المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
مركز دراسات اللغة العربية وآدابها
Center for Arabic Studies
سلسلة دراسات بَيْنِيَّة ٥

اللغة العربية والدراسات البينية

الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية

المجلد الأول

١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م


بسم الله الرحمن الرحيم

ح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية
الرياض ١٤٣٩هـ
مركز دراسات اللغة العربية وآدابها
المؤتمر الدولي" اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية" الرياض ٩-١٠ رجب ١٤٣٦هـ / ٢٨-٢٩ إبريل ٢٠١٥م -
٤مج.
٢١٦٦ص؛ ١٧ * ٢٤سم

ردمك: ٥-٥٣٤-٥٠٥-٦٠٣-٩٧٨ (مجموعة)
٩٧٨-٦٠٣-٥٠٥-٥٣٥-٢ (ج١)
١- اللغة العربية- مؤتمرات أ. العنوان

ديوي ٤١٠.٦٣ ١٤٣٩/٥٤٨٩

رقم الإيداع: ١٤٣٩/٥٤٨٩
ردمـــــــــــك: ٥-٥٣٤-٥٠٥-٦٠٣-٩٧٨
(مجموعة)
٩٧٨-٦٠٣-٥٠٥-٥٣٥-٢ (ج١)

كلمة معالي مدير الجامعة

أ.د. سليمان بن عبد الله أبا الخيل

الحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين أما بعد:

فقد تشرفت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بموافقة كريمة من لدن خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز آل سعود – رحمة الله– المبلغة بخطاب معالي وزير التعليم العالي بالرقم ١٤١٧١، والمؤرخة في ١٤٣٤/٨/٣هـ على أن ينظم مركز دراسات اللغة العربية وآدابها مؤتمراً دولياً بعنوان " اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية".

جاء ذلك انطلاقاً من رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها، التي ترتكز على أسس قوية من الثوابت الدينية والوطنية من بينها العناية بالعلوم الشرعية وباللغة العربية وعلومها وتعليمها، وهما صنوان من العلوم لا ينفصل أحد منهما عن الآخر.

إن النهوض بالبحث العلمي فيما يتعلق بتقاطعات اللغة العربية مع العلوم والتخصصات الأخرى أمر في غاية الأهمية خصوصاً مع خطط التنمية التي اضطلعت بها المملكة العربية السعودية، والتي توجت برؤية المملكة (٢٠٣٠)، وخطة التحول الوطني (٢٠٢٠) التي كانت من نتاج الجهد الكبير الذي توليه حكومة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز – أيده الله–، وصاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز ولي العهد نائب رئيس مجلس الوزراء وزير الدفاع –حفظه الله–؛ للنهوض بالمملكة والوصول بها إلى مصاف الدول المتقدمة على جميع الأصعدة، وعلى رأسها الريادة في التعليم والبحث العلمي.

وقد تشرفت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ممثلة بمركز دراسات اللغة العربية وآدابها بعقد هذه المؤتمر الدولي في رحابها انطلاقاً من حرص الجامعة على تطوير علوم اللغة العربية تأصيلاً وتجديداً.

وتهدف الجامعة من عقد هذه المؤتمر إلى أن ينبري الباحثون في دراساتهم لرصد واقع الدراسات التي لها علاقة باللغة العربية، وتحليل تلك الدراسات واستشراف الآفاق المعرفية في تلك المجالات البينية من أجل توسيع الدائرة التي تخدم اللغة العربية، وتعود عليها بالنفع في ظل سباق الأمم بلغاتها إلى توسيع نفوذها.

وها هي الجامعة تقدم هذه البحوث وأوراق العمل في هذا السجل العلمي للمؤتمر، ونأمل أن يكون هذا السجل مرجعاً علميا رصيناً للباحثين والمختصين في الدراسات البينية، وأن يكون عوناً لهم على تطوير دراساتهم وأبحاثهم.

وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تضع إمكاناتها بين أيدي الباحثين الجادين الحريصين على خدمة علوم العربية بعامة والدراسات البينية بخاصة، وتسعى للتعاون معهم في كل ما من شأنه الرقي بمثل هذه العلوم، واستثمارها في المجالات كافة، وهذا المؤتمر شاهد على التواصل والتفاعل الذي يحقق الأهداف العليا في المؤسسة الجامعية.

وإني بهذه المناسبة لأشكر الله جل وعلا، كما أشكر القادة الأوفياء الأماجد الذين يدعمون ويؤآزرون ويوجهون لكل ما يرتقى بهذا الوطن ، ويحقق الريادة العالمية للعلوم العربية، وعلى رأسهم مليكنا المفدى خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز – أيده الله –، والشكر كذلك موصول لسمو ولي العهد صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز. – حفظهم الله ورعاهم جميعاً – على ما يولون الجامعة من دعم و تشجيع وتيسير.

والشكر موصول لمعالي الأستاذ الدكتور خالد بن محمد العنقري وزير التعليم العالي رئيس مجلس الجامعة السابق على جهده ورعايته للمؤتمر، ولمعالي الأستاذ الدكتور أحمد بن محمد العيسى وزير التعليم رئيس مجلس الجامعة على متابعته وتيسيره لكل ما من شأنه تأدية الجامعة لرسالتها على أكمل وجه.

كما أشكر الزملاء الذين خططوا وتابعوا ونفذوا هذا المؤتمر وعلى رأسهم سعادة الدكتور فهد بن عبدالعزيز العسكر وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي السابق ورئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر، وسعادة الدكتور عبدالله بن محمد القرني المدير التنفيذي لمركز دراسات اللغة العربية وآدابها أمين المؤتمر، وبقية الزملاء أعضاء اللجنة العلمية، والإعلامية، وأعضاء اللجان الأخرى على ما بذلوه من جهود طيبة في التخطيط والمتابعة والتنفيذ.

وأسأل الله للجميع التوفيق والسداد.

كلمة المدير التنفيذي لمركز دراسات اللغة العربية وآدابها

أمين المؤتمر

د. عبدالله بن فرحة القرني

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فإنها لمناسبة علمية رائعة أن يصدر السجل العلمي للمؤتمر الدولي " اللغة العربية والدراسات البينية، الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية" ؛ ليكون رافداً معرفياً جديداً، ومصدراً أصيلاً من مصادر البحث في المجالات البينية بأبحاثه المحكَّمة، وإن صدوره الآن يواكب مرحلة تتهيأ فيها المملكة العربية السعودية في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز – أيده الله– ، وسمو ولي عهده الأمين الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز نائب رئيس مجلس الوزراء وزير الدفاع –حفظه الله لخوض تجربة وطنية كبرى في التنمية تتجلى في رؤية المملكة العربية السعودية للتنمية (٢٠٣٠)، وخطة التحول الوطني(٢٠٢٠). والذي يتأمل في مشروع الرؤية يجد أنها ترتكز على ركنين أساسيين: المعرفة ، والإنسان؛ ولما تتطلبه الخطة في تطبيقاتها من تحول وطني للاندماج في التغيير الأمثل، التغيير الذي يبنى على أسس متينة، لها قدرة دينامية على مواكبة التجديد والإنتاج المعرفي، ولكون اللغة العربية من الأركان الأساسية في الهوية الوطنية للمملكة العربية السعودية فإن الحاجة ملحة جداً عند الشروع في برامج التحول الوطني إلى أن تبنى على ثلاثة مبادئ أصلية:

مبدأ استثمار المعرفة العلمية التراثية، ومبدأ القابلية للتطور بالانفتاح الواعي على النظريات اللغوية والمناهج الحديثة، ومبدأ الفاعلية في الإنتاج المعرفي. وبما أن اللغة هي العنصر المحقق لعمليات التواصل، وهي الخيط الواصل بين شتى العلوم في مناطق تقاطعاتها، فإن سد الثغرة المعرفية في الدراسات البينية من أوليات اهتمامات المركز؛ فالهدف من سد تلك الفجوات يتجلى في أن تغنم اللغة من العلوم الأخرى ما يوسع مجالات التناول اللساني للمعرفة من جهة، ويرفد الدراسات اللغوية بمعارف تعزز من تلبية حاجات العمل باللغة في مجالات اجتماعية متنوعة من جهة أخرى، كما أن اللغة أصبحت في عالم اليوم العنصر الاتصالي الأقوى تأثيراً في الإنسان في مجالات: علوم الاتصال، والإدارة، والتسويق، والتجارة، والإشهار، والسياحة، وصناعة الإعلام، وإنتاج المرئيات والمسموعات، والتبادل الثقافي، ناهيك عن العبور إلى ثقافات الشعوب والعرقيات عن طريق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا المعطى يهم اللغة العربية بصفتها لغة عالمية.

إن هذا المؤتمر الدولي المؤسِّس في الدراسات البينية جزء من حتمية التطور العلمي والتحول المؤسسي الوطني في خطة التنمية بما يدعو إليه من ضرورة تأسيس وحدات بحثية أفقية بين العربية والعلوم التي تتعالق معها، واستحداث مختبرات علمية متخصصة في المجالات البينية، تشتغل بالبحث النوعي المتعمق في: التراث اللغوي والأدبي، والنظريات اللغوية الحديثة، والمناهج والأطروحات الحديثة، والمترجمات، والمعارف الإنسانية والعلمية البحتة التي لها علاقة بقضايا اللغة

والتواصل، وينتظر من مركز دراسات اللغة العربية وآدابها أن يحمل لواء هذا التجديد المعرفي.

ولعل في محاور هذا المؤتمر الأول غنية لمن أراد التوسع في الدراسات البينية نجعلها بين يدي الباحثين، وقد تنوعت ما بين نظرة فاحصة تتتبع الجذور التأريخية، وتحليل لواقع الدراسات البينية، ومناقشة لدور النظريات اللغوية وعلاقتها بالحث في تلك المجالات، والبحث في التجارب العالمية في مجال الدراسات البينية، واستشراف لمستقبل هذا النوع الجديد من الدراسات في وطننا العربي، وهنا أدعكم مع السجل العلمي الحافل بالقضايا والمجالات البينية التي تحتاج من الباحثين إلى التشمير عن سواعد الجد للتعمق في هذه القضايا والمجالات الواعدة.

والله ولي التوفيق.

كلمة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي (سابقاً)
رئيس مركز دراسات اللغة العربية وآدابها ، رئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر
الأستاذ الدكتور فهد بن عبدالعزيز العسكر

الحمد لله الذي أنزل كتابه الحكيم بلسان عربي مبين، والصلاة والسلام على أفصح العرب وسيد المرسلين نبينا محمد عليه وعلى آله أفضل الصلاة وأتم التسليم، أما بعد :

فانطلاقاً من رسالة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وأهدافها التي تتضمن العناية باللغة العربية وعلومها وتعليمها وإعداد المتخصصين فيها والنهوض بالبحث العلمي فيها، وإدراكاً لأهمية الدراسات البينية ودورها في خدمة اللغة العربية، ينظم مركز دراسات اللغة العربية وآدابها المؤتمر الدولي:" اللغة العربية والدراسات البينية: الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية"، ويأمل المركز أن يتوصل المؤتمر إلى رصد عدد من المشروعات التي يمكن أن تنجز من خلال الدراسات البينية، ويمكن له أن يسهم في إنشاء التصور الأوّلي للمشروع الوطني لإدماج اللغة العربية في الحياة العامة، من خلال الشراكات مع الجهات المعنية ذات الصلة مثل: (وزارة التعليم، وزارة التجارة والصناعة، وزارة الشؤون البلدية والقروية، وزارة الثقافة والإعلام، وزارة الشؤون الاجتماعية، وزارة الشؤون الإسلامية، وزارة العدل، مجلس الشورى) وغيرها .

وتهدف الجامعة من عقد هذا المؤتمر إلى تطوير الآفاق المعرفية في المجالات البينية، وتحفيز الباحثين في اللغة العربية على التفاعل مع التخصصات الأخرى، والإفادة منها لخدمة اللغة العربية، والإفادة من الفرص المتاحة للباحثين في اللغة

العربية؛ لإنجاز مشاريع ذات مردود عملي واجتماعي، وكذا إشراك المجتمع في إيجاد حلول عملية لجعل اللغة العربية لغة وظيفية.

وقد أتاحت الجامعة الفرصة للباحثين والباحثات في المملكة العربية السعودية، والوطن العربي والإسلامي وسائر المهتمين باللغة العربية في العالم للمشاركة في هذا المؤتمر من خلال دعوات المشاركة التي أعلنت في موقع الجامعة وعدد من وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي؛ للكتابة في محاور المؤتمر وموضوعاته، فوجدت بحمد الله إقبالا كبيرا من الباحثين والباحثات .

وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تضع أيديها في أيدي الباحثين الجادين الحريصين على خدمة علوم العربية بعامة والدراسات البينية بخاصة، وتسعى للتعاون معهم في كل ما من شأنه الرقي بمثل هذه العلوم، واستثمارها في المجالات كافة .

وأملنا كبير في أن يكون هذا المؤتمر بأهدافه ومحاوره وموضوعاته وما يتوصل إليه من توصيات إضافة علمية جادة في مجال دراسات اللغة العربية البينية، وأن تكون بداية انطلاقة علمية للباحثين في هذا المجال، وأن تسهم توصياته وما ينتج عنه من رؤى في خدمة اللغة العربية التي هي ركن ركين من هوية بلادنا المملكة العربية السعودية، والتي تحظى بأتم العناية والرعاية من لدن حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز وسمو ولي عهده الأمير محمد ابن نايف بن عبدالعزيز وولي ولي العهد الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز وفقهم الله جميعا .

ولا يفوتني أن أشكر سعادة مدير الجامعة بالنيابة، رئيس اللجنة العليا للمؤتمر الدكتور فوزان بن عبدالرحمن الفوزان على جهوده الموفقة، وآرائه السديدة

في دعم هذا المؤتمر، وتيسير انعقاده، وتذليل ما اعترضه من عقبات، كما أشكر إخواني أعضاء اللجنة التحضيرية للمؤتمر على ما بذلوه من جهود حثيثة، وللزملاء في مركز دراسات اللغة العربية وآدابها وللإدارات المعنية في الجامعة كل التقدير والامتنان على ما بذلوه من تخطيط وحسن إدارة لهذا المؤتمر .

وأشكر المشاركين في هذا المؤتمر من الباحثين والمدْعُوِّين، شاكرا لهم ما قدموه من رؤى وأفكار نتطلع إلى أن تمد مركز دراسات اللغة العربية وآدابها بمشاريع ينطلق في تنفيذها من خلال خططه المستقبلية للنهوض باللغة العربية ودراساتها .

وفق الله الجميع لما يحبه ويرضاه، وكلل الجهود بالنجاح .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

كلمة مدير مركز دراسات اللغة العربية وآدابها (سابقاً)
رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر
الدكتور حسن بن أحمد النعمي

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على نبي الهدى محمد بن عبدالله، عليه وعلى آله وصحبه أفضل صلاة وأتم تسليم، أما بعد :

فإن مركز دراسات اللغة العربية وآدابها بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية سعى منذ إنشائه إلى تطوير الآفاق المعرفية في المجالات البينية، وتحفيز الباحثين في اللغة العربية على التفاعل مع التخصصات الأخرى، والإفادة منها لخدمة اللغة العربية، وكذا الإفادة من الفرص المتاحة للباحثين في اللغة العربية؛ لإنجاز مشاريع ذات مردود عملي واجتماعي، ويهدف المركز من سعيه هذا إلى إشراك المجتمع في إيجاد حلول عملية لجعل اللغة العربية لغة وظيفية، ومن هنا كانت الحاجة ملحة لعقد هذا المؤتمر الدولي:" **اللغة العربية والدراسات البينية: الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية**"، حيث يأمل المركز أن يتوصل الباحثون المشاركون فيه إلى رصد عدد من المشروعات التي يمكن أن تنجز من خلال الدراسات البينية، ويمكن لها أن ترسم الأطر الكبرى لأهم الميادين المشتركة في خدمة اللغة العربية، والتي يمكن لها أن تسهم في إنشاء تصور عملي لمشروع علمي، بل لمشاريع تسعى لإدماج اللغة العربية في الحياة العامة، من خلال الشراكات مع الجهات المعنية ذات الصلة .

وقد أتاحت الجامعة الفرصة للباحثين والباحثات من داخل المملكة وخارجها، من المهتمين باللغة العربية ومجالاتها البينية المتداخلة معها المشاركةَ في هذا المؤتمر من خلال الكتابة في المحاور الآتية :

١- الجذور التاريخية للدراسات البينية.

٢- واقع الدراسات البينية وصلتها باللغة العربية.

٣- الخبرات الدولية في الدراسات البينية .

٤- العلوم الإنسانية والتطبيقية وتجديد الدراسات الأدبية.

٥- التفاعل بين نظريات الاكتساب اللغوي والنظريات التربوية.

٦- آفاق التفاعل بين الدراسات العربية ونظم المعلومات .

٧- تفعيل العلاقات بين العربية وعلوم الاتصال ووسائله.

٨- دور الترجمة في تقريب العلوم الحديثة إلى العربية.

٩- إسهام اللغة العربية في مجالات التجارة والاقتصاد والقانون.

١٠- البحوث النظرية والتجارب المجتمعية المنجزة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية، وآفاقها المستقبلية.

وقد وجدت فكرة المؤتمر ومجالاته ومحاوره – بحمد الله – إقبالا كبيرا من الباحثين والباحثات، حيث استقبلت اللجنة العلمية للمؤتمر ثلاثمائة وسبعة عشر بحثا وورقة عمل، خضعت جميعها للتحكيم العلمي على يد أبرز علماء اللغة العربية والعلوم المتداخلة معها، وقد أسهموا بآرائهم وتقاريرهم في مراجعة الأعمال المقدمة وتمحيصها والرقي بها .

وقد قبلت اللجنة العلمية بعد التحكيم الدقيق أربعة وخمسين بحثاً، نضعها بين أيديكم في هذا السجل العلمي .

ومركز دراسات اللغة العربية وآدابها يفخر بأن المشاركين في هذا المؤتمر هم من أبرز الباحثين في مجالات الدراسات البينية في العالم العربي، ويشرفون على أهم المراكز البحثية العربية، ويرجو أن يكون هذا المؤتمر بأهدافه ومحاوره وموضوعاته والمكانة الكبيرة للباحثين المشاركين فيه وما نتج عنه من توصيات إضافة علمية جادة في مجال دراسات اللغة العربية البينية، كما يأمل المركز أن تسهم توصيات هذا المؤتمر في تحقيق الأهداف الرئيسة التي أقيم من أجلها .

وإني لأشكر الله على ما منَّ به علينا من تيسير إقامة هذا المؤتمر، مُقَدّماً أوفى الشكر وأجزله لمدير الجامعة بالنيابة الدكتور فوزان بن عبدالرحمن الفوزان على ما لقيه هذا المؤتمر من اهتمام ورعاية، كما أشكر سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي رئيس مجلس إدارة المركز ورئيس اللجنة التحضيرية للمؤتمر الأستاذ الدكتور فهد بن عبدالعزيز العسكر الذي كان متابعا خطوات هذا المؤتمر خطوة خطوة، مذللا كل ما يعترضه من عقبات .

كما أشكر زملائي أعضاء اللجنة العلمية الذين قاموا بجهود كبيرة ومخلصة، وواكبوا التخطيط لهذا المؤتمر بدءاً من صياغة فكرته وأهدافه، وانتهاء بتحكيم أبحاثه وإدارة جلساته وأخص بالذكر المستشارَيْنِ في المركز وعضوي اللجنة العلمية الأستاذ الدكتور محمد بن إبراهيم القاضي، والأستاذ الدكتور صالح بن الهادي رمضان، وأمين اللجنة العلمية المشرف الإداري على الوحدات البحثية في المركز الدكتور عبدالملك بن عبدالله هجري على ما بذلوه من جهود .

والشكر موصول للجان العاملة في المؤتمر رؤساء وأعضاء على ما بذلوه من جهود مخلصة، وأخص بالشكر رئيس لجنة أمانة المؤتمر مساعد رئيس مركز

دراسات اللغة العربية وآدابها الدكتور عبدالله بن محمد القرني، ورئيس اللجنة التنظيمية، عميد كلية اللغة العربية الدكتور أحمد بن محمد العضيب، ومساعده في اللجنة الدكتور فهد بن محمد العمار، ورئيس اللجنة الإعلامية الدكتور عبدالكريم ابن عبدالله العبدالكريم.

ولا أنسى الزملاء الأعزاء في إدارات الجامعة المختلفة الذين كانوا عونا لنا في تجهيز متطلبات هذا المؤتمر، وإنجاز أعماله، لاسيما إدارة مطابع الجامعة برئاسة المهندس إبراهيم بن عبدالكريم المحيميد فلهم منا كل شكر وعرفان، سائلا الله للجميع المثوبة، وللباحثين المشاركين النجاح والتوفيق، ولبلادنا النصر والعز والتمكين، في ظل قائدها خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز ونائبيه .

وفق الله الجميع لما يحبه ويرضاه، وكلل بالنجاح مساعينا في خدمة لغتنا الخالدة .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

أعضاء اللجنة العلمية للمؤتمر

د. حسن بن أحمد النعمي	(رئيس اللجنة)
أ.د.محمد بن علي الصامل	(نائب رئيس اللجنة)
أ. عبد الملك بن عبدالله هجري	(أمين اللجنة)
أ.د.محمد بن إبراهيم القاضي	(عضو اللجنة)
أ.د.صالح بن الهادي رمضان	(عضو اللجنة)
أ.د. أحمد بن عبدالله البنيان	(عضو اللجنة)
أ.د.محمد بن محمد الحمومي	(عضو اللجنة)
أ.د.عبدالرحمن بن عبدالله الخضيري	(عضو اللجنة)
أ.د.خالد بن إبراهيم النملة	(عضو اللجنة)
د. عبد الله بن محمد المفلح	(عضو اللجنة)
د. عبد العزيز بن محمد الزير	(عضو اللجنة)
د. وفاء بنت إبراهيم السبيّل	(عضو اللجنة)



بعض الأصول المعرفية للدراسات البينية
نموذج الوِجاهات اللغوية

إعداد

د. محمد غاليم

جامعة محمد الخامس

معهد الدراسات والأبحاث للتعريب -الرباط

مقدمة:

يعتبر مفهوم الوِجاه(interface)في النظرية اللسانية، على الخصوص، وفي الحقل العلمي، على العموم، مفهوما نظريا وإجرائيا مركزيا في مجال الدراسات البينية المعاصرة على اختلاف موضوعاتها ومستوياتها، ومن مظاهر مركزية هذا المفهوم في الحقل العلمي العام ارتباطه بما آلت إليه الثورة المعرفية التي شهدتها حقول علمية، كالذكاء الاصطناعي، وعلوم الحاسوب، واللسانيات، وبعض تخصصات علم النفس العصبي والأنساق الإدراكية، منذ منتصف القرن العشرين على وجه الخصوص، والتي أدى تطورها إلى إعادة النظر، تدريجيا، في مناهج باقي العلوم المتصلة بدراسة طبيعة الإنسان ومحيطه؛ لتلتحق بالبحث الساعي إلى بلورة ما أصبح يسمى اليوم: نظرية صورية للمعرفة (formal theory of cognition)، وهي نظرية تقوم على اندماج نتائج مختلف العلوم واتساقها، في إطار نموذج علمي جديد هو النموذج السببي المندمج (Integrated Causal Model) المؤسَّس على اندماج مكونات المعرفة العلمية وعدم انفصال بعضها عن بعض، بالنظر إلى الترابطات السببية الطبيعية بين الظواهر التي تدرسها هذه المكونات.

ومن مظاهر مركزية مفهوم الوِجاه في النظرية اللسانية، ارتباطه الوثيق بمجال حديث شديد الحيوية، هو نظرية هندسة النحو (architecture of the grammar) التي تعنى، من ضمن ما تعنى به، بتحديد مكونات النسق اللغوي، ومستويات التمثيل فيه، وعددها، وعلاقاتها الوجاهية ببعضها،[1] وعلاقات النسق اللغوي، كله بغيره من الأنساق التي تُشَكِّل بنيةَ الذهن/الدماغ الشاملة، وتختص علوم عديدة مختلفة، طبيعية واجتماعية وإنسانية، بدراستها، كعلم النفس (بفروعه)، وعلم الاجتماع (بفروعه)، ونظرية الذهن، والعلوم العصبية، والذكاء الاصطناعي، وعلوم الأحياء، والتشريح، والإناسة، إلخ.

(١) انظر: كوليكو فروجاكندوف (٢٠٠٥)، ص. ١٤؛ وغاليم (٢٠٠٧)، ص. ١٦.

فطبيعي، إذن، في سياق معرفي كهذا، أن تشهد الدراسات البينية، في مجال مختلف العلوم، ازدهارا كبيرا، وأن يتزايد الاهتمام، في حقل النظرية اللسانية، ببلورة تصورات مقيَّدة وجاهيّاً للهندسة اللغوية، ليصبح مفهوم الوجاهات وارداً بقوة في القضايا الشائكة المتصلة بتصميم اللغة واكتسابها واستعمالها وعلاقاتها بصور المعارف الأخرى.

ويتناول هذا البحث بعض الأصول المعرفية المؤسِّسة لأهمية الدراسات البينية (الوِجاهية)، وضرورتها في إنجاز مهام النظرية الصورية للمعرفة، على العموم، والنظرية اللسانية، على الخصوص، وذلك من خلال أربعة محاور.

نبرز في المحور الأول دور مبادئ النموذج السببي المندمج والنظرية القالبية في تطور دراسة بنية مختلف الملكات الإدراكية والمعرفية في الذهن البشري، وفي تأكيد الترابط السببي بين الظواهر الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، وتأكيد العلاقات البينية التفاعلية بين العلوم التي تدرسها، ومن ثمة المكانة الجوهرية التي يحتلها مفهوم الوِجاه في رصد طبيعة هذه العلاقات.

وندرس في المحور الثاني كيف أن تطور البحث في بنية الملكة اللغوية أدى إلى ضرورة تجاوز خصائصها الداخلية للعناية بخصائصها الخارجية، أي بعلاقتها الضرورية بباقي الأنساق الإدراكية/المعرفية التي تدرسها علوم أخرى، فاكتسبت دراسة الوِجاهات التي تتم عبرها هذه العلاقات أهمية قصوى، بما في ذلك دراسة بنيتها، وأثر هذه البنية في تصميم الملكة اللغوية نفسها، والبحث في الخصائص التي تأتلف، أو تختلف، فيها الملكة اللغوية وباقي الملكات، ونتناول عناصر هذا المحور من خلال إطارين علميين أساسيين يحتلان موقع الصدارة في النظرية اللسانية الحديثة، ويرجع لهما الفضل الكبير في تطوير قضايا الهندسة اللغوية، ومنها هندسة الوِجاهات، هما التوازي النحوي (أو نظرية الدلالة التصورية، عند جاكندوف)، من جهة، والبرنامج الأدنوي (عند شومسكي)، من جهة ثانية.

ونخصص المحور الثالث لبعض التفصيل، أولا، في أنماط الوِجاهات التي نقسمها إلى نمطين، وِجاهات داخلية تصل بين المكونات داخل النسق اللغوي، ووِجاهات خارجية تربط هذا النسق بالأنساق الإدراكية والمعرفية الأخرى، وثانيا، في خصائص الوِجاهات، ومن أبرزها إقامة توافقات جزئية بين الأنساق المتفاعلة.

أما المحور الرابع والأخير، فنورد فيه أمثلة تطبيقية من اللغة العربية، نبرز فيها الربط الوِجاهي بين دلالة أفعال من المعجم العربي، وتصورات تنتمي إلى ملكة المعرفة الاجتماعية ونظرية الذهن، مستدلين بذلك على أهمية الدراسات البينية (الوجاهية) الحديثة في إغناء فهمنا لدلالة التصورات التي تحملها اللغة العربية، وفي تعميق صلات البحث اللغوي العربي عموما، بمختلف المجالات المعرفية المتقدمة، ومن ثمة في تطوير جودته العلمية التي تعتبر من الأسباب الرئيسة لخدمة اللغة العربية وتأهيلها بما يوافق مقتضيات العصر.

١النموذج السببي المندمج والنظرية القالبية:

١.١ من استقلال العلوم إلى اندماجها:

لقد ظلت العلوم الإنسانية والاجتماعية لفترة طويلة، وإلى حد كبير، بمعزل عن تصور اندماجي للمعرفة العلمية، فرغم اعتماد العلماء الاجتماعيين على عدد من وسائل علماء الطبيعة وممارساتهم (كالقياس الكمي، والملاحظة المراقبة، والنمذجة الرياضية، والتجريب...إلخ)، فقد كانوا ميالين إلى إهمال المبدأ المركزي القائم على أن المعرفة العلمية السليمة، سواء تعلقت بنفس المجال أو بمجالات مختلفة، يجب أن تكون متعاضدة الأجزاء، وأن المجالات العلمية المختلفة يجب أن تكون متكاملة، وأن تشكل أجزاء، من نفس النسق المعرفي الواسع؛ فقد مالت العلوم الاجتماعية، خاصة في مجالي علم الاجتماع والإناسة، إلى الانعزال الواعي، على غرار عالم الاجتماع الفرنسي دوركهايم الذي كان يعتبر الظواهر الاجتماعية نسقاً مستقلا لا يقبل التفسير إلا على أساس ظواهر اجتماعية أخرى، وكان الأمر

كذلك أيضا لدى مؤسسي الإناسة في أمريكا، مثل بواس وموردوك ولوفي الذين اعتبروا أن ظواهر الثقافة مستقلة عن قوانين الأحياء وعلم النفس، وأن الثقافة لا يمكن تفسيرها إلا بالثقافة.

لقد كان من عوامل بطء تقدم العلوم الاجتماعية عدم اهتمامها بالروابط المنطقية التي تربطها بباقي المجالات العلمية الأخرى، أي بربط موضوعها سببيّاً بشبكة المعرفة العلمية الواسعة، ويتعلق الأمر هنا بما سماه توبي وكوسميدس (١٩٩٢): نموذج علم الاجتماع المعيار(Standard Social Science Model)، وهي نظرة إلى طبيعة الظواهر الاجتماعية والثقافية، شكلت، خلال قرن، الإطار الثقافي لتنظيم علم النفس والعلوم الاجتماعية، والتبرير التصوري للقول باستقلال هذه العلوم عن باقي العلوم الأخرى، فكان من نتائج هذا النموذج المعيار إهمال الروابط السببية بين الظواهر التي بدت غير منظمة ولا تخضع لمبادئ تتصف بالعمومية والغنى[1].

إلا أن التطورات التي حصلت في عدد من التخصصات، منها: الأحياء التطورية والعصبية، وعلم النفس، واللسانيات، والإناسة الاجتماعية والأحيائية، إلخ، أدت إلى تبين طبيعة الظواهر التي تدرسها العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتبين الروابط التي تجمعها بمبادئ باقي العلوم، ومنها العلوم الطبيعية، فسمح ذلك بظهور نموذج معرفي جديد يسميه توبي وكوسميدس (١٩٩٢) النموذج السببي المندمج؛ لقيامه على اندماج مكونات المعرفة العلمية وعدم استقلالها، وهو نموذج يسعى إلى أن يكون حصيلة تعاون بين عدد كبير من الباحثين العاملين في حقول مختلفة من حقول العلوم النفسية والاجتماعية وغيرها، خلال العقود الأخيرة من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، وقد ارتبط هذا البعد التعاوني الجوهري باستكشاف الترابطات السببية الطبيعية التي تمكن من اندماج حقول

(١) انظر: توبي وكوسميدس (Tooby and Cosmides (١٩٩٢، صص. ٢١-٢٢.

علمية مختلفة، في إطار نظرية صورية شاملة للمعرفة مبنية على اندماج نتائج مختلف العلوم واتساقها[1].

٢ ، ١ القالبية ومفهوم الوجاهات:

يوافق مفهوم الوجاهات تماما مفهومين اعتُبِرا نوويين في تخصيص النحو الكلي، هما مفهوم خصوصية المجال، ومفهوم المنع من حيث المعلومات، وهما مفهومان مركزيان في النظرية القالبية (Modularity)، (انظر على وجه الخصوص فودور ١٩٨٣ و١٩٨٤).

وتعني خصوصية المجال، تبعاً لفودور، أن هناك قيودا موضوعة على "الفرضيات" التي تستعملها القوالب لمعالجة المعلومات، تجعل منها قوالب متخصصة أو خاصة المجال من حيث إنها لا تنطبق إلا على طبقة محددة من المنبهات، كقالب إدراك اللغة الذي ينطبق على المنبهات اللغوية دون غيرها، فخصوصية المجال تعني تميز الآلية الذهنية بمعالجة مجال منبهي متميز كذلك، وعدم صلاحيتها للقيام بوظائف معرفية أخرى.

إذا كانت أنساق الدَّخْل خاصة المجال؛ لأن هناك قيوداً على طبقة الفرضيات التي تستعملها، فإن هذه الأنساق أيضا مانعة من حيث المعلومات (informationally encapsulated)؛ لأن هناك قيوداً على كمية ونوع المعطيات التي يمكنها أن تحللها، فالأصوات اللغوية، مثلا، تشكل الطبقة الوحيدة من المعطيات التي يمكن أن تعالجها آليات الدخل المتخصصة في تعرف الأصوات اللغوية دون غيرها من المعطيات، إن المنع من حيث المعلومات هنا يرتبط بعدم التسرب المعرفي (cognitive impenetrability) إلى العمليات الإدراكية القالبية، أي أن خَرْج الأنساق الإدراكية يكون مستقلا إلى حد كبير عما يعتزمه المدرك أو

(١) نفسه، صص. ١١٤-١١٥. وانظر: التفصيل في أسس النموذج السببي المندمج وفي مبادئ المعرفة الاجتماعية-الثقافية في غاليم (٢٠٠٨).

يريده، وتعتبر خاصية المنع من حيث المعلومات في أنساق الدخل جوهر طابعها القالبي وأساس قياسها على الأفعال المنعكسة في سرعتها وإلزامها.

لكن الافتراض القائل: إن المجالات المعرفية الذهنية الأخرى لا تؤثر في العمليات الداخلية الخاصة بقالب ذهني معين، لا يمنع هذه المجالات من أن تعرض معطيات على دَخْله(input)، أو تستعمل معطيات من خَرْجه (output). ومن ثمة يكون هذا النوع من الدمج بين المعلومات المعرفية، سواء أكانت لغوية أم غير لغوية، متوقَّعاً في نظريات الذهن القالبي، بل إنه أوضح في صيغة النظرية القالبية القائمة على البنية، كما في نظرية الدلالة التصورية (جاكندوف ٢٠٠٢ و٢٠٠٧). ومفاد ذلك أن لكل مستوى من البنية صورته الحصرية الخاصة به التي لا تتلاءم مع أي مستوى آخر؛ لذلك فهو "خاص المجال" بالمعنى الذي نجده عند فودور ١٩٨٣، إلا أن وجاهاته مع المستويات الأخرى للبنية هي التي تقيه من أن يُعزَل وظيفيا داخل الذهن، وهذا يقود إلى صيغة نسبية لمفهوم "المنع من حيث المعلومات" عند فودور: أي أن المستوى م١ يكون مانعاً(من حيث المعلومات) تجاه مستوى آخر م٢،في حدود كون التمييزات داخل م١ ليس لها موافِقات مباشرة داخل م٢،ومثال ذلك أن البنية الصواتية أقل منعاً(من حيث المعلومات) في علاقتها بالتركيب مما هي عليه في علاقتها بالبنية الفضائية، من حيث إن الترتيب الخطي والبنية المكونية في الصواتة يوافقان عن قرب إلى حد ما الرتبة الخطية والبنية المكونية في التركيب، بينما العلاقة بين الصواتة والبنية الفضائية أقل مباشرة بكثير، وتتوسطها وجاهات فاصلة عديدة[1].

(١) انظر: روثمانوسلاباكوفا (٢٠١١)، صص. ٥٦٨؛ وجاكندوف (٢٠٠٧)، صص. ٢٣-٢٤.

وانظر: التفصيل في النظرية القالبية في غاليم (١٩٩٩)، الفصل ٧؛ و(٢٠٠٧)، الفصل ١ من الباب الأول.

ويمكننا، رغم تعدد تطبيقات مفهوم الوجاه ذي التاريخ المثير للاهتمام على مدى العقود القليلة الماضية، والموسوم بالاستخدام الواسع لهذا المفهوم في مجال علم الحاسوب (computer science)، أن نحدده، من وجهة نظر عامة، باعتباره نقطة التقاء مشتركة بين مجالات مختلفة، ومن وجهة نظر خاصة، باعتباره أداة صورية يتفاعل بواسطتها نسقان مستقلان أو أكثر، فنفترض، تبعا لهذا التحديد الأخير[1]، أن هناك وجاهاً ذا بنية هي ج، يتفاعل بواسطته نسقان مستقلان هما أ وب ، بناء على ما يلي:

- هناك اختلافات بِنَويَّة واردة بين أ وب.
- يشترك أ وب في النسق ج الذي يمثل تشاكلا مقيَّدا بين بنيات وعمليات جزئية تنتمي إلى أ وب.
- تتفاعل أ وب من خلال ج؛ أي أن أ تؤثر نسقيا في ب (وبالعكس) عبر توسط ج.

٢ هندسات وجاهية في النظرية اللسانية:

رغم أن أغلب الأعمال اللسانية التي تستعمل مصطلح الوجاه أعمال متأخرة نسبيا، فقد تم الاستدلال بوضوح على التفاعل الوجاهي بين النسق اللغوي وأنساق أخرى تدرسها علوم أخرى، منذ أواخر السبعينيات وبدايات الثمانينيات من القرن الماضي على الأقل، ونمثل هنا بعملين رائدين في هذا المجال، هما عمل راي جاكندوف صاحب نظرية التوازي النحوي (أو الدلالة التصورية)، وعمل نوام شومسكي صاحب نظرية العمل والربط، والبرنامج الأدنوي.

١.٢ الهندسة الوجاهية في التوازي النحوي:

لقد استدل جاكندوف منذ ١٩٧٨على التفاعل الضروري بين المعلومات النحوية والمعلومات التصورية؛ ليبلور في بداية ثمانينيات القرن العشرين وما تبعها إطاراً للتوازي النحوي تَضْمن فيه الأنساق الوجاهية تفاعل الأنساق اللغوية في ما

(١) انظر: بيرفيتش (٢٠٠٧)، صص. ١-٢.

بينها، من جهة، وتفاعل هذه الأنساق اللغوية والأنساق الإدراكية والمعرفية، من جهة أخرى.

فمادامت المعاني اللغوية معلومات ذهنية وجب أن يجري عليها ما يجري على المعلومات الذهنية الأخرى غير اللغوية، ومن ثمة الارتباط الجوهري بين طبيعة المعنى اللغوي وطبيعة الإدراك والمعرفة البشريين في إطار الدلالة التصورية أو هندسة التوازي النحوي، وهو إطار يعتبر الدلالة اللغوية جزءا من نظرية ذهنية (نفسية) أوسع حول الكيفية التي يفهم بها البشر العالم، أو صورةً من صور بنية ذهنية تسمى البنية التصورية، وترمز العالم كما يتصوره البشر[1].

بناءً على هذا، يكون على النظرية الدلالية إنجاز ثلاث مهام رئيسة على الأقل، نوجزها في ما يلي:

تخصيص نسق البنية التصورية التأليفي:

وهي مهمة تتعلق بالكيفية التي تولَّد بها البنيات الدلالية/ التصورية انطلاقا من نسق تأليفي مستقل عن البنية التركيبية وأغنى منها إلى حد بعيد، أولياته كيانات تصورية مثل الأفراد والأحداث والمحمولات والمتغيرات والأسوار، وبخلاف علاقات العلو والترتيب الخطي التي نجدها في التركيب، فإن البنية التصورية تقوم على مبادئ تأليفية ذاتية كالروابط المنطقية، وعلاقات الدالات بموضوعاتها، والأسوار بالمتغيرات المربوطة، والعلاقات النعتية، وعلاقة الأقوال باقتضاءاتها[2]، وتنتظم هذه الأوليات والمبادئ، كما هو الحال في الصواتة، في صفوف دلالية/تصورية متوازية يتعلق كل واحد منها بتخصيص نوع من المعلومات التصورية[3].

(١) انظر: جاكندوف (٢٠٠٧)، ص. ١٩٢. وانظر: بخصوص تفاصيل نظرية الدلالة التصورية، أو التوازي النحوي، جاكندوف (٢٠٠٢) و(٢٠٠٧)؛ وغاليم (١٩٩٩) و(٢٠٠٧) و(٢٠٠٩).

(٢) انظر: جاكندوف (٢٠٠٢)، صص. ١٢٣-١٢٤. وغاليم (٢٠١١ ب).

(٣) انظر: جاكندوف (٢٠٠٢)، ص. ٣٩٤؛ وانظر: التفاصيل والأمثلة في غاليم (٢٠٠٩)، و(٢٠١٣).

تخصيص الروابط الوجاهية اللغوية:

وهي مهمة تتعلق بتخصيص القواعد الوِجاهية التي تربط بنيات النسق التأليفي الدلالي بالبنيات اللغوية الخالصة الأخرى التركيبية والصواتية، ومن بين هذه القواعد الوجاهية نجد الكلمات التي تربط بين أجزاء من البنية التصورية والبنية التركيبية والبنية الصواتية، كما نجد القواعد الوجاهية التي تتعامل مع بنيات المركبات والجمل، ويعبر عادة عن هذه المهمة بالسؤال عن الكيفية التي تعبر بها اللغة عن التصورات أو "الأفكار".

تخصيص الوجاهات الإدراكية والمعرفية:

دور التصورات التي تنقلها اللغة لا ينحصر في المهمتين السابقتين اللتين تتعلقان بما يسمى عادة "دلالة لغوية"، وبموقعها داخل المحيط النحوي، بل يشمل خدمة أغراض أخرى يفرضها المحيط الذهني وبيئته المعرفية العامة، ويوجِب على النظرية الدلالية تخصيص الوجاهات المتصلة بها، ومن أهم هذه الوجاهات تلك التي تربط بين التصورات التي تنقلها اللغة والأنساق التالية:

أ. نسق الاستنتاج، والمقصود الوجاه المتصل باستعمال التصورات التي تنقلها اللغة لإنتاج تصورات أخرى؛ وهو ما يسمى بالاستنتاج أو التفكير، بما في ذلك رسم الخطط وتكوين المقاصد الهادفة إلى أفعال.

ب. نسق المعارف المحصَّلة، أي الوجاه المتصل بإدماج التصورات في المعارف والمعتقدات الاجتماعية التي سبق تحصيلها، وضمنها المعارف المتعلقة بسياقات التواصل ومقاصد المخاطَبين التي تدرس عادة في أبواب الذريعيات.

ج. الأنساق الإدراكية. ويتعلق الأمر بالوجاهات التي تصل التصورات التي تنقلها اللغة بالأنساق الإدراكية؛ لنتمكن من الحديث عما نراه ونسمعه ونذوقه ونشمه ونلمسه.

د. نسق العمل، والمقصود الوجاه الذي يصل التصورات بنسق العمل، ويمكِّننا من إنجاز الأعمال الفيزيائية التي نُخضع لها العالم ونمارسها فيه، كما يحصل عندما ننفِّذ عملا جوابا عن أمر أو طلب محمولين لغويا.

إن كل هذه العمليات تشتغل على نفس النوع من البنيات المعرفية التي يمكن أن تعبر عنها أو تنقلها اللغة، فهذه البنيات تضع، إذن، قيودا حدودية بعضها على البعض، وحتى يمكن لهذه الأنساق أن تتفاعل في ما بينها لتمكين الإنسان من بناء تصور موحد للعالم تحتاج كل هذه الوجاهات إلى أن تلتقي في بنية ذهنية، معرفية مشتركة هي البنية التصورية[1]، وهي بنية تتجاوز اللغة في حد ذاتها، وتعتبر جزءا من الفكر، أما ما ينتمي إلى اللغة فهو القواعد الوجاهية، أو قواعد التوافق التي تصل اللغة بالبنية التصورية.

بهذا تمكن هندسة التوازي النحوي من إعادة دمج نظرية القدرة اللغوية، أو اللسانيات بكيفية شاملة، في بيئة الذهن/الدماغ المعرفية إلى جانب العلوم المعرفية والعصبية الأخرى، كما كان هذا مطلب النظرية اللسانية منذ الستينيات خاصة؛ ذلك أن النظر إلى نظرية البنية اللغوية في علاقتها بنظرية الذهن/الدماغ، وإقامة ربط طبيعي بين النظريتين أضحى اليوم من معايير التقويم ومستلزماته التي تساعد على ترجيح نظرية على أخرى، وتسمح نظرية التوازي هذه بدمج فعلي للسانيات في العلوم المعرفية، نظرا إلى التوافق القائم بين الهندسة اللغوية التي تفترضها هذه النظرية وهندسة الذهن/الدماغ العامة التي تتصف بها باقي الأنساق المعرفية والإدراكية؛ إذ تقوم هذه الأخيرة على أنساق تأليفية متوازية مستقلة تربط بينها مبادئ وجاهية تقيم تشاكلات جزئية[2]، وبذلك تعمل نظرية التوازي هذه على

(١) انظر: جاكندوف (٢٠٠٢)، صص. ١٢٣-١٢٤، وصص. ٢٧١-٢٧٣؛ و(٢٠٠٧)، صص. ١٩٢- ١٩٣؛ وغاليم (٢٠١٣)، صص.٦٤ وما بعدها.

(٢) انظر: جاكندوف (٢٠٠٧)، صص. ٦٤-٦٥. وانظر: غاليم (٢٠٠٩) و(٢٠١١ أ وب).

تقديم أرضية مشتركة لمجالات البحث التقليدي المتعددة في دراسة المعرفة، والمتضمنة ليس فقط الدلالة اللغوية، ولكن أيضا الذريعيات، والفهم الإدراكي، والمعرفة المجسدة، والتفكير، والتخطيط، والفهم الاجتماعي/الثقافي، إلخ[1].

٢ ، ٢الهندسة الوجاهية في البرنامج الأدنوي:

اهتمت النظرية اللغوية التي بلورها شومسكي حتى الثمانينيات، في نظرية المبادئ والوسائط (انظر مثلا شومسكي ١٩٨١ و١٩٨٦)، بالخصائص الداخلية للملكة اللغوية أساسا، وفي التسعينيات، مع ظهور البرنامج الأدنوي (انظر مثلا شومسكي ١٩٩٥ و٢٠٠١ و٢٠٠٥ و٢٠٠٧)، انصب الاهتمام، إلى جانب الخصائص اللغوية الداخلية، على الوِجاهات التي تربط الملكة اللغوية بأنساق أخرى خارجها، والسؤال الأساس الذي قام عليه البرنامج الأدنوي في بداية التسعينيات هو: هل هناك مستوى أعمق لتفسير الملكة اللغوية يذهب إلى أبعد من التعيين الدقيق للمبادئ والوسائط؟ وبعبارة أخرى: هل يمكن أن نفهم لماذا يملك النحو الكلي البنية الخاصة التي يملكها، وليس بنية أخرى ممكنة؟[2] ومن ثمة سمح هذا الإطار الجديد بالتوجه نحو فهم الكيفية التي ترتبط بها ملكة اللغة بأنساق (أو ملكات) أخرى وتتفاعل معها؛ ذلك أن ملكة اللغة تسمح لنا بربط تمثيلات الأصوات بتمثيلات المعاني بصورة لا محدودة، ونحن نملك أنساقاً قادرة على إنتاج الأصوات وتحليلها، هي الأنساق النطقية/السمعية التي تقوم مكوناتها بوظائف مستقلة عن اللغة، كالتغذية، والتنفس، وإدراك الخلفية الصوتية، إلخ، كما نملك أنساقا للفكر تصعب دراستها منفصلة عن اللغة، لكنها مع ذلك لا تطابق اللغة؛ إذ يمكننا أن نفكر بدونها، هكذا يمكن اعتبار ملكة اللغة جهازا يربط بين

(١) انظر: جاكندوف (٢٠٠٢)، ص. ٢٧٥. وبذلك يمكن اعتبار عدد من نظريات الدلالة المعرفية، ومنها نظرية تالمي (٢٠٠٠)، مكوِّنا من مكونات نظرية التوازي الأشمل هذه.

(٢) انظر: ريدزي (٢٠٠٤)، ص. ٣٣٥؛ وشومسكي (٢٠٠١)، ص. ٢؛ و(٢٠٠٥) ، ص. ٩ ؛ ويانج (٢٠٠٠)، صص. ١-٢. وانظر:الرحالي (٢٠٠٣).

تمثيلات الأصوات وتمثيلات المعاني، ويُستعمَل بطرق مختلفة في أنساق خارج اللغة كالأنساق النطقية السمعية،و وأنساق الفكر.

وتبعا لهذا، فإن من الاتجاهات الطبيعية للبحث في السؤال السابق محاولة النظر في ما إذا كانت بعض خصائص ملكة اللغة مصممة بما يوافق متطلبات هذه الأنساق الخارجية الوِجاهية، هكذا تكون بعض خصائص ملكة اللغة المتعلقة بما سماه ريشارد كاين (Kayne(1994:مسلَّمة التوافق الخطي "linear correspondence axiom"،لازمة لترميز التمثيلات اللغوية ذات الصفة السُّلَّمية الذاتية في متواليات خطية، وذلك لجعلها ملائمة لبنية النسق النطقي لدى الإنسان، (أو ما يعرف بمبدأ سوسور المتعلق بخطية الدال linéaritedu signifiant)[1].

وفيما يخص جانب المعنى، فإن بعض الخصائص مثل النظرية المحورية ونظرية الربط والتبعيات الإحالية، إلخ؛ قد تتطلبها حاجات أنساق الفكر لدى الإنسان، لترميز بنيات قابلة للتأويل المناسب، وقادرة على التعبير عن فئة المعاني الملائمة والمتنوعة؛ لهذا يمكن أن تكون إحدى الإجابات عن السؤال السابق مستندة إلى اعتبارٍ مفاده أن بعض خصائص ملكة اللغة تحددها متطلبات الأنساق في الوجاهات، بل إن "المنطق الداخلي" الذي يقود اشتغال ملكة اللغة هو منطق الحوسبة البسيطة المتسقة الفعالة التي تقلل إلى أدنى حد من الكيانات والمراحل والموارد للوصول إلى النتائج البنوية التي تتطلبها هذه الأنساق الوجاهية.

بهذا يعتبر البرنامج الأدنوي أن الصورة التي ترتسم لملكة اللغة، بالسير في هذا الاتجاه، صورة مبسطة إلى حد كبير، فالبنية الداخلية لملكة اللغة وطريقة اشتغالها تحددهما إما متطلبات الأنساق الوجاهية الخارجية التي ترتبط بها الملكة اللغوية، وهي أنساق تتعامل مع الأصوات والمعاني، وإما المبادئ العامة للاقتصاد والحوسبة الفعالة، وهي مبادئ يظهر أنها إجرائية في مجالات أخرى مختلفة تماما من

(١) ريدزي (٢٠٠٤)، صص. ٣٣٥-٣٣٦؛ وشومسكي (٢٠٠٥)، ص. ١٥.

مجالات نشاط الذهن/الدماغ، وفي أنساق معقدة أخرى من أنساق العالم الفيزيائي والأحيائي، فلا يمكن أن يكون هناك سوى نوعين من المبادئ: مبادئ تحددها متطلبات الوجاه، وتنطبق على المستوى الوجاهي الوارد، ومبادئ الاقتصاد التي تقود اشتغال الحوسبات اللغوية داخل المجال التركيبي[1].

وتقوم الصورة العامة للنمذجة النحوية في البرنامج الأدنوي على أنه ما دامت اللغة علاقة بين الأصوات والمعاني، فإن تمثيلات الصوت (الصورة الصوتية)، وتمثيلات المعنى (الصورة المنطقية) تعتبر فعلا ضرورية، أما البنيات اللغوية الأخرى والمبادئ التي تنطبق عليها فليست ضرورية تصوريا ويجب إقصاؤها، والعلة في ذلك، كما سبق، أن اللغة البشرية ربط بين صوت ومعنى يجب أن يكونا موضوع إنتاج وتأويل، فالصورة الصوتية هي المستوى الوجاهي الذي يؤول فيه الصوت باعتباره معلومة ترسَل إلى النسق النطقي–الإدراكي، والصورة المنطقية هي المستوى الوجاهي الذي يؤول فيه المعنى باعتباره معلومة ترسَل إلى النسق التصوري–القصدي.

وفي نفس الاتجاه يبرز سؤال آخر مفاده: ما هي الأجزاء في بنيتها الداخلية التي تختص بها اللغة، وما هي الأجزاء التي تشترك فيها، و/ أو تحددها ملكات أخرى في الذهن/الدماغ؟ وهو سؤال يفرض المقارنة بين ملكة اللغة وملكات الذهن البشري الأخرى المعرفية غير اللغوية، وهذا يعني أن قدرا كبيرا من خصوصية ملكة اللغة يرتبط بموقعها في "طوبوغرافية" الذهن، وبالوظيفة العامة التي تقوم بها (في ربط تمثيلات الصوت والمعنى)، وبمجاورة الأنساق الأخرى التي يجب أن تتفاعل معها في الوجاهات[2]:

(١) انظر: ريدزي (٢٠٠٤)، صص. ٣٣٦–٣٣٨؛ وشومسكي (٢٠٠١)، ص. ٢؛ و(٢٠٠٥)، صص. ٥–٦.

(٢) وانظر: التفاصيل في غاليم (٢٠٠٧)، الفصل ٤ من الباب ١.

٣ أنماط الوجاهات وخصائصها :

٣ ، ١ الوجاهات نمطان:

حتى لا ننسى الوظيفة الجوهرية الخاصة للغة، المتمثلة في الربط بين الصوت والمعنى، تجدر الإشارة إلى أنه مهما كان تصورنا لهندسة الملكة اللغوية، ولتصور المكوِّن اللغوي النووي "الضيق"("narrow") فيها، يجب أن تكون هناك درجة كافية من دمج (وتفاعل) المعلومات بين الأنساق القالبية عبر الوجاهات؛ لضمان تحقيق الوظيفة المذكورة، وهي وجاهات تتجاوز، كما سبق، التفاعل بين المعلومات داخل النحو (الوجاهات الداخلية)، إلى التفاعل الأساسي بين اللغة والأنساق الأخرى غير اللغوية (الوجاهات الخارجية)، سواء أكانت معرفية تُجْمَل أحيانا في "الخطاب" و"السياق غير اللغوي"، أم إدراكية، ومن ثمة يتضح أن دمج المعلومات بين القوالب الفرعية في الأنساق اللغوية، من جهة، ومجالات معرفية أخرى، من جهة ثانية، ضروري لجعل التفاعل بين الصوت والمعنى أمرا ممكنا، كما يتضح، تبعا لذلك، الدور الحاسم الذي تلعبه دراسة الوجاهات في فهم الكيفية التي تشتغل بها الملكة اللغوية. وهذا ما يفسر تعدد النظريات اللغوية الصورية، في العقد الأخير على الخصوص، المهتمة بتخصيص بنية الوجاهات وكيفيات تفاعلها.(١)

ويمكن تقسيم الوجاهات، عموما، إلى نمطين أساسا: وجاهات "داخلية" لغوية–لغوية، ووجاهات "خارجية" لغوية– معرفية.

يتعلق النمط الأول بالصلات التفاعلية الداخلية بين مكونات النسق اللغوي، المكون الصواتي والتركيبي والتصوري (الدلالي)، فتفرض هذه المكونات على بعضها قيودا عبر الوِجاهات؛ لتكون البنية النحوية للجملة انتظاما ثلاثيا: صواتيا–تركيبيا– تصوريا، وعلى اعتبار أن هذه المكونات (أو القوالب التمثيلية) لايفهم بعضها "لغة" البعض، فإن التفاعل فيما بينها يتم عن طريق نسق من

(١) انظر: روثمانوسلاباكوفا (٢٠١١)، صص. ٥٦٨–٥٧٠؛ورينهارت (٢٠٠٦)، ص. ٨.

القوالب الوجاهية التي تضمن التواصل بين مستويات الترميز عبر ترجمة جزئية للمعلومات من صورتها في مستوى معين إلى صورة موافقة في مستوى آخر؛ أي أن القوالب الوجاهية تقيم تشاكلا جزئيا بين مستويات المعلومات المختلفة، وبذلك تصبح ملكة اللغة، من هذا المنظور، قائمة على تفاعل عدد من القوالب التمثيلية والقوالب الوجاهية.

أما النمط الثاني من الوجاهات فيتعلق بالصلات التفاعلية بين الملكة اللغوية وباقي الملكات الأخرى، وهذه الوجاهات، كما ذكرنا آنفا، هي التي تمكننا، مثلا، من استخدام أنساقنا الحسية-الحركية لاستقبال الكلام وإرساله، كما هو الحال في الوجاهين الواصلين بين اللغة و النسقين السمعي والنطقي؛ ومن استخدام اللغة للتعبير عن إدراكاتنا وأفكارنا، كما هو الحال في الوجاه الواصل بين المعنى اللغوي والنسق البصري (والفضائي)، أو الوجاه الواصل بين المعنى اللغوي ونسق الاستنتاج الذي تقوم عليه عمليات التفكير.

٢ ، ٣ بعض خصائص الروابط الوجاهية:

لقد أصبح التفاعل الذي يتم في مستوى مختلف الوِجاهات ذا أهمية قصوى في أبرز النماذج النحوية المعاصرة؛ لكونه يسمح، على الخصوص، برصد أشمل لعدد من الظواهر اللغوية الأساسية في اللغات الطبيعية وصفت في السابق من منظور أحادي، وبفهم أعمق لهندسة (أو تصميم) ملكات الذهن/الدماغ، ومنها الملكة اللغوية القائمة على أنساق تمثيلية مستقلة بسماتها ومبادئ تأليفها، ومتفاعلة عبر الوِجاهات.

ومن أبرز خصائص الربط الوجاهي إقامة توافقات جزئية بين الأنساق المتفاعلة، ويبرز التفاعل بخصيصته الجزئية داخل النسق اللغوي بين سمات مكونات النحو، في مستوى مختلف الوِجاهات، كالوِجاه التركيبي-الدلالي، والتركيبي-الصواتي، والدلالي-الصواتي، إلخ.

مثال ذلك أن الترابط بين التركيب والصواتة، رغم أنه "يرى" بعض الحدود التركيبية، لا يعنى بعمق الإدماج التركيبي (فوحدة مثل: قط، مثلا، مكون صواتي واحد في الصواتة (أو كلمة صواتية)، لكنها مكونان في التركيب (أي حد واسم)، والبنية التركيبية لا تتأثر تماما بالمحتوى القطعي للكلمات التي تنظمها، فليس هناك، مثلا، قاعدة تركيبية لا تنطبق إلا على الكلمات التي تبدأ بالباء، لذلك لا تحقق القواعد الوجاهية تشاكلات بين البنيات التي تربط بينها، وإنما تشابهات صورية جزئية فحسب[1].

والوجاه بين التركيب والدلالة، مثله في ذلك مثل الوجاه بين التركيب والصواتة، ليس تشاكليا، فبعض مظاهر التركيب لا تحدث تغيرا في الدلالة، مثال ذلك أن البنية الدلالية للغة تبقى كما هي، سواء وسم التركيب تطابق الفعل والفاعل، أو تطابق الفعل والمفعول، أو إعراب الرفع والنصب، أم لا،ومثل ذلك، لا تهتم البنية الدلالية للغة بما إذا كان التركيب يتطلب أن يأتي الفعل بعد الفاعل، (كما في الإنجليزية)، أو في نهاية الجملة، (كما في اليابانية)، أو أن يأتي ثانيا في الجملة الرئيسة، وأخيرا في الجملة التابعة، (كما في الجرمانية)، فبما أن مظاهر التركيب هذه ليست مرتبطة بالدلالة أو يمكن اشتقاقها منها، فإن المكون الوجاهي يصرف النظر عنها.

ومن القواعد الوجاهية الأولية بين الصواتة والتركيب، أن ترتيب الوحدات الخطي في الصواتة يوافق ترتيب الوحدات الموافقة الخطي في التركيب، ومن القواعد الوجاهية الأولية بين التركيب والدلالة أن الرأس التركيبي (كالفعل أو الاسم أو الصفة أو الحرف) يوافق دالة دلالية، وأن موضوعات الرأس التركيبية (كالفاعل والمفعول إلخ...) توافق موضوعات الدالة الدلالية، ونتيجة هذين المبدأين

(١) جاكندوف (٢٠٠٧)، صص. ٤٢-٤٤.

الوجاهيين الأوليين أن التركيب يتصف، في جزئه الأعظم، بالترتيب الخطي الموروث عن الصواتة، ولكن بالبنية الإدماجية الموروثة عن الدلالة[1].

كما يبرز هذا التوافق الجزئي في مستوى الوِجاهات الواصلة بين نسق اللغة وأنساق إدراكية ومعرفية غير لغوية داخل بنية الذهن/الدماغ الشاملة، ففي الوجاه الرابط، مثلا، بين النسق الصواتي والنسق السمعي لإدراك الكلام، الذي يحلل التردد في الإشارة الكلامية والبنية الصواتية للقول، لا تلعب بعض سمات الإشارة الكلامية أي دور في البنية الصواتية، ويجب أن تحلل خارجها في أنساق أخرى، وذلك كسمات الطابع الفردي لصوت المتكلم، ونبرته الشخصية، ودرجة تدفق كلامه، إلخ، التي تهم الوجاه الرابط بين الإشارة الكلامية والمعرفة الاجتماعية، (ومنها المعلومات المتعلقة بالشخص: من هو، وما جنسه، وما سنه، وما علاقتي به، ...إلخ)، فيظهر أن الوجاه الرابط بين سمات النسقين السمعي والصواتي يتسم بنفس الخصائص العامة التي تتسم بها الوجاهات داخل اللغة، أي إقامة توافقات جزئية بين مظاهر بنيات ذهنية منفصلة.

٤ نماذج من الربط الوجاهي في اللغة العربية:

١، ٤ وجاه المعرفة الاجتماعية–الثقافية:

لننظر في مثالين مختصرين يتعلقان بالوجاه المتصل بنسق من أبرز الأنساق المعرفية، هو نسق المعرفة الاجتماعية–الثقافية الذي تعنى بدراسته علوم من بينها علم الاجتماع والإناسة، وهما مثالان من أمثلة المحمولات الاجتماعية التي من المعلوم أنها ارتبطت ببعض من أهم الإشكالات التركيبية والدلالية في النظرية اللسانية الحديثة.

المثال الأول من أفعال المعاملات، نحو:

(١) باع زيد حصانه بخمسة آلاف درهم.

(١) نفسه، ص. ٤٩.

(٢) اشترى زيد كتابا بمائة درهم.

(٣) اكترى زيد حقلا بعشرة آلاف درهم.

(٤) قايض زيد سيارته بحصان عمرو.

يلاحظ أن كل هذه الأفعال تلتقي في نفس البنية الدلالية القاعدية التي تعبر عن انتقال ملكية متبادل يمكن التعبير عنه باختصار كالتالي: (حيث تشير س وص إلى المتعاملين، وتشير ك١ وك٢ إلى الكيانين المنتقلين، وتشير **مق** إلى: مقابل):[1]

(٥)[جعل([س]، [ذهب ([ك١]، [من س إلى ص] مق [ذهب ([ك٢]، [من ص إلى س].

لكنها أفعال تختلف من حيث طبيعة العلاقة بين عملي الانتقال، ومن حيث وضع الملكية، وهو اختلاف متصل، بوضوح، بقيم تنتمي إلى تصورات نسق المعرفة الاجتماعي، ففي (٤) مثلا، عملان: انتقال ملكية السيارة من زيد إلى عمرو، وانتقال ملكية الحصان من عمرو إلى زيد، لكن طبيعة العلاقة بين العملين التي تجعل منهما مقايضة عوض انتقالين للملكية غير مترابطين، هي أن زيدا وعمرا متفقان على أن للسيارة والحصان قيمتين متكافئتين، وأن تبادل ملكيتهما مربوط بهذا التكافؤ، وبذلك فإن كل أجزاء هذه العلاقة التعاملية، إذا استثنينا الجانب الفيزيائي في نقل الممتلكات، تستلزم تصورات اجتماعية، فمفهوم الاتفاق المبني على الاعتراف المتبادل بوجهة النظر والمصادقة على ذلك، تعامل اجتماعي، وكذلك مفهوم قيم الممتلكات التابع للمواضعات الثقافية، وعلاوة على هذا، يمكن أن نلاحظ أن بناء تصوريا أكثر عمقا وتجريدا يكمن وراء هذه المواضعات الثقافية، وهو أن الكيانات والأعمال التي يبدو أنها غير متناسبة أو لا تقاس ببعضها، يمكنها أن تَؤُول هنا إلى سلّم خطي من القيم المتكافئة.

والمثال الثاني يتعلق بالتصورات التي تعبر عنها جمل مثل:

(١) انظر: تفاصيل هذه البنيات الحملية ودلالتها في غاليم (١٩٩٩) و(٢٠٠٧).

(٦) طالب زيد عمرا بالخروج

(٧) أمر زيد عمرا بالخروج

فالجملتان تتفقان في التعبير عن بنية دلالية قاعدية مشتركة مجملها أن "زيدا تلفَّظ بقول موجَّه إلى عمرو مفاده رغبة زيد في خروج عمرو"، لكن الاختلاف الرئيس بين القولين يكمن في أن (أَمَرَ)، في (٧)، تقتضي أن يكون زيد في منزلة اجتماعية مستعلية بالنظر إلى عمرو؛ إذ الأصل في الأمر طلب حصول الفعل على جهة الاستعلاء، كما سبق تقريره لدى اللغويين العرب القدماء، وهي منزلة تمكِّن زيدا من اللجوء، عند الاقتضاء، إلى ممارسة سلطة فرض عقاب على عمرو إذا لم يمتثل للأمر، بينما يوجه الطلب (أو الالتماس)، في (٦)، إلى من يكون في نفس المنزلة.

فيظهر أن الأمر بمثابة طلب، ما داما يشتركان في نفس البنية الدلالية القاعدية؛ لكنه (طَلَب) رُكّبت عليه سمات تصورية تنتمي إلى مواضعات السيطرة الاجتماعية التي من مقتضياتها أن الأفراد المسيطرين يمكنهم أن يعبروا عن طلبات مثلما يمكنهم أن يصدروا أوامر[1].

٤، ٢ وجاه نسق التمثيل الفضائي:

يعتبر هذا الوجاه بين البنية التصورية والتمثيل الفضائي الرابط الأساس بين النسق اللغوي والنسق البصري الذي يمكِّننا من الحديث عما نراه، وذلك ما تعبر عنه، مثلا، سمة **الإدراك** في أفعال الحواس المبينة في الفقرة الموالية.

ومن الأمثلة التي يمكننا أن نسوقها عن ذلك بعض المحمولات المعبرة عن فروق مظهرية يصعب وصفها بالكلمات (أي بالسمات)، في حين يسهل استعراضها وتمثيلها بهيآت وأوضاع، مثلما يسهل تعيين الأشياء بمجرد الإشارة، من

(١) وانظر:جاكندوف (٢٠٠٢)، ص. ٣٤٥؛ و(٢٠٠٧)، صص. ١٥٨-١٥٩.

وانظر: بخصوص أوليات نسق المعرفة الاجتماعية-الثقافية، غاليم (٢٠٠٨) والمراجع هناك.

ذلك الصعوبات التفكيكية التي تعترض تتبع السمات التعريفية المميزة مثلا بين أفعال حركة أو تنقل في نحو:

(٨)أ. جرى زيد إلى المكتب

ب. عدا زيد إلى المكتب

ج. هرول زيد إلى المكتب

د. أسرع زيد إلى المكتب

فكل فعل من هذه الأفعال يعبر عن كيفية وهيئة حركيتين مخصوصتين، وإذا تضمنت مداخلها المعجمية تمثيلات هندسية للنموذج البصري الثلاثي الأبعاد، لن نحتاج إلى تمييزها في البنية التصورية ذات التمثيلات الجبرية، حيث نكتفي بمعالجة الأفعال المذكورة باعتبارها أفعال حركة تشترك في البنية الدلالية القاعدية التالية:

(٩)[وضع**ذهب** ([موضوع زيد]، [مسار**إلى** ([مكان المكتب])])][**أثر** (زيد)]

أي أن البنية التصورية، في هذا السياق، تتعلق أساسا بترميز بنيات حملية ملائمة تقوم على دالات الصف المحوري ودالات صف الأدوار الكبرى، مثل (٩)، يمكن ربطها بعد ذلك ببنيات فضائية-بصرية أكثر تفصيلا.(١)

وما يصدق في حالة هذا النوع من المحمولات المتصلة دلالته بالنسق البصري، يصدق في الحالات التي تهم باقي الأنساق الإدراكية الأخرى، والتيتهم الفروق مثلا بين أسماء الأصوات والأفعال المعبرة عنها، في حالة النسق السمعي، نحو: نعق، ونهق، وزأر، ونبح، إلخ، وعلى ذلك يقاس تخصيص الفروق في الشم والذوق واللمس.

٤، ٣ وجاه نظرية الذهن ومثال دالة المعاناة:

من الوجاهات الرابطة بين اللغة والأنساق المعرفية الأخرى، الوجاه الذي يربط بين التصورات التي تحملها الأقوال اللغوية، من جهة، والمعطيات الهائلة الغنى

(١) وانظر: في تفاصيل الوجاه الواصل بين اللغة والتمثيل الفضائي (البصري)، جاكندوف (١٩٩٦) وغاليم (٢٠١٢).

المكوِّنة لنظرية الذهن (Theory of Mind) من جهة أخرى، باعتبارها الملكة المعرفية المسؤولة عن إسناد الحالات الذهنية إلى الآخرين، كالمعتقدات والمقاصد والرغبات، إلخ، ونورد في هذه الفقرة مثالا لدور هذا الوجاه في تخصيص سمة دلالية لازمة لفهم نمط من الأوضاع التي تعبر عنها بعض الأفعال، هي سمة دالة المعاناة.

والمقصود نمط مميز من الأوضاع التي تستلزم أخذ الحالة الذهنية لموضوع من موضوعاتها بعين الاعتبار، هو الموضوع المسمى مُعانيا (Experiencer)،في بناء دلالة الوضع، ويعرف هذا النمط من الأوضاع في الأدبيات الدلالية "بالمحمولات النفسية"، نحو: ظن واعتقد وقصد، وأفعال الحواس التي تفيد حصول الإدراك وتمامه، مثل رأى.

لننظر في المعطيات التالية:

(١٠) ما فعلته هو أني نظرت إلى/*رأيت الرجل المخطئ

(١١) بينما كنت أنظر إلى/* أرى الرجل المخطئ دخل زيد

يبدو، باستثناء سياقات ذريعية خاصة، أن فاعل نظر إلى، في(١٠)،عامل وليس كذلك فاعل رأى. وأن نظر إلى، في(١١)، تقبل جهة التدرج، وهي خاصية تغلب في الأعمال، بينما لا تقبل ذلك رأى. وهذا يشير إلى أننا أمام تقابل بين فعل حالة، هو رأى، وفعل حدث (أو عمل)، هو نظر إلى.

وهذا التقابل شائع في اللغات، وتعززه روائز عديدة،[1] يُستنتَج منها أن الوضعين (رأى ونظر) يقومان على اتصال بصري بين مدرِك ومدرَك، فتبقى الأدوار في الصف المحوري هي نفسُها في الفعلين رأى ونظر. ونفترض أن هذا الصف يتضمن دالة ترصد ما هو مشترك بينهما هي: س أدرك بصري ص، (أي: "س أدرك ص بحاسة البصر").

(١) انظر: التفاصيل في غاليم (١٩٩٩)، الفصل ٦، و(٢٠١٠).

لكن الاختلافات الواردة تتعلق بصف الأدوار الكبرى الذي نفترض فيه دالة جديدة،هي: س عانى ص(X Experiences Y)،حيث الموضوع الأول معان والموضوع الثاني **منبه**، وبذلك نفترض، في مستوى هذا الصف، أن (نَظَرَ) إلى تقوم على الدالة: **أثَّر**، في حين تقوم (رَأَىَ) على الدالة **عانى**.

ويظهر التمثيل لدالات الصف المحوري وصف الأدوار الكبرى كما في(١٢):

(١٢) أ.س نظر إلى ص

س **أدرك**بصري ص
س **أثر**

ب.س رأى ص

س **أدرك**بصريص
س **عانى** ص

ومن الفروق التي تنتج عن تمييز دالة الرؤية: **عانى**، من دالة النظر: **أثَّر**، أن الأولى تجعل من الجملة جملة ساكنة، تصف، كما في (١١)،معاناة وليس نشاطا، في حين تجعل الثانية من الجملة جملة نشاط،وفي هذا السياق يبدو أن (نَظَرَ) تشبه فعلا مثل (أشار إلى)، والاختلاف بين فعل النظر وفعل الإشارة إنما يكمن في أن الأول توجيه للعين في حين أن الثاني توجيه للإصبع، أما (رأى) فتفترض وعيا بالمرئي (أو وصولا إليه)، ومثل هذه الفروق هي التي تجعل من رأى فعلا للتمثيل الذهني مثل اعتقد، وقصد، وفهم،...إلخ.

إن خصائص النشاط والحالة التي تميز (نظر إلى) من (رأى)، تصدق كذلك في أنصت وسمع، مع تغيير حاسة الإدراك إلى السمع، أما ذاق وشم ولمس، فلكل فعل منها الاستعمالان معا: استعمال النشاط، وتدل عليه فيصف الأدوار الكبرى، **أثر**، والاستعمال السكوني، وتدل عليه **عانى**.

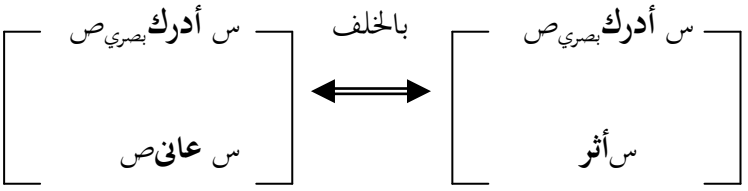
ولتمييز **أثر** من **عانى** أهمية أخرى، هي التي تعنينا هنا أكثر من غيرها، وتكمن في علاقة اللغة بنسق ذهني آخر، وذلك أن "الإحساس" بالمدركات يخصصه نوعان من السمات، تتعلق الأولى بكونه داخليا، كالصور الذهنية، أو خارجيا كالمدَركات؛ وتتعلق الثانية بكونه نابعا عن مبادرة ذاتية، كالحالات الذهنية الإرادية، أو ليس كذلك، كالحالات الذهنية غير الإرادية، بناء على هذا يبدو أن التأليف الدالّي: **أدرك+ عانى**، يرمز البناء التصوري "لإحساس" المعاني بعلاقته بالمدرَك؛ فيكون هذا الإحساس، الوارد في تمييز الرؤية من النظر، مخصصا بالسمتين: [+ خارجي، – مبادرة ذاتية]، أما الحاسة المسؤولة عن المدرَك فيشار إليها بسمة تنعت الدالة: **أدرك**، كما سبق.

لكن **أدرك + عانى** لا تستعمل فقط للإحالة على الإدراك الذاتي، بل لإسناد الإدراك إلى الآخرين أيضا، وبعبارة أخرى، فإن هذا التأليف الدالي جزء من نظرية الذهن التي تتعلق بالقدرة على إسناد المعتقدات والرغبات والمقاصد إلى الآخرين، أي منحهم "حياة ذهنية"، وهي نظرية أوسع من نظرية الملكة الاجتماعية من حيث إننا يمكن أن نسند "حياة ذهنية" لكائنات غير بشرية كذلك، ويعود مفهوم نظرية الذهن إلى السبعينيات في بحث لبريماك ووودراف(١٩٧٨) بعنوان: "هل يملك الشامبنزي نظرية للذهن؟".

وبخلاف هذا، يعبر التأليف الدالي: **أدرك + أثر**، عن الفعل نظر الذي يحيل على عمل يمكن أن يلاحَظ خارجيا؛ إذ من الممكن أن نحدد ما ينظر إليه الشخص دون أن نعرف هل يراه (أي: يعانيه) أم لا، وبذلك تكون الدالة الرئيسة لوصف المعاناة هي **عانى**، والذات التي لا تملك هذا المحمول يمكنها أن تعيش تجربة الإدراك (أو تجربة الواقع)، أي تمتلك معاناة المدركات، لكنها لا تستطيع إسناد هذه المدرَكات إلى الآخرين أو نفيَها عنهم، ولا التفكير فيها، سواء أكانت ذاتية أم تعلقت بالآخرين، (وهاتان المهمتان هما بالضبط موضوع نظرية الذهن)؛ لأنها لا تملك التصور الضروري لذلك.

والخلاصة أن الطبيعي لدى البشر أن الشخص الذي ينظر إلى شيء معين يعانيه بصريا كذلك، والعكس صحيح، لكن هناك استثناءات، فيمكن للشخص أن ينظر إلى شيء دون أن يراه فعلا، كما يمكن أن تكون للشخص هلوسات أو تخيلات بصرية "فيَرى" دون أن ينظر إلى أي شيء، ومن ثمة تربط القاعدة التالية بين النظر والرؤية،[1] وتقوم على استنتاج بالخلف (أو بالغياب) في الاتجاهين:

(١٣)



(١) انظر: جاكندوف (٢٠٠٧)، صص. ٢٠٥-٢٠٧؛ وغاليم (٢٠١٠). وانظر: بحثا مفصلا في العلاقة الضرورية بين اللغة والأنساق الإدراكية والمعرفية الأخرى وآثار ذلك في تصور "الدلالة اللغوية"، غاليم (٢٠١٤).

الخاتمة:

تناولنا في محاور هذا البحث الأربعة بعض الأصول المعرفية التي تؤسس لمفهوم الوجاهات ضمن إطار أعم هو إبراز الأهمية القصوى التي أصبحت تحظى بها الدراسات البينية في الممارسة العلمية الحديثة.

فخصصنا المحور الأول لمبادئ النموذج السببي المندمج والنظرية القالبية ودورهما في الاستدلال على الترابط السببي بين الظواهر الطبيعية والاجتماعية والإنسانية، وتأكيد العلاقات البينية التفاعلية بين العلوم التي تدرسها.

وخصصنا المحور الثاني لإبراز تطور البحث في بنية الملكة اللغوية، وانتقاله من خصائصها الداخلية إلى خصائصها الخارجية المرتبطة بباقي الأنساق الإدراكية/المعرفية غير اللغوية التي تدرسها علوم أخرى، وهو التطور الذي أثمر ازدهار العناية بالوجاهات ودراسة بنيتها، وأثر هذه البنية في تصميم الملكة اللغوية وطبيعتها، وقد مثلنا لذلك بنماذج بارزة في النظرية اللسانية الحديثة.

وخصصنا المحور الثالث لدراسة أنماط الوجاهات الداخلية والخارجية، ودراسة خصائصها المتمثلة أساسا في إقامة توافقات جزئية بين الأنساق المتفاعلة.

وخصصنا المحور الرابع الأخير، لأمثلة تطبيقية من اللغة العربية، تخص الربط الوجاهي بين دلالة أفعال من المعجم العربي، وتصورات تنتمي إلى ملكة المعرفة الاجتماعية، والنسق البصري الفضائي، ونظرية الذهن.

المراجع:

المراجع العربية

- الرحالي، محمد ٢٠٠٣، تركيب اللغة العربية، مقاربة جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- غاليم، محمد، ١٩٩٩، المعنى والتوافق، مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. (أعيد طبعه في دار: عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، سنة ٢٠١٠).
- غاليم، محمد، ٢٠٠٧، النظرية اللسانية والدلالة العربية المقارنة، مبادئ وتحاليل جديدة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء.
- غاليم، محمد، ٢٠٠٨، "أي منهج لدراسة الظواهر الإنسانية والثقافية؟"، مجلة الثقافة الشعبية، السنة الأولى، العدد الثالث، المنامة، مملكة البحرين.
- غاليم، محمد، ٢٠٠٩، "الدلالة اللغوية في محيطها النحوي والذهني"، بحث قدم إلى الندوة الدولية التي نظمتها كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار، بعنابة، في موضوع: "اللسانيات وتحليل الخطاب"، الجزائر.
- غاليم، محمد، ٢٠١٠، "بعض خصائص الأوضاع، مثال موضوع الْمُعاني"، بحث قدم إلى الندوة الدولية الثانية حول: "اللسانيات العربية المقارنة"، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقنيطرة، يومي ٥ و٦ ماي ٢٠١٠. (غير منشور).
- غاليم، محمد، ٢٠١١ أ، "مرجعيات معرفية في النظرية اللسانية التوليدية"، ضمن كتاب: المرجعيات في النقد والأدب واللغة، إشراف: ماجد الجعافرة وأمجد طلافحة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.
- غاليم، محمد، ٢٠١١ ب، "هندسة التوازي النحوي وبنية الذهن المعرفية"، ضمن كتاب: آفاق اللسانيات، دراسات-مراجعات-شهادات، تكريما للأستاذ الدكتور نهاد الموسى،إشراف: هيثم سرحان، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان.

- غاليم، محمد، ٢٠١٢، "التمثيل الفضائي وإنتاج المعنى"، بحث قدم إلى الندوة الدولية حول: "الفضاء في الآداب والفنون"، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة، تونس، أيام ٦ و٧ و٨ دجنبر ٢٠١٢. (غير منشور).
- غاليم، محمد، ٢٠١٣، "المعنى اللغوي والتصورات"، ضمن كتاب: لسانيات النص وتحليل الخطاب، إشراف: محمد خطابي، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- غاليم، محمد، ٢٠١٤، "نحو تصور جديد لتخصيص المعاني المعجمية"، ضمن كتاب: المعجمية العربية، قضايا وآفاق،إعداد وتقديم: منتصر أمين عبد الرحيم وحافظ إسماعيلي علوي، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المراجع الاجنبية

- Bierwisch, M., 2007, "Semantic Form as Interface", in: Spâth, A. (ed.), Interfaces andinterface Conditions, Walter de Gruyter.
- Chomsky, N., 1981, Lectures on Government and Binding. Foris Publications, Dordrecht, Holland.
- Chomsky, N., 1986, Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use. Praeger, New York.
- Chomsky, N., 1995, The Minimalist Program. MIT Press, Cambridge, MA.
- Chomsky, N., 2001, Beyond Explanatory Adequacy, MIT Working Papers in Linguistics, N.20
- Chomsky, N., 2005, "Three Factors in Language Design", Linguistic Inquiry, V.36, N.1.
- Chomsky, N., 2007, "Of Minds and Language", Biolinguistics 1, 9–27.
- Culicover, P. W. and Jackendoff, R., 2005, Simpler Syntax, OxfordUniversity Press.
- Fodor, J.A., 1983, The Modularity of Mind. An Essay on Faculty Psychology. MIT Press, Cambridge.
- Fodor, J.A., 1984, "Observation reconsidered", Philosophy of Science 51, 23–43.
- Jackendoff، R., 1978, "Grammar as Evidence for Conceptual Structure"، in: Halle، M.، Bresnan، J. and Miller، G.A. (eds.)، Linguistic Theory and Psychological Reality، MIT Press.
- Jackendoff, R. 1996, "The Architecture of the Linguistic-Spatial Interface", in: Bloom and al. (eds.), Language and Space, MIT Press.
- Jackendoff، R., 2002, Foundations of Language, Brain, Meaning, Grammar, Evolution, OxfordUniversity Press.
- Jackendoff، R., 2007, Language, Consciousness, Culture, Essays on Mental Structure, MITPress.
- Jang, y., 2000, "The Minimalist Program: An Introduction", Chung-Ang University, Korea.
- Kayne, Richard S., 1994, The Antisymmetry of Syntax, Linguistic Inquiry Monograph Twenty-Five, MIT Press: Cambridge.
- Premack, D and Woodruff, G., 1978, "Does the chimpanzee have a theory of mind?", Behavioral and Brain Sciences 1.

- Reinhart, T., 2006, Interface strategies: Reference-set computation. MIT Press, Cambridge, MA.
- Rizzi, L., 2004, "On the Study of the Language Faculty: Results, Developments, and Perspectives", The Linguistic Review: 21.
- Rothman, J. and Slabakova, R., 2011, “The Mind-Context Divide: On acquisition at the linguistic interfaces”, Lingua 121, pp. 568–576.
- Talmy, L. 2000, Toward a Cognitive Semantics, MIT Press.
- Tooby, J. and Cosmides, L., 1992, “The Psychological Foundations of Culture”, in: Barkow, Cosmides and Tooby (eds.): The Adapted Mind, Evolutionary Psychology and the Generation of Culture, OxfordUniversity Press.

توظيف لسانيّات المدوّنات وتنميط النصوص في إعداد البرمجيّات العربية الذاتية

إعداد

أ.د. رضا الطيب الكشو

معهد اللغة العربية

جامعة أم القرى - مكة المكرمة

١- موضوع البحث وإشكاليّته:

يتنـزّل هـذا البحـث في محـور تفعيـل العلاقـات بـين العربيّـة وعلـوم الاتّصـال ووسائله، وذلك بتفعيل العلاقة بين اللسانيّات التطبيقيّة الحاسوبيّة، ودراسة اللغة العربيّة، وينفتح هذا البحث أيضا على المحور الرابع، وذلك بتوظيف أبحاث تنميط النصـوص سـواءً في انتقـاء النصـوص في بـرامج قيـاس المهـارات اللغويّـة والمقـرّرات الدراسيّة، أو في دراسة أشكال الاستعمال اللغويّ في مختلف الوزارات، وبهذا فإنّ هـذا البحـث يسعى إلى توظيـف الدراسـات البينيّة؛ وذلـك بـالربط بـين اللسـانيّات التطبيقيّة الحاسوبيّة ودراسة اللغة العربيّة وتعليمها.

وتولّدت عن تفعيل العلاقات بين اللغة العربيّة واللسانيّات التطبيقيّة مباحث "لسانيّات المدوّنات" (اللغويّة) Corpus Linguistics، وتنميط النصوص وبرمجيّات قيـاس المهـارات اللغويّة،والسـؤال:كيـف نوظّـف نتـائج هـذه الأبحـاث الـتي صـيغت صياغة صوريّة محضـة في تطـوير دراسـة اللغـة العربيّـة وتعليمهـا؟ وكيـف نجعـل اللغـة العربيّة تستفيد من خدمات الحاسوب والشابكة (الإنترنت)؛لصوغ برمجيّات ذاتيّة تُمكّن العرب وغير العرب من اكتساب لغة الضاد اكتساباً تواصليّاً ناجعاً؟

تقتضي الإجابة عـن هـذه الاسـتفهامات تحليـل لسـانيّات المدوّنات، وتنميـط النصـوص لاقـتراح آليّـات لسـانيّة تطبيقيّـة تُسـهم في صـياغة مشـاريع لدراسـة الاستعمال اللغويّ في مختلف الوزارات، ولتأليف برمجيّات قياس المهارات اللغويّة، أو لتقييم ما قد أنجز منها، من مثل"برنامج قياس مهارات اللغة العربية الحاسوبيّ" الـذي يتنـزّل في بـرامج مشـروع النهـوض باللغـة العربيّـة للتوجّـه نحـو مجتمـع المعرفـة بالمنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)، وقد أعدّ هذا البرنامجَ للمنظمة المركزُ القوميّ للبحوث التربويّة والتنمية بالقاهرة أواخر عام ٢٠٠٩ وبداية ٢٠١٠.

ويتمثّل برنامج "قياس مهارات اللغة العربيّة" في قرص حاسوبيّ يمكن تنصيبه على الحاسوب، ويضـمّ دليـل المسـتخدم (١٤ صـفحة مـن القطـع الصـغير) وثيقـة مرجعيّة في شكل بنود مرجعيّة عنوانها: "خطّة مشروع برامج المعالجة الآليّة للغة

العربيّة"، وتقع هذه الخطّة في ٢٦ صفحة تتضمّن تمهيدا عامّا ومقدّمة ومواصفات حزمة البرامج الحاسوبيّة الخمسة وهي:

أ- برنامج المصطلحات.

ب- برنامج المعالجة الآليّة.

ج- برنامج الترجمة الآليّة.

د- برنامج البحوث الدلاليّه.

هـ- برنامج قياس مهارات اللغة.

سنقوم بتقييم برنامج "قياس المهارات اللغويّة" من منظور لسانيّ حاسوبيّ مع الإشارة إلى كيفيّة البرمجة، وكُلّف صاحب هذا البحث" من هذه المنظّمة " بتقييم هذه البرمجيّات لسانيّاً، وكُلّفت خبيرة ثانية بتقييمها حاسوبيّاً، ورفض هذان الخبيران أربعاً منها، ويدفع هذا الرفض إلى اقتراح منهج لسانيّ حاسوبيّ يُعتمد في تأليف البرمجيّات الذاتيّة،وذلك بتقييم برنامج قياس المهارات اللغوية من منظور لسانيّ حاسوبيّ.

ونتبيّن من هذا أنّ استخدام الحاسوب والشابكة ليسا كافيين للنهوض باللغة العربيّة، فإعداد البرمجيّات الذاتيّة وغير الذاتيّة يتطلّب توظيف المبادئ اللسانيّة التطبيقيّة والحاسوبيّة لتكون تواصليّة وناجعة، ويتحتّم على هذه البرمجيّات أن تستفيد من لسانيّات المدوّنات وتنميط النصوص وأبحاث علم الأصوات والتراكيب والدلالة.

يضطلع البرنامج بإعطاء المشرف صلاحيات التحكّم في الحاسوب الذي سيتمّ عليه الاختبار للشخص الممتحَن، ويحتوي البرنامج على واجهتين، واحدة على جهاز المستخدم، وأخرى على جهاز المشرف، ولابدّ أن يكون كلا الحاسوبين متّصلين عن طريق شبكة محلّية داخليّة (LAN)، ويكون البرنامج تطبيقات نوافذ على سطح المكتب وليست صفحات واب، ونتساءل لم هذا الاختيار خاصّة، وأنّ (الشابكة) بوسعها أن تمكّن أيّ مستخدم، مهما كان موقعه

الجغرافيّ، من أن يمتحن مهاراته في اللغة العربيّة، وبذلك يكون توظيف قياس المهارات عن طريق الشابكة (الأنترنيت) أيسر وأشمل[1]، ويتمثّل البرنامج في وضع اختبار لمهارات اللغة العربيّة عند الشخص الممتحَن عن طريق إعطائه مجموعة من الأسئلة، ويطرح هذا الوصف استفهامات عدّة عن المهارات وأنماط النصوص التي تتعلّق بها الأسئلة وعن ألفاظ هذه النصوص وتراكيبها : هل تناسب البرمجيّات الذاتيّة مستويات الممتحَنين؟ هل تمثّل أشكال الاستعمال اللغويّ؟ ويتولّد عن هذا الاستفهام استفهام آخر: كيف يكون هذا الاستعمال اللغويّ ؟ هل يكفي أن يطابق مفردات القوائم اللغويّة وتراكيبها أم يجب أن يستقي رصيده اللغويّ من أبحاث لسانيّات المدوّنات ؟.

تتمثّل لسانيّات المدوّنات في تخزين كمّ هائل من النصوص المتنوّعة قصد دراستها، ولا تزال المدوّنات الحاسوبيّة العربيّة قليلة مقارنة بنظيرتها الإنجليزيّة مثلاً؛ لذا نُغني هذه المدوّنات بتخزين النصوص المتداولة في مختلف الوزارات، وقد دأبنا على تخزين النصوص من المجلّات والجرائد الذائعة الصيت، ومن كُتب اللغة والأدب وعلم الاجتماع، ولعلّ مشروع دراسة النصوص المتداولة في مختلف الوزارات يُسهم في استقراء خصوصيّات الكتابة، ويُغني موادّ صناعة المعاجم، ويكشف عن دلالات جديدة للمفردات، ويحدّد بنى الجمل وأدوات الربط بينها، ويتولّى الحاسوب تحليل الاستعمال

(١) نقيّم برنامج قياس مهارات اللغة العربية طبق معايير ثلاثة أساسية من جملة المعايير التي تتضمّنها المواصفة الدولية أيزو ٩١٢٦ (تقانات المعلومات: جودة منتجات البرمجيات)، وتتلخص هذه المعايير الثلاثة في:

سهولة الاستخدام : يسر الفهم، يسر التعلم، يسر الاستعمال.

القدرة الوظائفية : مدى قدرة وظائف النظام على الاستجابة لحاجات المستخدمين، أي: هل يقدّم البرنامج الخدمات المنتظرة منه؟.

الوثوقية : هل يؤدّي البرنامج ما ينبغي أن يؤدّيه بطريقة سليمة؟

اللغويّ للوزارات آليّاً ودون تدخّل بشريّ؛ ممّا يَسِمُ البحث بالحياد والدقّة، كما يمكّن من النظر في أنماط النصوص وسبل توظيفها لأطراف التواصل.

إنّ تأليف البرمجيّات ولسانيّات المدوّنات مبنيّان على مفارقة، فمن جهة، يحقّق الإحصاء اللغويّ الحاسوبيّ مدوّنات تضمّ ملايين الألفاظ لكمٍّ هائل من النصوص المتنوّعة جغرافيّاً وتاريخيّاً، ومن جهة أخرى، لا تزال البرامج التعليميّة والوثائق المنهجيّة لمعاهد اللغة العربيّة لغير الناطقين بها[1]، تعتمد على قوائم المفردات العربيّة التي تقادم عهدها، والتي غيّبت شيوع التراكيب والمفردات، فلماذا لا يوظّف تعليم العربيّة لغير الناطقين بها نتائج لسانيّات المدوّنات في تأليف الموادّ التعليميّة؟ ولا يعني أنّ مثل هذا التوظيف ميسّر، فهو محفوف بالإشكاليّات، وأوّلها أنّ ما أُنجز من أبحاث لسانيّة حاسوبيّة لا يزال في معظمه مادّة خاماً، فهو يصف أنظمة اللغة الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة دون أن يولي أهمّية لتطبيقها في تعليم اللغات، فعلى سبيل المثال عني مركز الدراسات والبحوث العلميّة في دمشق بدراسة حول

(١) انظر: صالح، محمود إسماعيل (٢٠١٤)، وثيقة منهج اللغة العربيّة للناطقين باللغات الأخرى. الرياض ١٤٢٦. تشير هذه الوثيقة في ص ١٢٠ إلى إمكانيّة الاستفادة من القوائم اللغويّة فحسب.

ونشر معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها، بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، (٢٠١٣)، وثيقة تأليف سلسلة تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، مرقونة، ص٢٧٢، و هي تدعو إلى "الاستفادة من أحدث قوائم المفردات الموجودة للغة العربيّة، وأفضلها"، وبذلك فالوثيقة لا تشير إلى لسانيّات المدوّنات، ولا تبيّن ما هي أحدث القوائم اللغويّة ولا كيف تُفضّل الواحدة على الأخرى، وتدعو هذه الوثيقة إلى "اعتماد التراكيب والجمل الشائعة الاستخدام في المنهج دون أن تبيّن كيفيّة الحصول عليها أو ضبطها"، وتشير هذه الوثيقة إلى "الاستعمال اللغويّ على حساب التقعيد النحويّ المباشر" إلا أنّها تسكت عن سبل ضبط الاستعمال اللغويّ.

أمّا الوثيقة المنهجيّة لمعهد اللغة العربيّة لغير الناطقين بها في جامعة أمّ القرى فإنّ صاحب هذا البحث أدرج فيها مدخلا لعلم اللغة التطبيقي، وضمّنه توظيف لسانيّات المدوّنات وأنماط النصوص في تأليف الموادّ التعليميّة لغير الناطقين بها (الوثيقة المنهجيّة، مكّة المكرّمة، ٢٠١٣، ص٢٦٥) .

إحصائيّة الجذور اللغويّة العربيّة[١]، ويندرج هذا البحث في وصف النظام الصرفيّ العربيّ، ولا يمتّ مباشرة بتعليم اللغات،ومن ثمّ بإعداد البرمجيّات الذاتيّة.

ويطرح هذا البحث إشكاليّة ثانيّة تتمثّل في أنّ الدراسات اللسانيّة أصبحت تركّز على النصّ، بدلا من العلامة أو الجملة، ويستدلّ "آدم" (Adam2001) على هذا المنحى بقول "دي سوسير" (DeSaussure): إنّ اللغة استحدثت لإنشاء الخطاب الذي يُعدّ وحدة تواصل وتفاعل لغويّ. ويؤمن اللسانيون من أمثال "هبار" (Hubert1997)و"راستياي" (Rastier 1997) بأنّ المبحث اللسانيّ ينبني على النصّ.

ولما انتشر الحاسوب في العقود الأخيرة، استُعين به في تخزين النصوص ومعالجتها ممّا جعل الباحثين يتجاوزون الجملة وينفتحون على النصّ. ويُصطلح على هذا المبحث اللغويّ الحاسوبيّ بـ "لسانيات المدوّنات"[٢](Corpus Linguistics)، وسنسعى إلى تحديده وتحليل سبل الاستفادة منه في إعداد البرمجيّات وفي التعليميّة علّ مؤلّفي الوثائق المنهجيّة والكتب العربيّة لغير الناطقين بها يستبدلون القوائم اللغويّة بلسانيّات المدوّنات، ثمّ ننظر في أنواع المدوّنات لنبيّن كيف نستفيد منها في وضع موادّ تعليميّة، ونخصّص قسما ثالثا نوظّف فيهأنماط النصوص في إعداد

(١) أنجز هذا المركز الحاسوبيّ ضمن قاعدة معطيات Data Base وطبقاً لقوانين الصرفيّة والنحويّة لقواعد الاشتقاق جميع الجذور المعجميّة الثنائيّة والثلاثيّة والرباعيّة والخماسيّة، وقد بلغ عددها في الإحصائية المعجميّة الثنائيّة والثلاثيّة والرباعيّة والخماسيّة11347 جذراً توزّعت على النحو التالي:

– 115جذراً ثنائيّاً، وهذه الجذور تراكيب لا اشتقاق فيها– 7198 جذراً ثلاثياً، وهي أكثر الجذور خصوبة.

– 3739جذراً رباعياً، وهي دون الثلاثية في الخصوبة. – 295 جذراً خماسياً وهي أقلّ الجذور خصوبة. واعتمد المركز على (05) معاجم أصول في استخراج جذور اللغة العربية (انظر صالح، محمود إسماعيل، (2014) لسانيات المدونات اللغوية، مقدمة للقارئ العربي. الرياض ص59.

(٢) وسم مصطلح "لسانيات المدوّنات "في سنة 1984 تأليفاً جماعيّاً تعلق بالمدوّنات المرقمنةinformatiseوضمّ مجموعة أبحاث "بريطانيّة" وسكانديناقيّة" باللغة الإنكليزيّة، وبلورت ندوات ومنشورات عدة هذا المفهوم، ونشأت بذلك مجلّة دوليّة في هذا الغرض تحمل عنوان: Journal Corpus Linguistics مجلّة لسانيّات المدوّنات، ونشأت أيضاً مجموعة دراسات عن لسانيّات المدوّنات (Studies in Corpus Linguistics).

البرمجيّات العربيّة والموادّ التعليميّة.

٢- حدّ لسانيّات المدوّنات:

نحدّد أوّلاً مفهوم المدوّنة (TheCorpus) ثم نعرّف "لسانيّات المدوّنات". وتعني المدوّنة لغة "الديوان" الذي يعني مجتمع الصحف، والكلمةفارسيّة معرّبة،قال ابن الأثير: هو الدفتر الذي تُكتب فيه أسماء الجيش وأهل العطاء[١]، وتعني المدوّنة في القاموس الفرنسيّ"لابتي روبار(Le Petit Robert): مجموع القطع أو الوثائق المتعلّقة بمجالٍ ما، وهي تعني لسانيّاً: الملافيظ الحقيقيّة قصد دراسة ظاهرة لسانيّة، وتكون مكتوبة أو شفويّة، وتأتي مغلقة أو مفتوحة، وهي تقبل الإضافة[٢].

وتعني المدوّنة اصطلاحاً مجموعة محدّدة من الملافيظ وقع اختيارها بصورة ممثّلة للغة ما قَصْدَ توظيفها في دراسة لغويّة وتفسير خصوصياتها. وهي تضمّ مجموعة من الوثائق المكتوبة والشفويّة والسمعيّة البصريّة. ويتفاوت حجمها طبق أهداف الباحث من الدراسة وحسب حجم الملافيظ التي تمثّل، مبدئيّاً، خصوصيّات ظاهرة ما.

وليست مدوّنة هذا البحث مسرداً أو مجموع شهادات أو فقرات. فلا يكون تجميع النصوص مدوّنة،ولا تعدّ وثائق الأرشيف مدوّنة لأنّها لم تُجمَّع من أجل بحث ما ولم تنشأ طبق حاجات التطبيق. ولم تستقرّ بعد تسمية واحدة للمدوّنات. فهي تُعرف بـ "الذخيرة اللغويّة"[٣]، والمدوّنات الإكترونيّة، و المدوّنات الحاسوبيّة، ولسانيّات"المدوّنات اللغويّة"[٤]، والمدوّنة النصّية[١]. وتشير لفظة "إلكترونيّة" إلى

(١) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، المجلد الخامس ص ٣٣٣.

(2) Robert, Le petit Robert (1993), ParisCorpus P. 536.

(٣) اصطلح الباحث الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح على تسميتها بـ "الذخيرة اللغوية" (1999)، ويختلف مفهومه للذخيرة عن المدونات المحوسبة اختلافاً جزئياً.

انظر: إلى ورقة حول مشروع "الذخيرة اللغوية" في مجلة اللسان العربي العدد ٤٨.

(٤) انظر: إلى بحث: حمدة، (سلوى)، (2013)، بناء مدونة Corpus لاستخدامها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ضمن وقائع مؤتمر "مجالات تعليم اللغة العربية، آفاق مستقبلية، نشر الجامعة الإسلامية في ماليزيا ص٣.

طبيعة هذه المدوّنة، إلاّ أنّها ستستبدل، في اعتقادنا، "بالحاسوبيّة" التي تضمر الآلة المستخدمة ومنهج الدراسة، فالدراسات الحاسوبيّة تقتضي تصوّراً لسانيّاً مشفوعاً بالإحصاء، وبذلك فإنّ تسمية المدوّنات الحاسوبيّة تكون أشمل وأدقّ، ولعلّ التسمية المعبّرة الآن هي "لسانيّات المدوّنات" التي سنستعملها في متن هذا البحث، ونعني بها دراسة اللغة في ضوء النصوص اللغويّة المخزّنة في الحاسوب، والتسمية هي في الأصل: اللسانيّات الموجّهة بالمدوّنات Corpus driven Linguistics، وتكمن في استقراء النظريّة اللسانيّة من المدوّنات، ورفع أصحاب هذا التوجّه شعار: "اترك النصّ ينطق بحاله – LaisserParler le texte) let the text express itself)، وتنجم بذلك الوقائع النحويّة من النصّ دون سبق نظر، ويتبنّى هذا الاتّجاه "جون سنكلار" (John Sinclair)[٢]، وهو أستاذ سابق في جامعة "برمنغهام" (Birmingham). ويوسم اتّجاه ثان "بالمدوّنة القاعديّة" (Corpus based)، ويشرف على أبحاث هذا التوجّه "قوفري ليش (GeoffreyLeech)[٣]، وهو أستاذ في جامعة "لانكستار" (Lancaster). وتعتبر "المدوّنة القاعديّة" مخزن أمثلة نسقط عليها أحكاماً لغويّة مسبقة، فهي تُستعمل للتثبّت من نظريّة لسانيّة وتدقيقها بدل استقرائها من الاستعمال اللغويّ.

والسؤال: هل يختلف هذان التوجّهان في الأسس النظريّة أم أنّ تضاربهما لا

---

(١) تستعمل الباحثة السعودية "مها الربيعة" "المدونة النصية" مثلما يفهم من مشروعها "الذخيرة النصية الفصحى لجامعة الملك سعود.

انظر: إلى – صالح، (محمود إسماعيل)، (2013)، لسانيات المدونات اللغوية، مقدمة للقارئ العربي (مرقون) ص٤.

(٢) انظر إلى:

Langages171 Septembre2008.
Sinclair, J. (1991), Corpus, Concordance and Collocation, Oxford: Oxford University Press.

(٣) استعمل "ليتش" (Leech) مصطلح Copus based انظر إلى:

Garside et al, (1987), Theconputational Analysis of English: a Corpus. Based Approach.

يتجاوز الاختلافات الشكليّة أو السياسيّة؟ ونثير هذا الاستفهام؛ لأن التوجّهين ينبعان من جذور لسانيّة بريطانيّة واحدة تتمثّل في انتمائها إلى الجيل الثاني للسانيي"مدرسة لندن" (London School) الذي عني بالرقمنة، وانبثق عن "جون روبارت فرث" (John Robert Firth) و"دانيال جونس" (Daniel Jones). ولا تنحصر استفهاماتنا في منهج توظيف اللسانيّات فحسب، بل كذلك في تحديد لسانيّات الاستعمال (La linguistique del'usage – usage linguistics). فكيف نحدّد الاستعمال؟ وهل تفضي دراسة الاستعمال إلى تتبّع تغيّراته؟ وهل تقتصر دراسة الاستعمال على النصوص الشفويّة والمكتوبة، أم أنّها تنفتح على الاختبارات وتقييم قدرات المتكلّمين أنفسهم وإنتاجهم؟

ويتردّد سؤال حول تمثيليّة المدوّنة. فهل تمثّل مجموعة من النصوص الكاملة عيّنة لغويّة، أم أنّ إحداث مدوّنة ممثّلة ينتج عمّا يتصوّره اللسانيّ من بناء لبحث موضوع ما؟

ويتولّد استفهام عن دور اللغات الفرعيّة في دراسة الاستعمال، ونعني علاقة اللهجات باللغة العربيّة الفصحى. فما هي العلاقات التي تقيمها اللهجات مع اللغة الفصحى عموماً؟ وهل تُعدّ أكثر تمثيليّة أو أكثر طواعية لتحليل اللغة عموماً؟

والسؤال الأهمّ: هل المدوّنة معطى لسانيّ أم هي تصوّر ذهنيّ لمقاصد الباحث ونهجه في التحليل؟ وبعبارة أخرى: هل المدوّنة شكل من أشكال استقراء الأنظمة لظواهر لغويّة، أم أنّها تصديق لافتراض مسبق ولوجهة نظر الباحث؟

٣– أنواع المدوّنات:

لا نقف على قواعد خاصّة لتصميم المدوّنة، إلا أنّها تنبني على الحسّ اللغويّ الجيّد. ومن يبني المدوّنة يكون غير الذي ينوي تحليلها؛ لئلاّ يتأثّر بما يسعى إلى إثباته. ففي الأساس تعكس المدوّنة لغة المستخدمين من أهل اللغة، ولا تتقيد بمحتوى محدّد، ويحدّد عند بناء المدوّنة حجم نصوصها، وعددها، والنوع المطلوب منها.

وليست عمليّة جمع النصوص وإحصائها ودراستها بالأمر الجديد؛ فقد

انبنت الأبحاث اللغويّة العربيّة في القرون الهجريّة الأولى على جمع الاستعمالات اللغويّة[١] والشواهد لاستقراء قواعد النحو، ووضع الرسائل اللغويّة والمعاجم[٢]. فقد تنقّل العلماء العرب في البادية، واستمعوا إلى أهلها، ودوّنوا شواهدهم وملاحظاتهم ، إلاّ أنّ هذه الجهود كانت محدودة بحكم كونها طاقات بشريّة، في حين أنّ الأبحاث الحاسوبيّة أسرع في الإنجاز، وأشمل وأدقّ في النتائج، ولا يسمح مجال هذا البحث بتحليل أنواع المدوّنات بأجمعها، إلّا أنّنا سنعنى بما يتعلّق منها بموضوع بحثنا.

٣- ١مدوّنات المقول:

تضمّ مدوّنات المقول النصوص الهاتفيّة، والتعليقات الإذاعيّة، والمحادثات اليوميّة. ونستقي من مثل هذه التسجيلات نصوصاً لمهارة فهم المسموع في البرمجيّات الذاتيّة، وفي تعليم العربيّة لغير الناطقين بها، شريطة أن تسجّل بصورة دقيقة؛ لتتضمّن النبر والتنغيم والوقفات والتردّد والتكرار[٣]. ولا يستفيد تعليم اللغات من مدوّنات المقول البسيطة التي تعنى أساساً بتحويل المقول إلى لغة مكتوبة.

٣- ٢توظيف الحاسوب في التعرّف على أخطاء المتعلّمين:

يسهم الحاسوب في مقارنة مدوّنات اللغة المنطوقة والمكتوبة التي أنتجها المتعلّمون بمدوّنات قياسيّة قَصْد التعرّف على أخطاء الدارسين. ويكمن فضل الحاسوب في تخزين كمّ هائل من الأخطاء، وفي دقّة إحصائها، وسرعة معالجتها.

ويتمثّل هذا التحليل في تخزين كمّ هائل من إنتاج المتعلّمين المكتوب

---

(١) وضع العلماء العرب رسائل لغوية في صفات الرعد، والبرق، وفي أسماء المطر، والحيوانات، والأسلحة. انظر: (ابن قتيبة، أدب الكاتب، وإلى معجم المخصص لابن سيده).

(٢) أحمد مختار عمر (١٩٨٨)، البحث اللغوي عند العرب مع دراسة في التأثير والتأثر، ط٦، القاهرة، عالم الكتب.

(٣) انظر إلى:

Bergen Corpus of London Teenage English (COLT), Corpus of Spoken Professional English.

والمنطوق، ولا يختلف هذا البحث عن المجالات السابقة لتحليل الأخطاء سوى أنّ كمّ الإنتاج قد يرتفع، ثمّ إنّه لا يقتصر على المكتوب فحسب، وإنّما يشمل المنطوق لتدقيق نطق المتعلّمين، ومدى استعمالهم التنغيم والنبر والوقف. ويتّسم تخزين مثل هذه المدوّنات بخلفيات لغويّة متنوّعة ومستويات مختلفة. وهذا ما قد يسهم في ضبط صعوبات المتعلّمين على اختلاف مشاربهم؛ فيكشف، مثلاً، عن صعوبات في نطق أصوات معيّنة. وقد يكشف تخزين كمّ هائل من تحليل الأخطاء عن مراحل اكتساب اللغة وخصوصياتها. وقد أنجزت باحثتان ماليزيتان من جامعة ماليزيا الإسلاميّة الدوليّة دراسة[1] عن وسائل الربط في اللغة العربيّة ومن منظور تعليميّ، وتضمّنت المدوّنة نصوصاً أنتجها الطلاّب المتعلّمون، وهي تضمّ 240.000 كلمة. واستخدمت الباحثتان برنامج "وورد" لتخزين النصوص إضافة إلى المعالجة البشريّة Sketch engine.، ومثال هذه الروابط: حرف + اسم + حرف، مثل: بالرغم من، من أجل ذلك.

- اسم + حرف + اسم، مثل: جدير بالذكر، إضافة إلى ذلك.
- فعل + حرف + اسم، مثل: زد على ذلك.

وتعتبر الباحثتان أنّ الروابط النصّية في اللغة العربيّة الفصحى ٨٣ رابطاً. وقد استعمل الدارسون ٤٨ رابطاً فحسب، وقد لا يتّفق اللغويّون العرب على تسميتها بالروابط. وجدّدت لسانيّات المدوّنات دراسات التحليل التقابليّ. فالحاسوب يحقّق المقارنة بين اللغات وبين اللهجات المختلفة، وبين لغة المتعلّمين ولغة أهل اللغة الأصليين. ويحقّق تخزين كمّ هائل من النصوص التعرّف على المستويات اللغويّة، ثمّ إنّ الحاسوب يقارن بين لغة المتعلّمين ولغة المتكلّمين الأصليين للغةٍ من اللغات، ويدرس الحاسوب الظواهر اللغويّة دراسة محايدة دون أن يتحيّز للهجة ما.

(1) Hassan, Haslina and Nuraihan Mat Daud (2011). Corpus Analysis of Conjuctions: Arabic Learners' Difficulties with Collocations. In: Workshop on Arabic Corpus Liguistics (WACL), 11th – 12th April 2011, Lancaster University, UK. ATs: http://UCRe/./ancs.ac.uk/wacl/slides.Hassan.Daud.pdf.

٤- المدوّنات العربيّة:

أُعدّت مدوّنات عربيّة نعرض منها ما أمكننا التعرّف عليه، وهي مشروع معجم التلميذ (السعودي)، "والمدوّنة اللغويّة العربيّة"، ومكنز صخر، و"المدوّنة العربيّة لمكتبة الإسكندريّة". وسننظر في كيفيّة الاستفادة منها في إعداد برامج قياس المهارات اللغويّة، كما سنعرّف بهذه المدوّنات؛ لنحسّس بها، المختصّين في تعليم البرمجيّات، وتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، عساهم أن يستفيدوا منها في صوغ الحوارات والنصوص والتدريبات اللغويّة.

٤-١ مشروع معجم التلميذ (السعوديّ):

يهدف هذا المشروع إلى تأليف معجم للتلميذ في المرحلتين المتوسّطة والثانويّة. ويشمل الموادّ الدراسيّة التالية: - القرآن الكريم، والحديث النبويّ الشريف (رياض الصالحين)، ونماذج أدبيّة عامّة، وصحف ومجلاّت للشباب، وبرامج إذاعيّة ومتلفزة شبابيّة، وكتابات الطلاّب[١]. وصنّفت نصوص هذه الموادّ حسب النوع والمصدر والمستوى. وبلغ مجموع كلمات هذه المدوّنة ثلاثة ملايين كلمة. وقد وُصف هذا العمل بأنّه من "المشروعات المهمّة في هذا المجال"، وهو معجم التلميذ للمرحلة الابتدائيّة والمرحلتين المتوسّطة والثانويّة الذي قام به فريقان من الباحثين السعوديين بتمويل من مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنيّة بالرياض، مبنيّة على مدوّنتين لغويتين أعدّهما الفريقان، والمعجمان قيد النشر عن طريق مكتبة لبنان[٢]. ونعتبر هذه المدوّنة أساسيّة؛ لأنّها تمثّل مجالات تعليم العربيّة؛ لذا يعتمد عليها نسبيّا في برامج تعليم اللغة العربيّة؛ لغير الناطقين بها، و قياس المهارات اللغويّة.

٤-٢ المدوّنة اللغويّة العربيّة (مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز):

تعتبر هذه المدوّنة أكبر مدوّنة حجماً وتنوّعاً من حيث النصوص والمصادر،

(١) صالح، (محمود إسماعيل)، (٢٠١٣)، لسانيات المدونات اللغوية، مقدمة للقارئ العربي، الرياض ص٦٥.

(٢) انظر: صالح، (محمود إسماعيل)، (٢٠١٣)، لسان المدونات اللغوية مقدمة للقارئ العربي، الرياض ص١٩.

وهي تضمّ سبع مائة مليون كلمة، وقد رُوعِيَ في جمعها التنوّعان الجغرافيّ والتاريخيّ. وامتدّ تخزين النصوص من العصر الجاهليّ وإلى العصر الحديث. وتمّ استقاؤها من المخطوطات، والصحف، والكتب، والمجلاّت، والدوريّات العلميّة، وهي تتنزّل في المعتقدات، وعلوم العربيّة، والعلوم الطبيعيّة، والأدب.

وتطمح مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز إلى أن تكون أكبر وأضخم مدوّنة لغويّة للعربيّة. "وسوف يزداد حجمها إلى أن تصل إلى بليون كلمة في مرحلة لاحقة".[1] ورُوعِيَ في تصميم مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز خمس ركائز أساسيّة هي: – البعد الزمنيّ. – البعد الجغرافيّ.– الوعاء المعلوماتيّ.– المجال المعرفيّ.– التصنيف الموضوعيّ[2].

وتقتصر هذه المدوّنة على النصوص المكتوبة لا غير. فهي لا تشمل النصوص المنطوقة، مثل: الحوارات التلفزيونيّة، أو الخطابات السياسيّة، أو الحوارات. واستبعد مصمّمو مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز صفحات الإنترنت التي لا تستعمل اللغة العربيّة الفصحى، وأقرّوا عشرة أوعية للنشر، وهي: المخطوطات المحقّقة. – الدوريات المحكّمة– الصحف – الإصدارات الرسميّة – المجلاّت. – وكالات الأنباء. – الكتب. – الإنترنت. – المناهج الدراسيّة.ويمكّن تنوّع هذه الأوعية مؤلّفي البرمجيّات الذاتيّة و كتب العربيّة لغير الناطقين بها من الوقوف على هذه الاستعمالات اللغويّة المتنوّعة، وانتقاء النصوص منها للطلبة المتقدّمين في تعليم اللغة العربيّة. وتوفّر هذه المدوّنة لتعليم العربيّة لغير الناطقين بها الوظائف التالية:

١– البحث عن كلمة ما، ومعرفة طبيعة النصّ الذي استعملت فيه.

٢– التعرّف على توزيع الكلمة تاريخيّاً وجغرافيّاً، وحسب أوعية النشر.

(١) انظر إلى: صالح، (محمود إسماعيل)، (٢٠١٣)، لسان المدونات اللغوية مقدمة للقارئ العربي، الرياض ص٢٠.

(٢) المرجع السابق.

٣- تتبّع معاني الألفاظ من خلال سياقات استعمالها، وضبط تغيّر المعنى بتغيّر أوعية الاستعمال أو الفترات الزمانيّة.
٤- تحديد تواتر الألفاظ حسب الأوعية والفترات الزمنيّة والمناطق الجغرافيّة.
٥- استعراض الكلمات العشرة آلاف الأكثر تكراراً في المدوّنة[١].

٣-٤ مكنز صخر:

يتوقّع عبد الغني أبو العزم[٢] أن يبلغ حجم "مكنز صخر" إلى ٥٠٠ مليون كلمة، ويشير في وصف هذه المدوّنة إلى ما اتّبعته من معايير في اختيار النصوص. وليس لنا أن نقيّم اتّجاهها في ذلك، وإنّما نربطه بمقتضيات إعداد البرمجيّات الذاتيّة، وتعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها، وأوّل هذه المعايير أن تكون النصوص "ذات طبيعة سرديّة".[٣] وأن تُسْتَقَى مِن "كتب معرفيّة وأدبيّة سرديّة".[٤] ولسنا ضدّ السرد إلاّ أنّه ليس النمط الوحيد. فأنماط النصوص سرديّة، وحِجاجيّة، وتعليماتيّة، وعرضيّة. وتنجم عن التركيز على طرف من أطراف التواصل. فإذا ركّز المرسِل على الرسالة فإنّ النصّ يجيء سرداً، وإذا توجّه إلى المتلقّي وحاول إقناعه أو تغيير رأيه، فإنّ النصّ يجيء حِجاجاً. وبذلك فإنّ الاستفادة من النصوص المخزّنة في "مكنز صخر" تكون جزئيّة، ولا تستجيب إلاّ لنمط واحد من أربعة أنماط من النصوص. ثمّ إنّ "مكنز صخر" يتجنّب تخزين النصوص الحواريّة[٥]. ولم نهتد إلى تعليلٍ لذلك، إلاّ أنّ طبيعة مثل هذه النصوص أساسيّة في تعليم اللغات وفي إعداد البرمجيّات. وسبب ذلك أنّ سمة الحوار تحتّم استعمال أدوات الاستفهام، وأشكال

(١) المرجع السابق ص٢٤.
(٢) عبد الغني أبو العزم، "اللغة العربية والمعالجة الآلية: برامج صخر نموذجاً". في الموقع: www.aljabriabed.net/n31ouabualazm.(2).htm
(٣) صالح (محمود إسماعيل)، (٢٠١٣)، لسانيات المدونات اللغوية، مقدمة القارئ العربي ص٣٠.
(٤) المرجع السابق.
(٥) المرجع السابق.

الطلب، وصيغ التذكير والتأنيث والإفراد والجمع. ويجيز الحوار التقابل في الآراء ممّا يجعله حِجاجيّاً.

وينزع "مكنز صخر" إلى انتقاء النصوص التاريخيّة والدينيّة. فقد اعتمد أساساً على القرآن الكريم، وعلى كتب السنّة (صحيحا البخاري، ومسلم، ومسند أحمد، وموطّأ مالك، وسنن الترمذي، وأبي داود، والنسائي، والدارمي). وتفيد مثل هذه النصوص متعلّمي اللغة العربيّة لغير الناطقين بها سيّما الدعاة منهم.

وتتّسم مدوّنة صخر بإيجابيات تكمن في تخزين مقالات متنوّعة من صحف ومجلاّت عربيّة ذات انتشار واسع، وروعي أيضاً في اختيار النصوص الأدبيّة الصفة التمثيليّة لمؤلّفيها على نطاق أقطار العالم العربيّ[1].

٤–٤ مدوّنة مكتبة الإسكندريّة:

تطمح مكتبة الإسكندريّة إلى إعداد المدوّنة العربيّة الدوليّة International Corpus of Arabic، وهي مدوّنة للعربيّة المعاصرة قوامها مليون كلمة. وتمدّ هذه المدوّنة البرمجيّات، و تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها بكمٍّ هائل من الألفاظ المعاصرة، وتمكّن من انتقاء النصوص لمهارتي فهم المسموع والمقروء. ولم تشفع هذه المدوّنة، على ما يبدو، النصوص بتحشيات صرفيّة أو نحويّة أو معجميّة، وهذا ما يجعل الاستفادة منها في التعليميّة عسيرا.

ونحدث تكاملا إذا اعتمدنا على مدوّنات مدينة الملك عبد العزيز، ومكتبة الإسكندريّة، ومكنز صخر. فالأولى تجمع بين القديم والحديث، وتهتمّ الثانية بالعربيّة المعاصرة، وتنزع الثالثة إلى الاهتمام بالنصوص التاريخيّة والدينيّة القديمة، ويفيد الربط بينها برامج المهارات اللغويّة والتعليميّة.

٥– المدوّنات الأجنبيّة:

نهتمّ ببعض المدوّنات الأجنبيّة التي عنيت باللغة العربيّة من مثل ل د س L D C

(١) صالح (محمود إسماعيل)،(٢٠١٣)، لسانيات المدونات اللغوية، مقدمة القارئ العربي ص٣٠.

ومدوّنة جامعة ليدز البريطانيّة Leeds.

١–٥ مدوّنة ل د س L D C:

تأسّست مدوّنة ل د س (مؤسّسة المعلومات اللسانيّة Linguistic Data Consortium) سنة ١٩٩٢، نتيجة النقص المعلوماتيّ. وقد وفّرت لها وكالة مشاريع البحث المتقدّم التمويل. وهي خاصّة بالجامعات و المكتبات و الشركات ومخابر البحث الحكوميّة.

مدوّنة ل د س مكنز للغة، إلاّ أنّها نمت فصارت منظّمة تنتج مصادر اللغة وتوزّعها. و قد دعّمت المشاريع اللغويّة المموّلة، و مشاريع اللغة التقنيّة، و ذلك بتوفير المصادر و مشاركات الخبراء. و تحتضن جامعة بنسلفانيا Pennsylvani أعمال مدوّنة ل د س التي تقيم شراكة مع الوكالات الحكوميّة، و الأقسام التجاريّة، والدفاع، والتربية، والداخليّة، والعدل، والماليّة، ومؤسّسة العلوم القوميّة الوطنيّة،ومركز البحوث، و مؤسّسة البحث القوميّ.

ويمكن الاتّصال بمدوّنة ل د س عبر صفحة التواصل الاجتماعي. فهي تعدّ نشرة شهريّة يشترك فيها ٧٠٠٠ مشارك. وتتولّى هذه النشرة تحديث المعلومات للمطبوعات الحديثة والأشياء القابلة للنشر، وأخبار المؤتمرات، وبرامج المنح وفرص العمل. وصدرت النشرة الشهريّة من ٢٠١٠ إلى ٢٠١٤ (للشهور الأربعة الأولى).

ودرست مدوّنة ل د س الخطاب العربيّ صوتيّا. وقد أعدّ مجمّع المعلومات اللسانيّة خطابات أشرف عليها قسم اللغات الإنكليزيّة في الأكاديميّة العسكريّة في مركز تطوير تعليم اللغات. وهذا العمل جزء من مشروع سانتياغو. وهو يهدف إلى التعرّف الصوتيّ الأكوستيكي للنماذج الصوتيّة التي يمكن استعمالها في تعليم العربيّة للكهول الغربيين. وتشمل هذه المدوّنة ٨٥١٦ خطبة، وتستغرق حوالي ١٥ ساعة، ويتمثّل كلّ خطاب في قراءة نصّ من الشاشة. وضمّت المدوّنة٧٢٠٠ تسجيلا تمثّلت في تصريحات بواسطة الميكروفون. وتهدف هذه التسجيلات إلى مساعدة الباحثين الذين يدرسون إشكاليّات التعرّف على الصوت العربيّ. وسجّلت

الخطابات في لغات أخرى. وعنيت مدوّنة ل د س بالترجمة الآليّة للغة العربيّة.

ونطمح إلى أن تنشأ مؤسّسة معلومات لسانيّة على نسق ل د س؛ لتعنى بدراسة اللغة العربيّة المتداولة في الوزارات، ولتقيم شراكة مع الوكالات الحكوميّة، والأقسام التجاريّة، والدفاع، والماليّة.

وأعدّت مدوّنة ل د س قاعدة المعلومات للغات البينيّة الإنكليزيّة. وتتكوّن هذه المدوّنة من تسجيلات صوتيّة لغير الناطقين بالإنكليزيّة. وتضمّ ٢٢٤ تسجيلا صوتيّا للمحاضرات. وتستغرق ٧٥ ساعة. وتمّت التسجيلات باللغة الإنكليزيّة وباللغة الأمّ. وجمّعت النصوص المكتوبة لهذه التسجيلات الصوتيّة. وتدرس مدوّنة ل د س الاختلافات بين الناطقين، وسبل تمكّنهم من لغة ليست لغتهم الأمّ. وصارت قاعدة بيانات اللغات البينيّة الإنكليزيّة خلاصة لتسجيلات صوتيّة، وقد أنجزت في مدينة برلين. وسجّلت على شريط صوتيّ، وأعدّت للرقمنة في جامعة ميونخ. وقد عرضنا قاعدة المعلومات للغات البينيّة الإنكليزيّة؛ للاستفادة منها في الدراسات البينيّة في معاهد اللغة العربيّة لغير الناطقين بها.

٥– ٢ مدوّنة جامعة ليدز:

درست جامعة ليدز التحشية في المدوّنات المعياريّة للغة الإنكليزيّة. ونظرت في العوامل العامّة التي تميّز مختلف المدوّنات. وهدفت إلى ضبط مجموعة من العوامل لتصبح معايير لما يستخدم من مدوّنات متطوّرة في المستقبل. وأشارت مدوّنة ليدز إلى الإرشادات العامّة التي وضعت لترميز المدوّنة، ولتوضيح الحواشي النحويّة لنصوص المدوّنة. وقد استخدمت نظام تحشية س ج م ل SG M L. وقد حاول Souterساوتر تحشية المدوّنات الإنكليزيّة جنبا إلى جنب مع المعايير التي يقتضيها إعداد النسخة الإلكترونيّة للمدوّنة. وبيّن أنّ وضع تحشية للمدوّنات ليس عملا مستحيلا. فلا يكفي أن نخزّن المعلومات، وإنّما نطوّر الأدوات المساعدة على الاستخدام.

والحاصل أنّ بعض أبحاث جامعة ليدز تُعنى بتحشية المدوّنات الإنكليزيّة،

وهي تسعى إلى ترميز النصوص، ووضع دليل لمستخدم المدوّنات وعلامات الترقيم وضبط الفقرات والعناوين الجانبيّة والوقفات. ونستنير بهذه الأبحاث في دراسة مدوّنات اللغة العربيّة.

ويعسر تحليل المدوّنات الحرّة؛ لضيق مجال البحث إلاّ أنّنا نحيل على صفحة لطيفة السليطي في الشابكة.

٦- تطبيقات لسانيّات المدوّنات:

١-٦ التطبيقات المعجميّة:

نبدأ بالتطبيقات المعجميّة؛ لأنها تستأثر بأبحاث اللسانيين. وقد سبق أن شاعت قوائم الألفاظ اليدويّة قبل أن يتولّى الحاسوب الإحصاء اللغويّ لكمّ هائل من النصوص. وشجّعت المدوّنات الحاسوبيّة على دراسة التعابير الاصطلاحيّة،وعلى التلازم اللفظيّ والترادف. ونجد أن أشرف عبدو أعدّ دراسة عن التعبيرات الاصطلاحيّة ونشرها بالإنجليزيّة (2011). وقد بناها على مدوّنة لغويّة[١]. وأعدّ عبد الحميد عليوة في وقت سابق رسالة دكتوراه في التلازم اللفظيّ والترادف في اللغة العربيّة الفصحى، من جامعة مانشستر، والرسالة موجودة على الشابكة باللغة الإنجليزيّة. واعتمد على مدوّنة قوامها خمسة ملايين كلمة لنصوص من القرون الأربعة الأولى من الهجرة[٢]. ودرس المهنا في أطروحة المصطلحات العلميّة المركّبة تركيباً إضافيّاً أو وصفيّاً في النصوص العلميّة العربيّة في مدوّنة قوامها مليون كلمة[٣]. وقارن نتائج دراسته بنتائج مجامع اللغة العربيّة.ودرس سالم الغزالي وعبدالفتاح براهم استعمال فعل (أخذ) في مدوّنة تضمّ مائة وخمسين ألف

(1) Abdou, Ashraf (2011), Arabic idioms A corpus based study. London and New-York: Routledge.

(2) Elewa, Abdul-Hamid (2004). "Collecation and synonymy in Classical Arabic: A corpus – Based Study "A. Ph. D. T thesis, University of Manchester.

(٣) أعد المهنا رسالة الدكتوراه بجامعة "مانشستر" سنة 2003 انظر إلى:

Latifa Al Sultani and Eric Atwell, 2006, "The design of a corpus of contemporary Arabic. "International Journal of Corpus Linguistics, vol 11, PP 135 – 175.

كلمة[1]. ووقفا على معنيي "بدأ عملا ما، وأخذ بعين الاعتبار". ونعثر على دراسة لثناء محمد سالم (20/2) عن الأبعاد التداوليّة للتعبير الاصطلاحيّ في ضوء النظريّات اللسانيّة الحديثة: دراسة تطبيقيّة على مدوّنة صحيفة الجزيرة..[2]ودرست رائدة المالكي وهند القحطاني (20/2) العلاقات الدلاليّة للتعبيرات الاصطلاحيّة في مجال الرياضة، واعتمدتا على أعداد محدودة من الجزيرة والحياة والرياض[3].ونعثر على معجم التعابير الاصطلاحيّة لوفاء كامل فايد.ويُعدّ أحدث عمل معجميّ مبنيّ على المدوّنات الحاسوبيّة عمل المستشرقين الأمريكيين وهما: تيم بوكوالترودالورث Tim Buckwalter and Dillworth[4]. وتضمّ هذه المدوّنة خمسة آلاف أشيع كلمة، وقد اعتمد ا في إعدادها على ٣٠ مليون كلمة وجمعا بين العاميّة والفصحى.وتتمثّل استفادة البرمجيّات والتعليميّة ممّا استعرضنا من الأبحاث المعجميّة في:

١- تحديد تواتر الألفاظ في كمّ هائل من النصوص.

٢- تحديد تواتر الألفاظ في مؤلّفات كاتب أو شاعر، واستجلاء أكثرها تواتراً.

٣- ضبط المعاني الدلاليّة للألفاظ (الإحصاء الدلاليّ) (Semantic Count) في أثر معيّن أو في كمّ هائل من النصوص؛ فقد يتواتر الفعل ضرب (ضرب

(1) Ghazali, S. and Braham, A. (2001), Dictionary Definitions and corpus – Based Evidence in Modern standard Arabic.Arabic NLP workshop at ACL/EACL, Toulouse France. (http:/www.elsnet.org/arabic2005/ghazali.pdf.

(٢) ثناء محمد سالم،(٢٠١٢)، "الأبعاد التداولية للتعبير الاصطلاحي في: "التعابير الاصطلاحية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة: دراسة تطبيقية على مدونة صحيفة الجزيرة، ص١٧-١٢٨.

(٣) رائدة المالكي وهند القحطاني، (٢٠١٢)، العلاقات الدلالية للتعبيرات الاصطلاحية في مجال الرياضة، في: التعابير الاصطلاحية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة: دراسة تطبيقية على مدونة صحيفة الجزيرة ص ٢٢٩-١٧٧.

(4) Buckwalter, Tim and Parkison, Dilworth (2011).Afrequency Dictionary of Arabic: Core Vocabulary for Learnes. New York and London: Routledge Taylor, Francis Group.

الولد صديقه) أكثر من استعماله في معنى (ضرب في الأرض)؛ ويمكن النظر في معنى تسميات يوم القيامة، ويوم الفصل ويوم الدين.

٤- استجلاء المصاحبات اللفظيّة وكذلك السوابق واللواحق. من مثل أهل العلم، أو قطيع من الماشية، ومثل اللاعنف (لا : سابقة) والرأسماليّة.

٥- الكشف عن الاستعمالات اللغويّة، ومدى شيوعها في منطقة جغرافيّة، فلفظ التكوين يعني في المغرب العربيّ التدريب، ويعني الشغل أو العمل في المشرق العربيّ.

٦- التعرّف على الألفاظ القريبة في المعنى، من مثل :يجب، يتحتّم، يقتضي، يلزم ويحجّر، والكشف عن توزيعاتها في أنماط النصوص، فشحنة الإلزام لفعل يجب تختلف في النصّ القانوني عن استعمالها في نصّ إرشاديّ، وكذلك الأمر لأوصاف العذاب، من مثل: عذاب أليم، وعذاب شديد، وعذاب غليظ[١].

٧- ضبط الفروق في استعمال الكلمة في المفرد والجمع، مثل استعمال حبل وحبال في القرآن.

٨- تحديد التعبيرات الاصطلاحيّة (المسكوكات)[٢].

---

(١) وصف العذاب في القرآن الكريم بصفات تبدو أنها متقاربة، وهي:

- عذاب أليم (الأعراف ٧/٧٣)، (التوبة: ٩/٣-٩/٣٤-٩/٦١-٩/٧٩-٩/٩٠)، (يوسف: ١٠/٨٨-١٠/٩٧)، (هود: ١١/٤٨-١١/٢٦)، (إبراهيم: ١٤/٢٢).
- العذاب الأليم: (الحجر: ١٥/٥٠)، (النحل: ١٦/٦٣-١١٧)، (النور: ٢٤/١٩)، (الشعراء: ٢٦/٢٠١)، (لقمان: ٣١/٧).
- عذاب عظيم: (الأنفال: ٨/٦٨)، (التوبة: ٩/١٠١)،(يونس: ١٠/١٦)، (النحل: ١٦/٩٤-١٦/١٠٦)، (النور: ٢٤/١٤-٢٤/٢٣).
- عذاب شديد: (الأنعام: ٦/١٢٤)، (إبراهيم: ١٤/٢).
- عذاب غليظ: (هود: ١١/٥٨)، (إبراهيم: ١٤/١٧).
- عذاب مهين: (لقمان: ٣١/٦).
- عذاب السعير: (لقمان: ٣١/٢١).
- عذاب بئيس: (الأعراف: ٧/١٦٥).

(٢) انظر دراسة:

٩- دراسة جذر الكلمة : يُعنى برنامج محلّل صرفيّ Morphological analyzer بجذر الكلمة ووزنها. ويَفْصِل بين السوابق واللواحق المتّصلة بالكلمات، مثل بعض حروف الجرّ والعطف. ويُعنى برنامجPostagger بتحديد أقسام الكلام. كما يُعنى برنامجDiactriser بتشكيل آليّ لحركات الإعراب(١).

١٠- شيوع وتوزيع التراكيب النحويّة: - الجمل الاسميّة والفعليّة. - التركيب الوصفيّ. - التركيب الإضافيّ.- المبنيّ للمعلوم. - المبنيّ لغير الفاعل. والمبنيّ لغير الفاعل الذي يشمل الفاعل في صيغة "بواسطة" أو "من قِبَل" فلان.

- ارتباط التراكيب بألفاظ أو تراكيب أخرى معيّنة. مثل العلاقة بين كان وأخواتها وصورة أسمائها وأخبارها.
- ارتباط بعض الأفعال المتعدّية إلى مفعولين بتراكيب معيّنة.
- دراسة شيوع أنواع الأفعال المختلفة ،من مثل أفعال الأحداث والأعمال والأحوال وأفعال الشعور.
- دراسة أزمنة الأفعال ومدى ارتباطها بأنماط من النصوص.
- الصيغ المعبّرة عن الزمن والجهة (Aspect) والموجّهات Modality
- مدى شيوع الصيغ الصرفيّة في النصوص وفي أنماط من النصوص.
- التعرّف على الأوزان والصيغ مثل: اسم الفاعل، صيغ المبالغة، (مثلما

- محمد الحناش (٢٠٠٧)، برنامج لساني حاسوبي للتعرف الآلي على التعابير المسكوكة في اللغة العربية "في: مجلة التواصل اللساني، ملحق سلسلة الندوات، المجلد٣، سنة ١٩٩٦، ص٨٩.

- وفاء كامل فايد، التعابير الاصطلاحية في اللغة العربية المعاصرة، القاهرة، وفاء كامل فايد٢٠٠٧المتطلبات اللغوية لمعالجة التعابير الاصطلاحية العربية معالجة آلية، في: الندوة الدولية الأولى عن الحاسب واللغة العربية: الأوراق البحثية ص١١-٢٢.

الكشو، (صالح)، (٢٠١٢)، النحو التحويلي العربي الاسم والفعل والحرف، فصل "التجمد"، العبارات الجامدة ص٢٢٥-٢٧٠.

(١) صالح، (محمود إسماعيل)، (٢٠١٣)، لسانيات المدونات اللغوية، مقدمة للقارئ العربي ص ٣٢.

نلاحظه في قصائد الخنساء)، المصدر الصناعيّ.

- مدى إنتاجيّة بعض الصيغ، قلّة أو كثرة توليد استخدام وزنٍ ما في توليد الكلمات الجديدة.

١١- تحديد سياق الكلمة. ويضبط برنامج المكشاف السياقيّ Concordancer قوائم بمفردات النصّ ترد مشفوعة بما يسبق اللفظ أو يلحق به من كلمات أخرى. ويرتّب المكشاف السياقيّ الكلمات وفق شيوعها تنازليّاً أو تصاعديّاً. وقد لا يحقّق "محرّك بحث (Search engine) "سياقات الكلمات العربيّة إلّا أنّ البحث بالجذر يعرض الكلمة في صورها المختلفة"، وهذا النوع متوفّر مع مدوّنة اللغة العربيّة التابعة لجامعة بريغهاميونغ Brigham Young University (BYU) في ولاية يوتا الأمريكيّة[١].

ونخلص إلى أنّ تطبيقات لسانيّات المدوّنات تتفرّع إلى ضربين من التحليل كمّي وكيفيّ. أمّا الكمّي فينظر في عدد مرّات ورود الكلمة ومصاحباتها اللفظيّة وشيوعها، وينظر التحليل الكيفيّ في تعليل شيوع ظاهرة لغويّة في نمط من أنماط النصوص، فنلاحظ مثلا شيوع الضمائر في اللغة المحكيّة مقارنة باللغة المكتوبة أو شيوع المبنيّ لغير الفاعل في النصوص العلميّة والتقنيّة والعرضيّةمقارنة بالنصوص الأدبيّة. وإذا نظرنا إلى تطبيقات لسانيّات المدوّنات من منظور لسانيّ فإنّها ترد على أربعة أشكال:

١- معجميّ معجميّ (كلمة مع مصاحبات لفظيّة).

٢- معجميّ تركيبيّ (كلمة مع تركيب ما).

٣- تركيبيّ جزئيّ-معجميّ، مثل تقدّم الخبر شبه الجملة وجوباً على المبتدإ النكرة.

٤- دراسة أنماط النصوص المختلفة وخصائصها.

١٢- استجلاء خصوصيات الأصوات العربيّة اعتمادا على الدراسات الصواتيّة

(١) انظر إلى: Arabic Corpus: Arabic corpus search toolصالح، (محمود إسماعيل)، ص٣١.

المحوسبة، ونشير إلى دراسة"علي حلمي موسى" في العلاقة بين الصوامت والحركات في اللغة العربيّة من الوجهة الإحصائيّة وما ينتج عنها. واستندت هذه الدراسة على عيّنتين من القرآن الكريم، إحداهما مكّية، وهي سورة الأعراف، وبعض قصار السور، والأخرى مدنيّة، وهي سورة البقرة[1].وتوصّل هذا الباحث إلى أنّ الفتحة تُستخدم أكثر من غيرها من الحركات في تشكيل لغة القرآن، وذلك بنسبة ٤٤٪ من جميع الحركات بدون السكون، ونعتبر هذه الظاهرة بديهيّة، ولا تحتاج إلى إحصاء لغويّ لإثباتها. فلمّا كانت الفتحة وسطيّة في الجهاز الصوتيّ فإنّها تقترن بأغلب الأصوات، أمّا الكسرة، أو الضمّة فإنّهما يعلقان أساساً بالأصوات القريبة منهما، وينتج عن ذلك تقلّص في الاقتران بالحروف البعيدة عنهما. ويعلّل بأنّ النظام الصواتيّ العربيّ ينزع إلى الوسطيّة. وتظلّ هذه العيّنة، على أهمّيتها، محدودة، ويقتضي منطق لسانيّات المدوّنات تخزين كمّ هائل من النصوص. ثم إنّ التعليميّة تحتاج من مثل هذه الدراسات إلى تجاور الأصوات العربيّة بعضها مع البعض.

٧ – تنميط النصوص:

نبدأ بتحديد تنميط النصوص؛ لنوظّف ما نستخلصه من ضوابط في تقويم برمجيّة قياس المهارات في اللغة ولنقترح آليات في تأليف مثل هذه البرمجيّات. ونلاحظ تداخلا في الجمع بين المهارات اللغويّة وأجناس النصوص في برمجيّة قياس المهارات اللغويّة، لذا نحلّل هذا التداخل ثمّ نحدّد مفهوم تنميط النصوص وضوابطه؛ لنوظّفها في تأليف الموادّ التعليميّة والتطبيقات الحاسوبيّة ودراسة العربيّة المتداولة في الوزارات.

(١) صالح، (محمود إسماعيل)، لسانيات المدونات اللغوية، مقدمة للقارئ العربي، الرياض ١٤٣٤هـ/ ٢٠١٣.

تقسِّم برمجيّة قياس المهارات في اللغة العربيّة اختبارات مهارات الطلاّب إلى خمسة مجالات: الأدب والبلاغة –الاستماع – القراءة – الكتابة – النحو والصرف (انظر إلى دليل المستخدم ص١ الإصدار الأوّل).

وتتّفق التطبيقات التعليميّة الحاسوبيّة على طبيعة المهارات، وهي تتمثّل في الاستماع، والفهم، والقراءة، والكتابة. ويخرج برنامج قياس المهارات اللغويّة عن هذا الاتّفاق اللسانيّ التعليميّ؛ لأنّه يجمع بين مهارات الاستماع والقراءة والكتابة من جهة، وموادّ النحو والصرف والآداب والبلاغة من جهة أخرى.. ولاننكر فضل النحو والصرف في قيس المهارات، إلاّ أنّهما لا يندرجان في منظور المهارات. فالكلام مثلا مهارة تترسّخ في الممتحَن، أما النحو والصرف فيمثّلان مجموع قواعد تحتذى في مختلف المهارات سواء الاستماع، أو القراءة، أو الكتابة،أو الكلام. وقد توظّف القواعد ضمنيّا في تحقّق هذه المهارات. ثمّ إنّ الأدب غرض من أغراض المعرفة؛ لذا لا جدوى من صَهْر النحو والصرف والبلاغة والأدب ضمن المهارات اللغويّة.

وتضمّ مهارة القراءة في برمجيّة قياس المهارات في اللغة العربيّة عشرة نصوص للمستويات الأربعة، وجاءت النصوص نثريّة. وهي تنزع نزعة سرديّة. وهي تهمل الإكثار من أنماط الحِجاج والإرشاد والتعليمات والعرض. ويقتضي قياس المهارات اللغويّة اختبار الممتحَن في أنماط عدّة؛ لاستجلاء قدراته على الفهم وإدراك تفكيره النقديّ الذي يتجلّى من تفاعله مع النصوص الحجاجية. أمّا أن تنحو النصوص منحىً واحداً في إبداء وجهة الرأي، مثلما هو الحال في برنامج قياس المهارات اللغوية، فإنّ الاهتداء إلى الإجابات عن الأسئلة يخلو من أشكال التعقيد؛ مما يجعل الحكم على مقدرات الممتحَن محدوداً. ثمّ إنّ كمّ النصوص قليل جدّا لمستويات أربعة، وللحكم على مهارةالممتحَن في القراءة وما يعلق بها من فهم وكلام؛ لذا ندعو أصحاب هذا البرنامج إلى الرفع في عدد النصوص، وتنويع أنماطها. وتنطبق هذه الملاحظة

على نصوص الأدب، فعددها قليل نسبيّا لمستويات أربعة. وجاءت نصوص القراءة والأدب في معظمها وعظيّة بشكل مباشر. ولسنا ضدّ هذا التوجّه إلاّ أنّ التركيز عليه فحسب يدعو إلى التساؤل، فلم لا يكون الوعظ ضمنياّ في بعض النصوص لا سيّما للمستويين الثالث والرابع. ويمكّن بذلك من استقراء أبعاد النصّ واستنباط تجلّياته. وتكون بذلك الدعوة إلى الاتّصاف بالقيم الحميدة مضمرة في النصوص على اختلاف موضوعاتها ومشاربها.

وتتنزّل المآخذ السابقة في محور رئيسيّ يكمن في كيفيّة قياس المهارات اللغويّة. فإن تمثّل القياس في استحضار الممتحَن المعلومة، فإنّ هذا البرنامج قد وفّق بدرجة كبيرة في ذلك، أمّا إن عنى قياس المهارات اللغويّة إدراك قدرة الممتحَن على توليد ما لا نهاية له من الجمل في ما لا نهاية له من سياقات التلفّظ، فإنّ مؤلّفي هذا البرنامج مطالبون بمراجعة هذا العمل على ضوء المفهوم اللسانيّ التعليميّ للكفاية.

ولا يطابق تقسيم النصوص والمهارات اللغوية، في برنامج قياس المهارات اللغويّة، الوظائف اللغويّة، ومن ثمّ أنماط النصوص. فإدراك بنى النصوص تطوّر مناهجه اللسانيّة. واصطلح على تسميتها بالتنميط[1] الذي لا يعدّ أمرا جديدا، بل الجديد أن نربط بين

(١) التنميط اصطلاح حديث في مفهومه الأدبي، وقد استعمل في قاموس Le Petit Robert في الأنتروبلوجيا والسياسة والاقتصاد، من ذلك استعمال تنميط البنى الاجتماعيّة والاقتصاديّة وتنميط الأنظمة السياسيّة (Le Petit Robert 1, Paris, P°2043) وقد شاع استعمال تنميط النصوص (La typologie des textes) بدل الأجناس الأدبية (Les genres littéraires). وارتبطت نشأة تنميط النصوص بمصطلح لسانيّات النصوص، وبما سمّي أيضا " بنحو النصوص " La grammaire des textes. وظهرت الدراسات الأولى للتنميط في الثمانينات. ففي ١٩٨٥ نشر ج آدم J-M-Adam أعماله عن تنميط النصوص في مجلّة "الفرنسيّة في العالم " Le Français dans le monde" رقم ١٩٢. ونشر أيضا في ١٩٨٤ كتابا عن الرواية :

Le récit Paris.PUF. 1984. coll « que sais-je ? »n° 2149

وفي سنة ١٩٨٤ نشر

Le texte narratif traitéd'analyse textuelle des récits.Paris Nathan 1985 collection université.

الوظائف اللغويّة للنصّ وسياقاته في استخلاص المقاصد من مثل هذه العلاقات. فأنماط النصوص إفراز للتركيز على الباثّ أو المتلقّي أو الهدف العامّ من التواصل أو قناة التواصل؛ لأنّ مثل هذه الفروق قد تبصّر متعلّم اللغة وتدفعه إلى تدبّر مختلف الوظائف اللغويّة في النصّ لتحديد نمطه.

والتنميط ربط القول بالمقام الذي يكشف المصطلح الإنجليزي (Context) ما ينطوي عليه من إشكال، فهو مركّب من Text (النصّ) وCon (مع النصّ) أو ما يتبع النصّ. ومفهوم "مع النصّ" غير واضح، ويرمز إلى المحيط العامّ الذي يتنزّل فيه النصّ، أو إلى الظروف التي تتبع النصّ. وكلمتا المحيط والظروف غامضتان وغير دقيقتين. فقد توحيان بمكوّنات عديدة مثل الزمان والمكان. وبذلك نخلص إلى أنّ المقام يمثّل المحيط العامّ داخل النصّ الذي تربط عمليّة التنميط بينه وبين القول.

وتتفاعل في التنميط ثوابت ثلاثة هي: الوظائف الاجتماعيّة، والتصرّفات الإنسانيّة، والبنى الدلاليّة. وبذلك ينتج التنميط عن الثوابت الثلاثة المتعالقة. ويفرز تفاعل مكوّنات السياق بأطراف التواصل استعمالات لغويّة تميّز نمطا عن آخر.

وتنطلق العملية التواصلية في تصنيفها من مكوّنات ثلاثة، وهي الباثّ، والمتلقّي، والمحتوى، علماً بأنّ التركيز على أيّ مكوّن يفرز وظيفة لغويّة. فيؤدّي

وفي السنة نفسها ١٩٨٥ نشر ب برونكار J-P Bronkart دراسة :

Le fonctionnement des discours NeuchâtelDelachauxetNiestlé 1985.
coll« Actualitéspédagogiques et psycologiques »

ونشير كذلك إلى دراسة فيول " Fayol " عن تنميط النصوص من منظور علم النفس العرفاني وهي بعنوان:

Fayol (M) (1985) le récit et sa construction :une approche de psychologie cognitive. Neuchâtel-Paris.Delachaux et Niestlé. Coll « Actualités pédagogiques et psychologiques ».

وأثّرت هذه الدراسات على التعليميّة مثلما تجلّى ذلك في الندوة العالميّة لتعليم الفرنسيّة التي انعقدت في بروكسال في ١٩٨٧، وأدرج تنميط النصوص في البرامج الرسميّة، وفي الكتب المدرسيّة في الثمانينات، مثلما أشار إلى ذلك "كارل كنفات " (Karl Canvat) في مجلّة (Enjeux n° 3738 mars Jain 1996 p°7)

لخصنا هذه المعلومات من مجلة Enjeux Mars Juin 1996 P° 7

التركيز على الرسالة وظيفة إخباريّة، وعلى الباثّ وظيفة تعبيريّة، وعلى المتلقّي وظيفة تأثيريّة أو تغييريّة، ويقصد منها تغيير حركة المخاطب وأفعاله.

ولا يخلو البعدان التعبيريّ والإخباريّ من البعد التغييري لأنّ التغيير ينشأ كذلك من التعبير أو الإخبار ولكن بدرجة أقلّ فحسب. فالطاقات التعبيريّة تشحن بدورها المتلقّي، وتدفعه إلى مراجعة نفسه، وتقويم مفاهيمه، والتفكير في تعديلها. ونعلم أنّ التوجّه التواصليّ يتّخذ في إنتاج النصوص ثلاثة مناح؛ يسعى المنحى الأوّل إلى نقل المعلومات، ويحرص المنحى الثاني على التعبير عن الأحاسيس بطريقة خلاّقة مع تعمّد إكساب المضمون طابعا جماليّا، وفي هذه الحالة لا يقتصر النصّ على الإخبار بقدر ما يهدف إلى ترك انطباع معيّن، ويهدف المنحى الثالث إلى التأثير في المتلقّي وتعديل توجّهاته. إذن فإنّ النصوص إمّا تخبر، أو تعبّر عن أفكار منشئيها بصيغ فنيّة جميلة، أو أن تحرّك القارئ إلى إنجاز أمر خارج اللّغة.

وتفرز هذه التوجّهات التواصلية أنماطا ثلاثة من النصوص، هي النمط الحجاجيّ، وهو في مقصده العامّ يسعى إلى تحريك المتلقّي وإقناعه، ويكون بذلك إجرائيّا، أمّا النمط الثاني فهو التعليماتيّ الذي يسعى إلى الإخبار، ونقل المعلومة أو الإلزام بها، ويصطلح على النمط الثالث بالنمط السرديّ الذي يضمّنه صاحبه آراءه ساعيا إلى تجاوز الإخبار لبلوغ الجمال الفنيّ.

درسنا كمّاً هائلاً من النصوص، واستقرأنا منها خصوصيات النصوص العرضيّة والتعليماتيّة والإرشاديّة والحجاجية والقانونية. وسعينا إلى تحديد المؤشّرات اللغويّة لكلّ نمط. ونعرضها بإيجاز مشفوعة بأمثلة؛ لتُوظّف في تأليف الموادّ التعليميّة، ووضع برمجيّات قياس المهارات اللغويّة، ودراسة النصوص العربيّة المتداولة في مختلف الوزارات.

٧ – ١النمط العرضيّ :

لم تتبنّ برمجيّة قياس مهارات اللغة نمط العرض، وبذلك أخلّت ببعض

مجالات التواصل، سواء في إكساب القدرة على تحديد مفهوم بصورة محايدة أو القدرة على تبليغ المعلومة للإخبار.

يُعنى النمط العرضيّ بتحليل مفهوم ما، دون التركيز على المتلقّي، مثلما هو الحال في نصوص الموسوعات التي تنظّر لمفهوم من المفاهيم وتشرح أبعاده. وتتجلّى هذه الخاصيّة في النصّ العرضيّ التالي الذي يحدّد مفهوم البترول[1].

«البترول : أحد أهمّ أنواع الوقود المستخدم في النقل، إذ يستخدم معظم البترول في محرّكات السيّارات والشاحنات والمركّبات والآلات الأخرى، كالطائرات، والزوارق الآليّة، والجرّارات، ويُطلق على البترول في بعض الأحيان اسم الجازولين.

واستُخدم البترول على نطاق واسع في الأعوام الأولى من القرن العشرين، خاصّة عندما بدأ الإنتاج الكبير للسّيارات». وبعد تحديد البترول، واستعراض مجالات استعماله يتطرّق هذا النصّ إلى كيفية تصنيعه :

«يُصنَّع البترول عن طريق فصل المركّبات المختلفة الموجودة في النفط وتغييرها كيميائياً. وتُسمّى هذه العمليّة التكرير.. وتُصنّع أنواع البترول من توليفات مختلفة من الهيدروكربونات...».

يسعى هذا النصّ العرضيّ إلى توضيح رأي من الآراء؛ إذ يكتفي بتحليل المفهوم دون الدفاع عنه، أو الإقناع به، أو افتراض رفض محتمل من المتلقّي كما يكون في النصّ الحجاجيّ، ولهذا السبب لم يُوظّف هذا النصّ أساليب الإقناع، ولم يُبْنَ على خطّة إقناعيّة من مثل البدء بالأطروحة، ثمّ الاستدلال عليها ودحضها.

وخلا نصّ «البترول» من ضروب التوكيد والتأثير، وغاب فيه استعمال ضمير المتكلّم. ونعلّل ذلك بأنّ المتكلّم لا يحقّق فاعليّة ما، ولا يسعى إلى تبئير موقف من المواقف. فالنصّ العَرْضيّ يسوق معلومات بشكل محايد وموضوعيّ نسبيّاً،

(١) ورد هذا النصّ في الموسوعة العربيّة العالميّة، نشر مؤسّسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية المجلّد الرابع ص ١٧٢ - ١٧٣.

ولذلك لا يُسند الإخبار إلى ضمير المتكلّم، وإنّما إلى ضمير الغائب، وجاءت أفعال هذا النصّ مسندة إلى ضمير الغائب المفرد «هو» أو «هي»، من مثل: يُستخدم ،واستُخدم، وبدأ، ويُصنّع، وتُسمى وتُصنّع. وبُنيت بعض هذه الأفعال إلى غير الفاعل، من مثل: تُصنّع، ويُصنّع.

وغُيّب المخاطب في هذا النصّ العرضيّ، وذلك باستعمال ضمير الغائب وبانعدام الإحالات على ضمير المخاطَب، وتؤكّد هذه الظاهرة اللغويّة أنّ مؤلّف النصّ يركّز على المعلومة وتحليلها، فلا يهتمّ بالمتلقّي؛ لأنّه لا يفكّر في إقناعه، ثم إنّ هذا النصّ جاء في صيغة المطلق، من مثل: «أحد أهم أنواع الوقود المستخدم في النقل»، ومن مثل: يُصنّع، وتُصنّع، واستخدم. ولم تقترن هذه الأفعال بمؤشّرات زمنيّة تنزّلها في زمن معيّن، وإنّما تفيد الاستمرار المطلق. ولم يعمد هذا النصّ العرضيّ إلى توظيف أساليب البديع والبيان، كما أنّه خلا من الغموض والإلغاز.

ولا تنطبق هذه الخصوصيّات اللغويّة على نصّ «البترول» فحسب، وإنما تتّسم بها نصوص العرض جميعها. ونشير، للاستدلال على هذا الحكم، إلى مجموعة من نصوص العرض وقفنا عليها في أجزاء الموسوعة العربيّة العالميّة[1].

ولما كانت نصوص العرض مطّردة، لا سيّما في الموسوعات، ومتّسمة بقرائن لغويّة، فإنّه يتحتّم على مؤلّفي الموادّ التعليميّة للعرب ولغير العرب، وواضعي برمجيّات قياس المهارات اللغويّة أن يُولوها أهمّية، وأن يُدرجوها في التأليف مثلها مثل النصوص السرديّة.

(١) نسوق مجموعة من نصوص العرض في الموسوعة العربية العالمية للاستدلال على اطرادها، ومن ثم أهميتها:

- السرطان م (المجلد) ١٢ ص ص ٢٢٥ ـ ٢٣٣.
- السرطان الأزرق (المجلد) ١٢ ص ٢٣٤.
- سرطان البحر (المجلد) ١٢ ص ٢٣٤.
- سرقسطة (المجلد) ١٢ ص ٢٣٩.
- البحر الأحمر م ٤ ص ص ١٩٦ ـ ١٩٧.
- لوساكا م ٢١ ص ١٩٩.
- اللفت م ٢١ ص ١٤٠.
- الضفدع م ١٥ ص ص ٣٢١ ـ ٣٢٧.
- صقلية م ١٥ ص ص ١١٤ ـ ١١٦.
- الصك م ١٥ ص ١١٦.

وأمكن أن نستقرئ سمة الحياد في النصّ العرضيّ، إلاّ أنّنا اعتمدنا على عيّنات محدودة من النصوص، ولذلك فإنّ الأبحاث الحاسوبيّة مطالبة بإحصاء القرائن اللغويّة لسمة الحياد في النصوص العرضيّة في كمّ هائل من نصوص العرض. ونسنّ بذلك ضوابط تسهم في تحليل مثل هذه النصوص وفي صياغتها، وإذا عني الإحصاء اللغويّ، في السابق، «بالإفراد والتثنية والجمع، وحالات الإعراب، والعلاقة بين طول الكلمة ومعدّل استخدامها في النصوص، والعلاقة بين طول جذر الكلمة، وعدد مرّات تكراره، ودوران الحروف في الجذور العربيّة والمعاجم العربيّة»[1]، فإنّه يتحتّم عليه أن يدرس سمات التنميط التي تكمن في المؤشّرات اللغويّة التالية :

١- استخدام ضمائر الغائب.

٢- وضوح الإحالات.

٣- الابتعاد عن توظيف أساليب البديع والبيان.

٤- خلوّ النصّ من ضروب التوكيد.

٥- صوغ النصّ في المطلق دون ربطه بزمن معيّن إلاّ ما يتعلّق بتطوّر موضوع النصّ.

٦- توضيح المفاهيم والتركيز بالأساس على الرسالة.

٧- تغليب ضمير المخاطب وتجاهل استحضاره أو الردّ عليه.

ونتأكّد بالإحصاء اللغويّ الحاسوبيّ من اطّراد سمات النصوص ومؤشّراتها اللغويّة في كمّ هائل من النصوص، ومن ثمّ نعتمد عليها في اقتراح ضوابط تُعتمد في تأليف الموادّ التعليميّة، ووضع برمجيّات قياس المهارات اللغويّة العربيّة، ونكون بذلك قد سعينا إلى تطوير دراسات اللغة العربيّة بتوظيف اللسانيّات التطبيقيّة المتمثّلة في تنميط النصوص ولسانيّات المدوّنات.

(١) عبد الرحمن بن حسن العارف، (٢٠٠٧)، توظيف اللسانيّات الحاسوبيّة في خدمة الدراسات اللغويّة العربيّة، «جهود ونتائج»، مجلّة مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ، العدد ٧٣، السنة الحادية والثلاثون ص٦٠، يعترف عبد الرحمن عارف بأنّ المعالجة الآليّة للدلالة العربيّة ما زالت في مراحلها الأولى، وهي تحتاج إلى بذل المزيد من الجهود لتصل إلى مرحلة متقدّمة من مراحل التنظير والتطبيق والبرمجة. (ص٦٩).

٧– ٢ النمط التعليماتيّ:

يبلّغ النّص التعليماتي الخبر دون التركيز على أطروحة معيّنة، أو ربط الخبر بالسرد، أو الوصف. ويبثّ النّص التعليماتيّ للمتلقّي أخبارا من المفترض أنّه يجهلها.ويتّخذ النصّ التعليماتيّ توجّهين يكمنان في الاصطباغ بطابع الإلزام أو طابع الاختيار. ويتجسّم البعد الإلزاميّ في النصوص القانونيّة. وتتفاوت درجات الإلزام طبق طبيعة النصّ، والسلطة التي تصدره.. أمّا التوجّه الاختياريّ، فيتجسّم في نصوص إرشاديّة تدلّ على إعداد الأطعمة، أو استعمال أدوية، أو تشغيل جهاز ما.

٧ – ٣ النمط الإرشاديّ:

النصوص الإرشاديّة متواترة في الحياة العامّة شأنها شأن النصوص القانونيّة.

ونعدّد نماذج من النصوص الإرشاديّة؛ للتدليل على تواترها وقصد استكشاف وظيفتها. وتتمثّل هذه النماذج في الدلائل السياحيّة، ودليل السياقة، والدلائل المصاحبة للأجهزة. وتتضمّن الصحف اليوميّة العديد من النصوص الإرشاديّة التي تشتمل على أوقات إقلاع الطائرات، ورحلات القطار، وأسعار العملة، وأوقات الصلاة، والنشرة الجويّة، وشروط القبول بالجيش أو بمؤسّسة حكوميّة. ونسوق مقطعاً عن تشغيل جهاز كهربائيّ، وقد جاء فيه:

تعليمات السلامة العامّة::

قبل استخدام هذا الجهاز، يُرجى قراءة دليل التعليمات بعناية :

- اختبار الجهاز بانتظام، والتأكّد من عدم حصول أيّ ضرر، وإذا كان هناك ضرر من أيّ نوع، لا ينبغي أن تستخدمَ الجهاز.
- لا تقم بإصلاح الجهاز بنفسك، ولكن يجب استشارة خبير معتمد.
- يجب أن لا يوضع الجهاز تحت أيّ ظرف من الظروف في الماء أو سوائل أخرى.. ويجب عدم استخدام الجهاز مع أيدٍ مبلّلة أو رطبة.

يصدر هذا النصّ الإرشاديّ عن مرجعيّة ضعيفة تتمثّل في مؤسّسة أو شركة، مقارنة بالنصّ القانونيّ الذي يصدر عن سلطة عليا. ويهدف هذا النصّ إلى توجيه

المتلقّي لتشغيل جهاز، ولا يكون هذا الموضوع ملزماً طرفي التواصل بالإنجاز، فهو أقرب إلى النصح والاختيار دون الإلزام، ويؤثّر هذا المقصد العامّ في صياغة هذا النصّ، فالجمل وردت طويلة وواضحة الإحالات قَصْدَ الإلمام بكلّ التفاصيل، والحرص على التدقيق والشمول والتأويلات. وجاءت الأفعال مضارعة لإفادة الاستمراريّة.

ويستخدم هذا النصّ ضمير المخاطَب (أنتَ)؛ لأنّه يقرّب المسافة بين المرسِل والمتلقّي، وتقلّ فيه أساليب التوكيد؛ لأنّ العلاقة بين أطراف التواصل تفاوضيّة، فالمرسل يُعلم المتلقّي بكيفيّة تشغيل جهاز أو شرب دواء؛ لذا لا داعي أن يفرض عليه مثل هذه الأمور.

ونلاحظ أنّ أفعال الوجوب متواترة في هذا النصّ الإرشاديّ، إلا أنّ شحنتها الإلزاميّة ضعيفة، فقد صدرت عن مرجعيّة ضعيفة. وقد جاءت على نحو : «يجب أن لا يوضع الجهاز تحت أيّ ظرف من الظروف في الماء... ويجب عدم استخدام الجهاز...». نلاحظ اطّراد فعلي «يجب» و«ينبغي» في نصوص إرشاديّة أخرى، من مثل ورقة استعمال دواء، وقد جاء فيها :

- يجب قراءة النشرة بدقة وتفهّم قبل استعمال المرهم.
- يجب عدم استعمال المرهم في الحالات الآتية : الحساسية لأي من مكوّنات المرهم.
- يجب استعمال المرهم على المواضع.....
- إذا كان المريض يعاني من مرض السكري فينبغي إبلاغ الطبيب».

ورغم تواتر فعلي الوجوب «يجب»، «وينبغي» في هذين النصّين الإرشاديين، فإنّ المتلقّي مخيّر في تطبيق الأوامر.

والحاصل أنّ النصّ الإرشاديّ يتّسم بما أوردناه من خصوصيات، فلمّا كنّا قد استقرأناها مدوّنة محدودة فإنّ إحصاءها حاسوبيّاً على كمّ هائل من النصوص يصبح ضروريّاً، فدراسة اللغة العربيّة تتطوّر بتوظيف تنميط النصوص ولسانيّات المدوّنات، ومن هذا المنظور نقترح إجراء الدراسات الحاسوبيّة التالية لتحديد

خصوصيّات النصوص الإرشاديّة :

١- طبيعة الجمل : أهي طويلة أم قصيرة ؟

٢- مدى استعمال ضمير المخاطب « أنت » .

٣- اطّراد أفعال الوجوب وربطها بالمرجعية التي تصدر عنها.

٤- أساليب التفصيل والشمول والتدقيق.

٧ – ٤النمط الإلزاميّ:

تتفاوت درجات الإلزام طبق طبيعة النصّ والسلطة التي تصدره. وتتّخذ هذه النصوص شكل المواثيق، مثل ميثاق الأمم المتّحدة، أو ميثاق جامعة الدول العربيّة، وكذلك شكل الاتّفاقيات والعقود والمعاهدات والدساتير. ونورد نصاً قانونيّاً من دستور الجمهوريّة التونسيّة؛ لنستقرئ أهمّ سماته، وقد جاء على نحو فصول :

«الفصل ٧٩ : لرئيس الجمهوريّة أن يخاطب مجلس نوّاب الشعب.

الفصل ٨٠ : لرئيس الجمهوريّة، في حالة خطر داهم مهدِّد لكيان الوطن أو أمن البلاد أو استقلالها، يتعذر معه السير العاديّ لدواليب الدولة، أن يتّخذ التدابير التي تُحتّمها تلك الحالة الاستثنائيّة، وذلك بعد استشارة رئيس الحكومة ورئيس مجلس نوّاب الشعب... ويجب أن تهدف هذه التدابير إلى تأمين عودة السير العاديّ لدواليب الدولة في أقرب الآجال. ويُعتبر مجلس نوّاب الشعب في حالة انعقاد...»[(١)].

صدر هذا النصّ القانونيّ عن أعضاء المجلس التأسيسيّ، وهذا ما يكسبه مرجعيّة تنفيذيّة قويّة، وتسهم ظاهرة التفقير في شكل فصول في الإفهام؛ لأنّها تجزّئ المفاهيم القانونيّة إلى مكوّناتها قَصْدَ أن يتّضح مضمونها، وقد لا ترتبط فقرات النصّ القانونيّ ارتباطاً عضويّاً ومنطقيّاً، وإنّما يجمعها مقصد عامّ تندرج ضمنه، ويحرص هذا النصّ على تدقيق المعلومة سواء بضبط إحالتها أو توضيح

(١) دستور الجمهورية التونسية، تونس، ٢٠١٤ ص ٢٢.

أطرافها، أو تدقيق لغتها.

ويوظّف هذا النصّ القانونيّ ضمائر الغائب؛ ليرد غامض الهويّة؛ إذ لا يعيّن شخصاً محدّداً، وإنّما ينطبق على كل الأشخاص، وتحدث ضمائر الغائب (هو) المسافة بين الباثّ والمتلقّي قصد القضاء على مظاهر الحميميّة بينهما وتقوية الإلزام بصورة خاصّة، ويُغيّب استعمال ضمير الغائب (هو) الإشارة إلى الباثّ والمتلقّي. وتنتج عن ظاهرة الاستعلاء بين المشرّع والمتلقّي، فاستعمال ضمير الغائب يقوّي سمة الإلزام ويُخضع المتلقّي للباثّ.

وجاءت مفردات هذا النصّ القانونيّ واضحة وخالية من أساليب البديع والبيان، ونفسّر هذه الظاهرة بالحرص على الإفهام؛ ليتحقّق بذلك الإلزام.

ويتحقّق الإلزام بتخصّص المفردات، من مثل «مجلس نوّاب الشعب»، و«كيان الوطن»، و«أمن البلاد»، و«دواليب الدولة»، و«الحالة الاستثنائيّة»، و«المحكمة الدستوريّة»، كما يتواتر في هذا النصّ، وفي النصوص القانونيّة عموماً،اطّراد أساليب النفي التي تمنع التأويل والتخريج، من مثل: «العقوبة شخصيّة، ولا تكون إلا بمقتضى قانونيّ سابق الوضع».

ويحدث الإلزام في هذا النصّ نتيجة طول الجمل الذي يميّزها عن بعض الأنماط الأخرى. وتنزع الجمل إلى الطول سواء لكثرة المكمّلات أو لاصطلاح النصّ القانونيّ على روابط تمطّط كمّ الجملة، على غرار «علماً أن »، و«بمقتضى»، و«شريطة أن»، و«على أن»، و«طبق الشروط»، و«المتعلّق بـ»، و«بحيث»، وتتولّى المكمّلات تعداد الصفات لاستيفاء جوانب النصّ القانونيّ. وتسهم أدوات النفي والاستدراك في إطالة الجمل.

ولما كان النصّ القانونيّ يحرص على التفصيل والشمول فإنّ الجمل ترد جملة مركّبة في أكثر الحالات، ثم إنّها تستوفي حالات تطبيق القانون للإلزام به.

ونلاحظ أنّ استعمال الأفعال في النصّ القانونيّ قليل، سواء من حيث عددها، أو من حيث تنوّعها، وهي تتلخّص في أفعال (نقح)، و(يحيل)، و(يعرض) و(ينظر).

وتطّرد أفعال المنع والوجوب في هذا النصّ والنصوص القانونيّة عموماً[1]، وهي تتمثّل في أفعال «يجب »، و«ينبغي»، و«يُحجّر»، و«يتحتّم»، و«يقتضي»، و«يلزم»، و«يمنع»، و«لا يجوز». وتختصّ هذه الأفعال بتراكيب معيّنة كأن تقترن بأنْ. وتتواتر هذه الأفعال؛ لأنّ النصّ القانونيّ ينبني على السماح والمنع.

ويختصّ المدلول المعجميّ للفعل بمعنى إلزاميّ، إلا أنّ بعض الأفعال تكتسب سمة الوجوب من سياق النصّ، أو من مرجعيّة السلطة التي أصدرت النصّ، أو من سمات شكليّة تكمن في الإشارة إلى الهيئة القانونيّة وإلى الختم والتوقيع في أسفل النصّ.

ويتّسم النصّ القانونيّ بسمة المطلق التي تتحقّق بثلاثة مؤشّرات لغويّة. أوّلها أن يسعى النصّ في مقصده العامّ إلى أن ينطبق على أكثر عدد ممكن من المتلقّين. وقد يتعلّق بكلّ السكّان لمنطقة جغرافيّة؛ ممّا يطبع النصّ بسمة التعميم والشمول، وتتجلّى في استخدام تسميات عامّة من نوع «حياة الإنسان»، و«سائر سكّان البلد»، وأدوات من مثل: «كافّة». وتعبّر عن الإطلاق عبارات، من مثل: (بأيّ وجه)، و(شخص)، و(فرد)،وعلى اختلاف الأديان.

وينشأ الإطلاق عن مؤشّر لغويّ ثان يكمن في التراكيب الشرطيّة التي تتواتر في النصّ القانونيّ. وأمّا المؤشّر اللغويّ الثالث لسمة الإطلاق فيكمن في توظيف الفعل المضارع المعبّر عن الاستمرار.

نخلص إذن إلى أنّ النصّ القانونيّ ينفرد بمؤشّرات لغويّة تولّينا الكشف عنها، ولعلّ الدراسات الحاسوبيّة تنظر في اطّرادها في كمّ هائل من النصوص، وتتمثّل هذه المؤشّرات في :

١- سمة التفقير في شكل فصول أو بنود.

---

(١) تواترت أفعال الوجوب سبع مرات في نص «توصيات هامّة» في الصفحة الأولى من جواز السفر التونسي. واطّرد فعل «يجب» ستّ مرات، وورد فعل «ينبغي» مرّة واحدة، ويتصدّر فعل «يجب» بعض التوصيات، وبذلك يكسب المعنى الإلزامي للمادّة القانونية كلها.

٢- تدقيق المعلومة بضبط الإحالات وتوضيح أطرافها.
٣- توظيف ضمائر الغائب؛ لئلا يقصد المؤلّف شخصاً محدّداً، ولإحداث مسافة بين المشرّع والمتلقّي.
٤- دراسة الروابط في النصّ القانونيّ من نوع: (لما... فإن...) و(لما... لما... فإن...) و(فضلاً عما تقدّم فإنّ... وإقراراً بـ... ونظراً إلى واستناداً إلى، و(بمقتضى قرار... بمقتضى قانون...).
٥- دراسة أفعال الإلزام وضبط تراكيبها، وهي: ينبغي أن؛ ويُحجّر، ويجب أن، ويتحتم، ويلزم، ويقتضي، ولا يجوز.
٦- ضبط طبيعة أفعال النصّ القانونيّ، والتأكّد من قلّة عددها.
٧- اطّراد النفي في النصوص القانونيّة، وكذلك الأفعال المبنيّة لغير الفاعل.
٨- التسميات العامّة التي تجعل النصّ القانونيّ منطبقاً على كافّة الأشخاص.
٩- اطّراد الجمل الاسميّة والجمل الشرطيّة في النصوص القانونيّة، واستجلاء أسماء الشرط الأكثر تواتراً.

٧- ٥النمط الحجاجي:

الحِجَاج مُقارَعة الحجّة بالحجّة؛ لأنّ المعلومات وحدها في النّص الحجاجيّ غير كافية، بل تحتاج إلى تأكيد ودعم، بما أنّ الباثّ يتوقّع رفضاً ومعارضة من المتلقّي. وهذا الردّ على معلومة محتملة من المتلقّي تدفع بالباثّ إلى توظيف أساليب الإقناع أو البرهنة أو أساليب التأكيد لفرض رأيه، ولتغيير معتقدات المتلقّي. وهاجس الخوف من رفض المتلقّي للمعلومة يدفع الباثّ إلى تخطّي هذا العائق الممكن أو المحتمل، وذلك بتقديم أطروحة جديدة مثلا، أو بأن يزيل معتقدا سائدا قصد تغيير فكر المتلقّي وبالتّالي سلوكه.

ويحقق الفعل الحجاجيّ حدثا تواصليّا يبنى على باثّ ومتلقّ وسياق مقام، ومن ثمّ تنبني دراسته على تحليل مكوّنات الفعل نفسه، وعلى دراسة العلاقات الحجاجيّة الناشئة عن تعالق قول بقول. ولا يسعى الباثّ في هذه الحالة إلى

الإخبار فحسب، بل يوجّه خطابه قَصْدَ الإقناع، وهو شرط من شروط الخطاب الحجاجيّ. ويحدث تفاعل ديناميّ بين المكوّنات الثلاثة للنصّ الحجاجي، وهي طريقة عرض القضيّة التي يجري الحديث عنها، وطرق الاستدلال عليها، وكيفية الردّ على الأطروحة المناقضة.

ويكتسب القصد من الفعل الحجاجيّ معنيين مختلفين، يتمثّل الأوّل في الإشارة إلى تعمّد الحجّة؛ إذ إنّ الفعل الحجاجيّ لا يرد معزولا بل يربط بخاتمة، أو على الأقلّ يوحي بها. ويكمن المعنى الثاني للطابع الحجاجيّ في الرؤية التي يضمّنها الباثّ القول وما يتعمّده من استراتيجيّات صريحة أو مبطّنة في الخطاب.

وينتج عن النصّ الحجاجي تركيز الباثّ على المتلقّي. وتطغى في مثل هذه النصوص الوظيفة الندائية. أمّا من وجهة نظر الوظيفة التواصليّة فيعدّ النّص إجرائيّا.

وينبني الحجاج إذن على علاقة ثلاثيّة بين مرسل محاجّ، وبين كلام عن العالم، وبين المتلقّي الهدف. فالحجاج عمليّة خطابيّة تفرزها وجهة نظر المرسل المحاجّ الذي يسعى إلى الاستدلال أو الإقناع. والحجاج إنتاج نصّي للتفاعل بين مختلف المكوّنات التي ترتبط بسياق يهدف إلى الإقناع. وتسهم كلّ الإجراءات المنطقيّة واللسانيّة مباشرة أو ضمنيّا في انتظام الحجاج في الخطاب.

ويتميّز النصّ الحجاجيّ بسمات تخصّ انتظام الاحتجاج، وطبيعة المفردات، ونوع الاستدلال. ونقصد بمؤشّرات القول ما يظهر من علاقات وقرائن تعبّر عن آراء القائل فيما يقول. وتتمحور مؤشّرات القول في استعمال مفردات أو عبارات توحي بحكم تقويميّ من نوع: (يزعم البعض)، و(هم على خطإ)، و(يمكن أن نثبت)، وكذلك في استعمال عبارات تعبّر بصورة غير مباشرة عن حكم تقويميّ. وهذه المؤشّرات تنعكس على موقف المرسل ممّا يناقشه من قضايا، كما تكشف طرق الاحتجاج.

والحاصل أنّنا وقفنا على مؤشّرات القول في النصوص الحجاجيّة في كمّ من النصوص، إلاّ أنّنا نقترح استقراءها من كمّ هائل من النصوص اعتمادا على الإحصاء اللغويّ الحاسوبيّ. وتكمن هذه المؤشّرات في :

١- سمات الحياد أو التحمّس للمحاجّ.

٢- استعمال مفردات أو عبارات توحي بحكم تقويميّ من نوع: (يزعم البعض)، أو (يمكن أن نثبت).

٣- ضبط الروابط اللغويّة التي تقترن بالدلائل، من مثل: لكن، وبالذات، ولأنّ، وكذلك الروابط التي تقترن بالخواتم، من مثل: إذن، وأخيراً، وفي النهاية.

٤- طبيعة انتقاء المفردات، فإمّا أن تكون سهلة للإلزام بالفهم، وإمّا أن تكون صعبة قصد التفخيم والإبهار وتغييب المفاهيم.

٥- سبل إحداث مسافة بين الخطيب والمخاطب.

٦- ضبط خطط الحجاج.

ونعتمد على ما اقترحناه من أنماط النصوص ومؤشّرات لغويّة في تأليف الموادّ التعليميّة للعرب ولغير العرب، وفي وضع برمجيّات قياس المهارات اللغويّة، وفي دراسة أنماط النصوص المتداولة في مختلف الوزارات في مناطق جغرافيّة.

الخاتمة:

قد ننبهر بقدرات الحاسوب على إحصاء كمّ هائل من النصوص وضبط تواتر الألفاظ وسوابقها ولواحقها، إلاّ أنّ معالجات المدوّنات ما زالت تطرح إشكاليّات عدّة، أوّلها: أنّ بعض الأبحاث المبنيّة على المدوّنات الحاسوبيّة ينجزها مختصّون في الإعلاميّة بدل أن يكونوا متضلّعين في علم اللغة التطبيقيّ. ولذلك فإنّ مثل هذه الدراسات تأتي محدودة وتنزع نزعة إعلاميّة دون أن تستبطن الظواهر اللغويّة. فبحث عن برمجيّة تعدّد الجمل الفعليّة والاسميّة مفيد إلاّ أنّه محدود النتائج. فنحن نحتاج في مثل هذه الأبحاث إلى مواضع ورود الجمل الاسميّة، وفي أيّ نمط من أنماط النصوص؛ لنخلص إلى اتّسام نمط ما بمؤشّرات قول معيّنة.

ولم نعد في حاجة إلى إحصاء الأفعال في العربيّة لذاتها، ولمعرفة جذوعها، وإنّما أصبحنا ننظر إلى متعلّقاتها وأنواعها، وإلى سياقات استعمالها، ومن ثمّ نخلص إلى قيود الانتقاء لهذه الأفعال،وإلى تصنيفها، من مثل: أفعال الأعمال والأحداث والحالات، وأفعال الشعور، والأفعال الجعليّة، ثمّ نشفع هذا التصنيف بخصوصيّات الأفعال في كلّ صنف.

ولعلّ تعليم اللغات يشترط أن تُعنى معالجات لسانيّات المدوّنات بمسائل ذات أولويّة، من مثل دراسة أنماط النصوص، واستجلاء مؤشّراتها اللغويّة، وضبط مجالات استعمالها.

وتصبو التعليميّة إلى أن تُولِي مباحث لسانيّات المدوّنات اهتماماً بتراكيب الجمل العربيّة وضبط مكوّناتها مشفوعة بدرجات تواترها. ولا تكتفي التعليميّة في مجال الأصوات بضبط تواتر الحركات ضمن حروف معيّنة، فهذا مفيد، إلاّ أنّ ضبط توزّع الأصوات في الكلمات العربيّة أشدّ أهمّية.

ويستفيد تعليم اللغات من تنوّع مصادر المدوّنات وتعدّد أجناس نصوصها. فهي تضمّ أنواعاً من التخصّصات، وفئات من النصوص. وهي لا تغلّب جنساً أدبيّاً على آخر، أو لهجة ما على لهجة أخرى، أو أديباً على أديب آخر. وهي

تراعي العمر والجنس والطبقة الاجتماعيّة والمنطقة اللهجيّة. ويمكِّن الكمّ الهائل من النصوص المخزّنة من تدقيق أشكال الاستعمال، وتحديد أوجه التوزيع.

ويقتنع المختصّون في تعليم اللغات بما تخزّنه المدوّنات من نصوص واقعيّة وطبيعيّة. وهي بذلك تحدث دافعيّة في نفوس المتعلّمين بما أنّها تصوّر أشكال الاستعمال اللغويّ، وتستجيب للاتّجاه التواصليّ في تعليم اللغات. فما يخزّن يشمل التقارير الصحفيّة والسياسيّة والاجتماعيّة والرياضيّة والماليّة والمؤسّساتية. وهي تشمل المذكّرات والوثائق الحكوميّة والتقارير الصناعيّة والعلميّة والقانونيّة.

ونخلص إلى أنّ لسانيّات المدوّنات وتنميط النصوص يفيدان مؤلّفي برامج قياس المهارات اللغويّة والمختصّين في تعليم اللغة العربيّة لغير الناطقين بها. وهما يتّسمان بالخصوصيات التالية التي تستجيب لأهداف تعليم اللغات ووضع البرمجيّات:

١- تمثّل لسانيّات المدوّنات الواقع اللغويّ، ومن ثمّ أشكال الاستعمال اللغويّ. وتتحرّر بذلك الدراسات اللسانيّة من الاعتماد الكلّي على الحدس.

٢ - تتّسم لسانيّات المدوّنات بالتنوّع؛ لأنّها تضمّ الاستعمالات اللغويّة المختلفة جغرافيّاً وتاريخيّاً ونوعيّاً، وذلك لاختلاف أساليب الكتابة والتحدّث.

٣- يتولّى الحاسوب الإحصاء اللغويّ بدقّة ودون تدخّل بشريّ. ونتمكّن عندئذ من تحديد شيوع المفردات والتراكيب في نصّ ما أو في كمّ هائل من النصوص، ومن ثمّ نحاول تفسير أسباب اطّراد الألفاظ أو التراكيب، فقد نلاحظ تواتر أفعال الوجوب في النصوص القانونيّة وما تختصّ به من أشكال تركيبيّة، ومدلولات جديدة لم توردها قواميس اللغة.

٤- قد يتفطّن الحاسوب إلى استفهامات عن اللغة لم يتفطّن إليها الحدس أو الخبرة.

٥- تمكّن المدوّنات الحاسوبيّة من استجلاء "الترابط النصّي والإحالات بأنواعها: الضمائر،والإحالة بالأسماء الموصولة، والإحالة بأسماء الإشارة، والربط الإضافيّ، والربط السببيّ،والربط الزمنيّ، والربط الاستدراكيّ، والربط الشرطيّ، وإلى استجلاء

الاتّساق المعجميّ، والتكرار، والتضامّ والتضادّ،وأشكال الانسجام المتمثّلة في العلاقات التي تربط النصّ داخلياً، من مثل علاقات الإضافة، والسبب والنتيجة، والإجمال والتفصيل، والعموم والخصوص، والمفارقة.

ورغم ما تتّسم به المدوّنات من خصوصيّات فإنّ اللغة العربيّة ما زالت تواجه صعوبات في إعدادها؛ لأنّنا نحتاج إلى تحويل العديد من النصوص العربيّة إلى نصوص رقميّة، وذلك باستخدام قارئة المحارف البصريّة OCR؛ لتحويل النصوص المطبوعة إلى نصوص رقميّة.

والحاصل أنّ اللغة العربيّة في حاجة إلى دراسات تطبيقيّة إجرائيّة تؤهّلها إلى الدخو ل إلى مجتمع المعرفة. وما عليها إلاّ أن توظّف وسائل الاتّصال مثل الحاسوب والشابكة (الانترنت). والطريف أنّ لسانيّات المدوّنات تندرج في اللسانيّات التطبيقيّة إلاّ أنّها طوّرت مباحث تنميط النصوص بما أدخلته عليه من إحصاء لغويّ وبما خزّنته من أحجام هائلة من النصوص الممثّلة للاستعمال اللغويّ. وقد حاولنا في هذا البحث أن نوظّف كلاًّ من تنميط النصوص ولسانيّات المدوّنات في وضع برامج قياس المهارات اللغويّة وتأليف الموادّ التعليميّة. ولا يقتصر عملنا على تحقيق هذا الهدف فحسب، وإنّما يطمح إلى سنّ منهج لسانيّ حاسوبيّ يوظّف في تحليل الاستعمال اللغويّ العربيّ في مختلف الوزارات. فاللغة العربيّة المستعملة في المصارف، وفي وزارات العدل، والتربيّة، والماليّة لم تدرس بعد من منظور تنميط النصوص، ثمّ إنّ معدّي لسانيّات المدوّنات لم يدرجوها في أبحاثهم. فلم نعثر على إشارات لذلك في متون هذه المدوّنات، من مثل مدوّنة مدينة الملك عبد العزيز، ومكنز صخر، ومدوّنة التلميذ السعودي. ثمّ إنّنا أعددنا عيّنة عن الألفاظ المستعملة في البنك الأهلي التجاريّ، وتبينا أنّها لا تندرج في الخمسة آلاف كلمة لمدوّنة الملك عبد العزيز. ويحتاج الأمر إلى مشروع دراسة خدمة للغة العربيّة وسعياً إلى ضبط استعمالاتها اللغويّة في مجالات الحياة جميعها.

المراجع :

- أوردنا المراجع في الهوامش، ولذلك نقتصر على ما استفدنا منه، ولم يرد ذكره في متن هذا البحث:
- منشورات المنظّمة العربيّة للتربيّة والثقافة والعلوم:
- استخدام اللغة العربيّة في المعلوماتيّة، تونس، ١٩٩٦، ٢٧١ ص.
- استخدام التقانات الحديثة في تطوير اللغة العربيّة، تونس، ٨٧، ٢٠١٠ ص
- المحتوى الرقمي العربيّ على الشابكة (الانترنت)، تونس٢٠١١، ١٤٣، ص
- مشروع إنشاء مركز عربيّ للمحتويات التعليميّة الرقميّة، تونس، ٩٨، ٢٠١٢ ص
- الإطار العربيّ الموحّد لقياس الكفاية اللغويّة في اللغة العربيّة للناطقين بغيرها، تونس، ٢٠١٣، ١٦٧ ص
- الكشو، رضا (٢٠٠٣)، القدرة التواصليّة وتعليم اللغات، رسالة دكتوراه، جامعة منّوبة، غير منشورة.

نحو معجم لساني عربي مبنيّ وفق منهج بيني

إعداد

د. بن يوسف حميدي

جامعة يحيى فارس - المدية - الجزائر

١ مقدّمة:

تشكّل اللغة (Language) باعتبارها موضوعاً للسانيات (علم اللغة) بؤرة تتقاطع عندها عدة تخصصات إنسانية أو اجتماعية أو حتى تقنية، بل وتتمازج إلى الحد الذي يجعل من الصعب تلمّس الحدود الفاصلة بين تخصصين (أو أكثر) يدرسان اللغة. ولعل أهم ما يفسّر بينية اللغة باعتبارها موضوعا للدراسة طبيعتُها؛ فاللغة تعتبر ظاهرة مرتبطة بالإنسان، وعليه فإنّ أية دراسة سواء كانت تجريبية أو تجريدية تروم دراسة الإنسان ستصطدم لا محالة باللغة، فالدارس المتخصص في الجهاز التنفسي أو النطقي مثلا سيجد نفسه مضطرا إلى معرفة النظام الصوتي لهذه اللغة أو تلك، وكذلك الأمر بالنسبة للأعصابي الذي يفرض عليه موضوع دراسته التعامل مع المناطق اللغوية على مستوى الدماغ، وغير ذلك.

ولقد ترتّب على خصوصية اللغة أنْ قامت عدة علوم فرعية تبني موضوعها من خلال نسج جسرٍ معرفي بين علم اللغة (اللسانيات)، وعلم آخر كعلم النفس أو علم الاجتماع، وحتى العلوم التقنية كالحاسوبية مثلا، فتولدت عن هذا التزاوج المعرفي علوم معرفية معبرية، وهي اللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية واللسانيات الحاسوبية. ويمكن لهذه البناءات المعرفية المعبرية أن تتوسّع لتشمل عشرات من العلوم المتولّدة التي يكون موضوع أحد طرفيها اللغة.

وبناء على ما تقدّم بدا أنّ إنشاء معجم لساني مُصطلحي يستند في منهج بنائه إلى فكرة الدراسات البينية يُعدّ أمرا مشروعا وطموحا في آن، فهو يوسّع، من جهة جمهور القراء الذين يوجّه إليهم هذا المعجم؛ ليشمل حتى علماء النفس، وعلماء الاجتماع، وعلماء الفيزياء، وعلماء الحاسوب وغيرهم، كما أنّه لا يعتمد في نظامه على الداخل، بل إنّ نظامه المفهومي بيّن الانفتاح على التخصصات الخارجة عن صلب اللغة. وإذا كان الأمر كذلك، فإنّ تصميم هذا المعجم الخاص بعرض المداخل المصطلحية يخضع لتصنيف بحسب المجالات العلمية المتزاوجة.

ولئن بدت هذه الفكرة قريبة من فكرة تصنيف المعاجم على أساس حقول دلالية، فإنّها تختلف عنها من نواح معيّنة، لعل أهمّها أنّ هذا التصنيف يكون منطلقه وجوهره المفاهيم الناتجة عن تقاطع علمين، أي تقاطع حقلين أو مجالين معرفيين، وليس نابعا من فكرة استقلالية كل حقل دلالي أو مجال معرفي.

سنسعى في هذا البحث إلى توضيح أهمية صناعة المعاجم المتخصصة في اللغة بالاستناد إلى فكرة الدراسات البينية، وسنعرّج من خلاله على المعجمات اللسانية العربية الحديثة التي ظهرت فيها بوادر هذا المنهج التصنيفي البيني، ثم نحاول في النهاية رسم خطة منهجية لإنجاز معجم لساني بيني على هدي المفاهيم الخاصة بالدراسات والمجالات البينية. وبناء على ما تقدّم، فإنّ هذا البحث يلامس المباحث التالية:

١ . مقدّمة.

٢ . الدراسات البينية وتقاطع التخصصات.

٣ . اللسانيات والمجالات البينية.

٤ . المصطلح ضمن المجالات اللسانية البينية.

٥ . المجالات البيْنية وبنية المعجم.

٦ . واقع المعجم اللساني العربي الحديث (قراءة في التصنيف).

٦ . ١ . الحس التصنيفي عند محمد علي الخولي.

٦ . ٢ . التصنيف إلى مجالات معرفية في معجم المصطلحات اللغوية لرمزي منير البعلبكي.

٧ . نحو معجم لساني بيني.

٧ . ١ . أهمية المعجم اللساني البيني.

٧ . ٢ . منهجية المعجم البيني

٨ . خاتمة.

٢. الدراسات البينية وتقاطع التخصصات:

يعد مُصطلح "التناظمية" (interdisciplinarity) مصطلحا ذا مفاهيم متعدّدة، وهو يُحدَّد في عمومه بأنّه «نوع من التعاون بين التخصصات المختلفة أمام المشكلات، التي منها التعقيد، والتي تُحل فقط بالتضافر والتوليف الحصيف بين وجهات نظر مختلفة»(١). ويظهر بأنّ هذا التحديد العام الذي أقرّته منظمة اليونسكو يتخذ من البعد الوظيفي الغائي أساسا في تعريف التناظمية، بحيث يتبيّن بأنّه مفهوم يعبّر عن منهج بحثي جاء نتيجة عدم مقدرة التخصصات بمفردها على حلّ مشكلاتها المعرفية القائمة، ومن ثمّ فطبيعي أن يتوسّل الباحثون بأدوات ومفاتيح أخرى من خارج ذلك المجال.

أمّا الدراسات التناظمية (البينية) فتُحدَّد بأنّها «دراسات تعتمد على حقلين أوأكثر من حقول المعرفة الرائدة، أو العملية التي يتم بموجبها الإجابة على بعض الأسئلة، أو حل بعض المشاكل، أومعالجة موضوع واسع جداً أومعقد جداً يصعب التعامل معه بشكل كاف عن طريق نظام أو تخصص واحد»(٢). ولعلّ العنصر المميَّز في هذا التحديد هو أنّه يشير إلى سمتين جوهريتين تتعلّقان بطبيعة الموضوعات التي تستدعي إعمال هذا المنهج البيني، وهما السمتان المتمثّلتان في "السعة" و"التعقّد"، فالموضوعات الواسعة لا يكفيها منهج معرفي واحد لمعالجتها والإحاطة بها، كما أنّ الإشكاليات المعقَّدة تستلزم أيضا منهجا متراكبا لفك انثناءاتها وتعقيداتها.

---

(1) Louis D'Hainaut, L' interdisciplinarité dans l'enseignement général, Colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'Unesco du 1er au 5 juillet 1985, ed. Unesco,1986, p. 07.

وهذا التعريف موجود في مقرر المدير العام لليونسكو بالمجلس التنفيذي الخاص بالتحضير للمخطط متوسط المدى لسنتي ١٩٨٤/ ١٩٨٥)، يُنظر: Louis D'Hainaut , L' interdisciplinarité dans l'enseignement general, p. 05.،

(٢) عمار بن عبدالمنعم أمين، الدراساتالبينية Interdisciplinary Studies، رؤية لتطوير التعليم الجامعي، ص ٢٠.

ومن جهة أخرى، «يحيل مفهوم التناظمية في المستوى الإبستمولوجي إلى التعاون بين تخصصات مختلفة تُسهم في إنجاز مشترك، وتسمح، باجتماعها، بظهور وتطور معارف جديدة»[1]. ويُستفاد من هذا التعريف أنّ مفهوم التناظمية يُحدَّد أيضا بالنظر إلى النتيجة التي يحققها التقاطع بين التخصصات، والمتمثّلة في ظهور معارف جديدة، بل إن الأمر قد يؤدي إلى تغيير البنية التمثيلية لعلاقة العلوم بعضها ببعض، «فالحاجة إلى تجاوز حدود التخصصات يتوافق مع بناء تمثيل جديد، حيث إنّ مجرَّد مقاربة عامة تسمح بإنتاج شبكة جديدة من المعارف من أجل حل مشكلة خاصة»[2]. ولعلّ ما يميّز هذه الشبكة الجديدة من المعارف هو طابعها التشاركي الناجم عن تداخل تخصصين أو أكثر.

وبالبحث عن طبيعة التآلف البيني الذي تحققه المجالات المعرفية وفق هذا المنهج التناظمي يتبيّن، وفق ما يراه كلٌّ من سيسي وداياكيتي، أنّ «جميع حقول المعرفة تنزع إلى تشكيل شبكة معقَّدة من التعالقات. ولقد تولّد عن هذه العلاقات البينية تخصصات (مجالات) بتسميات ممزوجة»[3]. والحقيقة أنّ هذه التعالقات التي تنتج مجالات بينية ليست حِكْرًا على تخصصات بعينها، كما أنّها لا تحدث فيما بين العلوم الدقيقة فقط، أو فيما بين العلوم الإنسانية، بل تتولّد حتى عن التزاوجات التي تنجزها العلوم الدقيقة مع العلوم الإنسانية، كما هو الأمر بالنسبة للسانيات الحاسوبية التي نتجت عن تقاطع منهجي بين اللسانيات والحاسوبيات. وهو ما يؤكّد أنّ الحاجة التداولية هي التي تفرض نوع هذا التزاوج بين العلوم؛ فإذا تيقّن الباحثون أنّ بعض أدوات ومفاتيح الحلّ في مجالهم المعرفي موجودة في مجال

(1) Louis D'Hainaut, (op. cit.). P. 05.
(2) Corinne Fortin, Travaux Personnels Encadres Ou L'effet Causal DeL'interdisciplinarité,ASTER N° 39. 2004, p. 63.
(3) Momar CISSE et Mamadou DIAKITE, Linguistique, Analyse du discours et Interdisciplinarité, Revue Electronique Internationale De Sciences Du Langage, N° 8 – 2007,p. 127.

معرفي آخر، مهما كانت طبيعته، فمن الطبيعي أن يتوجّهوا للاستفادة من هذا المجال الثاني، وهو ما ينجرُّ عنه في ما بعد قطاع معرفي فرعي ذو منبت مزجي.

إنّ هذه المجالات التقاطعية إنّما نبعت من التطوّر الطبيعي لتداعيات البحث في مجال معيّن، فقد يستهل الباحث نشاطه في مجال ما، ثمّ لا يلبث أن يجد نفسه في مجال ثانٍ غير المجال المعرفي الذي انطلق منه، وكأنّ البحث ومحاولة الإجابة عن الإشكاليات التي تعترض الباحث هي التي تدفعه إلى أن يتجاوز حدود دائرته ويبحث عن أدوات مفتاحية في مجالات أخرى متاخمة له. وحين يراجع الباحث مساره البحثي ويكتبه، يجد نفسه قد مدّ جسراً بين مجالين معرفيين. وبتراكم هذه الدراسات التي تتحول من مجال إلى مجال تنشأ جسور معرفية، وتتحوّل بؤرة المفاهيم من مركز المجال الأول، إلى نقطة وسيطة بين المجالين، فينشأ هذا المجال البيني.

٣.اللسانيات والمجالات البينية:

سبقت الإشارة إلى أنّ طبيعة الموضوعات المدروسة تعدّ من دوافع نشأة الدراسات البينية، وبالنظر إلى موضوع اللسانيات الذي هو اللغة، يتبيّن أنه من أصلح الموضوعات استجابة لهذا النموذج المتداخل من الدراسات. فالظاهرة اللغوية تتوفّر على خاصيتي التوسّع والتعقّد. أمّا الخاصية الأولى، فتجسّدها اللغة من خلال تمظهرها في كثير من المجالات التواصلية، وبصورتيها المنطوقة والمكتوبة، وبأساليب مختلفة ومستويات متغايرة، وهذا ما يُظهر تنوّع تحقّقاتها، ويجعلها قابلة لأن تُدرَس من أكثر من جانب. وبخصوص خاصية التعقّد، فاللغة بحسب النظريات اللسانية الحديثة لم تعد عبارة عن مجموعة من التسميات تحيل إلى قائمة من المسميات، بل أصبحت في عرف المدارس اللسانية الحديثة على اختلاف توجّهاتها نظاما معقّدا، متأثرّا بعوامل بيولوجية، وأخرى نفسية وإدراكية واجتماعية. وعليه فإنّ هذه الخاصية تؤهلها لأن تُدرس من زوايا مختلفة ووفق مناهج بينية.

وبناء على هذه الاعتبارات، فإنّ اللغة تمتلك، في ذاتها، خصائص تنوعية انفتاحية على الخارج تجعل منها موضوعا للدراسات البينية بامتياز. ولما كان ذلك كذلك، فطبيعي أن يشكّل العلم الذي يدرسها، وهو اللسانيات، طرفاً بحثيا أساسيا يتجسّد فيه مفهوم الدراسات البينية، حيث يرتبط بعلوم أخرى، ويتقاطع معها على النحو الذي بيّناه آنفا، وتحصل الاستفادة المتبادلة بين هذه العلوم المتداخلة من أجل حلِّ عدد من المشكلات المعرفية التي لا يتيسر حلّها، أو حتى إدراكها، إلا بإقامة جسر أو معبر مع علم آخر.

وبالنظر إلى واقع الدرس اللساني المعاصر والتطوّرات الحاصلة في معالجة الظاهرة اللغوية، تبيّن أنّ اللغة قد استقطبت أكثر من علم لدراستها، ولقد ترتّب على هذا الاستقطاب في مستوى الموضوع، دخول اللسانيات، باعتبارها علما للغة، في علاقات ترابطية مع عدد من العلوم الأخرى، ليكون الناتج عبارةً عن مجالات علمية بينية تُشكّل اللسانيات فيها طرفا مفيدا أو مستفيدا.

وتمثيلا على هذا التقاطع، يمكن القول بأن دارسي اللغة استعانوا بالحاسوبيين، ولقد تولّد تبعا لهذه الاستعانة مجال اهتمام تقاطعي يُنعتُ باللسانيات الحاسوبية، كما استعانوا أيضا بالرياضيات، وبالإحصاء، وبعلم الاجتماع، وعلم النفس، وبالاقتصاد، فتولدت تبعا لكل هذه التقاطعات فروع تستمد مناهجها من كلا التخصصين. ولعل النّاظر إلى حدود اللسانيات، في واقعنا المعاصر، يظهر له تضخمها وتفرّعها، وتناميها وفق بعد خارجي.

ولكن هذه الاستعانة لم تكن من جانب واحد، بحيث أضحت العلاقة بين العلوم التي تولّدت من رحمها مجالات بينية تفاعلية وتبادلية «فالحاسوبيات [مثلا] تحتاج إلى نظرية لسانية مؤسسة تستند إليها في القيام ببعض العمليات، كتحقيق ترجمة آلية جيدة، والنظريات اللسانية تحتاج إلى الحاسوب الذي يختبر درجة قوتها

من خلال النتائج التي تُقدّمها الترجمة الآلية، والتي على أساسها يتم مراجعة النظرية أو إثبات صحتها. إذن فالعلاقة بين المجالين متبادلة»[1].

وبخصوص العلاقة بين اللسانيات والاقتصاد، فقد أثبت كثير من الدراسات استفادة اللسانيين من المفاهيم الاقتصادية، فـ «تشبيه الكلمة بالعملة له أيضا تقليد ممتد زمنيا باعتباره دليلا على الارتباط الأصيل بينهما . فچونلوك-في كتابه Essay Concerning Human Understanding[مقال في التفاهم الإنساني]حوالي نهاية القرن السابع عشر-يصف الكلمات باعتبارها «القاسم المشترك للتجارة والاتصال»[2]. وإذا كان هذا المقتطف يُظهر أنّ الدراسات البينية، باعتبارها إجراء متحققا، ليست وليدة اليوم، فإنّه يؤكّد، من جهة أخرى، على أنّه ليس من الضرورة أن يتحقق هذا النوع من الدراسات في مجالين متقاربين، فقد تتحقق الاستفادة المتبادلة بين مجالين قد تبدو دائرة التقاطع بينهما محدودة، بل وربّما بسبب هذه الدراسات تتضح طبيعة العلاقة المتماسكة الباطنية، والتي لم تكن لتظهر لولا هذه المزاوجات.

ولقد عقدت اللسانيات علاقات تفاعلية مع النظريات العرفانية، فنظرية النحو التوليدي التحويلي في تطوراتها الأخيرة قد انزاحت نحو هذه النظريات، فتولدت جراء ذلك لسانيات تنعت بالعرفانية، وأصبحت مجالا بحثيا خصبا بدأ الباحثون العرب يكتبون فيه الآن[3]، ويصرّح الأزهر الزناد بخصوص التداخل بين اللسانيات والعرفانية قائلا: «يمكن أن تُتناول العلاقة من زاويتين: إفادة اللسانيات

(١) يُنظر، حميدي بن يوسف، مدخل اللسانيات الحاسوبية، المفاهيم ومجالات التطبيق، مجلة دراسات أدبية، ع. ٣، ٢٠٠٩، دار البصيرة للنشر والتوزيع، الجزائر، ٢٠٠٩، من ص.٦٦ – ٦٨.

(٢) فلوريان كولماس، اللغة والاقتصاد، ترجمة: أحمد عوض، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع. ٢٦٣، نوفمبر ٢٠٠٠، ص. ٠٧.

(٣) يُنظر في هذا المجال، كتاب: نظريات لسانية عرفنية، للأزهر زناد، الذي عنون أحد مباحثه باللسانيات العرفنية (من ص. ٢٧– ٣٢)، وعنون المبحث الآخر بعلاقة اللسانيات بالعلوم العرفنية، من ص. ٣٢ — ٣٤.

من العلوم العرفانية، وإفادتها إياها، وذلك من حيث الحقائق، والنتائج، ووجوه التناول. وتتجلى إفادة اللسانيات العرفانية من العرفنة عامة، ومن علم النفس العرفني بوجه خاص تواتر المفاهيم المعتمدة في مختلف النظريات من قبيل الخطاطة والتصوير الذهني»[1].

والحقيقة أنّ الأمثلة الخاصة بالدراسات التي ثبت فيها التبادل المنفعي بين اللسانيات وغيرها من العلوم بصورة فعالة كثيرة، ولقد تولّد عن هذا التبادل، في كثير من الحالات، نشوء مجالات بينية متداخلة تكاثرت في عصرنا الراهن. فلقد تحدّث دافيد كريستال في موسوعته اللغوية، تحت عنوان: المجالات البينية، عن المجالات الثنائية التي تكون اللسانيات طرفا فيها، وحصرها في خمسة عشر مجالا بينيا، وقد رتّبها ترتيبا ألفبائيا باعتماد الألفبائية الإنكليزية، ثمّ عرّفها تعريفا مُختصرا. وهذه المجالات البينية هي[2]:

١ـ اللسانيات الأنثروبولوجية (Anthroplogical Linguistics): [وتُعنى بـ] دراسة التنوع والاستعمال اللغويين في علاقتهما مع النماذج الثقافية ومعتقدات الجنس البشري، وذلك باستخدام النظريات والمناهج الأنثروبولوجية.

٢ـ اللسانيات التطبيقية[3](Applied linguistics): [وتهتم بـ] تطبيق النظريات والمناهج اللسانية ونتائج البحوث؛ لتوضيح المشكلات اللغوية التي برزت في ميادين أخرى. والمصطلح مُستعمل، بوجه خاص، للإحالة إلى حقل تعلّم اللغة الأجنبية وتعليمها، ولكنّه ينطبق على حقول عديدة أخرى، مثل:

---

(١) الأزهر زناد، نظريات لسانية عرفنية، منشورات الاختلاف، الجزائر، والدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ٢٠١٠، ص. ٣٢.

(2) David Crystal, The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge university Press, 2nd edition, 1997, (sixth printing 2005), p. 418.

(٣) بالرغم من قدم ظهور مصطلح اللسانيات التطبيقية واتضاح معالمه وموضوعاته بالقياس إلى المجالات البينية الأخرى، وبالرغم من ضمّه لعلوم فرعية كثيرة، مثل الأسلوبية، والمعجماتية، والترجمة، فإنّ صفة البينية لا تظهر في تسميته.

الأسلوبية، المعجمية، الترجمة، والتخطيط اللغوي، كما ينطبق على الحقول التربوية العيادية ...

٣ـ اللسانيات الحيوية: (Biological linguistics): دراسة الشروط الحيوية لتطور اللغة واستعمالها عند البشر، بالإحالة معا إلى تاريخ اللغة لدى السلالة الإنسانية وإلى نمو الطفل [اللغوي].

٤ـ اللسانيات العيادية: (Clinical Linguistics): تطبيق النظريات والمناهج اللسانية على تحليل الاضطرابات اللغوية (المنطوقة، والمكتوبة، والإشارية).

٥ـ اللسانيات الحاسوبية: (Computational Linguistics): دراسة اللغة باستعمال التقنيات والمفاهيم الخاصة بالحاسوبية، وبخاصة من خلال الإحالة إلى المشكلات المطروحة في حقل الترجمة الآلية، واسترجاع المعلومات، والذكاء الاصطناعي.

٦ـ اللسانيات التربوية: (Educational Linguistics): تطبيق النظريات والمناهج اللسانية في دراسة تعليم اللغة وتعلّمها، (وبخاصة اللغة الأولى)، في المدرسة وفي أماكن تربوية أخرى.

٧ـ اللسانيات الإثنية: (Ethnolinguistics): دراسة اللغة في علاقتها بالأنواع الإثنية والسلوكات، وبخاصة من خلال الإحالة إلى الطريقة التي ينشأ وفقها التفاعل الاجتماعي.

٨ـ اللسانيات الجغرافية: (Geographical Linguistics): دراسة التوزيع الجهوي للغات واللهجات، وذلك في علاقته بالعوامل الجغرافية في المحيط.

٩ـ اللسانيات الرياضية: (Mathematical Linguistics): دراسة الخصائص الرياضية للغة، باستعمال مفاهيم من حقول مثل الجبر، الحاسوبية، والإحصاء.

١٠ـ اللسانيات العصبية: (Neurolinguistics): دراسة الأسس العصبية للنمو اللغوي واستعمالها عند البشر، وخاصة إدارة الدماغ لعملية الكلام والفهم.

١١. اللسانيات الفلسفية: (Philosophical linguistics):دراسة الدور الذي تقوم به اللغة في توضيح المفاهيم الفلسفية، والوضعية الفلسفية للنظريات اللسانية، والمناهج والملاحظات.

١٢ـ اللسانيات النفسية: (Psycholinguistics): دراسة العلاقة بين السلوك اللغوي والعمليات النفسية (مثل: الذاكرة، الانتباه) التي يعتقد بأنّه يتأسس عليها.

١٣- اللسانيات الاجتماعية: (Sociolinguistics): دراسة التفاعل بين اللغة وبنية وعمل المجتمع.

١٤ـ اللسانيات الإحصائية: (Statistical Linguistics): دراسة الخصائص الإحصائية والكمية للغة.

١٥ـ اللسانيات الدينية: (Theolinguistics): دراسة اللغة المستعملة من قبل الكتابيين واللاهوتيين، وغيرهم ممن اندمجوا في النظرية والتطبيق الخاصة بالمعتقدات الدينية.

وما يلاحظ أيضا أنّ تسمية جميع هذه المجالات البينية جاءت في صورة مركّب وصفي، تحققت فيه النسبة إلى اللسانيات، وبالنّظر إلى تعريفات هذه المجالات البينية، يتبيّن أنّ العنصر المشترك فيها هو اللغة، فهي تُدرس في كل مجال بيني من زاوية مختلفة، وعلى الرغم من وجود بعض المجالات البينية التي تتداخل فيما بينها، مثل اللسانيات الرياضية واللسانيات الإحصائية أو اللسانيات التطبيقية واللسانيات التربوية، إلاّ أن هذا التصنيف يدل حقيقة على نشوء هذه المجالات البينية، واستقلاليتها وحدودها ولو على مستوى التنظير.

وما ينبغي التنبيه إليه، هو أنّه بالرّغم من تعدّد هذه المجالات البينية وتنوّعها فإنّها لا تمثّل قائمة مغلقة منتهية، فالدراسات الخاصة باللغة في تطوّر مستمر يسمح بحدوث تقاطعات أخرى بين اللسانيات ومجالات أخرى، وعليه فإنّ هذه المجالات البينية تكون مرشّحة للزيادة إذا ما اقتضت ذلك الحاجة المعرفية.

٤. المصطلح ضمن المجالات اللسانية البينية:

يشهد واقع الدرس المصطلحي حركية مفهومية نتجت عن انتقال المصطلحات من مجال معرفي إلى آخر، وهذا النوع من الحركية يُنعت في ميدان المصطلحية بالاقتراض[١]، وضمن هذا السياق ترى أليس توما أنّ: «البحوث العلمية الراهنة أدخلت مجالات عديدة لدراسة موضوع واحد ابتغاء الحصول على النتائج المرجوة. [و] الحد اللساني المشترك لهذه الحقيقة العلمية هو تحويل المصطلحات من مجال إلى آخر»[٢]. ولم تكن اللسانيات بمنأى عن هذا الاقتراض، فهناك عدد كبير من المصطلحات التي هاجرت من مجالات معرفية أخرى وولجت إلى المنظومة الاصطلاحية للسانيات، ومن ثمّ إلى المجال اللساني البيني الذي تشكّل بالموازاة مع هذه الهجرة. والحقيقة أنّ حجم وطبيعة حركية المصطلحات المهاجرة بين مجالين يعدّان مؤشرين على قوة العلاقة الموجودة بين هذه المجالين من جهة، وعلى أحقية المجال البيني بالوجود من جهة أخرى.

وضمن دراسة إحصائية، أشارت أليس توما في سنة ٢٠٠٣ إلى أن «اللسانيات تشترك مع الرياضيات في ١٦ مصطلحا»[٣]، وهذا يؤكّد وجود بينية بين المجالين، وبالرغم من أن العدد ليس كبيرا، ويبقى مرشحا للارتفاع، إلاّ أنّ درجة القوة بين المجالين تقاس بالناحية الكيفية أيضا، أي بحسب طبيعة ودرجة مفتاحية المصطلحات المهاجرة من الرياضيات إلى اللسانيات، فإذا كانت المصطلحات محورية نواتية، فإنّ العلاقة تكون قوية، وتكون هناك بينية حقيقية، وإذا كانت المصطلحات هامشية، فإنّ البينية تبقى ضعيفة.

---

(١) يُعرَّف المصطلح المقترضtermborrowed بأنّه «مصطلح ينتمي أصله إلى لغة أجنبية أو إلى مجال آخر». (علي القاسمي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، (مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ٢٠٠٨)، ط١، ص. ٧٧٧).

(2) Alice TOMA, Terminologie interdisciplinaire, Traduire les francophonies – Rennes, 2003, p. 257.

(3) Ibid. p. 262.

ومما ذكرته أليس من المصطلحات التي تتقاطع فيها الرياضيات مع اللسانيات، وبالضبط مع المجال الفرعي الصوتيات هو مصطلح frequency أي التردد أو التواتر.والحق أنّ مثل هذا المصطلح يحق له أن يكون مصطلحا محوريا ومفتاحيا من مصطلحات اللسانيات الرياضية، على اعتبار أنّ خيوطه المفهومية قد تمّ استلالها من كلا المجالين، ثمّ أحكم نسجها، فكان الناتج مصطلحا معبريا بامتياز.

ومن جهة أخرى، فإنّ هنالك جانبا كبيرا من المصطلحات اللسانية التي دخلت إلى مجالات بينية جديدة، ولكنّها لم تأت بفعل الاقتراض والهجرة، فلقد كانت موجودة سابقاً ضمن المصطلحات اللسانية، ولكن نشوء المجال البيني المحدد بمواصفات مفهومية معيّنة جعله يستقطب هذا النوع من المصطلحات ثمّ يستوعبها؛ لتُصبح فيما بعد من المصطلحات المحورية لهذا المجال البيني. والحقيقة أنّ هذا النوع من المصطلحات لم يتغيّر مفهومه، ولم تتغيّر روابطه المفهومية كثيرا مع غيره من المصطلحات، وكل ما في الأمر أنّه انتقل من مجال إلى مجال بيني بفعل إعادة التصنيف الخاص بالمجالات والمجالات الفرعية المتعلّقة باللغة.

ويمكن أن نضرب مثالا على ذلك بمُصطلح "اللهجة" Dialect الذي يُعدّ مُصطلحا لسانيا متداولا بمفهومه المتعارف عليه منذ القديم، ولكن مع ظهور اللسانيات الاجتماعية التي اجتزأت من اللسانيات عددا من المصطلحات لتشكيل منظومتها المصطلحية الفرعية، ومن ضمنها مصطلح "اللهجة"، تحوّل هذا المصطلح وانتقل بصورة آلية إلى المجال البيني الناشئ، ولكن دون أن يقطع صلته المفهومية بمجاله الأم الذي هو اللسانيات.

وما ينبغي التنبيه إليه هنا هو أنّ هذه المراجعات التصنيفية التي تتغيّر معها مواضع المصطلحات إلى الحد الذي ينتقل فيه المصطلح من مجال إلى مجال بيني يظهر أثرها سريعا على الصناعة المعجمية المختصة، وبخاصة أثناء تحيين المعجمات، فالمعجم المختص المرتبطة مفاهيمه ارتباطا وثيقا بالمجال العلمي الذي تمثّله يمكن أن يتغيّر منهج تصنيفه الداخلي تغيّرا جذريا تبعا لهذه التغيّرات الناجمة

عن استحداث مجالات بينية. بل إنّ المنظومة المصطلحية الجديدة التي تشكّلت جراء ظهور هذه المجالات البينية يمكن أن تستقل بمُعجم يحصي مصطلحاتها ويُصنّفها ويُحدّدها، أي معجم جامع لمفاهيمها، وهذا يعد من أهم المظاهر على استقلالية تلك المجالات البينية.

٥. المجالات البينية وبنية المعجم:

لا جدال في أنّ المعجم المختص يسعى إلى مواكبة ما يستجد من مفاهيم في المجالات المختصة، فإذا ظهرت مفاهيم جديدة، فإنّ المعجمي يسعى إلى ضمّها وموضعتها ضمن مجالها المفهومي أو الشجرة المفهومية. وتقديمها مُعرَّفة للقراء. وعليه فإنّ الحركية التحيينية للمعجم ما هي إلا صدى لحركة تطوّر المفاهيم، ولكن إذا حدث أن تغير النظام المفهومي والبناء المجالي، وتراكمت الدراسات البينية وظهرت مجالات بينية كثيرة، فإنّ على المعجمي أيضا أن يُحسن التعامل مع هذه المستجدات، فذلك التراكم المعرفي البيني الناتج عن تلاقح معرفي مفهومي بين مجالين أو أكثر سيفرض مصنَّفا موافقا لهذه الهيكلة الجديدة في تصنيف المفاهيم. وعليه، فليس يبعد، في رأينا، أن تشهد السنوات القليلة القادمة انتشار معجمات ذات طابع بيني، تستمدّ بنيتها ومنهجها في تصنيف المفاهيم من بنية المجال البيني الناشئ، فالمعجم هو انعكاس لحركية المفاهيم وللنظام الذي تنتظم وفقه تلك المفاهيم.

وإذا كان أقطاب النظرية المصطلحية الكلاسيكية يتحدثون عن شجرة المجال، حيث ترتبط المفاهيم فيما بينها وفق نظام تفريعي، فإنّ واقع الدراسات البينية والتقاطعات التي تشهدها العلوم حديثا سيغيّر من بنية المجال المفهومي، ومن ثمّ فإنّه ليس غريبا، بل من الطبيعي أن تتلوّن بنية المعجم بهذه التآلفات الجديدة الناجمة عن خصوصيات المجالات البينية.

إنّ المقصود ببنية المعجم هنا هو المنهج التصنيفي الذي يعتمد عليه واضع المعجم المختص في ترتيب مفاهيم مداخلة المصطلحية، ويُقصد بنظام التصنيف «توزيع مجموعة من المعارف، أو الكيانات أو الموضوعات بغرض تسهيل الدخول أو الدراسة،

بواسطة مقاييس ألفبائية، ترابطية، سلمية، رقمية، إيديولوجية، مكانية، زمانية إلخ)»[1].

أما في المعجم المختص فيُميَّز، في الغالب، بين ثلاثة أنواع من الترتيب، فهناك الترتيب الألفبائي والترتيب النظامي (المفهومي)، والترتيب الممزوج، فالترتيب الألفبائي يعتمد على صورة اللفظ، وليس على مفهوم المصطلح المعرَّف، وهو مفيد بالنسبة للقارئ الذي ينطلق من المصطلحات باعتبارها تسميات ويبحث عن مفاهيمها في مجال علمي أو تقني معيّن، وهو معجم يعكس المقاربة الاسمانية التي تنطلق من التسمية وتسعى للبحث عن المفهوم.

أمّا الترتيب المفهومي، فقد «ظهر في أوائل القرن العشرين في معجم شلومان، وفي المعجم التقني لفيستر، رائد المصطلحية الحديثة، حيث رُتّبت المصطلحات حسب العلاقات المنطقية والوجودية القائمة بين المفاهيم التي تمثّلها تلك المصطلحات، وحسب تدرّج الخصائص المميّزة لتلك المصطلحات»[2]. أي أنّ هذا الترتيب يقوم على أساس العلاقات المضمونية الموجودة بين المصطلحات، وليس على أساس العلاقات اللفظية، فيرتّب المفهوم، مثلا، وفق علاقة الكل بأجزائه، أو علاقة المجاورة المكانية أو الزمانية الموجودة بين عناصره، أو علاقة السببية، وغير ذلك من العلاقات القائمة بين المفاهيم على أساس المضمون.

وهذا النوع من التصنيف لا يختلف كثيرا عن تصنيف المعجمات الموضوعاتية التي تعتمد في عرض مداخلها انطلاقا من الموضوعات التي تشتمل عليها، بحيث يستقل كل قسم من المعجم بتناول موضوع من الموضوعات، فيتعرّض إلى مختلف المفاهيم والمصطلحات المتعلّقة به بالشرح والتعريف. ويبدو أنّ هذا التعريف يفيد

(1) Sylvia Pavel, Diane Nolet, Précis de Terminologie, Bibliothèque nationale du Canada, 2001. p. 116.

(٢) علي القاسمي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، (مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ٢٠٠٨)، ط١، ص. ٧٥٣.

القارئ الذي يبحث عن موضوع معرفي معيّن، كأن يبحث مثلا عن مكوّنات الجهاز التصويتي عند الإنسان، أو عن مختلف المفاهيم التي تقول بها نظرية لسانية معيّنة. فإذا كان المطلب موضوعاتيا، فإنّ نمط الترتيب الألفبائي لن يفيده كثيرا؛ لأنّ هذا الترتيب، في أغلب الأحيان، لا يتفق مع العلاقات المفهومية التي تعقدها المصطلحات بعضها ببعض ضمن إطار النظام المفهومي الواحد.

وبخصوص النوع الثالث من الترتيب الذي يسمّى بالترتيب الممزوج، فهو يجمع بين نوعي الترتيب السابقين؛ حيث يكون هناك «ترتيب للمداخل وفق مجموعات ألفبائية داخل ترتيب مفهومي»[1]. أي أنّ المعجم المختص يرتَّب وفق مجالات مفهومية فرعية ضمن إطار المجال العلمي العام، ثمّ ترتّب تلك المجالات الفرعية ترتيبا داخليا ألفبائيا، ففي معجم اللسانيات العامة، مثلا، يختص كل باب أو قسم منه بمجال فرعي من المجالات اللسانية، كمجال الصوتيات، أو الصوتيات الوظيفية، أو علم الدلالة، أو التراكيب، أو لسانيات النص، أو ما سوى ذلك من المجالات الفرعية التي تنضوي تحت دائرة اللسانيات العامة، ثم يرتَّب كل بابٍ من المعجم المختص مُشتملٍ على مصطلحات المجالات الفرعية بحسب الترتيب الألفبائي.

وإذا أردنا أن نختبر منهجية التصنيف التي تتجاوب مع الدراسات البينية، وما تقتضيه من وجود مجالات معرفية بينية تنشأ نتيجة تقاطع مفهومي أو أداتي بين علمين أو أكثر، فإنّ التصنيف الثالث الذي يمزج بين الترتيب المفهومي والألفبائي يبدو أنّه هو الأنسب، على اعتبار أنّ المعجم يقسَّم على أساس المجالات الفرعية الناجمة عن التقاطع بين مجالين، ثمّ تُرتّب المصطلحات داخل كل مجال فرعي وفق ترتيب ألفبائي، وتُضبط العلاقات المفهومية بين المصطلحات ضمن إطار المجال الفرعي الواحد أو بين أكثر من مجال، بالاعتماد على تقنية الإحالة التي يتم من

(1)(La norme Iso, Principes et méthodes de la terminologie, ISO 1087 – 1990).

خلالها الربط بين المفاهيم التي تتميّز بوجود علاقات مفهومية منطقية أو وجودية وثيقة بينها، من خلال اعتماد كتابة عبارات مثل: قارن، أو راجع، أو مرادف ...إلخ.

والحقيقة أنّ هذا النوع من التصنيف مفيد بحيث إنّه يمكِّن من موضعة المفهوم ضمن مجاله الدقيق، فبعد أن يكون المفهوم منتميا إلى مجال علمي عام، يصبح موضعه معروفا حتى في المستوى الأدنى الثاني أو الثالث من مستويات التخصّص، ضمن هذا المجال الفرعي أو ذاك. وفضلا عن ذلك، فإنّ هذا التصنيف يعطينا بديلا آخر لترتيب المصطلحات ذوات المفاهيم المتعدّدة، فبعد أن كانت هذه المصطلحات تُدرج في المعجمات الخاصة بمجال معرفي عام، ضمن مدخل مصطلحي واحد أحيانا، فإنّ هذا التصنيف يتيح وضع كل مصطلح في موضعه من المعجم، بحسب أقسام المعجم وأبوابه.

وبمقارنة هذا الخيار التصنيفي مع الترتيب الألفبائي، يظهر أنّ المعجمات التي ترتّب مادتها الاصطلاحية ترتيبا ألفبائيا، وإن مكّنت القارئ من الوصول إلى أية تسمية اصطلاحية بسرعة، فإنها لا تسمح للقارئ بالتعرف على المنظومة المصطلحية المعبّرة عن المجال الفرعي، والتي تشكّل قطاعا مفهوميا واحدا من النظام المفهومي العام للمعجم المختص، ولا تسمح له بمعرفة ذلك التنظيم المفهومي الذي تتوزع وفقه المصطلحات داخل المعجم، أي أنّه لا يمكّنه من معرفة العلاقات البينية الموجودة بين المجالات العلمية.

ولكن بالمقابل، فإنّ هذا التصنيف الممزوج قد لا يسعف القارئ الذي يبحث عن مصطلحات يعرف تسميتها، ولا يعرف أي شيء عن مفهومها، أو عن المجال الفرعي الذي تنتمي إليه، وهو ما يدفعه إلى الاعتماد على حسّه المعرفي في معرفة موضع المصطلح المبحوث عنه، وقد تكون النتيجة مخيبة، فيضطر ذلك إلى أن ينتقل من باب إلى باب ليصل إلى المصطلح المراد. ولا يخفى على أحد ما في هذا الإجراء من إجهاد للقارئ، خاصة وأن طريقة التصنيف في المعجم إنّما تُعتمد لتيسير الوصول إلى المصطلح المراد معرفة مفهومه. وأمام هذا الوضع يبدو من المفيد إلحاق

المعجم بمسرد لكل المصطلحات الواردة فيه، مسردٍ مرّتَب ترتيبا ألفبائيا، بحيث يُتبع كل مُصطلح مذكور في المعجم برقم الصفحة التي ورد فيها.

٦.واقع المعجم اللساني العربي الحديث (قراءة في التصنيف)

تم اختيارنا للمعجم اللساني من منطلق أنّ موضوعه هو اللغة، وعلى اعتبار أنّ اللغة ظاهرة لها حضور في كثير من المجالات بحكم طبيعتها، كما سبق القول، ارتأينا أن نختار المعجمات اللسانية لننظر في طبيعة التصنيفات المفهومية المعتمدة، ومدى حضور المصطلحات التي تعكس المجالات البينية التي هي ليست من صلب اللسانيات، وإنّما نتجت جرَّاء إقامة جسور معرفية بين اللسانيات وغيرها من العلوم.

اطّلعنا على ثلاثة عشر معجما لسانيا عربيا مؤلَّفا في العصر الحديث[١] بدءا بالمحاولة التأسيسية التي قام بها محمّد رشاد الحمزاوي سنة ١٩٧٧، وهي "أوّل محاولة استقرائية للمصطلحات المتداولة بين بعض اللسانيين العرب"[٢]. وكلُّ ما نشر قبل هذا التاريخ لا يعدو أنْ يكون عبارة عن ملحقاتٍ اصطلاحيةٍ لبعض

(١) هذه المعجمات هي مرتبة تاريخيا على النحو التالي: ١ . محمد رشاد الحمزاوي، المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية، حوليات الجامعة التونسية، تونس، ع ١٤، ١٩٧٧، ٢ . شاني عبد الرسول، معجم علوم اللغة، مجلّة اللسان العربي، مج ١٥، ج٢، ١٩٧٧. ٣ . الخولي محمّد علي، معجم علم اللغة النظري (إنكليزي/عربي)، مع مسرد (عربي/ إنكليزي) مكتبة لبنان، ١٩٨٢. ٤ . معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، محمّد حسن باكلاّ وآخرون (عربي/ إنكليزي)، (إنكليزي/ عربي) مكتبة لبنان،١٩٨٣، ٥ . المسدّي عبد السلام، قاموس اللسانيات مع مقدّمة في علم المصطلح، الدار العربيّة للكتاب، ١٩٨٤. ٦ . بركة بسّام، معجم اللسانيّة، منشورات جرس برس، لبنان، ١٩٨٥. ٧ . الخولي محمّد علي، . معجم علم اللغة التطبيقي، مكتبة لبنان، ١٩٨٦. ٨ . مكتب تنسيق التعريب، . المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانيات، ط١، ١٩٨٩، ٩ . البعلبكي رمزي منير، معجم المصطلحات اللغويّة، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩٠. ١٠ . التونجي محمّد، الأسمر راجي، المعجم المفصّل في علوم اللغة، دار الكتب العلميّة، بيروت،١٩٩٣. ١١ . مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنيّة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ١٩٩٥. ١٢. حنّا سامي عيّاد (وآخرون)، معجم اللسانيّات الحديثة، مكتبة لبنان، ١٩٩٧.١٣ . مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانيات، ط٢، ٢٠٠٢.

(٢) عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، ص ٨٠.

الكتب المترجمة أو المؤلفة، وهذا إذا استثنينا ما وضعه مجمع اللغة العربية بالقاهرة من مصطلحات لسانية ضمن قوائم صدرت في مجموعة المصطلحات العلمية والفنية عبر مراحلَ، بدءا من سنة ١٩٦٢.

ولقد تبيّن أنّ كل هذه المعجمات اللسانية اعتمدت الترتيب الألفبائي في تصنيف مداخلها المعجمية، ولم تعتمد على الترتيب المفهومي، وقد ضمّت المصطلحات اللسانية من دون تعريف في كثير من الأحيان، وبعض منها أدرج مصطلحات بينية تنتمي إلى مجالات، مثل اللسانيات الاجتماعية، واللسانيات النفسية، وحتى اللسانيات العيادية[١]. ولكن، وبالرغم من حضور كثير من المصطلحات التي تنتمي إلى مساحة بينية بين اللسانيات وغيرها من العلوم في المعاجم اللسانية التي تعرضنا إليها، إلاّ أنّ مؤلّفي هذه المعجمات اكتفوا،في الغالب . بهذا الإدراج، ولم يصنّفوا المعجمات تصنيفا بحسب المجالات المفهومية للسانيات، بل إنّ معظمها لم يشر حتى إلى المجال الفرعي الذي تنتمي إليه المصطلحات المشكِّلة لمداخلها المعجمية[٢].

ولا يشذّ عن هذا الحكم سوى معجَمَي محمد على الخولي (معجم: علم اللغة النظري)، و(معجم علم اللغة التطبيقي) اللذّين ظهر فيهما نوع من الحس التصنيفي بحسب المجالات، وكذا معجم رمزي منير البعلبكي الذي يظهر في مؤلّفه

(١) كما هو الحال بالنسبة إلى معجم: معجم علوم اللغة" لعبد الرسول شاني، حيث أورد: مصطلح: "Aphasia" وقابله بأربعة مصطلحات هي: الأفازيا، الحبسة، العقلة، فقدان القدرة على الكلام.

(٢) من المعجمات القليلة التي أشارت إلى المجالات، ومثل هذه الإشارات نجدها كذلك في "معجم اللسانية" لبسام بركة، الصادر سنة ١٩٨٥. حيث أشار إلى الميدان الذي ينتمي إليه المصطلح، من خلال رموز وضعها أمام المصطلح الفرنسي، مثل "Phon"؛ للدلالة على أنَّ المصطلح ينتمي إلى حقل الصوتيات، ومثل "Sem" التي تدلُّ على انتماء المصطلح إلى علم الدلالة. ولكنَّ المؤلِّف اقتصر على جزء من المصطلحات، ولو عمَّم ذلك على كلِّ المصطلحات لكان فيه فائدةٌ كبيرة، خاصّة وأنَّ المصطلح يُمكن أنْ يدخل ضمن مجالَيْن أو أكثر. وإضافة إلى ذلك، فقد قام بالعمل نفسه رمزي منير البعلبكي في معجم المصطلحات اللغوية الذي عمّم هذه التقنية على جميع المداخل المصطلحية لمعجمه. (وسنشير إلى ذلك لاحقا).

وعي عميق بفكرة التصنيف إلى مجالات مفهومية، سواء على مستوى التنظير أو التطبيق[1].

٦ . ١ . الحس التصنيفي عند محمد علي الخولي:

رتّب محمّد علي الخولي معجمه الأول (معجم علم اللغة النظري) الصادر سنة ١٩٨٢ ترتيبا ألفبائيا، معتبِرًا اللغة الإنكليزية لغةً للمدخل، ولقد نهج الترتيبَ نفسه في معجمه الثاني (مُعجم علم اللغة التطبيقي، الصادر سنة ١٩٨٦)، ولكن من خلال الاطلاع على مقدمتي المعجمين تبيّن وجود ملامح التصنيف المفهومي فيهما، فقد ضمّت المقدّمتان بعض الإشارات التي تحيل إلى المجالات الفرعية النظرية والتطبيقية لعلم اللغة، بحيث حصر المؤلّف مجالات علم اللغة النظري في "علم الأصوات، وعلم الفونيمات، وعلم اللغة التاريخي، وعلم الدلالة، وعلم الصّرف، وعلم النحو"[2]. ويظهر من خلال هذه الإشارة إلى أنّ الخولي قد وعى ضمنيا بالتصنيف المفهومي الذي يتأسس على المجالات، ولكنّه لم يقم به في المعجم، بحيث عرض المداخل المصطلحية مرتّبة ترتيبا ألفبائيا.

ويُلاحظ على هذه المجالات الفرعية أنّها تمثّل جوهر علم اللسان، وهو ما يعني أنّ المعجم قد تعرّض إلى معظم المفاهيم القاعدية لهذا العلم. وهو ما يفيد من جهة أخرى، أنّ التصنيف ذو اتجاه نحو المركز، بحيث إنّ المصطلحات هي من صلب اللسان، وليس من مجالات تقاطعية.

أمّا في معجم علم اللغة التطبيقي، فلقد حصر الخولي في مقدّمته فروعَ علم اللغة التطبيقي في المجالات التالية: "التقابل اللغوي، وتحليل الأخطاء، وتعليم

(١) من المفيد أن نشير إلى أنّ هناك من الباحثين من قام بترجمة معجمات لسانية أجنبية مصنفة على أساس موضوعاتي، كترجمة منذر العياشي للقاموس الموسوعي في علوم اللسان، أو ترجمة بعض الأساتذة التونسيين للمعجم الجديد في علوم اللسان لجان ماري شايفر.

(٢) محمّد على الخولي، معجم "علم اللغة النظري"، المقدّمة، صX.

اللغات، والمختبرات اللغوية، والاختبارات اللغوية، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الآلي، وصناعة المعاجم"[1].

ويظهر من خلال تقسيم المجالات عند الخولي أنّ في معجمه حضوراً لبعض المجلات البينية التي تعالقت فيها اللسانيات مع بعض العلوم، بحيث ذكر علم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة الآلي. وكما هو ظاهر، فإنّ فكرة المجالات البينية متحققة على مستوى الصناعة المعجمية في هذا المعجم، بحيث شكّلت مصطلحات هذه المجالات البينية جانبا من المادة المصطلحية للسانيات.

ولعلّ اللافت للنّظر هو أنّ الخولي، بالرغم من أنّه أشار إلى الفروع اللسانية التي تنتمي إلى مُصطلحات المعجم، فإنّه لم يورد المجال الذي ينتمي إليه كلّ مُصطلحٍ قبل أن يُعرَّف، وبذلك يكون قد أغفل مكوّنا أساسيًّا من مكوّنات التّعريف المصطلحي قد يرجع له الفضل في الفصل بين المصطلحات ذات التّسمية الواحدة التي تُعبِّر عن أكثر من مفهوم.

٦ . ٢ . التصنيف في معجم المصطلحات اللغوية لرمزي منير البعلبكي والمجالات البينية:

نشر رمزي منير البعلبكي سنة ١٩٩٠"معجم المصطلحات اللغوية"، وهو معجم لساني (إنكليزي/ عربي)، حقّق فيه أغلب شروط المعجم المختص، فاحتوى على مقدِّمة وضَّحت المنهجية المتَّبعة في التأليف، وعلى متن معجمي تعريفي للمصطلحات جاء في أكثر من خمسمائة (٥٠٠) صفحة، أُلحِقت به مجموعةٌ من المسارد صُنفت فيها المصطلحات الفرعية العربية الواردة في المعجم، وعددٌ من الفهارس الخاصّة بالمصادر والمراجع.

(١) محمّد على الخولي: معجم علم اللغة التطبيقي (إنكليزي/عربي، عربي/إنكليزي) مع مسرد (عربي/إنكليزي) مكتبة لبنان، ١٩٨٦.

ويعد "معجم المصطلحات اللغوية" المعجم اللساني الوحيد، من ضمن المعجمات التي اطّلعنا عليها، الذي ظهر فيه الوعي العميق بفكرة التصنيف إلى مجالات مفهومية، بل، كذلك، إلى مجالات بينية مستقلة، وقد ظهر هذا الوعي في الجانب النظري من خلال المقدمة، كما تجلى في الجانب التطبيقي من خلال تخصيص مسارد ألحقها المؤلِّف بمتن المعجم، وصنّفها على أساس مفهومي إلى مجالات فرعية، عكس بعضها فكرة المجالات البينية بوضوح.

ولقد خصَّص المؤلّف في مقدمته فقرة للحديث عن مسألة التصنيف، وعنونها بتبويب المصطلحات؛ حيث يرى أنّ «تحديد الفرع اللغوي الذي ينتمي إليه المصطلح لممّا يُسعف على إيضاحه، وعلى تبيان علاقته بالمصطلحات الأخرى (ولا سيما ما يرادفها أو يقابلها أو يتفرّع عنها)، كما يسهّل التمييز بين المعاني المختلفة للمصطلح الواحد المستخدم في أكثر من فرع لغوي واحد. وهذا التحديد أيضا مسعفٌ على تقصي المصطلحات التي تنتمي إلى فرع معيّن عند الحاجة إلى ذلك»[1].

ويظهر من خلال هذا العرض أنّ البعلبكي لم يبوّب معجمه بصورة عفوية، وإنّما كان واعيا بأهمية التبويب، فهذا التبويب يفيد بحسبه في التمييز بين المصطلحات ذات المفاهيم المتعدّدة، فتراهُ مثلا يُميّز في المعجم بين مفاهيم مُصطلح Accent بحسب المجال الذي ينتمي إليه، فهذا المصطلح موجود في المجال الفرعي لعلم الأصوات، وفي المجال الفرعي للسانيات الاجتماعية.ولقد ميّز بينهما البعلبكي بإضافة رمز phon للمفهوم الأول، ورمز socio للمفهوم الثاني.

أمّا بخصوص الفائدة الثانية لهذا التبويب المتمثّلة في أنّه يتيح عملية تقصي المصطلحات التي تنتمي إلى فرع معيّن عند الحاجة إلى ذلك، فعلى اعتبار أنّ البعلبكي لم يشر إلى الحاجات التي تستدعي تبويبا للمصطلحات، فيبدو أنّنا، من خلال هذا التصنيف، ندرك بسهولة حجم المصطلحات التي تنتمي إلى هذا المجال

(١) رمزي منير البعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، ص. ص. ١٦ – ١٧.

الفرعي أو ذاك، فنتعرف، من جهة، على درجة حصول التوازن الكمي بالنسبة لمصطلحات كل فرع داخل المعجم، كما يسعفنا، من جهةٍ أخرى، في معرفة الفروع المتطورة، فكثرة المصطلحات في مجال فرعي معيّن إنّما تعدّ مؤشّرا على عمق الدراسة في هذا المجال، فظهور المصطلحات الجديدة إنّما ينتج بصورة لزامية حينما تظهر مفاهيم جديدة.

إذن نخلص إلى أنّ عملية تصنيف المجالات وتبويبها في معجم مختص، عملية مفيدة، وبخاصة إذا تمّ وضع ذلك في مسارد تلحق بالمتن المعجمي، كما فعل رمزي منير البعلبكي.

بلغ عدد المسارد التصنيفية التي ألحقها المؤلّف بالمعجم، (١٤) مسردا، يختص كل مسرد بمجال فرعي معيّن. يقول البعلبكي: "ولقد حصرنا الفروع اللغوية بما يلي: علم اللغة العام (general linguistics)، وعلم اللغة التطبيقي (applied linguistics)، وعلم الأصوات (phonetics)، وعلم النحو (grammar)، وعلم اللغة الاجتماعي(sociolinguistics)، وعلم اللغة النفسي (psycholinguistics)، وعلم اللغة العيادي (clinical linguistics)، والخطاطة (graphics)، وعلم الدلالة (semantics)، وعلم السيما (semiotics)، والأسلوبية(stylistics)، والشعرية وعلم العروض (poetics)، وعلم وظائف الأعضاء (physiology)، وأضفنا بابا آخرَ للمصطلحات العامة (common terms) التي لا يقتصر استخدامها على علم اللغة، أو التي ليست من صلب علم اللغة الحديث، كالمصطلحات المتعلقة بنشأة اللغة والنظريَّات المتعلقة بتلك النَّشأة"[(١)].

ويظهر من خلال هذا التصنيف أنَّ المصطلحات قد توزَّعت على معظم فروع اللسانيات، بل امتدّت إلى بعض العلوم التي تشترك في مصطلحاتها مع اللسانيات، كما هو الحال بالنسبة إلى علم وظائف الأعضاء (physiology)،

(١) رمزي منير البعلبكي، معجم المصطلحات اللغوية، ص. ١٧.

وهذا يدلُّ على اتِّساع دائرة اللسانيات اتساعا يفسَّرُ بالرُّجوع إلى موضوع العلم ذاته كما ذُكر سلفا.

ولعلّ مما يميّز هذا التصنيف أنّه انفتح كثيرا صوب الخارج، بحيث إنّ هناك مجالات فرعية ليست من صلب اللسانيات، وإذا تجاوزنا الأمر قلنا: إنّها تُدرج ضمن اللسانيات الموسَّعة، وليست الضيقة. وهو ما يعني أنّ هذا المعجم قد انفتح على تخصصات متاخمة للسانيات، أو على مناطق تقاطعية بينية بين اللسانيات وعلوم أخرى.

وبالنظر إلى المسارد المذكورة يتبيّن أنّ أربعة منها قد عبّرت عن مجالات بينية، وهي: علم اللغة التطبيقي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة العيادي، وهو ما يعني أن المجالات البينية في هذا المعجم لها حضور لافت. ومن زاوية إحصائية، فإنّ هذه المجالات اشتملت على مئات المصطلحات، فحتى علم اللغة العيادي الذي يبدو أنّه مجال علمي بيني فتي اشتمل بحسب المسرد الخاص به على ما يربو على مائة وخمسين (١٥٠) مُصطلحا.

وبناء على هذا الاعتبار، فإنّ معجم البعلبكي، وإن لم يكن معجما مصمَّما على أساس المجالات البينية، فإنّه تلوّن، في جانب منه، بما يقتضيه هذا التصنيف، وأثبت أنّ عدد المصطلحات التي تعبّر عن هذه المجالات البينية الخاصة بدراسة اللغة والتي تربو على الألف يمكن أن تشكّل بمفردها مادة مُصطلحية تكفي لإنجاز معجم بيني متخصص من الحجم المتوسّط.

٧ . التصوّر الخاص بالمعجم اللساني المُصنّف على أساس بيني:

بناء على مفهوم الدراسات البينية والفائدة التي يمكن أن تُقدّمها في مجال البحث، وبالنّظر إلى الخصوصية التنوعية التي تتوفّر عليها اللغة، باعتبارها موضوعا للسانيات، والتي تسمح لها بتحقيق تقاطع مفهومي مع كثير من العلوم، وبتشكيل علوم فرعية إثر ذلك، فإنّه يمكن، على هذا الأساس، أن ننشئ معجما يختلف في وضعه (ترتيبا وتعريفا) عن المعجمات الأخرى، بحيث يكون مفتوحا على

العلاقات المفهومية الخارجية لا على الداخل، وتشكّل البنية التقاطعية للغة مع المجالات الأخرى المقياس الأساس في منهجية بنائه. إذن فالمنهجية ليست مركزية، وإنّما هي منهجية محيطية.

٧ . ١ . بعض الفوائد التي يقدّمها المعجم اللساني البيني:

إنّ إنجاز معجم لساني مؤسس وفق منهج بيني يقدّم في اعتقادنا بعض الفوائد التي لا تستطيع تقديمها المعجمات التي تختص بمجال متجانس غير بيني، ومن الفوائد التي نستطيع تحصيلها ما يلي:

– إنّ هذه المعجمات لا تفيد فقط اللساني، وإنّما تفيد حتى المتخصصين في الرياضيات، والفيزياء، والحاسوبية، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم وظائف الأعضاء، في اكتشاف بعض المصطلحات التي تتقاطع مفهوميا مع اللسانيات، بل إنّ مفهومها في هذا المجال التقاطعي يمكن أن يفيدهم في استيعاب مفاهيم أخرى في هذه المجالات، فمثلما استفادت اللسانيات الإدراكية (العرفانية) في الدراسات اللسانية المعاصرة من المنطق، يمكن لبعض المفاهيم والإجراءات اللسانية أن تفيد في هذه العلوم.

– وفضلا عن هذا فإنّ هذه المعجمات من شأنها أن تنبّه إلى أنّ العلاقة بين المفاهيم أوثق مما نتصوّره، وبأنّه لا يوجد فصل تام بين المفاهيم التي تقع بحسب التصنيف الكلاسيكي في مجال الإنسانيات والاجتماعيات من جهة، وبين تلك التي تقع بحسب ذات التصنيف في مجال التقنيات والعلوم الدقيقة من جهة أخرى. وهذا ما يمكن الوقوف عليه حقيقةً من خلال الاطلاع على مفاهيم هذه المصطلحات المنتمية إلى مجال بيني، مثل اللسانيات الحاسوبية، أو اللسانيات الرياضية أو اللسانيات البيولوجية.

– تعتبر هذه المعجمات اللسانية المصنَّفة على أساس بيني مؤشّرا حقيقيا ينبئ عن مبلغ التطوّر الخاص بالتفاعل الموجود بين مجال اللسانيات والمجالات العلمية الأخرى، فوفرة المصطلحات في هذا المعجم بجميع مجالاته إنّما هي دليل

على قوة انفتاح اللسانيات تجاه هذه المجالات المتقاطعة معها، وعمق التداخل الحاصل بينها. ويصدق هذا الحكم على أي مجال بيني منفرد من المجالات التي يضمّها هذا المعجم.

– يمكن أن تشكّل هذه المعجمات المصنفة حلاً لمؤلّفي المعجمات اللسانية العامة الذين يتردّدون في اختيار بعض المصطلحات التي تشكّل مادتهم الاصطلاحية، على اعتبار أنّها ليست مصطلحات لسانية صرفة، فيجدون موقعها الملائم ضمن أحد المجالات البينية التي تتداخل مع اللسانيات، مثل مُصطلح التواتر (frequency) الذي يُعتَبر مُصطلحا مندرجا ضمن مجال: اللسانيات الرياضية. فإذا وجدت هنالك معجمات لسانية بينية فإنّ مؤلّف المعجم اللساني العام يجد نفسه مُعفى من إدراج مثل هذه المصطلحات في معجمه، وتكفيه حينئذ الإشارة إلى ذلك في مقدمة معجمه.

– إنّ ظهور هذه المجالات البينية الناشئة يمكن أن يحل بعض المشكلات الخاصة بانتماء المصطلح إلى مجال معيّن، خاصّة وأنّنا ندرك أنّه ليس من السهل ترسيم حدود المجال المعرفي المعيّن، وبخاصة في المجالين المتقاربين مفهوميا.

– تُفيد هذا المعجمات البينية إذا انتشرت في تغيير التصوّر النظري للإنسان إلى علاقة التخصصات اللسانية بعضها ببعض، وهو ما يمهّد لإنشاء منظومة تعليمية تكوينية على أساس الدراسات البينية، ففي اللسانيات، مثلاً، يمكن بناء محاور الدروس على هذا الأساس البيني الذي يعكسه المعجم.

٧ . ٢ . منهجية بناء معجم لساني بيني:

قبل إنجاز المعجم اللساني البيني المنشود، من المفيد أوّلا أن نحدِّد طبيعة المعجم من حيث حجم المادة المصطلحية التي يضمّها، فنحدِّد إن كان المعجم ذا طابع موسوعي يهتم بالمعلومات الجوهرية والإضافية، أو ذا طابع توحيدي يركّز على السمات المفهومية المتّفق عليها، أو خاصا بالمصطلحات المفتاحية التي تشكّل النواة المفهومية لكل مجال.

وبخصوص المجالات البينية التي تشكّل أبواب هذا المعجم المختص فإنّها متعدّدة ومتمايزة نسبيا بالرّغم من أنّ الموضوع العام واحد، وهو اللغة، ونحاول أن ننطلق ابتداءً في تصنيف هذا المعجم اللساني البيني من التقسيم الذي أقره دافيد كريستال في موسوعته اللغوية، والذي حصر من خلاله عدد المجالات البينية التي تكون اللسانيات أحد طرفيها في خمسة عشر (١٥) مجالا، وهي كما رتبها: اللسانيات الأنثروبولوجية، اللسانيات التطبيقية، اللسانيات البيولوجية، اللسانيات العيادية، اللسانيات الحاسوبية، اللسانيات التربوية، اللسانيات الإثنية (أو الإثنولسانيات)، اللسانيات الجغرافية، اللسانيات الرياضية، اللسانيات العصبية، اللسانيات الفلسفية، علم النفس اللساني، علم الاجتماع اللساني، اللسانيات الإحصائية، اللسانيات الدينية.

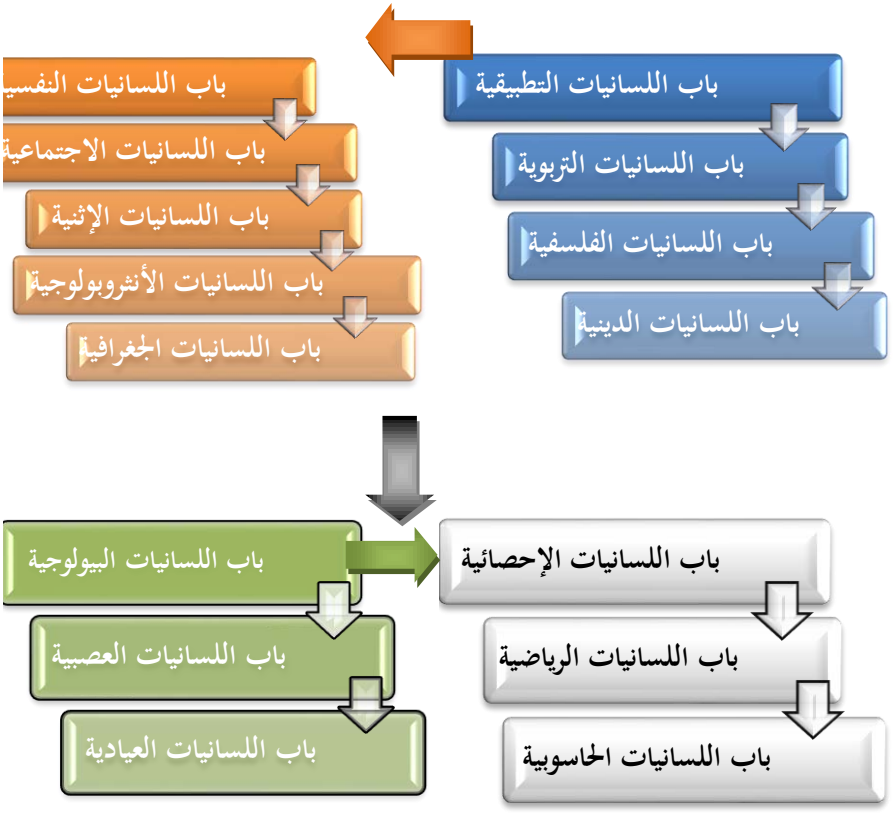
وما ينبغي التنبيه إليه هنا هو أن هذا التصنيف يعد اختيارا مبدئيا فقط، فما دامت الدراسات الخاصة باللغة في تطوّر، فطبيعي أن تقومَ علاقات تبادلية بين اللسانيات وعلوم جديدة، وتتولّد مجالات بينية جديدة تدرس الظاهرة اللغوية، وإذا كان الأمر كذلك، فإنّ مُصنِّف المعجمِ اللساني البيني سيأخذ ذلك في الحسبان، ويدرج المجالات البينية الناشئة ضمن مصنَّفِه، ويتضاعف بذلك عدد أبواب هذا المعجم.

وهذه المجالات البينية توزّع على أبواب يتم ترتيبها بحسب معايير أخرى، مثل معيار العلاقة التدرّجية ذات الطابع الانسجامي بين المجالات اللسانية البينية[1]، فالمجالات البينية التي تنضوي في مجموعها ضمن دائرة العلوم الإنسانية توضع في بداية المعجم، والمجالات البينية التي تكون أطرافها الثواني المتداخلةُ مع اللسانيات مجالاتٍ علميةً دقيقة أو تقنية توضع في نهاية المعجم، مع مراعاة الاتساق والتدرّج

(١) ويمكن ترتيب هذه المجالات البينية في المعجم ترتيبا ألفبائيا بحسب تسمية كل مجال بيني، أو ترتيبا تاريخيا بحسب تاريخ نشأة المجال البيني.

الموضوعاتي بين المجال البيني الأوّل والذي يليه، فمثلا: يمكن أن نتبع اللسانيات النفسية باللسانيات الاجتماعية، على اعتبار العلاقة الانسجامية الموجودة بين علم النفس وعلم الاجتماع، كما يمكن إلحاق اللسانيات الحاسوبية باللسانيات الرياضية، على اعتبار أنّ الحاسوبيات تستند في جوهرها إلى مفاهيم رياضية.

ويمكن تمثيل التدرج الخاص بالمجالات البينية للمعجم اللساني المنشود في المخطط التالي:



مخطط يوضّح التدرّج بين المجالات البينية التي يضمّها المعجم اللساني

إنّ هذا المعجم اللساني البيني لا يعني أنّ هذا المعجم يعوّض معجمات اللسانيات، فهناك مصطلحات لسانية من صلب اللسانيات قد لا نعثر عليها في هذا المعجم، كمصطلحات اللسانيات العامة، أو بعض مصطلحات النحو والصرف والدلالة. وهذا ما يعني أنّ المعجم البيني الخاص بدراسة اللغة من زوايا مختلفة ليس بديلا للمعاجم اللسانية الصرفة، ولكن الفرق بينهما هو أنّ المعجمات اللسانية الصرفة ذات اتجاه تصنيفي داخلي مركزي، ينطلق من اعتبار أنّ المجال عبارة عن دائرة واحدة ذات مركز أو نواة مفهومية تدور المصطلحات اللسانية في فلكها قربا وبعدا، أمّا المعجم البيني فهو معجم ذو اتجاه خارجي منفتح على المجالات التقاطعية مع اللسانيات.

– ترتّب المصطلحات داخل المجال المفهومي ترتيبا ألفبائيا، وتُدعّم المداخل بالإحالة إلى المصطلحات التي تعقد مع مصطلحات أخرى ضمن ذات المجال البيني علاقات مفهومية قوية، وتشكل معها عائلة مفهومية، تمهيدا لمعرفة النظام المفهومي الذي يتأسس عليه ذلك المجال البيني.

– في حالة وجود مصطلح ينتمي إلى مجالين معرفيين بينيين، ينبغي أن يذكر المصطلح في المجالين معا، وذلك في كل باب خاص بالمجال البيني، ويشار إلى ذلك في كل مدخل من المداخل الخاصة بكلا المجالين. وكذلك الأمر في حالة عدم تمكّن المعجمي من الفصل في موضوع المصطلح الدقيق، على اعتبار أنّ المجالات البينية بدورها قد تتداخل فيما بينها، فهناك تداخل مثلا بين اللسانيات العرفنية واللسانيات النفسية.

– يمكن في التّعريف المصطلحي ذي الطابع الموسوعي أن يبحث في تأصيل المصطلح البيني، بحيث يشار إلى نشأته وإلى كيفية هجرته ودخوله إلى هذا المجال البيني، أو إلى أنّ إعادة التصنيف هي التي غيّرت موضعه وجعلته يتموضع داخل المجال البيني الناشئ.

أمّا بخصوص المادة المصطلحية المشكّلة للمداخل في المعجم فيتم تجميعها وفق المقاربة النصية من عدد من المؤلّفات المتخصصة في المجالات اللسانية البينية أوّلا، ثم من المؤلّفات اللسانية، ويمكن الاستفادة من المعجمات اللسانية العامة التي ألّفت لاستخراج المصطلحات البينية، ثمّ وضعها في مجالها البيني المناسب.

– وعلى اعتبار أنّ المعجم اللساني البيني المنشود ليس مجرّد مسرد أو قائمة من المصطلحات اللسانية، وإنّما هو معجم تعريفي، فإنّ من الضروري أثناء استخراج المصطلحات إيراد السياقات التي وردت فيها، ووضع كل ذلك في جذاذات مُصطلحية تورد فيها أيضا المقابلات المصطلحية في اللغة الأصل أو الهدف. ويتم إثر ذلك تجميع الجذاذات المصطلحية الخاصة بكل مصطلح على حدة، وإعدادها لبناء المداخل المصطلحية.

وبعد الانتهاء من إعداد الجذاذات الخاصة بكل مُصطلح يتم توزيع المصطلحات على المجالات اللسانية البينية التي تنتمي إليها، ثمّ حصر المصطلحات التي تنتمي إلى أكثر من مجال بيني للتنبيه إليها بواسطة الإحالة. ويُشرع بعدئذ في بناء المداخل المصطلحية الخاصة باللغة الأصل، وترتيبها ألفبائيا داخل كل مجال بيني، مع كتابة المرادفات المصطلحية المستعملة في العربية أسفل المصطلح المختار، ثم إتباع ذلك بالتعريف المصطلحي.

وبعد نهاية التعريف، تُذكر الإحالات المصطلحية، وترتَّب بحسب قوة العلاقة المفهومية الموجودة بينها وبين المصطلح المعرَّف. وفي حالة الإحالة إلى مصطلح يقع في مجال لساني بيني آخر غير المجال الذي ينتمي إليه المصطلح المعرَّف، فمن الضروري الإشارة إلى المجال البيني الآخر الذي يوجد فيه المصطلح المحال عليه، ثم توضَّح طبيعة العلاقة المفهومية بينهما، كأن تكون هناك علاقة تقابل، أو اختلاف، أو تمايز. ويحسن في هذه الحالات إرفاق الإحالة بعبارة: قارن، أو راجع، أو مرادف.

– بقي أن نشير إلى أنّه من الضروري، بعد إنجاز المتن المعجمي، تخصيص مسردين لجميع المصطلحات المذكورة في المعجم، أي مصطلحات مجموع المجالات اللسانية البينية، واحد خاص بلغة المدخل، والثاني خاص بلغة الهدف، يتم ترتيب المصطلحات ترتيبا ألفبائيا ييسر للقارئ الذي ينطلق من التسمية ويبحث عن مفهومها المعرَّف الوصول إليها، ثم يُلحق ذلك بقائمة للمصادر والمراجع المعتمدة.

خاتمة:

وفي ختام هذا البحث ينبغي الإقرار بأنّ التغيّر الحادث في سيرورة العلوم الناتج عن الدراسات البينية يمكن أن يؤثّر على بنية المعجم المختص، فالمعجم المختص الذي انبنى تصنيفُه بالاستناد إلى مفهوم المجال الواحد والنظام المفهومي المغلق، والعلاقات الداخلية بين المفاهيم وكلّ ما جاءت به النظريات المصطلحية لا سيما النظرية الكلاسيكية سيتأثّر بهذه الحركية الانفتاحية التعالقية بين العلوم، وهذا من شأنه أن يُغيّر منهجه، وينتقل من البنية البؤرية المركزية إلى البنية المحيطية التي تسمح بتصنيف معجم بتجميع المصطلحات المعبّرة عن مناطق التحادّ والتقاطع بين المجالات المعرفية، ولكن دون أن يكون هذا المنهج المقترح بديلا للتصنيف المعتاد للمعجمات المختصة التي تركّز على واحدية المجال وانتظامه والاتساق بين مكوّناته المصطلحية والمفهومية، وإنّما هو منهج تصنيفي يتكامل مع الأول من أجل الإحاطة بالمفاهيم أيا كان موضعها في بنية العلوم والمعارف.

وإذا كنّا نلمس بعض الخصائص الموجودة في اللغة باعتبارها موضوعا للسانيات تؤهّلها لأن تشكّل ملتقى لمجالات بينية عديدة في مُصنّف معجمي واحد، فإنّ هذا لا يعني أنّ التصنيف المعجمي الذي يتخذ من المجالات البينية أبوابا للمعجم يبقى حكرا على الدراسات اللغوية، فالمجالات المعرفية مهما كانت طبيعتها تتقاطع وتتداخل، ومن ثمّ فإنّه يمكن توسيع هذه الفكرة المعجمية المؤسسة بالاستناد إلى الدراسة البينية لتُطبَّق على مجالات بينية أخرى تكون أطرافها ذات خصوصية اجتماعية أو اقتصادية أو تقنية أو غير ذلك.

مراجع:

١- بالعربية:

١- باكلاّ محمّد حسن وآخرون، معجم مصطلحات علم اللغة الحديث، (عربي/ إنكليزي)، (إنكليزي/ عربي) مكتبة لبنان،١٩٨٣.

٢- بركة بسّام، معجم اللسانيّة، منشورات جرس برس، لبنان، ١٩٨٥.

٣- البعلبكي رمزي منير، معجم المصطلحات اللغويّة، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٩٠.

٤- التونجي محمّد، الأسمر راجي، المعجم المفصّل في علوم اللغة، دار الكتب العلميّة، بيروت، ١٩٩٣.

٥- الحمزاوي محمد رشاد ، المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية، حوليات الجامعة التونسية، تونس، ع ١٤، ١٩٧٧.

٦- حميدي بن يوسف، اللسانيات الحاسوبية، المفاهيم ومجالات التطبيق، مجلة دراسات أدبية، ع٣، ٢٠٠٩، دار البصيرة للنشر والتوزيع، الجزائر، ٢٠٠٩.

٧- حنّا سامي عيّاد (وآخرون)، معجم اللسانيّات الحديثة، مكتبة لبنان، ١٩٩٧.

٨- زناد الأزهر، نظريات لسانية عرفنية، منشورات الاختلاف، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ٢٠١٠.

٩- شاني عبد الرسول، معجم علوم اللغة، مجلّة اللسان العربي، مج ١٥، ج٢، ١٩٧٧.

١٠- عمار بن عبدالمنعم أمين، الدراسات البينية InterdisciplinaryStudies، رؤية لتطوير التعليم الجامعي.

١١- القاسمي علي، علم المصطلح، أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، (مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط١، ٢٠٠٨).

١٢- كولماس فلوريان، اللغة والاقتصاد، ترجمة: أحمد عوض، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ع ٢٦٣، نوفمبر، ٢٠٠٠
١٣- مبارك مبارك، معجم المصطلحات الألسنيّة، دار الفكر اللبناني، بيروت، ١٩٩٥.
١٤- المسدّي عبد السلام، قاموس اللسانيات مع مقدّمة في علم المصطلح، الدار العربيّة للكتاب، ١٩٨٤.
١٥- مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانيات، ط١، ١٩٨٩.
١٦- المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانيات، ط٢، ٢٠٠٢.

٢- بغير العربية:

17 - CISSEMomar et Mamadou DIAKITE, Linguistique, Analyse du discours et Interdisciplinarité, Revue Electronique Internationale De Sciences Du Langage, N° 8 – 2007.
18 - David Crystal, The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge university Press, 2nd edition, 1997, (sixth printing 2005).
19 - D'Hainaut Louis, L'interdisciplinarité dans l'enseignement général, Colloque international sur l'interdisciplinarité dans l'enseignement général organisé à la Maison de l'Unesco au 1er au 5 juillet 1985, ed. Unesco, 1986.
20 - Fortin Corinne, *Travaux Personnels Encadres* Ou L'effet Causal De L'interdisciplinarité, *ASTER* N° 39. 2004.
21 - La norme Iso, Principes et méthodes de la terminologie, ISO 1087 – 1990.
22 - Sylvia Pavel, Diane Nolet, Précis de Terminologie, Bibliothèque nationale du Canada, 2001.
23 - TOMA Alice, Terminologie interdisciplinaire, Traduire les francophonies – Rennes, 2003.



البنيات اللغوية اللاشعورية
في الأدب العربي (قضايا ونماذج)

إعداد

د. جمال ولد الخليل

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

جامعة نواكشوط

مقدمة:

يعتبر الانفتاح في مجال البحث العلمي ضروريا وحيويا، كما ظل التداخل بين التخصصات واستفادة بعضها من البعض هو سمة العصر، وهذا هو مجال الدراسات البينية، فقد طبقت الرياضيات على الشعر العربي، وخاصة ما يسمى "الانقسام الشاقولي"، و"المجموعة الخالية"، و"الدوال اللوكارتمية" إلى غير ذلك من العلوم الحديثة التي طبقت على اللغة العربية، ومن ناحية أخرى أثبت التاريخ وجود مفاهيم ومناهج ونظريات (عابرة للتخصصات)؛ أي أنه يمكن توظيفها في أكثر من تخصص إن كان تخصص معين هو الذي أفرزها، وقد أثبت تاريخ البحث العلمي أهمية تلك المفاهيم والمناهج والنظريات، فهناك ميادين بحثية تفرض – بطبيعتها على أصحابها – الانفتاح على التخصصات الأخرى، والبحث عن إيجاد تكامل أو تبادل معرفي معها، ففي سنة ١٩٥٣ تحدث المؤرخ الفرنسي "لففر" إلى زملائه قائلا: "أيها المؤرخون كونوا جغرافيين، وكونوا حقوقيين، وكونوا علماء نفس، وعلماء اجتماع"، هذه دعوة صريحة للانفتاح على التخصصات الأخرى، والاستفادة منها، وبناء على ذلك فإن "البنيات اللغوية اللاشعورية" وتطبيقاتها على الشعر العربي هو مجال في صميم الدراسة البينية أو الجامعة بين اللغة العربية وعلم النفس، وعلى هذا الأساس قررنا أن تكون محاور هذا البحث هي كالتالي:

أولا: (مقدمة نظرية موجزة) وتشمل:

١- لاوعي النص عند "شارل مورون".

٢- اللاشعور بنية لغوية مثال: "الرسالة المسروقة" عند جاك لاكان.

ثانيا: (الجانب التطبيقي) "لغة اللاشعور في الشعر العربي"، ويحتوي على:

أ- سيميائية اللاشعور.

ب- ظاهرة (اللبيدو) في العمل الأدبي.

ج- نظرية (صدمة الولادة) وتطبيقاتها في الأدب.

د- رمزية الخوف عند نازك الملائكة (مقاربة نفسية).

تمهيد

مفهوم النقد النفسي للنص

١) لاوعي النص عند "شارل مورون"

بدأ اهتمام شارل مورون المزدوج باللاوعي في النص وفي حياة الكاتب في كتابه الصادر سنة ١٩٥٧ بعنوان: "اللاوعي في أعمال وحياة راسين"، ويلاحظ فيه "الابتداء بلاوعي النص inconscient du texte باعتباره المنطلق الأساسي؛ لأن دراسة لاوعي الكاتب إنما هي مرحلة لاحقة؛ لتأكيد ما تم التوصل إليه في القراءة الأولى للنص. والواقع أن أبحاث مورون في إطار النقد النفسي لم تكتمل وتنضج بشكل تام إلا من خلال أطروحته الصادرة سنة ١٩٦٣ تحت عنوان: استعارات الأسطورة الشخصية الملحة "métaphores obsédantes au mythe personnel"[(١)].

ويرى شارل مورون "أن كل نتاج أدبي يحتوي على مجموعة من الصور الخاصة تتخذ غالبا مظهرا دراميا، وتتكرر في مجموع النتاج من خلال أشكال متباينة من الصور، لكنها تحمل نفس الخصائص الجوهرية للصورة الأولى المحركة، ويسمي ذلك الأسطورة الشخصية للكاتب، ويعرفها بأنها استيهام مهيمن على الكاتب يتمظهر من خلال صورة مهيمنة على أعماله. وتكون دائما لهذا الاستيهام علاقة بلاوعي الكاتب، وهو ما يستدعي البحث في حياته الشخصية للتأكد مما توصلت إليه القراءة المباشرة للنصوص" [(٢)].

---

(١) حميد لحمداني: الفكر النقدي الأدبي المعاصر مناهج ونظريات ومواقف ط: ٢٠١٢/٢، مطبعة إنفو برانت ١٢ شارع القادسية الليدو، فاس، المغرب ص: ١٠٧.

(٢) نفس المرجع ص: ١١٠ – ١١١.

٢) اللاشعور بنية لغوية، مثال: "الرسالة المسروقة" عند (جاك لاكان)

الحديث عن "الرسالة المسروقة" مرتبط بشكل وثيق بفكرة "لاكان" المشهورة، وهي أن اللاشعور ليس سوى بنية لغوية. ودليله على ذلك أن المحللين النفسانيين لا يستطيعون التعرف إلى لاشعور مرضاهم إلا من خلال الحوار الذي يجرونه معهم، وسابقا اعتبر (فرويد) الأحلام بنية لغوية خاصة تحتوي على الرموز والاستعارات، وتنعدم فيها الروابط وأن فهم الحلم يشترط تحليل هذه البنية الرمزية. ولكي يوضح "لاكان" الدور الذي تلعبه البنية اللغوية بالنسبة لموا قف وسلوك الأشخاص وأقوالهم بحيث تتحول هذه البنية بفعل تكرارها الآلي إلى خلفية لغوية لاشعورية توزع الأدوار على كل شخص حسب موقعه، قدم "لاكان" تحليلا لنص الرسالة المسروقة "لإدغار ألان بو" التي نقلها إلى اللغة الفرنسية الشاعر الفرنسي "شارل بودلير"، وملخصها: أنه في غفلة عن الملك يفطن الوزير أن الملكة تحاول إخفاء الرسالة التي توصلت بها، لكنه يستولي عليها أمام ذهولها؛ إذ لم تكن تستطيع الاحتجاج حتى لا يعرف الملك سرها. وتتعقد القصة لأن شخصا آخر يستولي على الرسالة، وهكذا تصبح الرسالة بنية لغوية في ضوئها تتحدد النوايا الواعية وغير الواعية لكل من اطلع عليها، كما يتحدد في ضوئها أيضا سلوك الأفراد وأقوالهم.

لكل هذا يعتقد "لاكان" أن اللغة تحكم الإنسان باعتبارها محملة سلفا بالدوال، وعليه فليس الإنسان هو الذي يتحدث دائما باللغة، فاللغة هي التي تتحدث من خلاله. ومن ثم فحديث الفرد عن الحقيقة ليس إلا ضربا من الوهم، فالمهم في الكلام ليس منطوقه الخارجي، ولكن ما يكمن وراءه من نوايا واعية أو لا واعية [١].

(١) نفس المرجع ص: ١١٥.

إن النص الأدبي "يحتوي على فراغات، وهي فراغات يمكن أن تصرخ بصمت، وفي ذلك تشبيه خفي لها بصراخ الغرائز من أعماق اللاشعور في حياة الإنسان" [(١)].

لغة اللا شعور في الشعر العربي

أ) سيميائية اللاشعور

السيميائيات طريقة جديدة في فهم الظواهر وتأويلها، وهي أيضا طريقة جديدة لكشف بؤر المعنى ومظانه، ولهذا العلم علاقة بأدوار البعد النفسي؛ حيث "تتجاوز السيميائيات التاريخ إلى ملامسة دينامية المعطيات الاجتماعية وأدوار البعد النفسي"[(٢)]، وهذا ما ذكرته (جوليا كريستيفا): "يعود أمر تحديد الموقع الدقيق للسيميولوجيا إلى عالم النفس"[(٣)].

في هذا المحور سنعطي أمثلة ل"سيميائية اللاشعور"، ومن بين تلك الأمثلة حادثة استقرت في لاشعور الشاعر "ذي الرمة"، وصارت هي (البنية اللغوية اللاشعورية) في نصه، ويتعلق الأمر ببيته الذي عابه النقاد:

ما بال عينك منها الماءُ ينسكِبُ كأنه من كُلىً مَفْرِية سَرِبُ

واذا أردنا أن نفسر هذا البيت في ضوء البنيات اللغوية اللاشعورية فإنه يجب علينا الكشف عن هذه البنية التي "تعد في التصور البنيوي كلمة السر المركزية، فلا شيئ يمكن إدراجه أو فهمه خارج ما تقيمه حدود هذه البنية"[(٤)].

(١) حميد لحمداني: النقد النفسي المعاصر، تطبيقاته في مجال السرد، السنة ١٩٩١، ط١/منشورات دراسات سيميائية أدبية لسانية (دراسات سال) مطبعة النجاح الجديدة. المغرب، ص: ٣٥

(٢) حميد لحمداني: النقد التاريخي في الأدب رؤية جديدة. المجلس الأعلى للثقافة ١٩٩٩ ص: ٢

(٣) جوليا كريستيفا: علم النص، ترجمة: فريد الزاهي، ط: ١٩٩١/١، دار توبقال للنشر والتوزيع، المغرب، ص: ١٦

(٤) سعيد بنكراد: سياق الجملة وسياقات النص الفهم والتأويل، مجلة علامات العدد ٢٠١٠/٣٣ المغرب ص: ١٤

وذو الرمة هو الشاعر الذي عاش حياته في الصحراء وللصحراء، يجوب فَلَواتها ليلا ونهارا، ويسمع فيها –كما يحدثنا في شعره– عزيف الجن، ويعاني فيها ما يعانيه الوحيد في المكان المهجور، ولعله قد حدث له ذات مرة أن كان في جوف الصحراء وقد استبد به العطش، وعندما هُرِع إلى قرابة يستسقيه وجد أن خوارزه قد فسدت، وأن الماء قد تسرب منه فلم يبق منه ما يبل ظمأه، ونجده يحدثنا – منساقا مع شعوره الباطن– عن قصة هذه الكُلَى المفرية، فيقول في البيت التالي:

وفراء غرفية أثأى خوارزها مشلشل ضيعته بينها الكتب

فقصة الكلى المفرية في تاريخ ذي الرمة النفسي شيء محفور في ذاكرته، فهو في تلك الحال من العطش واللهفة إلى من يروي ظمأه يخيل إليه أنه قد وصل إلى النبع، أو أن ركبا قافلا في الصحراء قد أتاه بخبر من محبوبته يروي ظمأه ويشفي غليله، وكان ذلك فيما يبدو للشاعر وهماً:

أستحدث الركب عن أشياعهم خبرا أم راجع القلب من أطرابه طرب؟(١)

يرى (نورمان هولاند) أن "الأدب تجربة، وعلاوة على ذلك فهو تجربة متصلة بالتجارب الأخرى". (٢)

فقديما أحس الشاعر الظمأ وعاناه في جوف الصحراء حين تسرب الماء من قرابه. وقديما أحس بالظمأ في صحراء الحب وعاناه حين ضاع أمله في أن تأتيه أخبار الحبيب. وبهذا يقوم الرابط بين صورة القراب التالف في البيت الأول، والكلام عن الركب في البيت الذي يليه. قد يحدو بنا أن نتساءل: هل التحليل

(١) عز الدين إسماعيل: التفسير النفسي للأدب، مكتبة غريب الفجالة ط: ٤بدون تاريخ مصر ص: ٨٤ – ٨٥.

(٢) فولفغانغ إيزر: فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب (في الأدب)، ترجمة: حميد لحمداني، والجلالي الكدية منشورات مكتبة المناهل، فاس، مطبعة النجاح الجديدة، الدر البيضاء، ١٩٩٥ ص: ٣٦

النفسي في إطار البنيات اللاشعورية هو "(مدرسة للشك)، بمقدار ما يكون فيه على الحقيقة مدرسة قراءة؟. "[1]

لذا يمكن أن نفسر الماء في ضوء البنية اللغوية الاشعورية في بيت ذي الرمة بأنه "دال على التطهر إنه طقس من الطقوس الرمزية الموغلة في القدم، فقد ظل الإنسان يرى في الماء منبعا وأصلا لكل شيء؛ إنه الحياة ذاتها، ولا يمكن تصور أي شيء خارج الماء؛ لذلك تعددت رمزياته، وتنوعت إحالاته الأسطورية. "[2]

حدد الناقد المغربي عبد الفتاح كليطو المعنى الشعري ووظيفة الصورة ضمن البنية الموضوعاتية من خلال البرنامج التحليلي الآتي:

مثلا: ماهي الوظيفة التي تقوم بها صور الماء في الشعر العربي؟ أقول: صور الماء ولا أقول: صورة الماء، هناك الماء المرتبط بالسراب، والماء الذي يتجلى في الدموع، وتنتهي بوصف المطر، ثم هناك الماء الآسن، والماء المتجمد. كل نقطة في هذا الجرد السريع تقتضي تحليلا مسهبا، وسنكتفي بإيراد بيت من الشعر العربي هو:

فأصبحتُ من ليلى الغداةَ كقابِضٍ على الماء خانتّه فروجُ الأصابعِ

أشرنا إلى أن تفسير البنيات اللغوية اللاشعورية مرتبط بأحداث وتجارب وقضايا، ولتفسيرها لابد من الرجوع لتلك الأحداث كمفاتيح لاستكناه مدلولاتها اللاشعورية، وإذا أردنا مقاربة هذا البيت في ضوء البنيات اللغوية اللاشعورية يمكن أن نقول مع عبد الفتاح كليطو: إن هذا الماء الذي يسيل ويهرب من القبضة ويندفع دون أن يفلح أحد في الإمساك به يندفع بدون رجعة، ما علاقة هذا الماء

(١) ك. م.. نيوتن: نظرية الأدب في القرن العشرين. ترجمة عيسى علي العاكوب. ط: ١٩٨٦/١، عين الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، مصر، ص: ٢٢٥.

(٢) سعيد بنكراد: السرد الروائي وتجربة المعنى، ط: ٢٠٠٨/١، المركز الثقافي العربي، ص: ٢٢٤.

المنفلت الغادر بالزمن الذي لا يستقر ولا يتوقف؟ وإلى أية غاية يتجه هذا الماء؟ أهناك صوت الموت يرد فيها ذكر الماء ؟ وهكذا تشير البنية اللاشعورية للماء إلى مجموعة من الاستدعاءات في ذهن المحلل؛ ليصبح الماء تداعي معانٍ للسراب والدموع والمطر والمرأة والسيولة والهرب والاندفاع والانفلات والغادر وغير المستقر لينتهي الماء إلى (ماء آسن/ ماء متجمد)، إلى حياة وموت معا.

إنها إذن سيميائية البنيات اللغوية اللاشعورية تتبنى توليدات وتوزيعات مختلفة التناقضات. (١)

وعليه يمكن أن نقول: "إن لغة اللاشعور يمكن اكتشافها من خلال الاستعارات والمجازات وكل ما يأتي عفو الخاطر في سياق الكتابة". (٢)

إن الأديب –كما يقول إمبرتو إيكو: "لايعرف ما يقوله، فاللغة تتحدث نيابة عنه". (٣)

في ضوء البيتين السابقين للشاعر ذي الرمة يقدم د/عزالدين إسماعيل تعريفا "للتكثيف".

ويبدو لنا هذا التعريف شبيها بمفهوم البنيات اللغوية اللاشعورية "بحيث تصبح القصيدة حلما من الأحلام، وهذا يعني أن القصيدة تغدو موضوعا للتحليل النفسي"(٤). لهذا يمكن أن نستحضر مفهوم الدراسات البينية الجامعة بين التخصصات المختلفة

(١) سعيد علوش: النقد الموضوعاتي، شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، الرباط ١٩٨٩، المغرب، ص: ٥٥

(٢) جورج طرابيشي: التحليل النفسي والنقد الأدبي تطبيقاته على الرواية والسيرة الذاتية، علاقته بالمناهج الأخرى، أبعاده الحضارية، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، العدد: ٣صيف/خريف ١٩٨٨، المغرب ص: ١٦ – ١٧.

(٣) إمبرتوإيكو: التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ترجمة وتقديم: سعيد بنكراد ط: ١/٢٠٠٠ المركز الثقافي العربي. ص: ٤٢.

(٤) الولي محمد: الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي، ط: ١/١٩٩٠ المركز الثقافي العربي ص: ١٧٢.

حيث تستعار مناهج من علوم أخرى، تقول جوليا كريستيفا عن الدراسات البينية في مجال السيميائيات: "يعود أمر تحديد الموقع الدقيق للسيميولوجيا إلى عالم النفس"(١). وهذا ما يؤكده السيميائي (س. ش. بورس): "ليس باستطاعتي أن أدرس أي شيء في هذا الكون إلا على أساس أنه نظام سيميولوجي"(٢).

اتجهت قراءة اللاكانيين إلى اعتماد البنيات اللغوية دليلا على تبنين اللاوعي فيها فاتخذوها مطية للتحليل النفسي، فالنص كتابة مرموزة وخفية قَصَدَ إلى ذلك الأديبُ أم لم يقصد (٣).

"البنية" و"النسق" مفهومان استخدمهما نقاد الحداثة كثيرا "النسق بنية لاشعورية ضمن (المضمر)، وتمثل (جوهر الخطاب)، ويمارسها الكاتب والمبدع دون وعي منه؛ لأنها حاكمة عليه ومتشربة في ذهنه ولاشعوره "(٤).

يقول الشاعر:

تحيي خيالات ماضيه له صورا ماتت وخلفت الآلام والحرقا

تبرز (تحيي) كإشارة متميزة متفردة، وتفرض نفسها على البيت متصدرةً إشاراته، وهي فعالية قسرية تحدث ذاتيا دون خيار أو وعي من الكاتب، فالإشارة تبرز إليه فارضة نفسها ومكانها، ولا حول للشاعر من ذلك ولا قوة، وهي لم تخضع لاختياره ولا لفحصه، وإنما طرحت نفسها عليه متسمية باسمه، وحاملة

(١) جوليا كريستيفا: علم النص، ترجمة فريد الزاهي ط: ١/١٩٩١، دار توبقال للنشر والتوزيع، المغرب، ص: ١٦.

(٢) محمد حاقاني/ ورضاعامر: المنهج السيميائي: آلية مقاربة الخطاب الشعري الحديث وإشكالياته. www. lasem. semenan. ac. ir

(٣) بوسليخن محمد: النقد الروائي عند جورج طرابيشي، إطروحة دكتوراه دولة من جامعة سيد محمد بن عبدالله كلية الآداب، ظهر المهراز، فاس، المغرب، تحت إشراف حسن المنيعي العام الدراسي: ١٩٩٨/١٩٩٩، ص: ٧٤ – ١١٤.

(٤) حسين السماهيجي وآخرون: عبد الله الغذامي والممارسة النقدية والثقافية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط: ١/٢٠٠٣، بيروت، لبنان، ص: ١٧٥.

هويته في حالة من حالات اللاوعي عنده، وهي حالة الإبداع الذي يسيطر النص فيها على ملكات الكاتب، وتنهمر إشاراته وسياقه على لسانه (أو قلمه) [(١)].

إن دلالة البنية اللغوية اللاشعورية في النص والمترددة في إحدى وسائل المحلل الأدبي؛ لأنها تكشف في الوقت نفسه عن دوافع السلوك وحيثياته، مثال ذلك ما قاله المتنبي:

إذا أردتُ كميتّ اللون صافيةً وجدتُها وحبيبُ النفس مفقودُ
ياساقيَّ أخمرٌ في كؤوسكما أم في كؤوسكما هَمٌّ وتسهيدُ؟

فلو تناولنا لفظة "الكأس" أو" الخمر" عند أحد الشعراء لتبينا افتقاره إلى العطف، وافتقاده المرأة، ونفوره من الواقع، وتوقه إلى الهرب في غيبوبة الحلم، وإدمان الكحول، ونلاحظ أن حيثيات تعاطي الخمر في إطار من الأجواء الخيالية، واحساس بالوحدة ورغبة في تجاوز الواقع تجمعت كلها نفثات من الشعر الحزين، هكذا استطاعت كلمة معينة أن ترمز إلى مجموعة أشياء امتزجت فيما بينها، وهو إن صح التعبير يمكن أن نطلق عليه (البنية اللغوية اللاشعورية)[(٢)]، وممَّا يمكن أن يدرج في إطار التمثيل بالبنيات اللغوية اللاشعورية في الشعر العربي قول الشاعر:

نقل فؤادك حيث شئت من الهوى ما الحب إلا للحبيب الأول

رب قائل يقول: ما أكثر النصوص المجازية التي لا تتضمن إحالة على الشمس. هذا الاعتراض يمر بجانب المسألة: عندما تختفي الشمس وراء السحب فإنها تستتر، ولكنها لا تفنى وتفقد مكانها في السماء مثال البيت الأخير. أين هي؟ لا تلمح ضوءها، ولكن حركتها واضحة في البيت: (فؤاد ينتقل في سماء الهوى، ثم يعود

(١) عبد الله الغذامي: الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية قراءة نقدية لنموذج إنساني معاصر مقدمة نظرية ودراسة تطبيقية، المركز الثقافي العربي، ط: ٢٠٠٦/٦ص: ٢٤٩ – ٢٥٠.

(٢) خريستو نجم: النقد الأدبي والتحليل النفسي، فصول في تحليل الفكر والأدب والفن، دار الجيل، بيروت، مكتبة السائح، طرابلس، ط: ١٩٩١/١ ص: ٤٠ – ٤١.

كالشمس إلى نقطة انطلاقه)، قلت: لانلمح حركة واضحة، ففي كلام الشاعر إحالة إلى الشمس، ولست أدري كيف يمكن أن أحور الجملة حتى أحذف التلميح إلى الكوكب المنير. (١)

إن البنية اللغوية التي وضع أسسها – في علم النفس – (جاك لاكان) تؤول في النهاية إلى جملة من السيمات العرفية التي تنوب عن اللغة، وتفصح عن كثير من التعابير التي لايليق بها الحديث، ولا يفصح عنها بوضوح، فتكون الإشارة كافية شافية لتبليغ المراد، من ذلك قول الشاعر:

أشارتْ بطرف العين خيفةَ أهلها إشارةَ محزونٍ ولم تتكلمِ
فأيقنتُ أن الطرف قد قال مرحبا وأهلا وسهلا بالحبيب المتيَّمِ

إن الإشارة التي يصنعها الشاعر في هذين البيتين لغة لا شعورية غايتها تبليغ عاطفة بذاتها، وتوصيلها إلى الطرف المستقبل؛ للدلالة على هدف كامن في النفس دون اصطناع اللغة الطبيعية المألوفة لمثل هذه الغاية لدى إرادة التبليغ، أو كقول الآخر:

حواجبنا تقضي الحوائج بيننا ونحن سكوت والهوى يتكلم

إن حركة الحاجب سمة عرفية حُبْلَى بالدلالة تنوب مناب الحديث الذي يقصر عليه اللسان، أو يحجم عنه في مواقف، كالخجل والخوف من الرقيب.

من خلال هذه المعطيات التي قدمناها نرى أن "البنية أو البنى ليست مطروحة على أديم النص (يعرفها العربي والعجمي)، إنها أنساق خفية" (٢). لا ترى بالعين المجرَّدة.

لقد اتجهت قراءة اللاكانيين في علم النفس إلى "اعتماد البنيات اللغوية دليلا على تبنين اللاوعي فيها، فاتخذوها مطية للتحليل النفسي"(٣).

---

(١) عبد الفتاح كليطو: الأدب والغرابة دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار توبقال للنشر ط: ٢٠٠٦/٢، الدار البيضاء، المغرب، ص: ٧٤.

(٢) حمادي صمود: قلب الشاعر لأبي القاسم الشابي: محاولة قراءة. مجلة فصول، المجلد الأول، العدد: ٤، يوليو ١٩٨١، ص: ٢٢١.

(٣) ندوة لجماعة من الأساتذة حول: الحدود بين المدارس اللسانية في علاقتها بالأدب وقضية السياق والمعنى. مجلة دراسات أدبية لسانية العدد: ٣ السنة الأولى ربيع ١٩٨٦ ص: ١٣١

ب) ظاهرة "اللبيدو" في العمل الأدبي

اللبيدو هو الرغبة، وتعني الشهوة والشهية والمتعة والنزوة والهوى والحاجة الطبيعية[1].

يقول أبو نواس:

قطربَّلٌ مربعي ولي بِقُرَى الـ ... كَرْخ مَصيفٌ وأميَ العنبُ
ترضعني درها وتلحفني ... بظلها والهجير يلتهبُ
إذا ثنته الغصون جللني ... فينان ما في أديمه جُوَبُ
فقمت أحبو إلى الرضاع كما ... تحامل الطفل مسه السغبُ
هتكت عنها والليل معتكر ... مهلهل النسج ما له هدبُ
ثم توجأت خصرها بشبا الـ ... أشفى فجاءت كأنها لهبُ [2]

جللني: كساني، الفينان: الحسن الشعر الطويل، كناية عن الغصن المورق الطويل وفيقول في البيت الرابع مستكملا معنى سابقا، إذ ذكر أن أمه الكرمة، إنه نهض وطلب الخمرة يرتضعها كالطفل الذي مسه الجوع، فما دلالة ذلك وما سببه؟ ولاسيما بعد أن تحولت الخمرة -كأنها- امرأة من لحم ودم يخاطبها، إن هذا التفتح الواعي لحضور المرأة والإحساس بها - لافي ضوء البنيات اللغوية اللاشعورية- مرتبط بعقدة الذنب والحنين إلى دفء الأمومة، وفي تأكيد اندماجه وذوبانه في الخمر التي أصبحت امرأة عنده هو تعبير عن حرمان كان يعاني منه،

(١) سيكموند فرويد: ابليس في التحليل النفسي، ترجمة جورج طرابيشي، ط: ١٩٩٩/٣ دار الطليعة للطباعة والنشر بيروت – لبنان، ص: ٩٤.

(٢) أبو نواس: شرح ديوان أبو نواس، الجزء الأول، إيليا الحاوي، منشورات الشركة العالمية للكتب، دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٧، ص: ٦٦ – ٦٧ – ٦٨.

ويمكن تلمس ذلك في محبوبته أو إمرأته المفقودة التي حلت الخمر محلها في الوقت نفسه: (ترضعني درها)، (وتلحفني)، فجملة (أحبو إلى الرضاع) لها دلالة نفسية مرتبطة بالأمومة، وأما فكرة (الرضاعة) فمصدرها إحساس بعقدة فقدان الأم، وإفصاح الشاعر عن رغبته الحقيقية بتلك الخمرة التي حلت محل محبوبته، فأوجد فيها مرتع الأمومة الذي فقده منذ صباه. يقول أيضا:

ثم اصطبح من أميرة حُجِبَتْ عن كل عين بالصَّوْن والرصَدِ
لم يرها خاطب فيمنعَها ولا دعاه لها أخو فَنَدِ (١)

فالشاعر يعود إلى الخمر وكأنما أدركته الغيرة، فيبدل في التشبيه ويعد له.

فهي كما شاء بكر عذراء.. الكرم أمها وأبوها الماء، وأبو نواس هو خاطبها، وهذا له دلالة نفسية مرتبطة بالأمومة، فالماء – كما مر معنا سابقا– يعبر عن فكرة التطهر، ومصدرها إحساس الشاعر أبي نواس بعقدة الذنب، فالماء رمز للنقاوة والطهارة التي حطمتها أمه حسب ما تقول الروايات، ومن الواضح أن لجوء الشاعر إلى الخمرة خالعا عليها صفات الأم الطاهرة أو الحبيبة المفقودة يمكن تأويله بشتى الطرائق، فمن: "عقدة أوديب"، إلى (عقدة النسب)، فقد "ارتبطت العملية الإبداعية عند (أدلر) بالشعور بالدونية ومركَّب النقص"(٢).

ويبين ارتماء أبي نواس في أحضان الخمرة عن عقاب يتمناه لنفسه في لاوعيه؛ نظرا للطهارة التي حطمتها أمه، فثنائية "الخمرة" و"المرأة" هي (التيمة) المهيمنة في البناء اللاواعي في نصوص أبي نواس الخمرية.

(١) عبد الرحمن صدقي: ألحان الحان، دار المعارف بمصر، ١٩٥٧، ص: ١٨٦.

(٢) عمر محمد الطالب: مناهج الدراسات الأدبية، ط: ١/نوفمبر ١٩٨٨، دار اليسر، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البضاء، المغرب، ص: ٦٣.

انقلبت الخمرة في لاوعي أبي نواس إنسانة عذراء لعوبا يتغالب معها أولا ثم تغلبه:

نغلبها أولا وتغلبنا فنحن فرسانها وصرعاها[١]

وقد يفضي ذلك بأبي نواس أن يشذ عن المتعارف عليه مادام قد فقد عطف أعز الناس وأحبهم، فالخمرة عروس شعره، بل عروسه حقا، وهو في ذلك يقول:

نادمتهم قرقف الإسفنط صافية مشمولة سبيت من خمر تكريت
من اللواتي خطبناها على عجل لما عججنا بربات الحوانيت[٢]

ومنه قوله أيضا:

فافترعنا مزة الطعم فيها نزق البكر ولين العوان[٣]

فتارة نجد الخمرة عند أبي نواس أمّا (تلحقي) و (ترضعني)، وتارة تكون بمثابة زوجة (زرتها خاطبا فتزوجت بكرا)، نلاحظ هذه المقارنة فـ "لأسطورة الشخصية تكشف عن الشخصية اللاواعية للكاتب، وإلى حالة درامية داخلية تتغير باستمرار بفعل العناصر الخارجية، لكنها تظل ثابتة، ويمكن التعرف عليها أخيرا عن طريق العلاقات المتصلة بحياة الكاتب". [٤]

يقول أبو نواس:

ومر ذا فرح يسعى بمسرجة فستل عذراء لم تبرز لأزواج [٥]

---

(١) خليل شرف الدين: أبو نواس، الموسوعة الأدبية الميسرة، منشورات دار الكتب، الهلال، ١٩٨٢ ص: ١١٦.

(٢) عمر فروخ: أبو نواس، منشورات دار الشرق الجديد ط: ١/مارس ١٩٦٠بيروت، لبنان، ص: ١٢٩.

(٣) علي شلق: أبو نواس بين التخطي والالتزام، قدم له: فؤاد أفرام البستاني، توزيع ونشر دار الثقافة، ط: ١/أكتوبر ١٩٦٤، بيروت، لبنان، ص: ١٨٢.

(٤) جان إيف تاديه: النقد الأدبي في القرن العشرين، ترجمة قاسم المقداد، منشورات وزارة الثقافة، المعهد العالي للفنون المسرحية، ١٩٩٣ص: ٢٠١.

(٥) أبو نواس: ديوان أبي نواس، الحسن بن هانئ، تحقيق: أحمد عبد المجيد الغزالي، الناشر دار الكتاب العالمي، بدون تاريخ، بيروت، لبنان، المقدمة الثانية مذيلة بتاريخ ٠٥مارس ١٩٥٣ القاهرة، ص: ٤٨.

ويقول أيضا:

وأبــرز بكــرا مــزة الطعــم قرقفــا صــنيعة دهقــان تراخــى لــه العمــر
فقــال: عــروس كــان كســرى ربيبهــا معتقــة مــن دونهــا البــاب والســتر
فقلــت: أدل منهــا العنــان فــإنني لها كفء صدق ليس من شيمي العسر
فجــاء بهــا شــعثاء مشــدودة القــرا علــى رأســها تــاج ملاحفهــا عفــر
فلمــا تــوجى خصــرها فــاح ريحهــا فقلــت: أذا عطــر ؟ فقــال: هــو العطــر
كــأن الزجــاج البــيض منهــا عــرائس علــيهن بــين الشــرب أرديــة حمــر[1]

في اعتقادي أن حديث أبي نواس عن الخمرة -كأنها امرأة سوية- يوحي لنا بما كان يتعقد ويتضاعف من حبه لها من أحوال نفسية كثيرة التقمص، "إن الحلم والشعر كليهما مظهران لرغبات غير مرتوية مكبوتة في اللاشعور"،[2] وهذا ما تمثله "ثنائية ريفية" للشاعر عبده بدوي استشهد بها عز الدين إسماعيل:

الحب لم يصبح حديثا أو هتافا في الصدورْ
الحب فيما طرزت كفاي في الحقل الكبيرْ
قد كان أمس حكاية تروى وأشواقا تدورْ
واليوم صار حديقة تلقى الغدير... وتستديرْ
وتموجا في القطن والصفصاف والقمح "الوفيرْ"

إلى أن يقول:

حبي له جذر، له ساق، له ثمر منيرْ[3]

---

(١) أبو نواس: ديوان أبي نواس، تحقيق بدر الدين حاضري محمد حمامي، دار الشرق العربي، ط: ١٩٩٢/١ بيروت، لبنان، ص: ٢٣٣ - ٢٣٤.

(٢) سامي الدروبي: علم النفس والأدب، منشورات جماعة علم النفس التكاملي، دار المعارف، ط: ٢القاهرة، ١٩٨١ ص: ٢٣١.

(٣) عز الدين إسماعيل: التفسير النفسي للأدب، ص: ١١٤.

وواضح ما في عبارة الحقل والبذور من إشارات إلى مواضع وعمليات جنسية، فالحقل رمز لعضو المرأة الجنسي، أما البذور فهو ما يستقر هناك نتيجة لعملية الجماع من نطفة، فالشجرة تحمل رمزيتها القضيب والرحم معا.

ج- نظرية (صدمة الولادة) وتطبيقاتها في الأدب

من بين القضايا التي يمكن إدراجها في إطار الدراسة البينية نظرية (صدمة الولادة) في علم النفس، وقد أثارها ابن الرومي في نموذج شعري حيث يقول:

لما تؤذن الدنيا به من صروفها يكون بكاء الطفل ساعة يولد
وإلا فما يبكيه منها وإنها ومالي إلا كفها متوسد
إذا أبصر الدنيا استهل كأنه بما سوف يلقى من أذاها يهدد[1]

مقتضى هذه النظرية أن الإنسان عاش فترة داخل الرحم كان أثناءها يتمتع بكل أسباب الراحة والهدوء بعيدا عن المشاكل والهموم، "ولئن كانت هذه الصورة ليست واعية وعقلانية فإنها تسربت إلى اللاشعور على شكل صور نمطية أسقطها الإنسان على مجموعة من وقائع حياته. . . ولقد أكد (أوتورانك)، وهو صاحب هذه النظرية ومبدعها الأول، أن صدمة الولادة تعتبر أقسى تجربة يمر بها الإنسان في حياته، إلا أن عقله يتولى كبتها عن ذاكرته، ومع مرور الوقت تحايلت الذاكرة على العقل، وتربت هذه الصورة على شكل صور مبهمة تتخذ شكل حكاية كبرى لا تؤرخ لفرد وحده، بل تتحدث عن البدايات الأولى للكائن الإنساني وقصة وجوده على الأرض. "[2]

(١) ابن الرومي: ديوان ابن الرومي، تحقيق حسين نصار، الجزء٢ الهيئة المصرية العامة للكتاب، (مطبعة دار الكتاب) ١٩٧٤ وزارة الثقافة، مطبوعات مركز تحقيق التراث، ص: ٥٨٦.

(٢) سعيد بنكراد: مسالك المعنى دراسة في بعض الأنساق الثقافية العربية، ط: ٢٠٠٦/١، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ص: ١٣٨.

سنحاول التعريف بمفهوم نظرية "صدمة الولادة" في علم النفس عند مبدعها (أوتورانك)، ومادام موضوع بحثنا هو في إطار الدراسات البينية، أو ما يعرف بالدراسة الجامعة بين عدة تخصصات، فمن الجدير بنا أن نمثل لها من خلال نص شعري قبل أن نتعرض لمفهومها فيما بعد، يقول نزار قباني في قصيدة (**رسالة من تحت الماء**):

إن كنتَ صديقي. . ساعِدني
كَي أرحَلَ عَنك. .
أو كُنتَ حبيبي. . ساعِدني
كَي أُشفى منك
لو أنِّي أعرِفُ أنَّ الحُبَّ خطيرٌ جِدَّاً
ما أحببت
لو أنِّي أعرفُ أنَّ البَحرَ عميقٌ جِداً
ما أبحرت. .
لو أنِّي أعرفُ خاتمتي
ما كنتُ بَدأت. . .
اشتقتُ إليكَ. . فعلِّمني
أن لا أشتاق
علِّمني
كيفَ أقُصُّ جذورَ هواكَ من الأعماق
علِّمني
كيف تموتُ الدمعةُ في الأحداق
علِّمني
كيفَ يموتُ القلبُ وتنتحرُ الأشواق

إن كنت نبياً. . خلصني

من هذا السحر. .

من هذا الكفر

حبك كالكفر. . فطهرني

من هذا الكفر. .

إن كنتَ قويًّاً. . أخرجني

من هذا اليَمّ. .

فأنا لا أعرفُ فنَّ العوم

الموجُ الأزرقُ في عينيك. . يُجرجِرُني نحوَ الأعمق

وأنا ما عندي تجربةٌ

في الحب. . ولا عندي زورق. .

إن كنت أعز عليك. . فخذ بيديّ

فأنا عاشقةٌ من رأسي. . حتى قدميّ

إني أتنفَّسُ تحتَ الماء. .

إنّي أغرق. .

أغرق. .

أغرق[1]**. .**

هذا التوق على الوحدة غير الحنين اللاواعي إلى أحشاء الأم؛ حيث كان الإنسان كلا واحدا، وبحسب تعبير (أوتورانك): ربما كان الإلحاح على رمز الماء في شعر نزار، وتحريضه المرأة كي ترتمي معه في أعماق المحيط نتيجة الحنين اللاواعي إلى هذه العودة، حتى لو نظرنا إليه نظرة دينامية فهو مثلها عنصر

(١) www. adab. com

مداعب هزاز يملأنا رخاوة، ويذيبنا في أحضان الطمأنينة والراحة من خلال البنيات الشعرية، فالغوص في الماء يعني العدم، أي عودة المخلوق إلى برهته الأولى برهة الخلق البكارة. فالشاعر نزار عندما يغري المرأة بالارتماء في أحضان البحر إنما يعبر عن فكرة الموت أو الولادة المستمرين أبدا في عملية الاندماج بالبحر بهذه الأم الكونية التي يعود فينبعث منها بحركة مستديمة، ولذا طاب له سماع المحبوبة في (رسالة من تحت الماء) تتضرع إليه أن ينقذها من أهوال البحر. (١)

إن الماء في الثقافات الإنسانية رمز للخصوبة والتطهر والانبعاث والرغبة في العودة إلى رحم الأم. (٢)

د) رمزية الخوف عند نازك الملائكة (مقاربة نفسية)

إن الإحساس الجوهري الكامن وراء معظم رموز الشاعرة نازك الملائكة هو شعورها الخفي بأن هناك قوة مجهولة جبارة تتعقبها، كما أن النموذج المركزي الذي يتراءى في كثير من قصائدها هو نموذج الإنسان المطارد من قبل تلك القوة التي لاترحم، وكثيرا ما تكون هذه القوة مجموعة من الذكريات المحزنة، هنا تتكون الملامح الأولى للرمز، فهو جثة سمكة لاتعني شيئا، ولكنها بالنسبة للحبيبين الخائفين (إنذار أسى ودليل فراق)، وكأنها تثير في خيال الشاعرة صورة حبها وقد تحول إلى رُفاتٍ أو جثة هامدة كجثة هذه السمكة الشوهاء.

تقول الشاعرة نازك الملائكة:

ومشينا لكن الحركة

ظلت تتبعنا، والسمكة

(١) خريستو نجم: النرجسية في أدب نزار قباني، دار الرائد العربي، ط: ١٩٨٣/١ بيروت لبنان، ص: ٢١٧ – ٢١٨.

(٢)سعيد بنكراد: الفضاء الإشهاري بين التمثيل والحلم، مجلة علامات، العدد ٢٠٠٨/٣٠، المغرب، ص: ٨٩.

تكبر، تكبر حتى عادت في حضن الموجة كالعملاق
وصرخت"رفيقي أي طريق
يحمينا من هذا المخلوق؟
لنعد فالدرب يضيق يضيق
والظلمة محكمة الإغلاق"
فأجاب رفيقي مرتعشا والظلمة محكمة الإغلاق:
"نهرب لن تسلمنا الآفاق"
ويقينا نهرب، والسمكة
تتبع أرجلنا المرتبكة
تلك الأحداق، وأين المهرب من لعنة تلك الأحداق؟
وزعانفها السود الشوهاء
سدت في وجهينا الأرجاء
وأراقت في الجو الوضاء
سحبا سوداء ولون محاق
حتى وجه القمر السحري غشاه أسى وظلام محاق
وتلاشى مبسمه البراق. (١)

تكتمل أبعاد الرمز، وتتحول السمكة الصغيرة إلى عملاق يسد على الحبيبين كل طرق النجاة، وبه تتغير كل معالم السعادة إلى كآبة غامرة، فالجو المضيئ قد غشته السحب السوداء، أما القمر فقد انتقب بالظلام أو قل بالأسى الذي اعترى الشاعرة، فما الطبيعة إلا صورة من حالاتنا النفسية، ترى هل ترمز نازك

(١) محمد فتوح أحمد: الحداثة الشعرية الأصول والتجليات، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٦، ص: ٢٨٦ – ٢٨٧.

الملائكة بذلك العملاق النهري إلى الإحساس بالزمن، وهو ما يوحي به عنوان القصيدة أم إلى الخوف من مفاجآت القدر؟

إن الجزم بأحدهما ليس بذي بال؛ لأننا نعلم أنهما وجهان لحقيقة واحدة هي المجهول بأرحب معانيه.

يعتبر الرمز في هذه القصيدة نفسيا من حيث إنه يوحي بنزعة من نزعات الذات الباطنة.

إن إحساس الشاعرة بأنها مطاردة من قبل عدو خفي لجوج قد يكون الذكرى أو الندم أو الزمن المجهول بعامة. هو نفسي من حيث صورته الفنية؛ لأنه قد بني على ما يشبه الحلم أو تيار اللاوعي unéonsciousness؛ إذ ليس معقولا كذلك أن تتحول جثة سمكة صغيرة إلى عملاق كبير إنما هي رؤيا تتجسد فيها مخاوف الشاعرة صورا ورموزا مستمدة من عالم النفس الغني العميق، وهي من هذه الوجهة تذكرنا بقصيدة (الغراب) ل "إدجار آلان بو"، وفيها يرمز الشاعر بالغراب إلى مرارة الذكرى مثلما ترمز شاعرتنا بالسمكة العملاقة إلى لعنة الزمن، وفيها كذلك يستخدم "بو"، كما تستخدم "نازك" جو الظلام والحيرة والتردد والرياح والنافذة والغراب ذي الطبيعة المفترسة، وكأنه وحش يهدد أمن الشاعر، يستخدم كل ذلك ليفسح المجال للرعب والأسى والفزع. بل إن شعور التوقع الذي صورته نازك في بداية قصيدتها على شكل حوار بينها وبين رفيقها الذي يطمئنها بأن ما يسمعانه ليس سوى صوت الريح، هذا الشعور بعينه نجده سائدا في قصيدة "بو"؛ حيث يفاجأ في إحدى ليالي ديسمبر القاسية بطارقٍ في الظلام، وحين يفتح الباب على مصراعيه لا يجد أحدا، وإذ ذاك يعود إلى مجلسه قلقا مهموما، ولكن الطرق ما يلبث أن يعود أقوى مما كان، وحين يفتح النافذة يفاجأ بغراب مهيب يدخل عليه دون تحية أو استئذان، وإذ يسأله الشاعر عن

إسمه أو ما يكون لا يجيبه هذا الطائر الغريب بغير كلمة واحدة: "هيهات"، يقولها وكأنها ماتت على شفتيه فلا يجد عنها حولاً آنئذ يزداد انزعاج الشاعر فيهتف به أن يغادر بيته:

لتكن تلك الكلمة فراق ما بيني وبينك طائرا كنت أم صديقا، هكذا أصبحت به، وقد نهضت قائما. عد إلى العاصمة في عالم الموت المظلم لا تترك أي ريشة من ريشك الأسود تذكارا لما فات به روحك من كذب، أترك وحدتي غير معتدٍ عليها، غادر التمثال من أعلى بابي. . . انزع منقارك من صدري، ونح عني شبحك المخيف فصاح الغراب: "هيهات".

وحينذاك نحس في حدس شبه يقيني [أن الشاعر يتحدث عن ذكرى أليمة تعاوده كلما أجنه الليل، وتنشب نارها في صدره فلا يستطيع منها مفرا مثلما لا تستطيع نازك الملائكة من عدوها المخيف مفرا] [1]. هذا ما تفسره البنية اللغوية اللاشعورية في نص نازك الملائكة.

(١) نفس المرجع ص: ٢٨٧ – ٢٨٨.

المراجع المعتمدة:

أولا: الكتب

١- إمبرتوإيكو: التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، ترجمة وتقديم: سعيد بنكراد، ط١/٢٠٠٠ المركز الثقافي العربي.

٢- ابن الرومي: تحقيق حسين نصار، الجزء٢، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (مطبعة دار الكتاب) ١٩٧٤ وزارة الثقافة مطبوعات مركز تحقيق التراث.

٣- أبو نواس: ديوان أبي نواس الحسن بن هانئ، تحقيق: أحمد عبد المجيد الغزالي، الناشر دار الكتاب العالمي، بدون تاريخ، بيروت-لبنان،المقدمة الثانية مذيلة بتاريخ ٠٥مارس١٩٥٣، القاهرة.

٤- أبو نواس: شرح ديوان أبي نواس، الجزء الأول إيليا الحاوي، منشورات الشركة العالمية للكتب، دار الكتاب اللبناني ١٩٨٧.

٥-أبو نواس: ديوان أبي نواس، تحقيق بدر الدين حاضري محمد حمامي، دار الشرق العربي، ط: ١٩٩٢/١ بيروت، لبنان.

٦- جان إيف تاديه: النقد الأدبي في القرن العشرين، ترجمة: قاسم المقداد، منشورات وزارة الثقافة، المعهد العالي للفنون المسرحية، ١٩٩٣.

٧- جوليا كريستيفا: علم النص، ترجمة فريد الزاهي، ط١/١٩٩١، دار توبقال للنشر والتوزيع، المغرب.

٨- حسين السماهيجي وآخرون: عبد الله الغذامي والممارسة النقدية والثقافية، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع، ط١/٢٠٠٣ بيروت لبنان.

٩- حميد لحمداني: النقد النفسي المعاصر تطبيقاته في مجال السرد، السنة ١٩٩١، ط١/منشورات دراسات سيميائية أدبية لسانية (دراسات سال)، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.

١٠- حميد لحمداني:النقد التاريخي في الأدب رؤية جديدة، المجلس الأعلى للثقافة، ١٩٩٩.

١١- حميد لحمداني: الفكر النقدي الأدبي المعاصر مناهج ونظريات ومواقف ط:٢/٢٠١٢، مطبعة إنفو ابرانت ١٢ شارع القادسيةالليدو، فاس المغرب.

١٢- خريستو نجم: النرجسية في أدب نزار قباني، دار الرائد العربي ط١/١٩٨٣، بيروت، لبنان.

١٣- خريستو نجم: النقد الأدبي والتحليل النفسي فصول في تحليل الفكر والأدب والفن، دار الجيل، بيروت، مكتبة السائح، طرابلس، ط١/١٩٩١.
١٤- خليل شرف الدين: أبو نواس الموسوعة الأدبية الميسرة، منشورات الكتب، الهلال، ١٩٨٢.
١٥- سامي الدروبي: علم النفس والأدب، منشورات جماعة علم النفس التكاملي، دار المعارف ط:٢ القاهرة ١٩٨١.
١٦- سعيد بنكراد: مسالك المعنى دراسة في بعض الأنساق الثقافية العربية، ط:١/٢٠٠٦، دار الحوار، اللاذقية، سوريا.
١٧- سعيد بنكراد: السرد الروائي وتجربة المعنى ط١/٢٠٠٨ المركز الثقافي العربي.
١٨- سعيد علوش: النقد الموضوعاتي، شركة بابل للطباعة والنشر ١٩٨٩ الرباط المغرب.
١٩- عز الدين إسماعيل: التفسير النفسي للأدب، مكتبة غريب، الفجالة ط ٤، بدون تاريخ، مصر.
٢٠- عبد الله الغذامي: الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية قراءة نقدية لنموذج إنساني معاصر مقدمة نظرية ودراسة تطبيقية، المركز الثقافي العربي، ط:٦/٢٠٠٦.
٢١- عبد الفتاح كليطو: الأدب والغرابة دراسات بنيوية في الأدب العربي، دار توبقال للنشر، ط:٢/٢٠٠٦، الدار البيضاء، المغرب.
٢٢- عبد الرحمن صدقي: ألحان ألحان، دار المعارف بمصر، ١٩٥٧.
٢٣- عمر فروخ: أبو نواس، منشورات دار الشرق الجديد، ط١/مارس، ١٩٦٠ بيروت لبنان.
٢٤- عمر محمد الطالب: مناهج الدراسات الأدبية، ط:١/نوفمبر ١٩٨٨، دار اليسر مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب .
٢٥- سيكموند فرويد: إبليس في التحليل النفسي، ترجمة جورج طرابيشي، ط:٣/١٩٩٩، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت- لبنان، ص: ٩٤.
٢٦- علي شلق: أبو نواس بين التخطي والالتزام، قدم له: فؤاد أفرام البستاني، توزيع ونشر دار الثقافة ط:١/أكتوبر ١٩٦٤، بيروت، لبنان.
٢٧- فولفغانغ إيزر: فعل القراءة نظرية جمالية التجاوب (في الأدب)، ترجمة حميد لحمداني والجلالي الكدية، منشورات مكتبة المناهل، فاس، مطبعة النجاح الجديدة ١٩٩٥، الدار البيضاء، المغرب.

٢٨- ك. م. نيوتن: نظرية الأدب في القرن العشرين، ترجمة: عيسى علي العاكوب ط١/١٩٨٦، عين الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، مصر.

٢٩- محمد فتوح أحمد: الحداثة الشعرية الأصول والتجليات، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة ٢٠٠٦.

٣٠- الولي محمد: الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي، ط١/١٩٩٠، المركز الثقافي العربي، المغرب.

ثانيا: المجلات والدوريات

٣١- جورج طرابيشي: التحليل النفسي والنقد الأدبي تطبيقاته على الرواية والسيرة الذاتية علاقته بالمناهج الأخرى أبعاده الحضارية، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية. العدد:٣ صيف خريف ١٩٨٨ المغرب.

٣٢- حمادي صمود: قلب الشاعر لأبي القاسم الشابي محاولة قراءة، مجلة فصول المجلد الأول العدد: ٤ يوليو ١٩٨١.

٣٣- سعيد بنكراد: سياق الجملة وسياقات النص الفهم والتأويل، مجلة علامات العدد ٣٣/٢٠١٠ المغرب.

٣٤- سعيد بنكراد: الفضاء الإشهاري بين التمثيل والحلم، مجلة علامات العدد ٣٠ /٢٠٠٨ المغرب.

٣٥- ندوة لجماعة من الأساتذة حول: الحدود بين المدارس اللسانية في علاقتها بالأدب وقضية السياق والمعنى، مجلة دراسات سيميائية أدبية لسانية، العدد ٣ السنة الأولى ربيع ١٩٨٦.

ثالثا: المواقع الالكترونية

٣٦- محمد حاقاني / و، رضا عامر: المنهج السيميائي: آلية مقاربة الخطاب الحديث واشكالياته. www. lasem. semenan. ac. ir

٣٧- www. adab. com

آليات التوفيق بين التنافر اللغوي والثقافي في خطاب الترجمة

إعداد

أ. د. حسين عبدالرؤوف الأعظمي

جامعة طيبة – المدينة المنورة

ملخص البحث

الترجمة جسر تفاهم بين الأمم، لكن ياترى ماهي معايير تقييم لغة النص خاصة إذا كان هناك تنافر لغوي وأسلوبي وثقافي بين اللغتين؟ وهل هناك ضوابط لغوية وبلاغية يتكئ عليها من يقوم بهذه المهمة اللغوية؟

كذلك ما هي الخطوات اللازمة التي ينبغي اتباعها في مرحلة تحليل النص لغوياً وأسلوبياً؟ وكيف نستفيد من معطيات نظرية النص ومفهوم الحبكة اللغوية والأسلوبية التي تتصف بها اللغات لكن تتنافر فيها الآليات بين لغة وأخرى؟

فالخطابات اللغوية متعددة، ولها آليات بلاغية مختلفة تستند عليها حبكة النص التي ينبثق عنها التماسك اللغوي ومقبولية النص من قبل المستهلك.

إن مشكلة التنافر اللغوي والثقافي بين اللغات ما زالت قائمة، ولن تتمكن المعاجم قديما وحديثا من معالجة هذه الظاهرة اللغوية التي يعاني منها المترجم ومتعلم اللغة على حدٍ سواء.

سوف يسلط البحث الضوء على الأسئلة المطروحة أعلاه مبينا أنواع الاختلافات الثقافية بين العربية واللغات الأوربية وخصوصاً اللغة الإنجليزية. كما سيتطرق البحث إلى هفوات ترجمة القرآن الكريم.

المقدمة

إن تحقيق التفاهم بين فردٍ وآخر يستندُ على طريقة إيصال الفكرة من أحدهما إلى الآخر. وطريقةُ التفاهم السليمة هي بمثابة جسرِ التواصلِ بين الناس والأمم. فلابد إذاً من إدراك المتحدث للوسيلة اللغوية الأفضل لإيصال مقولته وفكرته إلى السامع طالما أن اللغة الأصلية للمتحدث تختلفُ عن لغة السامعِ من ناحية المعايير النحوية والبيانية والدلالية والأسلوبية والتداولية والأعراف الثقافية.

التنافر اللغوي والثقافي بين العربية والإنجليزية

يتكرر التنافر اللغوي والثقافي بين العربية والإنجليزية على مستويات عدة كما هو مبين أدناه:

التنافر اللغوي على المستوى التداولي والثقافي

فعلى الصعيد التداولي، نجد أن كلمة (طبعاً) يتم استخدامها عشوائيا دون ضوابط بلاغية وسياقية بين المتحدثين العرب، بينما نجد أن (طبعاً) في الإنجليزية لها دلالة بلاغية في سياق معين تعني التوكيد وتأييد ما قاله المتحدث. بينما في سياق آخر، تعني الإهانة. فإذا ما أجاب العربي بعبارة (طبعاً) لسؤال من إنجليزي (هل أنت سعودي؟) أو (هل أنت في الأربعين من عمرك؟) فهذه بمثابة إهانة للسائل؛ لأنها خرقت الأعراف التداولية التي تحملها هذه الكلمة، وفي هذا السياق بالتحديد، وكأن المتحدث قال للسائل: (يا لغبائك. ألا تعرف ذلك؟). فما كان على السائل الإنجليزي إلا المبادرة السريعة بالرد: (آسف. لم أقصد إزعاجك). فالمتحدث الإنجليزي توقع الرد بكلمة (نعم أو لا) من العربي. فكلمة (طبعاً) تعني (نعم) عند العرب.

وعلى الصعيد الثقافي، نجد أن كلمة (كلب) لها مدلولات متنافرة ثقافيا ودينيا. ففي الثقافة الإسلامية، تنطوي هذه الكلمة على مدلول (النجاسة) وهذه دلالة سلبية على عكس الثقافة الإنجليزية التي تجعل من (الكلب) فرداً من أفراد الأسرة، وحتى النوم في نفس سرير المربي، بل ومناداته بكلمات الحب والدلع وأن له أبا وأما من البشر يسكن معهم، وكذلك توريثه. لهذا، يجد العربي نفسه في مأزق ثقافي عند السكن مع أسرة إنجليزية لها (كلب). ولربما القصة التي حدثت لأحد طلبتي العرب خير شاهد على ما أقول. فبينما كان يتناول فطوره مع الأسرة الإنجليزية، شاهد شعرة كلب في فنجان الشاي فاشتكى لربة البيت الجالسة بجنبه والتي تذمرت وبحدةٍ، طلبت منه الاختيار بين العيش معهم أو مغادرة المنزل؛ لأن (الكلب) هو ابنها وأغلى عليها من نقود الطالب النزيل عندها. وفعلاً تركهم الطالب في نفس اليوم.

كما أن كلمة (بومة) تعني (الرشد والحكمة والهدوء) في الثقافة الإنجليزية، ولهذا نجد شعار جامعة ليدز ومجلس بلدية ليدز يستخدمان صورة (البومة). لكن هذا المفهوم الثقافي معكوس تماما في العربية؛ إذ إن هذا المدلول اللفظي يشير إلى (الغباء والقنوط والشؤم).

ولعل إلقاء السلام على من تمر به ومصافحته هو مثال آخر على صعيد التنافر الثقافي والأخلاقي بين الأمم. فالطالب العربي الذي اقترب من موقف الحافلة صباح يوم عند ذهابه إلى الجامعة لأول مرة بدأ بالسلام ومصافحة أولائك الذين كانوا ينتظرون الحافلة. وهذا ما أثار اندهاشهم وامتعاضهم مما اعتبروه حماقة بل ورفض قسم منهم مصافحته وقيام. إحدى السيدات بتأنيبه قائلة عبارة عامية ذات مدلول جارح ما معناها: (من أنت؟ ماذا تفعل؟)

(Who the bloody are you? What bloody are you doing?)

التنافر اللغوي على المستوى البلاغي

أما على المستوى البلاغي فالتنافر هوته شاسعة، ولا يمكن رأب الصدع بين العربية والإنجليزية نتيجة لاستخدام وفهم كل لغة بطريقتها الخاصة لمكونات علم البديع وعلم البيان. فغالباً لا يمكن نقل المجاز في العربية إلى الإنجليزية كمجاز، بل علينا شرح المجاز في الترجمة إذا أردنا إيصال الفكرة سليمة دون خلل دلالي.

التنافر اللغوي وهفوات ترجمة القرآن الكريم

إن سرّ القرآن بلاغته، وجمال القرآن بلاغته، وإعجاز القرآن بلاغته، وصعوبة ترجمة القرآن بلاغته. إذن الميدان الأكبر الذي يتجلى فيه التنافر اللغوي بين العربية والإنجليزية هو الخطاب القرآني، فهناك هفوات جسام تعتري الترجمة على المستوى البلاغي والدلالي جراء تنافر العربية والإنجليزية لغوياً وثقافياً. والآلية الأمثل لحل هذه المعضلة هي تزويد الترجمة بملحوظات من السنة النبوية ومصادر التفسير الموثوقة.

على مستوى الكلمة

فمثلاً الفعل (اضربوهن) قد سبب إشكالات وردود فعل لدى الغربيين جراء ترجمته إلى (beat) التي تحمل في طياتها (الضرب المبرح). كما أن الفعل (ضرب) له دور بلاغي وهو (العبارة الجامعة – zeugma)، كما في (ضرب الله مثلاً).

على مستوى الإطار النحوي والأسلوبي

لكل لغة قوالب أسلوبية خاصة بها قد لا تملكها اللغات الأخرى. فمثلاً تَصَدُّر الاسم للجملة والتقديم والتأخير موجودان في العربية والإنجليزية. فبينما يتصدر الاسمُ في اللغة الإنجليزية كهيكل نحوي اعتيادي دون قيمة بلاغية أو سياقية، نجد أن ظهور الاسم قبل الفعل في العربية له دلائل بلاغية وبيانية

وسياقية. لهذا فعند ترجمة جملة قرآنية يتصدرها الفعل أو الاسم فإن الإطار النحوي والأسلوبي للغة الإنجليزية سيبقى كما هو (اسم + فعل + تكملة). لهذا تتلاشى القيمة الدلالية والبلاغية عند تقديم الاسم على الفعل في العربية. ولا يمكن لأحد أن يلقي اللوم على المترجم بتاتاً؛ لأنه يطبق الأعراف النحوية والأسلوبية للغة الإنجليزية.

دعونا نتفحص بعض الأمثلة من القرآن الكريم:

(اللهُ خلقكم ثم يتوفاكم. . . اللهُ فضل بعضكم على بعض في الرزق. . . اللهُ جعل لكم من أنفُسِكُم أزواجاً. . .) (النحل ٧٠-٧٢)، بينما نجد استخدام الفعل في صدر الجملة اللاحقة: (ضرب الله مثلاً عبداً مملوكاً لا يقدرُ على شيء) (النحل ٧٥)، لكن يبقى الإطار الأسلوبي في الترجمة الإنجليزية كما هو؛ حيث يتصدر الاسم في جميع هذه الجمل. وبهذا فقد ضاعت الحلاوة البلاغية والدلالية للجمل القرآنية أعلاه. كما أن الفعل (ضرب) له دور بلاغي وهو (العبارة الجامعة zeugma-).

كذلك الحال بالنسبة للتقديم والتأخير في الأسلوب القرآني الذي له مدلول تواصلي ودلالي كما في (ما كانوا إيانا يعبدون) (سورة القصص الآية ٦٣)؛ حيث تم تقديم (إيانا) علما بأن هذا النمط الأسلوبي قد ورد أيضاً في سورة الفاتحة (إياك نعبد وإياك نستعين)، ولكن في الوقت الذي تم إبقاء النمط الأسلوبي العربي بتقديم المفعول به (إياك - You) في الإنجليزية (It is You we worship and You we ask for help) رغم غرابة هذا القالب الأسلوبي في الإنجليزية، إلا أنه من المستحيل اتباع نفس الترجمة للآية ٦٣ من سورة القصص؛ حيث أخفقت الإنجليزية في تقديم المفعول به (إيانا - us)، واضطرت إلى تأخيره في نهاية الجملة

(They did not used to worship us). فالتنافر في القوالب الأسلوبية بين اللغات ظاهرة لغوية شائعة، وتشكل مشكلة في الترجمة.

مثال آخر على التنافر النحوي بين اللغات هو استخدام العربية لأدوات ربط بين الجمل بشكل كثير، ولهذا فالعربية هي لغة وصلية (polysendetic)؛ لأنها تحب الوصل بين الجمل، أو في داخل الجملة الواحدة، في حين لا تستخدم الإنجليزية إلاّ عدداً قليلاً من أدوات الربط، فهي لغة فصلية (asyndetic). كما أن اللغة الإنجليزية لا تملك أدوات ربط توازي أدوات الربط العربية نحوياً ودلالياً وبلاغياً. فقسم من أدوات الربط العربية مثل (ثم) قد نستبدلها بكلمة اعتيادية تعني (مباشرة أو فوراً – immediately, at once). أما أدوات الربط الأخرى مثل (الفاء) فلا مقابل لها في الإنجليزية، وكذلك الحال بالنسبة لحرف التوكيد (اللام) الذي قد نستبدله بكلمة اعتيادية مثل (فعلاً، في الحقيقة –indeed, verily). وفي كثير من الأحيان تتخلى اللغة الإنجليزية عن الكثير من أدوات الربط بين الجمل أو في داخلها، وذلك لأن قسماً من أدوات الربط العربية إما لا يمكن إيجاد قرين لها، أو أن الأعراف النحوية والأسلوبية الإنجليزية ليست بحاجة لها.

وغالباً ما نجد أداتي الربط (ثم) و(الواو) لهما معنى مختلف، وأن معناهما مرتبط بسياق الجملة، كما هو الحال في سورة التوبة ٩٤ حيث نجد (ثم تُردون)، ولكن نجد في الآية ١٠٥ (وستردون)، ويعزى هذا إلى أنّ سياق الآية ٩٤ يتعلق بالمنافقين، بينما سياق الآية ١٠٥ يتعلق بالمؤمنين والصالحين ودفع الزكاة. أما الترجمة فقد نجحت في استخدام (then) لأداة الربط (ثم)، واستخدام (and) لأداة الربط (الواو). لكن نتساءل عما إذا تمكنت أدوات الربط الإنجليزية فعلاً من إقامة علاقة دلالية بين كل أداة وسياقها، أم أنّ المعنى السياقي لأدوات الربط هو ظاهرة

خاصة بالخطاب القرآني فقط. لهذا يبقى التوفيق بين هذا التنافر الأسلوبي بين اللغتين أمرا صعباً. وهذا أمر مجحف بحق الخطاب القرآني، مثلاً، الذي يوظف أدوات الربط توظيفا أسلوبياً ودلالياً كما هو موضحٌ أدناه:

إنّ الله لهو العزيز الحكيم (آل عمران ٦٢)

(Indeed, Allah is the exalted in might, the wise.)

حيث تم حذف أداة التوكيد (اللام) وضمير التوكيد (هو) من الآية القرآنية.

ولو قارنا بين استخدام أداة الربط (الواو) في جملة وحذفها في أخرى لوجدنا أن هذا الأسلوب له علاقة وطيدة بالمعنى، لكن هذه الظاهرة الأسلوبية غائبة عن القاريء الإنجليزي لترجمة القرآن الكريم؛ إذ إن الإنجليزية لا تستطيع نقل نفس الفكرة في الخطاب القرآني باستخدام نفس الأداة (and) كما هو موضح أدناه:

(وإذ نجيناكم من آلِ فرعونَ يسومونكم سوء العذابِ يُذبّحون أبناءكم ويستحيون نساءكم) (البقرة ٤٩).

(إذ أنجاكم من آلِ فرعونَ يسومونكم سوء العذابِ ويُذبّحون أبناءكم ويستحيون نساءكم) (إبراهيم ٦).

حيث لم يتم استخدام أداة الربط (و) قبل الفعل (يُذبّحون) في سورة البقرة في حين تم استخدامها قبل الفعل (يُذبّحون) في سورة إبراهيم. والدلالة التفسيرية لعدم استخدام (الواو) قبل الفعل (يُذبّحون) في سورة البقرة هي أن حذف (الواو) يشير إلى أن الشيء واحد، أي أن الكلام يتعلق بمأساة واحدة حلت ببني إسرائيل على يد فرعون. أما استخدام (الواو) قبل الفعل (يُذبّحون) في سورة إبراهيم فهو للإشارة إلى أنّ هناك نوعين من العذاب، وأراد موسى، عليه السلام، تفصيل أنواع العذاب لقومه. بيد أنّ هذين المعنيين المختلفين جراء استخدام أو حذف (الواو) لا يتجلى للقاريء في الترجمة الإنجليزية.

على مستوى الإيقاع الصوتي

تلعب المكونات الصوتية لأية كلمة دوراً مهما في دلالاتها ورمزيتها في الجملة؛ لهذا فالمعنى لا يتحقق إلاّ بوجود كلمات كهذه، وهذا ما نجده في الخطاب القرآني كما هو موضح أدناه:

(أم أبرموا أمراً فإنا مُبرمون) (الزخرف ٧٩)

(١) على مستوى الأصوات نلاحظ الإيقاع الصوتي والرنين جراء صوت الميم وجراء المد في حرف العلة (الواو).

(٢) وعلى المستوى البلاغي نلاحظ (المجانسة الاستهلالية –alliteration) بسبب تكرار حرف (الألف).

(٣) وعلى المستوى البلاغي أيضا نلاحظ (جناس الاشتقاق – polyptoton) بسبب استخدام الكلمة (أبرم) تارة فعلاً، وأخرى صفة أو اسم فاعل (مبرمون).

(٤) وعلى المستوى الصرفي نلاحظ تحويل الفعل (أبرم) إلى صفة أو اسم فاعل (مبرمون).

(٥) وعلى المستوى الدلالي نلاحظ استخدام أداة الربط (الفاء) للدلالة على سرعة الإنجاز.

(٦) وعلى المستوى النحوي نلاحظ استخدام الضمير (إنا) والفعل بلفظ الجمع فالفاعل في هذا الفعل هو ضمير مستتر تقديره (نحن) لاعتبارات دلالية.

وما ورد أعلاه ينطبق لحد كبير على الآية (كلا إذا دُكّت الأرضُ دكّاً دكّا) (الفجر ٢١) التي تتضافر فيها عوامل لغوية متعددة، مثل الصوت، والنحو، والصرف، والبلاغة؛ حيث الصوت الممدود المتمثل بحرف العلة (الألف) في (كلا)

و(إذا)، واستخدام المبني للمجهول في (دُكّت)، واستخدام المفعول المطلق مرتين (دكّاً دكّاً)، واستخدام التوكيد اللفظي (دكّاً) للمرة الثانية، واستخدام جناس الاشتقاق (دكاً). كل هذه النفائس الصوتية والنحوية والصرفية والبلاغية قد ذابت وتلاشت في الترجمة. وإذا ما قمنا بترجمة عكسية للجملة الإنجليزية فإننا نحصل على (كلا عندما تُسوى الأرضُ وتُرج وتُفتت) أو (كلا عندما يتم تفتيت الأرض وتصبح كالمسحوق). فأين الإيقاعُ والمعنى يا تُرى؟!

(No! When the earth has been leveled - pounded and crushed.)
(Nay! When the earth is ground to powder.)

فالشجرة الزاخرة بالزهور الحمراء الزاهية قد تم تعريتها من هذه الزينة، وتم عرضها بلا ورود، والفرق واضح للعيان بين الخطاب القرآني وترجمته على مستوى التأثير العاطفي على السامع أو القاريء.

وقد نتساءل ما إذا كانت هذه الخواص الست أعلاه قد وردت دون أي هدف تداولي. ومرة أخرى نقول: ما الذي تستطيع أن تفعله اللغة الإنجليزية لكي تتمكن من استيعاب هذا الكم الصوتي والبلاغي والنحوي والصرفي ونقله للقاريء الإنجليزي؟. فلا يمكن ترجمة الأصوات، وقد لا تمتلك لغة الترجمة إلى المفعول المطلق، أو قد لا تتمكن من إنتاج نمط أسلوبي شبيه بالقالب النحوي العربي.

ولا نقصد بالأصوات ترجمة الكلمات التي تشير إلى (المحاكات الصوتية – onomatopoeia). بل نقصد بكلمة (الأصوات) هنا إلى ما يلي:

(١) الأصوات التي لها دلالات سياقية، ولها دور فعال في معنى الجملة، مثل الكلمات (الطّامة) و(الصّاخة).

(٢) الأصوات التي لها دور فاعل في تحقيق (الإيقاع الموسيقي – cadence)، وفي تحقيق الدور البلاغي (التجانس الصوتي أي السجع – assonance).

ولعل خير مثال ينطق بالدور البلاغي الفاعل للتجانس الصوتي والإيقاع الموسيقي اللذين يؤثران نفسياً وعاطفياً على المستمع والقاريء هو ما جاء في سورة الرحمن وسورة الناس. وقد نجد الحفاظ على الإيقاع الصوتي له أولوية في الجملة العربية مما يستدعي اختيار آلية أسلوبية لتحقيق هذا الهدف. فمثلاً يتم اتخاذ آلية التقديم والتأخير كما هو في الأمثلة أدناه:

(والأرضَ بعد ذلك دحاها. . . والجبالَ أرساها) (النازعات ٣٠، ٣٢)

علماً بأنه تم استخدام الفعل في بداية الجمل (٢٨ و٢٩ و٣١)، فالإيقاع الصوتي أو السجع جعل من الضرورة الأسلوبية تقديم المفعول به (الأرضَ) و(الجبالَ)، حتى يتحقق النسق الأسلوبي مع الجمل السابقة التي لها سجع بحرف الألف، أو ما يسمى بصوت العلة الممدود، وكذلك تحقيق النسق النحوي مع الجمل السابقة التي تقدم المفعول به، وتؤخر الفعل المتصل به الضمير العائد على المفعول به كما هو الحال في الجملة (٢٧ و٣٠ و٣٢).

والمثال الآخر على المستوى الصوتي هي الكلمات (تستطيع) و(تستطع) (تسطع) و(اسطاعوا) و(استطاعوا) في سورة الكهف (٧٥ و٧٨ و٨٢ و٩٧) التي ورد كل منها بشكل صوتي مختلف جراء الحاجة السياقية من جهة، وارتباط الشكل الصوتي بدلالة الكلمة من جهة أخرى، والمقام لا يسمح للتوسع بأكثر من ذلك. لكن المهم في الأمر هو أن هذا التنافر بين اللغتين العربية والإنجليزية على المستوى الصوتي وتأثيره على المعنى قد أخذ مجراه في ترجمة جميع هذه الكلمات الخمس بكلمة واحدة هي (يستطيع –able, can) ، وهذا ما لا يقصده الخطاب القرآني من الناحية التفسيرية. والمهم في الأمر هو أن هذه الكلمات الخمس لم يتم استخدامها عشوائياً دون دلالة سياقية وبلاغية، فلكل كلمة منها

سياق خاص. وكما نعلم فإن أخذ السياق في عين الاعتبار في الترجمة أمر مهم للغاية؛ لارتباط المعنى به ارتباطا وثيقا. والمشكلة هنا هي ليست فقط انفصال الترجمة عن السياق، بل هو القوالب الأسلوبية الصرفية التي تتمتع بها كل كلمة لتلاءم سياقها الذي وردت فيه. لكن هذه الخاصية اللغوية الأسلوبية غائبة عن اللغة الإنجليزية. ولهذا نجد أن هناك إجحافاً بلاغياً في حق الخطاب القرآني.

التنافر اللغوي والثقافي وترجمة النصوص العامة:

يتمثل التنافر اللغوي والثقافي في ترجمة النصوص العامة على مستويات عدة. وبما أنّ النص الصحفي هو مرآة الأمم وقلبها الثقافي النابض فسوف نركز على هذا النمط من النصوص؛ كي نتوقف عند أهم نقاط التنافر اللغوي والثقافي بين العربية والإنجليزية، كما هو مبين أدناه.

نشأة الصحافة العربية:

يُعتبر البابليون أول من مارس الصحافة؛ حيث كانوا يستخدمون كاتباً لتسجيل أهم ما يجري من أحداث يومية لكي يتعرف عليها الناس. لكني أعتقد أنه من الحق أن نقول بأن الأسلوب الصحفي دخيلٌ على اللغة العربية؛ إذ لم يكن هذا النمط البلاغي معروفاً لدى العرب قبل دخول الصحافة إلى العالم العربي في القرن الثامن عشر أثناء الحملة الفرنسية على مصر بقيادة نابليون بونابرت عام ١٧٩٨ الذي أمر بإصدار أول صحيفة باللغة العربية (صحيفة الحوادث) عام ١٧٩٩. أما في أوربا فإن الأسلوب الصحفي متجذر، وله تاريخ طويل؛ إذ ولدت صناعة الأخبار في ألمانيا بعد اختراع الطباعة فيها في أوائل القرن السادس الميلادي.

وبما أن الأسلوب الصحفي وُلِدَ من رحم أوربي نجد أن هناك خصالاً لغوية وبلاغية كثيرة تم اقتباسها من الأسلوب الصحفي الأوربي. فمثلاً نجد عبارات تستخدم في النص الصحفي العربي كأداة ربط في مقدمة الجملة الإخبارية، مثل: (وعلى صعيد آخر، ومن جانبه، هذا، ومن الجدير بالذكر،. . .).

الصحافة البريطانية:

هناك نوعان من الصحافة الإنجليزية: الصحف الجادة، وصحف الإثارة. ويكون قراء الصحف الجادة من المثقفين، وتتسم هذه الصحف بأسلوب لغوي وبلاغي متين، أما صحف الإثارة فغالبا ما يكون قراؤها من غير المثقفين، ويتسم أسلوبها بالعامية أحيانا.

التنافر اللغوي على المستوى البلاغي في الخطاب الصحفي:

يبرز التنافر اللغوي والثقافي في الخطاب الصحفي على المستويات التالية:

عناوين الصحف:

و تسمى هذه باللغة الإنجليزية (headlines). ومن أبرز خصال عناوين الصحافة الإنجليزي هي:

١. استخدام المجاز: فالمجاز يحمل في طياته دلالات ثقافية وبلاغية عميقة. فانظر إلى العنوان الصحفي: (The Pound is out of intensive care) الذي ما معناه (خرج الجنيه الأسترليني من غرفة الإنعاش المركز (أو العناية المركزة). كذلك الحال في العنوان الصحفي أدناه، حيث استخدم المجاز فيه:

In the Ferguson tempest, fury and resentment fuel protesters' fire

٢. استخدام الأسلوب المطول في عناوين الصحف الإنجليزية:

Who'd live in a house like this? Worst estate agent pictures show homes with stuffed animal heads on the sofas, Swastikas on the walls and a toilet right inside the door

All knife thugs will be sent to prison, says Justice Secretary after figures show one in five escape with a caution

Council benefits adviser recruited his OWN mother to cheat taxpayer of £30,000 - using insider knowledge of welfare system

Hollande unveils tough new 75% tax for France's top earners as part of 'soak the rich' budget

Migrants fuel need for Green Belt homes: Minister's candid admission on housing crisis

Former care home inspector arrested amid claims she offered good reports in exchange for cash

Osborne orders MORE spending cuts, telling Whitehall to find £5billion to pay for schools and transport links

٣. الحذف: ونعني به عدم استخدام إطار نحوي متكامل لهيكل الجملة المستخدمة في عناوين الأخبار الصحفية كما هو مبين أدناه:

Troops called in as Ferguson violence escalates

حيث تم حذف الفعل المساعد (are) الذي ينبغي استخدامه بعد الفاعل (troops) من العنوان أعلاه.

Black teenager shot by police 'was a thief'

حيث تم حذف (who was) الذي ينبغي استخدامه بعد (Black teenager).

٤. استخدام الإطار الأسلوبي (الخبر + قائل الخبر)، وهذا العكس تماما في الأسلوب الصحفي العربي:

We HAVE to fight 'monstrous' Islamic State jihadis or face 'mayhem on our own streets', warns Cameron as Britain is dragged back into Iraq

حيث إن قائل الخبر (كامرون) يوضع في الشطر الثاني من العنوان الصحفي أعلاه.

Let the elderly in care keep their own furniture to make it feel like home, says minister

حيث إن قائل الخبر (الوزير) يوضع في الشطر الثاني من العنوان الصحفي أعلاه.

الخبر الصحفي

ويسمى هذا باللغة الإنجليزية (news report). يتميز الخبر الصحفي في العربية بسرد عبارات مطولة عن منصب الشخص المذكور وعبارات الاحترام له. وليس بالضرورة أن تبدأ الجملة العربية الصحفية بالفعل، فقد يستهل الاسم الجملة الصحفية لا لغاية بلاغية، ولكن جراء التأثر بالأسلوب الصحفي الإنجليزي. وغالبا ما تبدأ الفقرة الإخبارية بعبارات صحفية كأدوات ربط بين الفقرات الإخبارية المكونة للخبر الصحفي، مثل: (وعلى صعيد آخر، ومن جانبه، هذا، ومن الجدير بالذكر) علماً بأن هذه العبارات لا تستخدم في الأنماط الأسلوبية العربية الأخرى، مثل الخطاب القانوني والإرشادي والعلمي والوصفي والديني. إضافة إلى ذلك، نجد أن أسلوباً صحفياً يستخدم شبه الجملة التي تحتوي على الضمير العائد مقدماً على الفعل والفاعل، وهو أسلوب صحفي إنجليزي شائع.

ومن الأمثلة على العبارات المطولة لمنصب الشخص المذكور وعبارات الاحترام له هي:

(صرح خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، حفظه الله، بأن المملكة تقف بحزم ضد الإرهاب)؛ حيث نجد العبارات: (خادم الحرمين الشريفين)، و(حفظه الله). أما إذا أردنا أن نرى نفس الخبر في الصحافة الإنجليزية فسوف نرى ما يلي:

King Abdullah of Saudi Arabia said "Saudi Arabia stands firm against terrorism. "

حيث نجد أن الأسلوب الصحفي الإنجليزي قد حذف العبارات (خادم الحرمين الشريفين)، و(حفظه الله)؛ لأنها لا تقدم فائدة إخبارية للقارىء الإنجليزي، بل قد يقوم الصحفي الإنجليزي بإجراء تغيير جذري في الأسلوب؛ لكي يتلاءَم مع

الأعراف الأسلوبية للصحافة الإنجليزية خصوصاً إذا تم وضعه عنواناً ولكن حتى في داخل الخبر الصحفي نجد مايلي:

"Saudi Arabia stands firm against terrorism", King Abdullah of Saudi Arabia says.

ونتيجة للتنافر الثقافي بين العربية والإنجليزية نجد أن كثيراً من عبارات الاحترام لا تجد لها مكاناً في الجملة الإنجليزية، مثل: (سبحانه وتعالى، صلى الله عليه وسلم، عليه السلام، المفدى) وغيرها؛ لأنها عبارات خاصة بالثقافة العربية والإسلامية. كذلك الحال في الكلمات الواصفة لأماكن إسلامية، مثل: (الكريم)، و(المكرمة)، و(المنورة)، التي ترد في العبارات: (القرآن الكريم)، و(مكة المكرمة)، و(المدينة المنورة).

أما عبارة (المسجد الأقصى) فنجدها بكلمة واحدة هي (Jerusalem). والسبب هو أن العبارة العربية لها تناص مع القرآن الكريم؛ حيث وردت في الآية الأولى من سورة الإسراء. أما العبارة الإنجليزية فهي مستندة على التناص مع التوراة، وهي ترجمة صوتية للكلمة العبرية (Yerushalayim)، وهي بهذا لا تعترف بالمدلول الثقافي الإسلامي الذي توحي به العبارة العربية: (المسجد الأقصى).

أنواع التنافر اللغوي والثقافي

هناك عدة أنواع من التنافر اللغوي والثقافي التي تحدث على عدة مستويات وتشمل ما يلي:

(أولاً) على مستوى الثقافة الاجتماعية ومؤسسات الدولة: وهذه تشمل كلمات وعبارات في العربية أو الإنجليزية التي تستخدم في الثقافة الاجتماعية أو في مؤسسات الدولة، ولكن عند ترجمتها لا يجد لها المترجم نظيراً دلالياً في معجم العربية أو الإنجليزية، ولهذا فمن أفضل الآليات اللغوية لحل هذه المعضلة الدلالية

هي إما أن نشرح الكلمة أو أن نرسمها صوتياً. ففي العربية نجد كلمات مثل (عقال، عقيقة، تراويح، أذان، عمرة، جمرات، عدة، تيمم، تكية). وفي الإنجليزية نجد كلمات مثل: (10 Downing Street, Fleet Street, Wall Street, Boxing Day, Cathedral, duplex, think-tank, bungalow, Bullingdon Club, semi-detached,).

(ثانيا) على مستوى ألقاب الشرف الاجتماعية، وهذه تشمل كلمات وعبارات في العربية أو الإنجليزية التي تستخدم كلقب شرف للرجال أو النساء. ففي العربية نجد كلمات، مثل: (شيخ (عشيرة)، طواف، مختار). وفي الإنجليزية نجد كلمات مثل Sir, Baron, Baroness, Duke). ولهذا فإن الآلية اللغوية لحل هذه المعضلة الدلالية هي إما أن نرسم الكلمة صوتياً أو أن نشرحها، وبهذا تكون الترجمة (ترجمة شارحة - periphrastic translation).

(ثالثاً) على مستوى ألقاب الشرف الدينية: وتشمل هذه كلمات وعبارات في العربية أو الإنجليزية التي تستخدم كلقب شرف يدل على منصب ديني ضمن الثقافة الدينية، ولكن لا يجد لها المترجم نظيراً دلالياً في معجم العربية أو الإنجليزية، ولهذا فمن الأفضل لغويا أن نرسمها صوتياً. ففي العربية نجد كلمات، مثل: (مفتي، شيخ، (أي رجل دين)، الإمام، آية الله، مأذون). وفي الإنجليزية قد نجد كلمات تحمل ألقاباً أو مناصب دينية، مثل: (Arch Bishop, Rabbi, Priest)، ولكن بفضل الثقافة المسيحية واليهودية الموجودة في العالم العربي فإن لمثل هذه الكلمات مرادفات، مثل: (كبير الأساقفة، الحاخام، القس).

(رابعاً) على مستوى المصاحبة أللفطية، وهذه تشمل كلمات في العربية أو الإنجليزية التي يتم استخدامها بمصاحبة حرف جر معين؛ لتصبح بذلك مصطلحاً في تلك اللغة، وهذه من إحدى معضلات الترجمة بين اللغات المتنافرة نحويا

وأسلوبياً كالعربية والإنجليزية. فمثلاً نجد أن الصفة الإنجليزية (heavy) يصاحبها أسماء محددة، مثل: (heavy heart, heavy fighting, heavy casualties, heavy fire, heavy traffic, heavy rain, heavy losses, heavy labour, heavy task). ولكن تُملي علينا الضرورة الأسلوبية في العربية أن نجري تحويراً أسلوبياً فيما يتعلق بمعنى الكلمة (heavy)، آخذين بنظر الاعتبار سياق الجملة، ولهذا فإن معنى الصفة (heavy) ليس بالضرورة أن تكون دائماً بمعنى (ثقيل)، بل هناك معانٍ عديدة سياقية كما هو موضح أدناه:

heavy heart = قلب مكتئب (كئيب)

heavy fighting = قتال عنيف

heavy casualties = خسائر فادحة

heavy fire = قصف عنيف

heavy traffic = ازدحام شديد

heavy rain = أمطار غزيرة

heavy losses = خسائر فادحة

heavy labour = أعمال شاقة

heavy task = مهمة صعبة

(خامساً) على مستوى التنقيط (punctuation): وهذه معضلة أسلوبية نواجهها عند الترجمة من و إلى الإنجليزية؛ حيث إن الإنجليزية، كما قلنا أعلاه، هي لغة فصلية أي لا تميل كثيراً إلى استخدام أدوات ربط بلاغية سواءً بين الجمل أو بين الفقرات المكونة للنص. فمن الواجب إذاً مراعاة استخدام أدوات ربط مثل (إنّ، لقد) في بداية الجملة العربية إن أردنا التوكيد في بداية الجملة أو في مستهل الفقرة، واستخدام الأداة (إذ، حيث) إن أردنا إثبات مقولة ما، مثل: (إن الماء

ضروري لاستمرار الحياة؛ إذ لولاه لمات الإنسان عطشاً)، أو (لقد تحسن الاقتصاد البريطاني في النصف الثاني من هذا العام؛ حيث ازدادت الصادرات وانخفض معدل البطالة). أما نقلها إلى الإنجليزية فغالباً ما نجد أننا لسنا بحاجة أسلوبية وبلاغية لهذه الأدوات العربية، ونرى أن الآلية المفضَّلة هي شطر الجملة إلى قسمين واستخدام النقطة كفاصلة بين الجملتين:

Water is necessary for the continuity of life. Without it, man will dlie out of thirst.

The British economy has improved during the second half of the year. Exports have increased and unemployment has dropped.

كذلك الحال بالنسبة لأداة الربط الإنجليزية (although) التي تفيد التناقض بلاغياً:

The Prime Minister went to the summit in Paris although he was ill.

Although the Prime Minister was ill, he went to the summit in Paris.

والتنافر الأسلوبي يتمثل في استخدام الجملة الإنجليزية لأداة ربط واحدة (although) إلا أننا نحتاج إلى أداتين للربط في العربية عند ترجمة الجملة الأولى:

وعلى الرغم من أن رئيس الوزراء كان مريضاً إلاّ أنه ذهب إلى مؤتمر القمة في باريس.

وقد (ولقد) ذهب رئيس الوزراء إلى مؤتمر القمة في باريس رغم أنه (على الرغم من أنه) كان مريضاً.

ومن الجدير بالذكر أن رئيس الوزراء قد ذهب إلى مؤتمر القمة في باريس رغم أنه (على الرغم من أنه) كان مريضاً.

ومن المفيد أن نلاحظ التغييرات الأسلوبية العديدة التي طرأت على الجملة العربية. وهذا ما يقودنا إلى السؤال عن آليات الترجمة الضرورية. فهذه تشمل:

١. الإضافة: مراعاة للأعراف البلاغية للغة التي نترجم إليها، فإننا قد نحتاج إلى إضافة كلمة، أو حرف جر، أو نقطة وقف، أو فاصلة للجملة؛ لكي يستقيم أسلوبها.
٢. الحذف: مراعاة للأعراف البلاغية للغة التي نترجم إليها، فإننا قد نحتاج إلى حذف كلمة، أو حرف جر، أو نقطة وقف، أو فاصلة للجملة؛ لكي يستقيم أسلوبها.
٣. التحوير: مراعاة للأعراف البلاغية للغة التي نترجم إليها، فإننا قد نحتاج إلى إجراء تعديلات على بنية الكلمة، أو تغيير المبني للمجهول في الإنجليزية إلى مبني للمعلوم، أو تغيير الفعل إلى اسم أو صفة، أو وضع الشخص الذي صرح بخبر ما في البداية ثم الخبر الصحفي في العربية، وبالعكس في الإنجليزية؛ حتى يستقيم الأسلوب، ويتحقق تماسك النص.

وهناك غرضان بلاغيان مهمان من هذه الآليات الثلاث أعلاه هما:

أولاً: تحقيق الهدف اللغوي، ألا وهو (تطبيع النص) في اللغة التي نترجم إليها (naturalization, domestication).

ثانياً: تحقيق الهدف اللغوي، ألا وهو (تغريب النص) في اللغة التي نترجم إليها (foreignization). وهذا ما ينطبق على ترجمة المجاز، فهل يا ترى نشرحه لنحقق الهدف الأول، أم نترجمه كما هو ونتركه غامضاً على القارئ لكي نحقق الهدف الثاني؟.

لكن تبقى الآلية الأفضل، وهي (التحول الثقافي)، والمقصود به نقل النص إلى ثقافة اللغة التي نترجم إليها، وهذه الطريق تهدف إلى:

١. تقليص الغرابة الثقافية في النص الذي نترجم منه، وسبك نص جديد خالٍ من مفاهيم ثقافية غريبة على قارئ الترجمة.

٢. تجنب الترجمة الحرفية.

٣. إنتاج أسلوب بلاغي طبيعي.

٤. مراعاة الأعراف النحوية والأسلوبية للغة التي نترجم إليها.

٥. إنتاج ترجمة مقبولة للقاريء.

٦. إنتاج ترجمة ذات تأثير مماثل للنص الذي نترجم منه قدر المستطاع على قارئ النص المترجم.

التنافر الثقافي بين الأمم

إنّ اختلاف المفاهيم الثقافية بين الأمم توحي بتنافر شاسع عند تأويلها، فالمدلول واحدٌ، لكن تحيطه مفاهيم ثقافية مختلفة بين الشعوب. فكلمة (منزل) كما في (سأذهب إلى منزلي)، لها مفاهيم مختلفة؛ فقد تعني قصراً، أو كوخاً بسيطاً، أو خيمةً، أو قبواً من جليد لسكان الأسكيمو، أو منزلاً متصلاً بمنزل آخر، أو شقة إلى غير ذلك. ومفهوم كلمة (إله) أو(رب) يختلف من دين إلى آخر، وكذلك مفهوم كلمات مثل: (الجنة والنار ومكان). كما أن مشاعر الحج، كذلك، تعكس فوارق ثقافية كبيرة، فمن الناس من يذهب إلى مكة، ويقوم بمشاعر مختلفة عن ذاك الذي يذهب إلى القدس. وما يقوله لك الحلاق بعد قص شعرك: (نعيماً)، وردك عليه بعبارة: (أنعم الله عليك) لا تعني شيئاً للإنجليزي الذي يستبدلها بالقول: (تقليعة شعرك جميلة)، أو (تبدو وسيماً الآن)، ورد الزبون

الإنجليزي له يكون: (شكراً). والأم العربية التي توفر لطفلها بعض المال مما يتبقى من مصاريفها تستخدم عبارة (صندوق توفير)، في حين الأم الإنجليزية تستخدم عبارة فيها كلمة الخنزير (piggy bank). وهل مفهوم وإجراءات الرقية في الإسلام هي نفسها في الثقافة الدينية لسكان الأسكيمو، وما يفعله الشامان (Shaman) لمن يريد طرد الشيطان عنه. وإذا ما أردنا ضرب الأمثال، فهل ياترى نستخدم مفاهيم ثقافية متشابهة لنفس الحالة والسياق التي يتكلم عنها أناس من ثقافات ولغات مختلفة؟ كلا، فما يقوله الإنجليزي: (Never trust a crocodile) أي: (لا تأمن التمساح)، هو غير ما يقوله العربي لنفس السياق: (لا تأمن العقرب)؛ حيث بدلنا كلمة (تمساح) بكلمة (عقرب)، وما يقوله العربي: (لا يلدغ المؤمن من جُحْر مرتين) هو غير ما يقوله الإنجليزي لنفس السياق: (A fox is not taken twice in the same snare)؛ أي (لا يمكن صيد الثعلب مرتين بنفس المصيدة) حيث بدلنا كلمة (مؤمن) بكلمة (ثعلب)، وكلمة (جحر) بكلمة (مصيدة).

التنافر على مستوى النحو الدلالي

قد نجد صيغة نحوية طويلة لها ما يماثلها دلاليا في لغة أخرى، لكن المهم في الأمر هو عدم تحريف المفهوم التواصلي مع القاريء أو السامع. فمثلاً القالب النحوي الإنجليزي (had it not been for) له معنى مماثل في العربية نعبر عنه بكلمة واحدة هي: (لولا). بيد أن هناك صيغاً نحوية عربية يفتقد إليها النحو الإنجليزي، وبالتالي يصعب إيجاد معنى مماثل لها في اللغات الأخرى، وخير مثال على ذلك هو ما يلي:

(أولاً) اسم الفاعل:

يستخدم اسم الفاعل في القرآن الكريم لإثبات صفات الله الأزلية التي لا يمكن أن تكون متجددة. لكننا للأسف نجد في الترجمة استخدام الفعل بدل اسم الفاعل. وهذا تحريف للخطاب القرآني، فالفعل يفيد التجدد، ولهذا نكون قد عكسنا معنى الآية التي فيها اسم الفاعل. دعونا نتأمل الوظائف التواصلية لاسم الفاعل في الخطاب القرآني:

(أ) التلويح بصفة الثبوت (permanency and continuity of carrying out an action): فالقالب الصرفي لاسم الفاعل يشير، من الناحية التواصلية مع القارئ أو السامع، إلى وجود حالة تتصف بالديمومة والاستمرارية واللاانقطاع بالنسبة لفاعل الحدث. لكن علينا أن نتذكر أن حالة الديمومة والاستمرارية لصفة بشرية قد لا تدوم، فالعالم قد لا يدوم علمه عند شيخوخته، والكاتب لا تستمر كتابته طوال عمره. لهذا نجد الفرق الشاسع بين اسم الفاعل الذي يصف البشر واسم الفاعل الذي يشير إلى صفة إلهية أزلية ثابتة على مر العصور تتخطى الزمان والمكان. فاسم الفاعل (عالم) قد تحولت إلى فعل (know) أو إلى اسم غريب على القاموس الإنجليزي (knower) أدخله المترجم في سبيل مضاهاة النص القرآني دون أن يدرك أن ترجمته قد أحدثت تغريبا دلاليا للنص القرآني. وكما نعلم فإن التغريب الدلالي هو غير التغريب الأسلوبي، فالأول يحرف المعنى، والثاني يضيف هالة جمالية وسمة بلاغية للجملة. لكن الأمر المهم هو عدم امتلاك اللغة الإنجليزية للمعنى الدلالي والتواصلي لاسم الفاعل.

كذلك الحال بالنسبة لاسم الفاعل (مستهزئون)، و(خالدون)، و(عابدين)، و(ساجدون)، و(راكعون)، و(ناهون)، و(آمرون) التي استخدمت بهذه الصيغة

الصرفية لمدلول تواصلي، ألا وهو ديمومة الحدث التي يعجز الفعل عن أدائها. وكذلك الحال بالنسبة لاسم الفاعل (القاهرُ) لا يدل على المبالغة، وقد تمّت ترجمته إلى اسم اعتيادي (subjugator or supreme master). أما اسم الفاعل (القهّار) (all powerful or prevailing)، فهو للمبالغة، والمقصود منها من الناحية التواصلية هو التكرار، وليس النوع؛ لأن مستوى اسماء الله الحسنى لا تتبدل ولا تتفاوت، وهذا ما ينطبق على (كافر)، وصيغة المبالغة (كفّار) التي وردت في سورة نوح الآية ٢٧؛ لكن الترجمة بقيت نفسها (disbeliever). لكن علينا أن نستدرك أن صيغة المبالغة في (ظلام) التي وردت مع اسم الجلالة قد تم تلافيها باستخدام أداة النفي (ليس)، كما هو الحال في سورة آل عمران الآية ١٨٢.

(**ب**) التكثير (abundance): كما في (مبذرين) و(مطففين) و(مسومين) و(مكذبين)، فمعانيها في الإنجليزية إما أنها لا تنقل المعنى التواصلي للتكثير، وإما أنها تم ترجمتها بالفعل، كما هو الحال في (مكذبين) و(مطففين)؛ حيث نجدها كفعل (disbelieve)، و(give less).

(ثانياً) أنماط صرفية مختلفة لنفس الفعل:

ترد في الخطاب القرآني أنماط متعددة لنفس الفعل لأغراض منها سياقية وأخرى تواصلية، كما هو الحال بالنسبة للفعل (استطاع) (is able)، حيث ورد هذا الفعل في سورة الكهف بخمسة قوالب صرفية (تستطيع، تستطع، تسطع، إسطاع، إستطاع)، كل منها له دلالة مختلفة تتلاءم مع السياق والغرض التواصلي الذي ورد من أجله، فليس هناك اختيار عشوائي لهذه القوالب الصرفية. ولعدم مقدرة اللغة الإنجليزية ونظامها الصرفي على نقل هذه الألوان اللغوية المتعددة، نجد أنها قد تم ترجمتها بصيغة لغوية واحدة (is able) في الآيات: ٦٧،٧٨،٨٢،٩٧،

من سورة الكهف. والجدير بالذكر أن شكلي الفعل (تستطيع) و(تستطع) لهما ثقل صوتي يتلاءم مع السياق. لهذا فمن الناحية السياقية، ينقل هذا القالب الصرفي رسالة تواصلية توحي بالظروف الصعبة التي يمر بها المتحدث (الخضر) والمخاطَب (موسى)، والأمر الثقيل المطلوب من المخاطب. أما القالب الصرفي المخفف سهل النطق، مثل: (تسطع) فيعكس سهولة الظرف، وتيسر الفهم للمخاطب (موسى). أما القالب الصرفي الآخر: (استطاع) فله أيضا ثقل صوتي؛ لأنه مرتبط بسياق عملية حفر ثقب في الجدار، لهذا تتلاءم الصعوبة الصوتية مع صعوبة العمل الذي يدل عليه الفعل. ولكن الإشارة إلى عدم القدرة على تسلق الجدار الأملس يتطلب نمطاً صوتياً قصيراً يتم التعبير عنها بالفعل (اسطاع).

المراجع:

- Abdul-Raof, Hussein (2001). Qur'an Translation: Discourse, Texture and Exegesis. London and New York: Routledge.
- _____ (2001). Arabic Stylistics. Wiesbaden: Harrassowitz.
- _____ (2014). Introduction to Linguistics. Muenchen: Lincom Europa.
- Dickins, J. Hervey, S. and Higgins, I. (2002). Thinking Arabic Translation. London and New York: Routledge.
- Al-Hilali, Muhammad Taqi-u-Din and Khan, Muhammad Muhsin (1417H). Translation of the Noble Qur'an in the English Language. Madinah: King Fahad for the Printing of the Holy Qur'an.
- Lu, Shao (2013). 'Aesthetic values in literary translation: Zhang's versus Dong's version of David Copperfield in Chinese'. In Across Languages and Cultures, volume 14 (1); pp. 99-121.
- Munday, Jeremy (2012). Introducing Translation Studies: Theories and Applications. 3rd edition. Abingdon and New York: Routledge.
- Newmark, Peter (1988). A Textbook of Translation. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Nida, E. A. (1964). Toward a Science of Translating. Leiden: Brill.
- _____ (1982). The Theory and Practice of Translation. Leiden: Brill.
- Saheeh International (1997). The Qur'an: Arabic text with corresponding English meanings. London: Al-Muntada Al-Islami.
- *تعريف* الصحافة – *موضوع* – mawdoo3. com

- أبو بكر محمد الباقلاني (١٩٩٤). إعجاز القرآن. بيروت: دار إحياء العلوم.
- أبو محمد عبد الحق بن عطية (١٩٩١). المحرر الوجيز. الدوحة: وزارة الأوقاف.
- فاضل صالح السامرائي (٢٠٠٧). التعبير القرآني. عمان: دار عمار.
- محمد الطاهر بن عاشور (بدون تاريخ). تفسير التحرير والتنوير. تونس: الدار التونسية للنشر.

تفاعل نشاطَيْ علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي وتداخلهما مع تَعَلُّمية اللغات

إعداد

د. مجاهد ميمون

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة الطاهر مولاي - الجزائر

توطئة:

إن السمة الغالبة على علوم العصر ترتبط أساسا بالتداخل بين أنشطتها، فما من علم تخوضه إلا ووجدته يتداخل مع علوم وأنشطة أخرى يستمد منها قدرا أكبر من خصوصياته، لدرجة عدم التمكن من وضع حد فاصل أو استقلالية يتميز بها عن غيره، وذلك عكس وقت سابق كانت فيه العلوم محددة المعالم والتعريفات، واضحة في حدودها التقليدية. ولعل ميدان التعليمية تجسيد واضح لهذا التداخل؛ إذ تتجاذبه معالم أنشطة متعددة، تتداخل فيما بينها، مستمدة أساسا من اللسانيات وعلم النفس، وعلم الاجتماع، مجسدة أساسا في علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي التي لا غنى للتعليمية عنهما.

إن الخوض في مجال التعليمية يفرض على الباحث الانطلاق والاتكاء على هذين النشاطين سلفا؛لأنه بهما تتضح معالمها أكثر، وتتبلور نتائجها بطرق أحسن، خاصة وأن الأمر مرتبط بالفرد من جهة والجماعة من جهة أخرى، ومنهما معا حين تفاعلهما داخل بيئات مختلفة.

إن الاهتمام بهذين النشاطين شكل تحولا كبيرا في حقل الدراسات اللغوية من جهة، وثورة أكبر في مجال البحث في التربية والتعليم من جهة أخرى، حيث أمد هذا الاهتمام هذا المجال من الدرس الباحثين بآليات جديدة في التعامل مع اللغة، انطلاقا من خصوصياتها الفردية والاجتماعية. كما ساهم في الإجابة عن أسئلة كثيرة طالما أرقت المهتمين بالمجال اللغوي والمجال التعليمي؛ خاصة تلك المتعلقة باكتساب اللغة وتعلمها من طرف الأفراد، وتأثير البيئة وطبيعة المجتمع في هذه العملية، ثم إن الأمر الأكيد هو أن طبيعة العمل التطبيقي الذي اتسم به هذان العلمان كانت له الآثار الإيجابية، لأنه أدى إلى مناقشة مستفيضة لبعض

القضايا النظرية، خاصة تلك المتعلقة باللغة في حد ذاتها، من حيث كونها مؤسسة اجتماعية مجسدة فرديا؛ وساعد في ترقية وتطوير العملية التعليمية التي استندت على هذا العمل، فاستطاعت بذلك أن تصل إلى نتائج باهرة في هذا المجال.

١ – : علم اللغة النفسي[١]: المفهوم والتأسيس والمجالات.

١ – ١ المفهوم والتأسيس:

يعرّف بعض المختصين علم اللغة النفسي "بأنه الدراسة التجريبية للعملية النفسية التي من خلالها يكتسب الفرد نظام لغة ما ويستعمله"[٢]. وهذا التعريف على بساطته ظاهريا يحمل في طياته مجموعة من الملابسات؛ لأنه من الواجب تقديم تعريف موضوعي للسان من جهة، وتحديد ما نقصده بالعملية النفسية من جهة أخرى، وتحديد الآليات التي يجب اعتمادها لدراستهما. والواقع أن تقديم الإجابة لهذه الملابسات لم يكن ليحصل إلا بفضل تطور علمي ملحوظ ساهم فيه بشكل مباشر ظهور اللسانيات من جانب، وعلم النفس من جانب آخر كعلمين مستقلين قائمين بذاتهما.

والواقع أن هذا التوجه العلمي الجديد سيكون سببه التقاء ثلاثة أنشطة، أولها علم النفس ممثلا أساسا بنظريات اكتساب اللغة، ثانيها اللسانيات ممثلة بالطرق التوزيعية عند هاريس وبلومفيلد، وأعمال جاكبسون والنظرية التوليدية والتحويلية عند شومسكي، وأخيرا نظرية التواصل مجسدة في ما قدمه شانون من تصورات جديدة في هذا المجال. لذلك ينظر إلى علم اللغة النفسي باعتباره " العلم الذي يدرس الوظائف السيكولوجية للغة، وآثار اللغة على علاقات الفرد والجماعة،

(١) يطلق عليه أيضاً.. اللسانيات النفسية، والبسيكولسانيات.

(٢) Jean Caron -précis de psycholinguistique - PUF، Quadrige، 2001، p157

ووظائفها الأولية، وتطوير الاتصال والتواصل بين الناس وتحسينه؛ ليمكننا من استخدام المفاهيم كأدوات للتفكير، وأن يدرس اللغة كوسيط للتعبير عن المشاعر والانفعالات"[١].

لقد مر علم اللغة النفسي بثلاث مراحل أساسية في تأسيسه[٢]:

أولاها: في سنة ١٩٥١ حيث أقيم في جامعة كورنيل ملتقى شارك فيه مجموعة من علماء النفس ومجموعة من اللسانيين اتفقوا على تقديم بحوث مشتركة. وبعد سنتيْن، ذلك في جامعة أنديانا أقيم في ملتقى ثان خرج بنتائج مهمة كانت ثمرتها مؤلفاً عنوانه: "علم اللغة النفسي، التداول النظري والبحث في القضايا" تضمن المعالم الأولى لهذا النشاط المتعدد الأنشطة. والذي سيقترح مجموعة بحوث تدور في هذا المجال.

ثانيتها: ويؤرخ لها انطلاقا من ظهور كتاب شومسكي " البنى التركيبية"" سنة ١٩٥٧، وسيترك هذا المؤلف صدى كبيرا عند علماء اللغة النفسي، وسيشكل النحو التوليدي والتحويلي أساس التحليل البسيكولساني حينها. ولقد ذهب شومسكي والتوليديون إلى أن دراسة اللغة يجب أن تقوم على دراسة العقل اللساني؛ لذلك فإن النظرية التوليدية والتحويلية عندهم تعالج اللغة من منطلق أنها مكون من مكونات العقل الإنساني، ونتاج عقلي خاص بالإنسان. وتعتبر أن قواعد اللغة قائمة في عقل الإنسان منظمة في خصائصها الصوتية والتركيبية

(١) جابر عبد الحميد جابر – علاء الدين كفافي – معجم علم النفس والطب النفسي – المجلد السادس، دار النهضة العربية. القاهرة. ١٩٩٣ ص٥٦.

(٢) ينظر المرجع التالي: Jean Caron -précis de psycholinguistique - pp16 - 20 .

وللتوسع أكثر في حيثيات تأسيس هذا العلم ينظر أيضا:

Marie -Louise Moreau - Marc Richelle - L'acquisition du langage - Mardaga 5°ed Belgique 1997. Pp7 - 24 .

والدلالية في شكل مجموعة غير متناهية من الجمل المحتملة. وهذه القواعد تتحكم فيها الكفاية اللغوية عند متكلميها. وتحدد اللغات بواسطة هذه القواعد الضمنية. ويكون بإمكان متكلمي اللغة التواصل في ما بينهم بمقدار تشابه قواعد اللغات القائمة في عقولهم.

والملاحظ في هذه المرحلة أن بحوث علماء اللغة النفسي ركزت أساسا على إبراز الشرعية النفسية لتوصيفات شومسكي؛ لذلك تم تعريف علم اللغة النفسي بأنّه "ذلك الفرع من علم اللغة التطبيقي الذي يدرس اكتساب اللغة الأولى، وتعلم اللغات الأجنبية، والعوامل النفسية المؤثرة في هذا الاكتساب والتعلم. "[1]

ولقد كان لأطروحات شومسكي الصدى الأكبر في الدراسات اللغوية من جهة، والدراسات النفسية من جهة أخرى، ومازالت أطروحاته حتى الآن تلاقي استحسانا من قبل الباحثين والمختصين؛ وقلما نجد باحثا يتحدث في اكتساب اللغة وتعلمها دون الإشارة إلى آرائه وتصوراته.

ثالثتها: وتجسد علم اللغة النفسي الحالي، وقد تبلورت ملامحها انطلاقا من فترة السبعينيات، وكان من أهم خصائصها:

أنها اندمجت، وبصورة واسعة، في سياق ما يعرف بعلم النفس المعرفي، ويعتقد أصحاب هذا التوجه أن الارتقاء المعرفي يحدث أولا، ويتلوه الارتقاء اللغوي، وعليه يتأثر ارتقاء ونمو اللغة بمستوى النمو المعرفي الذي يصل إليه الطفل؛ لذلك رأى بعض العلماء أن علم اللغة النفسي هو "الدراسة النفسية للعمليات اللغوية أو دراسة اللغة والاتصال في علاقتهما بالأفراد الذين يستخدمون اللغة ودراسة العلاقات بين الاتصالات أو الرسائل وخصائص الأفراد الذين يتواصلون باللغة،

(١) سهير محمد سلامة شاش – علم نفس اللغة – مكتبة زهراء الشرق – القاهرة ٢٠٠٦ ط١ ص٤٨.

ودراسة اللغة في علاقتها بالخصائص العامة والفردية لمن يستفيدون باللغة وتشمل العمليات التي بها يصدر متكلم أو كاتب إشارات أو رموزاً والعمليات التي بها تفسر تلك الإشارات أو الرموز"[1].

والملاحظ أن ذلك إنما حدث نتيجة التحولات التي عرفها العالم على كافة المستويات خاصة في الجوانب الاجتماعية، الأمر الذي انعكس على تصرفات الأفراد وسلوكاتها؛ مما اقتضى البحث، وبجدية، في طرق أخرى تجسد مقاربات تختلف عن تلك المعهودة سابقا؛ لذلك سيجد بعض المختصين بعض الأجوبة عن أسئلة تتعلق باللغة وعلاقتها بالفرد من جهة، والفكر من جهة أخرى في سياق علم النفس المعرفي.

إن مقاربة اللغة توسعت ولم تبق محصورة في مقاربة تعتمد على نحو "شومسكي" Chomsky التحويلي والتوليدي، الذي يرى أن التكلم معناه إنجاز جمل مكونة طبقا لقواعد اللسان والتعرف عليها؛ إذ انتقلت إلى دراسة الجوانب الدلالية مركزة بذلك على أن التكلم هو إرسال مجموعة من الدلالات، ودعت إلى ضرورة الاهتمام بالجوانب التداولية التي تبرز أن التكلم هو استعمال لغة تنسجم مع سياق المخاطب، وأهداف التواصل. وبناء عليه أصبح التعامل مع علم اللغة النفسي على أنه "دراسة للعمليات النفسية التي يكتسب المرء من خلالها نظام اللغة الطبيعية، ويقوم بتنفيذه، ويعالج ماهية اللغة ووصفها وصفا موضوعيا، وتحديد مفهوم العمليات النفسية المرتبطة باللغة ووسائل دراستها. أي: أن علم اللغة النفسي يعنى بالبحث في كيفية اكتساب المرء وفهمه وإنتاجه للغة ويركز على

(١)- المرجع نفسه - ص٤٩.

العمليات المعرفية المتضمَّنة في الاستخدام العادي للغة، كما يعنى بالقواعد الاجتماعية المتضمَّنة في استخدام اللغة والآلية العقلية المرتبطة بها". (١)

ما يمكن استنتاجه هو أن هذا الاتساع في الرؤية كان سببه الرئيسي التركيز على دراسة وحدات أوسع في إطار الخطاب، بعدما كان الاهتمام بوحدات معزولة في السابق.

٢ – ٢ – مجالات علم اللغة النفسي:

إن حقل علم اللغة النفسي يتسع إلى مجالات كثيرة يمكن أن نوجز أهمها فيما يلي:

١ – **اكتساب اللغة:** الأمر الذي تجدر الإشارة إليه هو أن علماء النفس كان لهم السبق في إثارة هذه القضية، ولم يشر إليها اللغويون إلا بشكل عرضي ظرفي مقتضب، هذا مع بعض الاستثناءات النادرة من أمثال جسبرسن، وجاكبسون، وجريجوار الذين شكلت بحوثهم إسهامات مهمة جدا حينها. لكنه ومع ظهور البسيكولسانيات(٢) وتظافر جهود علماء النفس واللسانيين معا، ظهرت دراسات قيمة ركزت على اكتساب اللغة، "وهذا المجال يعنى بآليات اكتساب الطفل للغة خلال سنوات عمره الأولى من مرحلة الصياح إلى النطق فالكلام، ومراحل النمو اللغوي، والتسلسل الزمني لتطور اللغة ونظام تتابعها، والعوامل الفردية والبيئية المؤثرة في النمو اللغوي، والنظريات المفسرة لاكتساب

(١) نازك إبراهيم عبد الفتاح – مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي – دار قباء للطباعة والنشر. القاهرة. ٢٠٠٢ – ص٣٦.

(٢) مصطلح يستعمل معربا للدلالة على علم اللغة النفسي.

اللغة"[1]. والملاحظ أن علم اللغة النفسي وهذه الدراسات تباينت بعض المرات في نتائجها بالنظر إلى اختلاف الخلفيات المعرفية.

ويركز هذا المجال على محاولة إبراز آليات اكتساب الطفل للغة، ومراحل هذا الاكتساب، سواء أتعلق الأمر بمرحلة ما قبل الكلام، أو مرحلة الكلام، والاهتمام بنمو اللغة عند الأطفال قبل التمدرس وأثناءه، ومحاولة الإحاطة بجميع العوامل المؤثرة في هذا الاكتساب، عضوية كانت أو بيئية، اقتصادية، أو اجتماعية. والواقع أن هذا المجال يكتسي أهمية بالغة في دراسات علم اللغة النفسي بالنظر إلى أنه تجسيد أولي لاجتماعية الفرد، وتطور عقله الذي يسمح له بالاندماج والتأقلم السريع مع مجتمعه، "إن اكتساب اللغة علامة على أن الطفل أخذ يتبوأ مكانه في المجتمع، كما أنه دليل واضح على أن بنية الطفل العقلية أخذت تتطور من التمركز حول الذات إلى الموضوعية، ومن الإدراك السطحي النقطي إلى إدراك العلاقة القائمة بين الأشياء"[2].

إضافة إلى ذلك يبرز هذا المجال من الدرس أهم نظريات اكتساب اللغة، مثل السلوكية وخصائصها، والفطرية ومعالمها، والمعرفية وتصوراتها، وما يوجد من تباين وتقارب بينها، والخلفيات الفكرية التي استندت عليها كل منها، وكيفية الاستفادة مما توصلت إليه جميعها للوصول إلى نظرية متكاملة تبرز الملامح الموضوعية الفعلية لنظرية الاكتساب.

(١) سهير محمد سلامة شاش – علم نفس اللغة– ص٥٢.

(٢) حنفي بن عيسى – محاضرات في علم النفس اللغوي – ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر ٢٠٠٣ ط٥ ص٢.

ب – العلاقة بين الفكر واللغة: ويتم في هذا المجال التركيز على عمليات الإدراك والفهم والإنتاج والقدرة على التعبير. وإبراز أفكار أهم المدارس ونظرياتها وآراء روادها، كالمدرسة السلوكية مجسدة في آراء واطسن وورف، والمدرسة الارتباطية، وما قدمه ثورنديك من تصورات، والمدرسة الروسية التي حاول فيها فيجوتسكي أيضا إعطاء وجهات نظر خاصة به حول العلاقة بين الفكر واللغة.

ج – اختلال السلوك اللغوي أو ما يعرف بعيوب النطق والكلام" وقد أدى البحث في هذا الاتجاه، إلى إثارة إشكاليات العلاقات الموجودة أو المنعدمة بين أمراض اللغة وعلم أمراض الفكر. وهي أبحاث حققت مجموعة من النتائج، يمكن أن تفيد الباحث في ديداكتولوجيا اللغات والثقافات. وخصوصا فيما يتعلق بموضوع تشخيص آفات وعوائق النمو اللغوي عند المتعلمين"[1]. ومهمة هذا المجال تشخيص مشكلات النطق والكلام وصعوبتهما وتأخرهما وأسباب ذلك ومحاولة معالجة كل منها انطلاقا من دراسة مستفيضة لشخصية الفرد الذي يعاني خللا في الجوانب السالفة الذكر، والعمل على تحقيق نمو لغوي سليم يضمن للفرد التأقلم السريع مع مجتمعه، حتى يستطيع أن يعيش حياة عادية، ويؤدي واجبه كشخص سوي.

وهناك مجالات كثيرة لا يتسع السياق ها هنا للخوض فيها، على أهميتها، لكننا سنحاول أن نركز على مجال شديد الصلة بميدان بحثنا، ويرتبط بمجال التعلم والتعليم، ولو أن كل المجالات[2] التي ذكرناها تتصل بهذا الميدان اتصالا وثيقا، ويتعلق الأمر ها هنا بنظريات التعلم.

---

(١) المصطفى بن عبد الله بوشوك – تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها. – ص ١٢٠.

(٢) يتعلق الأمر ها هنا خاصة اكتساب اللغة والعلاقة بين اللغة والفكر، فكلاهما من القضايا الجوهرية الشديدة الصلة بتعليم اللغة وتعليمها. وأغلب الباحثين الذين عالجوا نظريات العلم والتعليم هم أنفسهم الذين يعالجون هذه القضايا.

د – نظريات التعلم:إن هذا المجال من المجالات الحساسة والمهمة بالنظر إلى أن البحث فيه كان ولا يزال ينال الأهمية البالغة عند الباحثين في الميدان التربوي والتعليمي، كما يشكل جانبا أساسيا من جوانب علم النفس اللغوي خاصة في شقه التعليمي المتعلق بتعليم اللغات خصوصا.

ولما كانت ظاهرة التعلم من أهم ظواهر حياتنا، كان طبيعيا أن تنال الاهتمام الكبير عند العلماء، لذلك عمد بعض هؤلاء إلى البحث في هذه الظاهرة محاولين تنظيم ما يتوصلون إليه من آراء حول حقائق التعلم وتبسيط هذه الحقائق وشرحها والتنبؤ بها. ونظرا لحساسية موضوع التعلم والتعليم ظهرت نظريات تعلم كثيرة بدءا من القرن الماضي تحاول كلها الوقوف على هذه الظاهرة، لشرحها وتقديم استفسارات، وحلول في شأنها .

إن الاهتمام بنظرية التعلم قد واكب التطورات والتحولات المعرفية المختلفة أيضا، وفي كل مرحلة كانت نظرية التعلم تحاول أن تقدم للممارسين الأجوبة الكافية عن أسئلة كان يصعب الإجابة عنها، حين محاولة تطبيق فعل التعلم والتعليم على أرض الواقع، ومن هنا صار من غير المعقول أن يستغني المعلم والباحث عنها. لذلك فإن أهميتها تكمن خاصة في أنها " تزود المعلم والباحث بنظام مفاهيمي متكامل يضع المفاهيم المنفصلة في علاقة تسهم في تحسين الفهم المتكامل الذي يسهل الممارسة والتطبيق. ولنظرية التعلم ومبادئها خاصية قابليتها للقياس والتقدير"[1].

(١) يوسف محمود قطامي – نظريات التعلم والتعليم – ص٣٣.

إضافة إلى ذلك فإن نظريات التعلم قد اضطلعت، ومازالت تضطلع، بمجموعة من الوظائف التي مكنت من تحديد الإطار النظري للبحث التعليمي وربطه بالممارسة والتطبيق.

ولقد حدد مجموعة من الباحثين، ومن بينهم باتريك سبايس، خمس وظائف لنظرية التعلم، وهي:

١- تعمل نظرية التعلم كإطار نظري لإجراء البحوث.

٢- تزود نظرية التعلم الباحثين بإطار منظم محدد للمعلومات المهمة.

٣- تكشف عن الحقائق المتعلقة بالأحداث البسيطة في التعلم.

٤- تحديد الخبرات السابقة المتعلقة بموضوع البحث في التعلم.

٥- وظيفة النظرية أن تعمل كنموذج عامل للأحداث التعليمية المعقدة"[١] .

من هاهنا يمكن القول إن نظريات التعلم أسهمت دائما مساهمة فعالة في التفكير الجدي في العملية التعليمية والبحث عن النتائج الفعالة، كما أنه يجب الاعتراف بأنه يعود لها الفضل الكبير في التقدم المستمر الذي تعرفه البحوث التعليمية، والذي ينعكس باستمرار على العملية التعليمية.

إن نظرة عاجلة في هذا المجال تبين لنا أن نظريات التعلم نظريات متعددة، لكل منها أسسها ووسائلها وخلفياتها المعرفية التي تجعلها متفردة عن غيرها. والمتصفح لهذه النظريات يجد أن المختصين قد قسموها إلى ثلاثة أقسام رئيسية:أولها نظريات ارتباطية، وثانيها نظريات وظيفية، وثالثها نظريات معرفية.

(١) المرجع نفسه.

٢- علم اللغة الاجتماعي بين المفهوم والتأسيس والمجالات:

١ - ٢ - التأسيس والمفهوم:

المعروف أن محاضرات دو سوسير قد أرست دعائم منهج صارم في دراسة اللغة، ركز على ضرورة دراستها دراسة وصفية[١]، لذاتها ومن أجل ذاتها[٢]، انطلاقا من التعامل معها على أساس أنها بنية أو نظام يستحيل دراسة اللغة خارجه. وعلى الرغم مما تركه هذا التحول المعرفي والمنهجي من أثر إيجابي على مستوى التأثير في الدرس اللغوي بعد ذلك - تجسد في ظهور حلقات ومدارس، انطلقت من المفاهيم والآليات التي وضعها دو سوسير، والتي رآها الأنسب لدراسة اللغة، بعيدا عن المعيارية - إلا أنه سرعان ما ظهرت آراء وتوجهات أبرزت مجموعة من التحفظات في شأن ما جاء به، خاصة على مستوى بعض المفاهيم، مثل البنية، والنظام، وإغفال كل ما هو خارج عنها، ومستوى بعض الثنائيات التي قال بها دو سوسير، ومنها على وجه الخصوص ثنائية اللسان / كلام، وثنائية سانكروني / دياكروني.

رغم أن هذه المفاهيم أحدثت تحولا لا يستهان به في الجانبين المنهجي والفكري، إلا أن هناك ثلة[٣] من العلماء - ومنهم خاصة أنطوان مييه - رأت أن

---

(1) « la linguistique a pour première tache la description de tous les faits de langue observable » Voir: Jean Perrot - la linguistique - puf (que sais - je)Paris 1967. p16

« la langue comme description des langues، elle s'appuie sur l'observation objective du comportement linguistique des sujets parlants ;elle décrit tout ce qui caractérise une langue reconnue comme telle »
Voir: Christian Baylon -Paul Fabre. Initiation à la linguistique. Nathan Paris 1975. p17

(2) - F. De Saussure - cours de linguistique générale p 317.

« la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle - même et pour elle - même »

(٣) من هؤلاء العالم الأمريكي لابوف Labov مؤسس السوسيولسانيات، وبعض العلماء الأمريكيين ممن تأثروا بأطروحاته، وكذلك بعض السوسيولسانيين الأوروبيين من أمثال: مارسيليزي Marcellesi وجاردن. Garden

اللسانيات البنيوية كانت قاصرة في توجهاتها النظرية والمنهجية[١]، وبعض الآليات التي قدمتها في التحليل اللساني، على أساس أنها أغفلت الجانب المرتبط بالكلام الذي هو المجال الخصب لدراسة الاختلافات والتنوعات داخل المجتمعات اللسانية وفي ما بينها، كذلك رأت هذه المجموعة أنه من غير المعقول إغفال البنية الاجتماعية أثناء الخوض في البنية اللسانية. كما لم تسلم بفكرة الارتكاز على الدراسة السانكرونية حين تحليل اللسان، و"جعل كل ما هو دياكروني في اللسان مرتبطاً بالكلام وحده"[٢].

نتيجة لهذه التحفظات بدأ – في التبلور ما سيعرف لاحقا بعلم اللغة الاجتماعي أو السوسيولسانيات[٣]، وقد حاولت أن تقدم بعض الإجابات عن بعض التساؤلات والتحفظات التي بقيت مبهمة في لسانيات دو سوسير، ورغم ظهورها كنشاط قائم بذاته إلا أنها بقيت شديدة الصلة باللسانيات؛ لذلك كله نجد أن أحد رواد هذا العلم وأحد مؤسسيه يقول متحدثا عن السوسيولسانيات في سياق تعريضي: "لا يتعلق الأمر ها هنا إلا باللسانيات"[٤] وكان يقصد من وراء ذلك أن اللسانيات الحقة إنما هي السوسيولسانيات، وعلى أساس ذلك اتخذ موقفا سلبيا من الذين استمروا في التقيد بالتقليد السوسيري. فبالنسبة له أكثر هؤلاء "لا يهتمون البتة بالحياة الاجتماعية، هم يعملون داخل مكاتبهم..

(1)« C’est également sur la base d’une révision des postulats de la linguistique saussurienne que Labov (avec d’autres)va définir la perspective sociolinguistique ».

Voir: Henri Boyer -introduction a la sociolinguistique - Dunod، 2001، p 11

(2) « tout ce qui est diachronique dans la langue ne l’est que par la parole » voir:
F. De Saussure - cours de linguistique générale. p138

(٣) هي معادل لعلم اللغة الاجتماعي، وتترجم أيضا باللسانيات الاجتماعية.

(4) Henri Boyer -introduction a la sociolinguistique - p09

ويصرون على عرض الوقائع اللسانية بربطها بوقائع لسانية أخرى، ويرفضون كل تفسير مبني على معطيات خارجية مأخوذة من الظاهرة الاجتماعية" [1].

وهو بذلك يدعم رأيا طالما رأى أن المجال الأنسب لدراسة اللسان هو المجتمع، والواقع أن هذا الطرح الاجتماعي للغة لم يجد طريقه إلا في نهاية القرن الماضي، نتيجة تلاحم اللسانيات مع الأنشطة الأخرى، ومن بينها علم الاجتماع، وكان نتيجة هذا التلاحم ظهور هذا النشاط الجديد الذي عرف بعلم اللغة الاجتماعي، أو السوسيولسانيات، أو اللسانيات الاجتماعية؛ لذلك كانت كل محاولاته تدفع إلى ضرورة ربط اللساني بالاجتماعي. ولقد أقر بعضهم ذلك صراحة بقولهم: إنه: "لما كان اللسان ظاهرة اجتماعية يترتب على ذلك أن اللسانيات علم اجتماعي، وأن العامل الوحيد المتغير الذي يمكننا الالتجاء إليه للإبانة عن التغير اللغوي إنما هو التغير الاجتماعي"[2]. فكان بذلك من الأوائل الذين ألمحوا ضمنيا إلى تلك العلاقة الوطيدة بين اللساني والاجتماعي، والتي ستتجسد فيما بعد فيما سيعرف بالسوسيولسانيات.

بعد أطروحات ميبه، كان لآراء برنشتاين الإنجليزي المتخصص في علم الاجتماع التربوي الدور الأبرز في إبراز تلك العلاقة بين ما هو لساني وماهو اجتماعي، أثناء بحثه في أسباب الفشل الدراسي عند المتمدرسين. ولعله من أول العلماء الذين أخذوا بعين الاعتبار الإنتاج اللساني الواقعي في علاقته مع الوضعيات الاجتماعية. ولعل أهم الآراء التي جاء بها كانت محاولته إبراز ما للوسط العائلي الذي ينشأ فيه الطفل ووضعيته الاجتماعية من أثر في عمليته

(1) ibid p 09

(٢) جان لوي كالفي – علم الاجتماع اللغوي – ترجمة محمد يحياتن – دار القصبة للنشر الجزائر ٢٠٠٦ ص١٣.



التعليمية؛ إذ يرى أن عملية التعلم تتأثر بالعائلة التي ينشأ فيها الطفل، وأن السلوكات اللسانية تتحدد بالبنية الاجتماعية. لكن رغم ما قدمه برنشتاين من آراء في المجال التربوي والتعليمي ومحاولات تقديم مساهمات في السوسيولسانيات إلا أنه سرعان ما خفت اسمه؛ لعدم فاعلية آرائه. لكنه مع كل ذلك أسهم في تسريع خطوات هذا المجال من الدرس.

وإذا كانت هذه الملاحظات العلمية قد شكلت إرهاصات لهذا العلم، فإن ظهوره ارتبط بظروف اجتماعية انعكست أساسا على الجوانب المعرفية المرتبطة بهذا النشاط. وشكلت فترة الستينات والسبعينات وتناقضاتها الاقتصادية والاجتماعية التي عرفتها الولايات المتحدة حافزا ودافعا مهما لتبلور هذا النشاط؛ إذ إن المنظومة الفكرية تتأثر أيما تأثير بهذه الظروف. ونتيجة هذه التناقضات عرف المجتمع الأمريكي أوضاعا اجتماعية جديدة، وصراعا فكريا وقيميا واسعا، وتتأثر الطبقات العمالية والمهاجرين بالوضع الاقتصادي المزري وتلقى الحلم الأمريكي ضربة قاسية.

نتيجة هذه التناقضات ستطفو إلى السطح مشاكل ترتبط بالاندماج والتعليم، وأعيد الاهتمام باللغة من جديد، انطلاقا من أنها تلعب دورا هاما في الاختلافات الاجتماعية، كما تبينها المشاكل والصعوبات الدراسية التي يعانيها الأطفال في الأوساط الفقيرة. ونتيجة ذلك تبين أن اللغة من وسائل الترقية في إطار النمو الاجتماعي المخطط؛ أن الهياكل اللسانية هي القاعدة الأساسية لأي تطور اقتصادي.

وقامت الحكومة الفدرالية بوضع سياسة اجتماعية تطمح إلى الإدماج الدراسي للأقليات اللسانية. وأوكلت المهمة لمجموعة من الباحثين والمهتمين

للمساعدة على إيجاد حلول مناسبة للمشاكل المرتبطة باللغة والمتأثرة بالأوضاع الاجتماعية المزرية، ومن هؤلاء ويليام لابوف الذي بدأ البحث في أسباب صعوبة تعلم القراءة عند الأطفال السود. وهيمس الذي بحث في الآليات والمجتمعات اللسانية وعلاقتها بالأفراد والبنية الاجتماعية.

حتى فيشمان تطلع إلى تعليم نوعيات لسانية متعددة لمجموعة من المهتمين بذلك. واقتنع الثلاثة بأن اللسانيات البنيوية، ومعها التوليدية والتحويلية، عاجزة عن حل مشاكل التعلم والاكتساب عند الأطفال؛ لذلك صار لزاما الالتفات إلى السياق الاجتماعي. يقول أحدهم: "سيبنى مكان هندسي يلتقي فيه ورثة العادات الأكثر قدماً مثل اللسانيات الأنثروبولوجية، كهيمس، وعلم اللهجات الاجتماعي، مثل لابوف وأخصائيين في التجربة والتحليل الاجتماعي، علماء النفس، علماء الاجتماع، حتى علماء التخطيط. وستظهر من جديد بحوث قديمة كان الاهتمام فيها بدول العالم الثالث. . لجعلها متناسبة مع المستجدات الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية" [1].

وسط هذه الظروف حاولت مجموعة من العلماء، وعلى رأسهم ويليام برايث، تحديد إطار خاص لهذا العلم، انطلاقا من جمع أهم الآراء الواردة في سياقه، من خلال عقد ملتقى علمي، ضم علماء مهتمين بهذا المجال، وكانت غايتهم إرساء معالم واضحة لهذا العلم، انطلاقا من التركيز على اللغة والمحتمع. ورغم أن برايث اعترف بصعوبة وضع تعريف دقيق للسوسيوألسنية، إلا أنه حاولت على الأقل إبراز أهم أدوارها. يقول في هذا الشأن: "من بين الأدوار التي تضطلع بها

(1) C. Bachman.، J. Lindenfeld.، J. Simonin. langages et communication sociales، Hatier1981. p34

السوسيوألسنبة هو إبراز أن التباين والاختلاف اللساني ليس حرا، ولكنه مرتبط بالاختلافات الاجتماعية"[1]. ولعل أهم رأي جسد مساهمة برايث في هذا المجال كان تركيزه – أثناء محاولة إجابته عن العناصر المؤثرة في الاختلاف والتباين اللساني – على ثلاثة عناصر أساسية[2] هي: الهوية الاجتماعية للمتحدث، والهوية الاجتماعية للمستقبل، والسياق.

٢ – ٢ – مجالات اهتمام علم اللغة الاجتماعي:

المعروف أن اهتمام علماء اللغة الاجتماعي قد انصب على مجالات كثيرة لعل أهمها: الخوض في قضايا التنوع اللغوي والتنوع اللهجي، وعلاقاتها بالتنوع المجتمعي والقومي، ورصد اللغات المشتركة واللغات الناقلة، واللغات الجهوية، وإبراز علاقات اللغة بالثقافة والهوية، والاهتمام بخطاب المتكلم وربطه بأصله ومهنته ومستواه الثقافي. " كما أن السوسيولسانية تأخذ بعين الاعتبار حالة المتكلم كمعطى اجتماعي من حيث أصله السلالي، ووضعيته الاجتماعية، ومستواه الاجتماعي، ومستواه المعيشي والثقافي إلخ. . وربط هذه المعطيات بنمط اللغة التي يتكلمها، انطلاقا من احترامه للقواعد والضوابط النسقية أو عدم احترامه لها... "[3]. وتهتم أيضا بما ذكره أحد المختصين "الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي وتعدد اللهجات، وظواهر التنوع اللغوي، وعلم اللهجات الاجتماعي اللسانيات الاجتماعية والتربية، والدراسة الوصفية للأوضاع اللغوية، والعوامل الاجتماعية في

(1) Louis Jean Calvet - la sociolinguistique - PUF، 1996، p18.

(2) ibid. p18. Il est cité:
« Quels sont les facteurs qui conditionnent la diversité ? Et il en voit trois principaux L'identité sociale du locuteur، l'identité sociale du destinataire et le contexte »

(٣) المصطفى بن عبد الله بوشوك – تعليم وتعلم اللغة لعربية وثقافتها – مطبعة النجاح الجديدة، ط٣، ٢٠٠٠ ص٩٧.

التعبير الصوتي والنحوي، واللسان والمجتمع والتواصل الحضاري، والنظرية الوظيفية والنظام اللغوي، وتطور اللغة عند الطفل"[١]. ومن المجالات التي يوليها علم اللغة الاجتماعي الأهمية الكبرى السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي.

١ – البحث في السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي:

إن مسحا شاملا لعالمنا اليوم يبرز أن أغلب المجتمعات متعددة اللغات، الأمر الذي يستوجب وضع سياسات لغوية وتخطيط لغوي يأخذ بعين الاعتبار خصوصية كل مجتمع، لأن حساسية اللغة وعلاقتها بالهوية والدين والعرق والانتماء والوجود أصلا لكل مجموعة بشرية، يستوجب التخطيط السليم ووضع سياسة[٢] مدروسة تساعد على تعايش المجموعات اللغوية داخل المجتمع الواحد.

من هذا المنطلق أصبحت السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي مجالا أساسيا من مجالات البحث في دراسات علم اللغة الاجتماعي، وزاد في الاهتمام بهذا المجال ظهور مشاكل داخل بعض المجتمعات حتى المتقدمة منها في الفترة الأخيرة بسبب عدم رسم استراتجيات لغوية سليمة تسببت بعض الأحيان في تقويض وحدة مجتمعات عرفت بوحدتها إلى فترة قريبة، والأكيد أن كل الدول صارت تعنى بهذا المجال، وحتى المنظمات العالمية الكبرى أصبحت ترصد الأموال الطائلة

(١) صالح بلعيد – دروس في اللسانيات التطبيقية – دار هومة الجزائر ٢٠٠٠ ط٣ ص ١٧

(٢) على غرار ما هو معمول به في بعض الدول المتقدمة مثل كندا، سويسرا، بلجيكا. اللوكسمبورغ.
هذه دول رائدة في السياسات اللغوية والتخطيط اللساني. استطاعت أن تقي نفسها بفضل وضعها سياسات لسانية محكمة من الانشطار، بالعكس تعايش ألسنتها ساهم في ترسيخ تعايش بين مجموعاتها، فانعكس ذلك إيجابا على حياتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.
ينظر:

- Louis Jean Calvet - la guerre des langues - pp 153 - 159 - 184
- Henri Boyer - introduction a la sociolinguistique - pp83 - 84

للبحث في هذا المجال. لذلك "في السنوات الأخيرة أصبحت منظمات عالمية تهتم بوضع خطط ومناهج لغوية تخصص لوضعها وتنفيذها اعتمادات مالية مهمة، وتكلف مجموعات من المتخصصين والباحثين بوضع مشاريع لذلك. "[1].

إنه وإن استعمل بعض الباحثين مصطلحي السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي للدلالة على أمر واحد، إلا أن مجموعة أخرى من الباحثين حاولت التفريق بينهما، فربطت التفكير والتنظير ووضع الاستراتجيات بالسياسة اللغوية، أما التخطيط اللساني فربطته بالتطبيق وآلياته. يقول أحد المختصين في هذا السياق: "سنطلق تسمية السياسة اللغوية على مجموعة من الاختيارات الواعية المتعلقة بالعلاقات بين اللغة/اللغات والحياة الاجتماعية، ونطلق تسمية التخطيط اللغوي على التطبيق الفعلي لسياسة لغوية بعينها، أي الانتقال إلى العمل /التطبيق"[2].

إن وضع سياسة لسانية معناه البحث في الخيارات والتوجهات التي يجب أن تعتمد في تسيير وضعية تعدد لساني في مجتمع ما، أو العمل على ترقية لسانه الرسمي، وتحديد الأهداف التي يراد الوصول إليها، وذلك عمل منوط بالدولة ومؤسساتها. فتكون السياسة اللسانية حينها: "البحث في تقديم العلاج لتسيير الظواهر التعددية، ويتعلق الأمر في هذا الميدان بتقديم مجموعة من التصورات لسياسات لسانية، انطلاقا من مجموعة مواصفات بالاعتماد على تقييم التجارب السابقة أو المعمول بها، واقتراح

(١) المصطفى بن عبد الله بوشوك – تعليم وتعلم اللغة لعربية وثقافتها – مطبعة النجاح الجديدة، ط٣، ٢٠٠٠، ص٩٨.

(٢) لوي جان كالفي – علم الاجتماع اللغوي – ترجمة محمد يحياتن – دار القصبة للنشر، ٢٠٠٦، ط١، ص١١١.

مجموعة من التوجهات الممكن اعتمادها؛ للوصول إلى حلول ناجعة تمكن من خلق تجانس وتوافق بين الألسنة المتعددة داخل المجتمع الواحد. "[١].

وإذا كانت السياسة اللسانية هي التي ترسم التوجه والهدف والغاية نظريا، فإن التخطيط اللساني يجب أن يكون تدخلات على اللغة بوصفها بنية أو نظاماً لسانياً، تدخلات على وظيفتها الاجتماعية أو الثقافية أو تعددها اللساني. يقول أحد المختصين في هذا المجال:" إن التخطيط اللساني هو مجموعة من المحاولات والجهود الواعية والمنظمة لحل مشاكل لسانية، إنها قرارات مأخوذة للتأثير في، أو التشجيع على، أو الابتعاد عن، ممارسات واستعمالات لسانية. إنه مجموع الجهود المعتمدة لتغيير – بطريقة مفتعلة – شكل لسان أو استعماله، تطوير لسان يجسد تفردا وطنيا، هو إصلاح وتوسيع لسان بصورة معيارية"[٢].

بعبارة أخرى يسعى التخطيط اللساني إلى حل مشكلات الاتصال اللغوي المرتبط أساسا بظاهرة التنوع اللغوي على مستوى الدولة أو الوطن، وذلك بتقديم "خطط علمية واضحة ومحددة الأهداف للتصدي للمشكلات اللغوية، واقتراح الحلول العلمية والعملية لذلك وفق برنامج زمني محدد، وذلك من خلال الدراسات اللغوية ذات الصلة مثل: إحلال اللغة القومية محل اللغات الأجنبية في التعليم، وغير ذلك من مشكلات الحياة اللغوية، وعادة ما يقوم بها مجلس على مستوى الوطن أو الدولة يطلق عليه مجلس التخطيط اللغوي، وهو مجلس مدعم بسلطان الدولة، ترعى تنفيذ خططه ومتابعتها، ويشترك في هذا المجلس المجامع اللغوية وغيرها من المؤسسات المعنية باللغة مثل الجامعات والمعاهد[٣].

(1) Henri Boyer -introduction a la sociolinguistique، p18.

(2) - Jean Garmadi - la sociolinguistique - puf، 1981، p187.

(٣)– حلمي خليل – دراسات في اللسانيات التطبيقية – دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠، ص ٨٠.

نستنتج إذن أن التعاريف المختلفة للتخطيط اللساني تربطه بمجموعة من المشاريع والبرامج اللسانية الواجب تجسيدها على أرض الواقع، والتي يستحيل تطبيقها خارج إطار الدولة التي تمتلك القرار والإمكانيات. معنى ذلك أنه "لكي لا تتوقف أي سياسة لسانية – شأنها شان أي سياسة: اقتصادية أو تربوية أو صحية – عند مستوى التصريحات فقط، وتتعدى ذلك إلى التجسيد، يجب أن تضع مجموعة من الآليات والاحتياطات. بذلك نمر إلى مستوى آخر، مستوى التدخل الفعلي حينها فقط يمكن أن نتحدث عن التخطيط اللساني"[1]. وعليه نقول: إن السياسة اللسانية، والتخطيط اللساني لن يتعديا التنظير ما لم يتم تجسيدهما على أرض الواقع، وبصورة تعكس تنظيما صارما، على مستوى الأدوات والتطبيق.

كخلاصة للمفهوم يمكن القول: إن التخطيط اللساني هو جهد صريح ومنهجي لمعالجة مشاكل لسانية وفق حلول مقترحة تجسد فعليا بمساعدة الهيئات الرسمية داخل مجتمع ما، وهذا الجهد يجب أن يجيب على مجموعة من الانشغالات المختلفة، والأكيد أن الاعتبارات السياسية والاجتماعية والاقتصادية هي التي تؤخذ بعين الاعتبار، أكثر من الاعتبارت اللسانية عندما يتعلق الأمر بالتخطيط اللساني؛ لأن غاياته في أغلب الأحيان هي ذات طابع سياسي واقتصادي أو اجتماعي، وما اللسان سوى وسيلة لبلوغ هذه الغايات.

٣– علم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلاقتهما بتعليمية اللغات:

المعروف أن الدرس اللساني باختلاف توجهاته عرف نقلة نوعية، كانت انطلاقتها لسانيات سوسير البنيوية التي أسست لتحول معرفي ومنهجي نوعي في الدرس اللغوي، هذا التحول الذي استمرّ بعد ذلك بالبحث في جوانب مهمة

(1) Henri Boyer -introduction a la sociolinguistique، p77.

أغفلتها اللسانيات البنيوية، وذلك بالأخذ بعين الاعتبار جوانب مهمة ترتبط بالفرد من جهة والمجتمع من جهة أخرى لكونهما الأساس في العملية اللغوية.

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل بدأ العلماء الاهتمام بالجانب التطبيقي للسانيات، وكيفية الاستفادة من هذا الزخم النظري الجديد في الحياة اليومية للأفراد خاصة في مجال التعليم والتعلم، فظهر علم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي[1] اللذان سخّرت بحوثهما لتمكين الفرد من اكتساب اللغة وتحصيلها وتعلمها بطريقة فعالة تمكنه من الاندماج السليم في مجتمعه.

لقد أصبح مؤكدا أنه ليس بالإمكان الخوض في العملية التعليمية برمتها ما لم يتكِئ على هذين النشاطين اللذين سيصبحان المعين الأساسي الذي ستأخذ منهما – ومن أنشطة أخرى – تعليمية اللغات أو ما يعرف بديداكتيكا اللغات جميع أفكارها. "فمن المعلوم أن طرق تدريس اللغات في وقتنا الحاضر أصبحت أكثر الميادين التطبيقية تأثرا بتطور الأبحاث العلمية في ميدان النظريات اللسانية الحديثة"[2]. وعليه أصبح من غير الممكن على أي باحث يريد الخوض في مجال التعليمية أن يصل إلى مبتغاه ما لم يستثمر هذه الأنشطة ونظرياتها سلفا؛ لأن التعليمية تنطلق أساسا من الدرس اللساني فتستنطقه وتنتقي منه النتائج التي تخدم عملية التعليم، إضافة إلى انتقاء المناهج المناسبة لتفعيل وترقية التعليم والتغلب على المشاكل التي قد تعيق السير الحسن لهذه العملية.

(1) voir: - Christian Baylon - sociolinguistique - p9.

« la science de langage s'est donc adjoint d'autres disciplines، telles que la sociologie et la psychologie ; apparaissent des sciences interdisciplinaires qui prennent en compte explicitement les multiples facteurs déterminants du langage et qui se focalisent soit sur l'individu dans la (communication (psycholinguistique)، soit sur la communication dans la société sociolinguistique). »

(٢) عبد المجيد سالمي – مدخل إلى تعليم اللغات – مجلة اللغة والأدب – جامعة الجزائر، ص١٣٥.

انطلاقا من هذا التوجه يمكن لنا القول: إن منهجية البحث العلمي في هذا الحقل الخصب من حقول المعرفة اللسانية، تقتضي بالضرورة الإلزامية استثمار التجربة اللسانية العالمية لتنمية الحصيلة المنهجية والعلمية لتعليمية اللغات بوصفها ممارسة بيداغوجية، غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، وما كان ذلك إلا لأن النظرية اللسانية من اهتماماتها الجوهرية ضبط العملية التلفظية وحصر العوائق العضوية والنفسية والاجتماعية التي تعوق سبيلها لدى المتكلم" [(١)].

فعلم اللغة النفسي قدم للتعليمية خدمة لا يستهان بها خاصة في جوانب اكتساب اللغة ومراحلها، وهي كلها جوانب من الضروري الاعتماد عليها في تعليم وتعلم اللغات؛ حيث أمدتها بنتائج علمية مهمة عن مراحل النمو النفسي والعقلي للتلميذ، ومدى اكتمال قدراته الاستيعابية، كما مكنته من فهم آليات الإدراك والذاكرة، وإبراز أهمية الرغبات والدوافع والميول والحوافز وغيرها، "وتفيد دراسة هذه المواضيع أيضا في الوعي بالتكوين النفسي والوجداني للمتعلمين، وبالتالي تحديد أهداف إجرائية ملائمة لهذا التكوين مسايرة لتدرج التعلم ونمائية الفكر"[(٢)]. بفضل كل ذلك ذلّل علم النفس اللغوي كثيراً من المصاعب، وقدّم العديد من الإجابات عن أسئلة نفسية وسلوكية بقيت إلى عهد بعيد مبهمة.

إن علم اللغة النفسي، ببحوثه الهامة في نظريات التعلم باختلاف توجهاتها ومرجعياتها الفكرية والمعرفية، ساعد تعليمية اللغات في أن تخطو خطوات جبارة في الفعل التعليمي وآلياته، ولا شك أن استثمار التعلّمية لنتائج البحوث التي قدمها

(١) أحمد حساني – دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر ٢٠٠٣ ص٢.

(٢) المصطفى بن عبد الله بوشوك – تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها – ص١٤٤.

علم اللغة النفسي في هذا المجال قد مكنها من جعل العملية التعليمية أكثر فعالية ونجاعة.

إن المتصفح في تاريخ هذه النظريات يجد أنها واكبت التحولات التي حصلت على مستوى البحوث التربوية والتعليمية عامة، وبحوث تعليم اللغات خاصة. فبعضها اعتمد عليه عندما تعلق الأمر بالبحث في ميدان البيداغوجيا، والبعض الآخر ساير الأطروحات التي قدمت في سياق اللسانيات التطبيقية، وبعضها كان سندا أساسيا للتعليمية عامة، وتعليمية اللغات خصوصا.

ولما كان الأمر متعلقا بالبحوث البيداغوجية الأولى، كانت النظريات الارتباطية والإشراطية، هي المتكأ عليها، فما من بحث بيداغوجي حينها إلا وفيه حديث عن ارتباطية ثورنداتيك Thorndike أو إشراطية بافلوف Pavlov. وواصلت هذه البحوث الاعتماد على هذه الدراسات السلوكية بعد ذلك خاصة التي اعتمدت الجانب الوظيفي، والتي تجسدت فيها أطروحات سكينر Skinner وهل Hull، ومفاهيم واطسن Watson وبلومفيلد Bloomfield وغيرهم؛ والملاحظ أن هذه المرحلة قد ساير تحولا آخر على مستوى البحث اللغوي، حيث تم الانتقال من الدراسات المعيارية إلى الدراسات الوصفية البينوية للغة، وكان لذلك أثره الكبير على البحث في هذا الميدان.

إن الأمر اللافت للانتباه هو أن أغلبية النظريات السلوكية إنما قدمت إشارات عامة عن ظاهرتي التعلم والتعليم بصورة عامة، ولم تقدم شيئا خاصا يتعلق بتعليم اللغات، "فليس هناك فرق عند السلوكي بين تعلم لغة وتعلم أي شيء آخر. فهم لا يفترضون أي مواهب داخلية معقدة أكثر من أن الإنسان يملك القدرة على

تعلم اللغة. فالعالم السلوكي يلتزم بأخذ الدليل على التعلم من السلوك الذي يمكن ملاحظته، كالاستجابة لمثير ما"[١].

إن السلوكيين إضافة إلى ربطهم قضية التعلم بثنائية المثير والاستجابة، سواء أتعلق الأمر باللغة أو غيرها، فإنهم "يرون أن التعلم يمكن أن يكون متشابها بين جميع الناس لأن هذا التعلم محكوم بالعوامل الخارجية، وبالتالي فإنه باستطاعتنا عند تعلم اللغة أن نضمن أن كل الناس سيتعلمون بنفس القدر، إذا ما استطعنا أن نخلق ظروفا تعلمية متشابهة"[٢].

بعد ذلك اعتمدت نظريات التعلم آراء بعض العلماء الذين ثاروا على السلوكيين من أمثال شومسكي وبياجيه وغيرهما، واقتربت بذلك أكثر من أطروحات أصحاب النظريات المعرفية فيما يتعلق بتعليم اللغة. و"وجهة النظر المعرفية تقول: إن كل إنسان يتعلم اللغة لا لأن الجميع يخضعون لعمليات إشراط متشابهة، بل لأن كل إنسان يمتلك قدرة فطرية تسمح له بتعلم اللغة، وهذه القدرة عامة بطبيعتها، بمعنى أنها تنطبق على جميع البشر في كل زمان ومكان"[٣].

ومع تبلور نشاط تعليمية اللغات، وبداية الاهتمام بتعليم اللغات كمجال معرفي مهم، رأينا تشبثا أكبر بالنظريات المعرفية ووجهات نظرها فيما يتعلق بتعليم اللغات. خاصة منها تلك التي آثرت الاهتمام بالجوانب الاجتماعية والملاحظة، على شاكلة نظرية التعلم بالملاحظة، أو نظرية التعلم الاجتماعي، التي انسجمت مع التحولات التربوية والتعليمية التي اقتضتها المراحل المعاصرة، وقد وجدت تعليمية اللغات ضالتها

(١) نايف خرما – علي بلحاج – اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها – ص٦٨.

(٢) المرجع نفسه، ص٦٩.

(٣) نايف خرما – علي بلحاج – اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. ص ٧٠.

في هذه النظريات؛ حيث أمدتها بآليات ووسائل جديدة مكنتها من التعامل مع حقل تعليم اللغات، إن الأصلية أو اللغات الدخيلة.

إضافة إلى ذلك لفت علم اللغة النفسي النظر إلى ضرورة الاهتمام بظواهر الاختلال اللغوي وعدم تجاهلها؛ لما يكتسبه تشخيصها من أهمية في تقديم العلاج المناسب للمتعلمين الذين يعانون عيوب نطق أو أمراض كلامية تجعلهم يجدون صعوبات في اكتساب اللغة بالصورة السليمة التي تسمح لهم بالتأقلم مع محيطهم وبيئتهم دون عناء.

إن الخوض في مجال التعليمية يفرض على الباحث الانطلاق أيضا من نشاط علم اللغة الاجتماعي، والاتكاء عليه سلفا؛ لأنه به تتضح معالمها أكثر، وتتبلور نتائجها بطرق أحسن، خاصة وأن الأمر مرتبط بالفرد من جهة والجماعة من جهة أخرى، ومنهما معا حين تفاعلهما داخل بيئات مختلفة.

إن الاهتمام بعلم اللغة الاجتماعي شكل تحولا كبيرا في حقل الدراسات اللغوية من جهة، وثورة أكبر في مجال البحث في التربية والتعليم من جهة أخرى؛ حيث أمد هذا الاهتمام هذا المجال من الدرس الباحثين بآليات جديدة في التعامل مع اللغة، انطلاقا من خصوصياتها الفردية والاجتماعية. كما ساهم في الإجابة عن أسئلة كثيرة طالما أرقت المهتمين بالمجال اللغوي والمجال التعليمي، خاصة تلك المتعلقة باكتساب اللغة وتعلمها من طرف الأفراد، وتأثير البيئة وطبيعة المجتمع في هذه العملية. "فالباحث الذي يشتغل ببحث تعليم وتعلم اللغة على ضوء معطيات سوسيولوجية يجد نفسه في اتجاه أبحاث تدرس الطابع المتداخل للبنيات اللغوية والاجتماعية والمظهر العلائقي في تعليم وتعلم اللغة"[1].

(١) عبد اللطيف الفارابي – مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، حقول ومجالات اشتغال الديداكتيكي – مجلة ديداكتيكا ٢، ١ العدد٢، ١٩٩٢، ص٩.

إن الأمر الأكيد هو إن طبيعة العمل التطبيقي الذي اتسم به هذا العلم كانت له الآثار الإيجابية، لكونه أدى إلى مناقشة مستفيضة لبعض القضايا النظرية، خاصة تلك المتعلقة باللغة في حد ذاتها، من حيث كونها مؤسسة اجتماعية مجسدة فرديا؛ وساعد في ترقية وتطوير العملية التعليمية التي استندت على هذا العمل، فاستطاعت بذلك أن تصل إلى نتائج باهرة في هذا المجال. لقد "أصبحت السوسيولسانيات من المباحث اللسانية الحديثة التي تشكل بالنسبة للباحث الديداكتيكي حقلا مرجعيا خصبا لمقاربة بعض الظواهر الاجتماعية المرتبطة باللغة"[1].

إن علم اللغة الاجتماعي الذي يضطلع بالتفكير في السياسة اللسانية، ووضع التخطيط المناسب لها، في مجتمع متعدد اللغات، تشكل أفكاره المدخل السليم للوصول بالتعليمية إلى نتائج فعالة؛ إذ لا يعقل تقديم تصورات علمية موضوعية ترتبط بالجانب التعليمي دون دراسة جادة لملامح المجتمع المراد تطبيقها فيه، فقضية الازدواجية مثلا لم يكن ليقدم في شأنها – تعليميا – الحلول الأنجع لولا البحوث المهمة التي قدمت في مجال الاجتماع اللغوي.

وهو يتقاطع مع التعليمية أيضا في كونه يقدم بحوثا تهتم بانتقاد وتقويم المستوى اللغوي للتلاميذ، انطلاقاً من بيئة معينة أو مستوى معين، كما تتدخل للوقوف على الأخطاء الواردة في خطاب المتعلم والعمل على تصحيحها، "وأيضا البحث عن أسبابها الموضوعية، وربطها بالواقع الثقافي والاجتماعي، والعمل على تحديد التداخلات اللغوية كذلك"[2]. ولعل موضوع تعدد اللغة وتأثيرها في التعليم والتعلم من التقاطعات المهمة التي يجب أن يستند فيها على هذا النشاط تحديدا.

(١) علي أيت وشان – اللسانيات والديداكتيك – ص٨١.

(٢) المرجع نفسه، ص٩٦.

خاتمة:

ما يمكن أن نخلص إليه أخيرا هو أن طبيعة التداخل بين الأنشطة وتعددها في النشاط الواحد هي السمة التي صارت تطبع علوم هذا العصر، وعليه صار لزاما على كل باحث يريد الخوض في واحد منها أن يتسلح بمفاهيم وآليات الأنشطة التي تشكله أو تتداخل فيه، حتى يستطيع أن يستوعب مضامينه، وبالتالي يتمكن من الاستفادة من نتائجه بطريقة فعالة وناجعة. وعليه نقول: إن الباحث في مجال التعليمية مدعو إلى ضرورة الاطلاع على علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي ومجالاتهما؛ لأنهم يشكلان رافدين معرفيين أساسيين بالنسبة لها؛ حيث يصعب استنطاق الكثير من مفاهيمها، واستثمار العديد من نتائجها بالصورة الناجعة الفعالة دون العودة إلى بحوثهما. وفي النهاية نقول: إن طابع تعدد الأنشطة الذي يتميز به هذا المجال يفرض أن يشرك فيه جميع أصحاب الاختصاصات ذات الصلة به؛ حتى تكون النتائج فعالة وناجعة.

المراجع:

١ – المراجع باللغة العربية:

- أحمد حساني – دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ٢٠٠٠– ٢٠٠٧.
- جابر عبد الحميد جابر – علاء الدين كفافي – معجم علم النفس والطب النفسي – المجلد السادس، دار النهضة العربية. القاهرة. ١٩٩٣.
- حلمي خليل – دراسات في اللسانيات التطبيقية – دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠.
- حنفي بن عيسى – محاضرات في علم النفس اللغوي – ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر، ٢٠٠٣.
- حنون مبارك – مدخل إلى لسانيات سوسير – دار توبقال للنشر. الدار البيضاء، المغرب، ٢٠٠٧.
- سهير محمد سلامة شلش – علم نفس اللغة – مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦.
- صالح بلعيد – دروس في اللسانيات التطبيقية – دار هومة، الجزائر، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٠.
- عبد اللطيف الفارابي – مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، حقول ومجالات اشتغال الديداكتيكي – مجلة ديداكتيكا، العدد ٢، ١٩٩٢.
- عبد المجيد سالمي – مدخل إلى تعليم اللغات – مجلة اللغة والأدب – جامعة الجزائر.
- علي أيت وشان – اللسانيات والديداكتيك – دار الثقافة، ط. ١، الدار البيضاء، ٢٠٠٥.
- كمال بشر – علم اللغة الاجتماعي – دار غريب، للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، دت.
- المصطفى بن عبد الله بوشوك – تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها – مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، الطبعة الثالثة ٢٠٠٠.
- نازك إبراهيم عبد الفتاح – مشكلات اللغة والتخاطب في ضوء علم اللغة النفسي – دار قباء، للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٢.
- نايف خرما، علي بلحاج – اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها – في عالم المعرفة. الكويت ١٩٨٨.

- يوسف محمود قطامي – نظريات التعلم والتعليم – دار الفكر، الأردن، الطبعة الأولى ٢٠٠٥.

٢ – المراجع الأجنبية المترجمة:

- جان لويس كالفي – إيكولوجيا لغات العالم – ترجمة باتسي جمال الدين – مراجعة وتقديم مديحة دوس – المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤.
- جان لويس كالفيه – علم الاجتماع اللغوي – ترجمة محمد يحياتن. دار القصبة للنشر. الجزائر، ٢٠٠٦.

٣ – المجلات:

- ديداكتيكا – عبد اللطيف الفارابي – مدخل إلى ديداكتيكا اللغات، حقول ومجالات اشتغال الديداكتيكي، العدد ٢، ١٩٩٢، المغرب.
- عالم المعرفة – نايف خرما، علي حجاج – اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها – العدد١٢٦. الكويت يونيو ١٩٨٨.
- مجلة اللغة والأدب – عبد المجيد سالمي – مدخل إلى تعليم اللغات – جامعة الجزائر.

٤ – المراجع باللغة الأجنبية:

- C. Bachman. ,J. Lindenfeld. ,J. Simonin. langages et communication sociales, Hatier1981
- Ferdinand. De. Saussure. cours de linguistique generale. édition critique préparée parTillio. de. Mauro. Payot 1983.
- Henri Boyer - introduction a la sociolinguistique -DUNOD. Paris 2001.
- Jean CARON -precis de psycholinguistique-PUF. 2001.
- Jean Garmadi-la sociolinguistique- puf,1981.
- Jean Perrot- la linguistique - puf (que sais-je)Paris 1967
- Jean Yvon Lanchec - psycholinguistique et pedagogie de langues - PUF. PARIS-1° edition 1976
- Louis- Jean Calvet - la guerre des langues et les politiques linguistiques. Hachette littératures. 1999
- Louis- Jean Calvet - la sociolinguistique - que sais je ?. PUF-2°éd 1996.
- Marie -Louise Moreau-Marc Richelle- L'acquisition du langage-Mardaga 5°ed. Belgique 1997.

علم الاجتماع الأدبي

إعداد

أ.د. إبراهيم بن مبارك الجوير

أستاذ علم الاجتماع وعضو مجلس الشورى

مقدمة:

ثمة حركة بحثية متنامية في علم الاجتماع الأدبي تقابلها حركة هادئة في الطرح النظري الذي يهم القارئ والدارس الباحث إذا ما أراد أن يستقي من قضايا نظريات علم الاجتماع الأدبي ومسائله الفكرية ما يعينه على البحث والدرس انتقاء وتوجهاً وتحليلاً وتفسيراً.. ونحاول من خلال هذا البحث أن نقدم ما توفر من نظريات علم الاجتماع الأدبي التي تبحث في علاقة الأدب بالمجتمع أو التحليل الاجتماعي للأدب من خلال ما أسهم به نقاد الأدب عبر مجتمعات وسياقات اجتماعية مختلفة.

ويتبادر إلى الذهن سؤال حول وجود فن، ومن بينه الأدب، خارج إطار الجماعة، والرأي الغالب أنه لا فن في حياة منعزلة، ولا أدب خصوصاً إلا في جماعة. وغير صحيح أن هناك من ينتج فناً ليتمتع به هو، أو يقول شعراً ليسمعه وحده، ثم من أين يستمد الفنان والشاعر انفعالهما المبدع ؟ أليس من تجاربهما في محيطهما ؟ إن الأدب تعبير جميل عن تفاعل إنساني، وعلم الاجتماع دراسة التفاعل الإنساني بمنهجية علمية.

إن الغوص في أعماق التاريخ يبين أن مرحلة الإنتاج الفني هي مرحلة متأخرة في عمر الإنسانية، تأتي بعد انتظام الجماعة واستقرارها، وإقامة نوع من تقسيم العمل بين أفرادها، وأن بواكير الأعمال الفنية في تاريخ البشرية كانت في ظل مناطق التجمع البشري أو بجانب القادة والملوك، تحكي قصة الخلق والعودة إلى الرب، وقصة الصراع الأبدي بين الجماعات البشرية.

يعتقد الأديب أو الشاعر في بعض الأحيان أنه انفلت من سيطرة الجماعة ونفوذ البيئة، وأنه يهيم في المطلق، ويدعي الشاعر حينها أنه إنما يغرد للطبيعة ولا يهتم بالناس، ولا بحياة الناس.



والواقع أن خيال الفنان مهما سما، ومهما حلق به صاحبه بعيداً عن البيئة فسيبقى مشدوداً إليها بألف سبب.. فلكل أديب وشاعر وفنان بيئته، وعالم الخيال المطلق بين جميع البشر المتحرر من جميع البيئات لا يمكن أن يوجد، فالأديب ابن مجتمعه، كما سنرى لاحقاً. وبهذا المفهوم فلا أدب ولا فن إلا في جماعة، ومن أجل الجماعة. وهذه القناعة تمهد للاعتقاد بأن فهم الأدب في عمقه ومراميه لا يمكن أن يتم إلا داخل الإطار الاجتماعي الذي منه انطلق الأدب، وإليه توجه وهذا موضوع علم الاجتماع الأدبي.

سنعمد إلى إلقاء نظرة سريعة على مفهوم الأدب وكذلك مفهوم علم الاجتماع.. ونظريات علم الاجتماع الأدبي، كما سنتناول الظاهرة الأدبية، واهتمامات علم الاجتماع بها وعلاقة الأديب بمجتمعه، وتصوير الأدب للمجتمع، مع نماذج من تصوير الأدب لقضايا المجتمع من خلال الرواية أو القصة والشعر والمقالة، مع بحث بعض قضايا علم الاجتماع الأدبي في الأفكار والقيم التي تعكس علاقة الأدب بالمجتمع من بحث علاقة الأدب بالنظام السياسي والأيديلوجيا.

الأدب وأساليب دراسته:

في مفهوم الأدب لن ندخل في متاهات التحديد اللغوي وغير اللغوي، إنما الهدف هو توضيح نوع الإنتاج الفني الذي تعنيه اللفظة عند العرب والأوروبيين.

– عند العرب:

إن استخدام الأدب بمعنى الإنتاج الكلامي الفني من شعر ونثر متأخر في اللغة العربية. ولم يتحدث العرب غالباً عن الأدب بوصفه فناً أو علماً يشمل صنوف الكتابة جميعها، كان حديثهم عن هذه الفنون جزئياً، فكتبوا عن الشعر والنثر، وعن الخطابة والمقالة، وما إلى ذلك، وذكروا أساليبها وآلاتها. وغالباً ما كانت الكتابة عندهم تعني وظيفة الكاتب عند الملوك والأمراء وذوي الشأن. أما نظرة العرب القدماء النقدية فكانت هي أيضاً جزئية تتعلق بكل فن على حدة. وقد فرض النقاد الابتكار والإتيان بالمعاني الجديدة مع المحافظة على النهج القديم، ولم يصلوا إلى تقويم مجمل إنتاج الأديب أو مجموعة من الأدباء على ضوء مبدأ ما فلسفي أو خلقي أو اجتماعي، وما إلى ذلك، و لم يكن الالتزام مطلوباً من الأديب، ولا حتى أبسط أشكاله، الالتزام الوحيد المرغوب فيه هو الالتزام بالصدق، والمقصود هنا ليس الصدق المطلق، أو الخط الواحد الذي يسير فيه الأديب ولا يخالفه، وإنما الصدق هنا نسبي ينسجم فيه المعنى وإطاره.

ونضيف أن الشعر العربي الذي عرف عنه الإغراق في الغنائية والبعد عن الالتزام بمبدأ خلقي أو فلسفي أو اجتماعي أو ما إلى ذلك، بقي أيضاً مغلقاً على فنون الشعر الأخرى، فلم يطرق المؤلفات الطويلة من مسرحيات وملاحم، ولئن ظهرت فيما بعد بعض هذه المؤلفات، فقد كان ذلك في التراث الشعبي لا في ميدان التأليف الفني.

كان هذا وضع الأدب العربي مقتصراً على الأهداف الجزئية إلى أن بدأ الانفتاح على الآداب الغربية.

– عند الغربيين:

قديماً عرف اليونانيون الأدب بمعظم فنونه، نظموا الشعر الغنائي، وألفوا الملاحم والمسرحيات والقصص، وما إلى ذلك. فالأدب عند أرسطو محاكاة للطبيعة، وتصوير للواقع الممكن من خلال شخص الأديب وخياله، والأدب عند أرسطو وصف للواقع، وهو يهدف إلى إحداث المتعة والنشوة، أو يرمي إلى تأثير نفسي وخلقي.

وفي الحديث عن المدارس، نجد أن العرب لم يعرفوا مدارس واضحة المعالم والأهداف، وقد عرف الأدب العربي مدرسة واحدة، هي مدرسة الشعر الجاهلي المتميزة بهيكلية القصيدة الجاهلية، وبما تبلور فيما بعد في عمود الشعر. أما الآداب الغربية فقد انتظمت في مدارس تختص كل منها بفترة زمنية.. ولكل مدرسة مبادئها التي تتضمن الحافز على الإنتاج الأدبي. وغالباً ما كان للأدب وظيفة منهجية على صعيد الجماعة صغرت أو كبرت، سواء كانت هذه الوظيفة كشف خفايا النفوس، أو كان البحث عن عقدها وعيوبها، وفضح هذه العقد والعيوب للشفاء منها، أو كان كشف الظلم الاجتماعي للتخلص منه، أو كان خدمة قضية الجماعة ودعم وجودها وسياستها والتزام مواقفها.

إن هذه المقابلة المختصرة توضح لنا الاختلاف، بين الأدب العربي والأدب الغربي، فالأول اختلط بالحياة العامة في كل مظاهره بشكل عفوي، ولم يتخذ منهجاً، ولم تكن له قاعدة لمدرسة، وبقي على مر العصور تعبيراً ذاتياً ومبادرة فردية، بينما الثاني التزم أصولاً تتغير فيتغير معها، ومع مولد كل مدرسة يخوض الصراع من أجل البقاء. أو هكذا حلل النقاد من خلال ثقافاتهم المختلفة، فالغربي

حلل أدبه ليس بالضرورة كواقع، بل كما يراه من خلال مدارسه الحديثة التي أسقطها على تاريخه الأدبي.

وفي عصورنا الحديثة بعد أن تقاربت المسافات، وامتزجت الثقافات لم يعد هناك مجال لأدب متقوقع، منعزل.. وقد برزت التيارات العالمية في الأدب العربي. وبهذا وجدنا أن هناك تيارين ما زالا يتفاعلان، وهما تيار الأدب الملتزم، وتيار الأدب غير الملتزم، فهل يلتزم الأدب بقضايا الجماعة، أم هو مجرد تعبير فني يصدر عن الأديب؟، وبالإجابة عن هذا السؤال نجد أنفسنا في صميم البحث عن دور اجتماعي للأدب، وتحليل اجتماعي لآثاره.

علم الاجتماع: موضوعه ونشأته:

موضوعه: إن أبسط تعريف له هو أنه علم يدرس التفاعل الإنساني بمنهجية علمية، فهو يهتم بالحياة الاجتماعية من حيث هي اجتماعية، وبالإنسان بوصفه كائناً اجتماعياً، وبما ينتج عن حياة الجماعة من ظواهر لها طابع عام لا فردي.

نشأته: لم يأخذ علم الاجتماع مكانه في الوجود كعلم مستقل إلا في مطلع القرن التاسع عشر، وقد أطلق عليه (أوغست كومت)[1] السوسيولوجيا. وأول من قام بدراسة منهجية للظواهر الاجتماعية، ووضع أسس البحث الاجتماعي العلمي هو (دوركايم)[2]، ومن أبرز ما جاء به دوركايم نظرية تقسيم العمل، وتقوم على أن المجتمع كلما ازداد عدد أفراده، وتقدم في سلم التطور احتاج إلى تقسيم العمل، بينما المجتمعات البسيطة تقوم على مشاركة الجميع في كل شيء. كما تحدث (دوركايم) عن ظاهرة الضمير الجمعي أو الوعي الجمعي، وهو وعي أفراد

(١) أوغست كومت – فرنسي (١٧٩٨ – ١٨٤٦).

(٢) ايميل دوركايم – فرنسي (١٨٥٨ – ١٩١٧).

الجماعة بانتمائهم إليها، وتميزهم بذلك من غيرها. وينشأ هذا الوعي من مجموعة المعتقدات والمشاعر المشتركة. ويعد (كارل ماركس) ممن وجهوا الأنظار إلى أهمية الظاهرة الاقتصادية في الحياة الاجتماعية، وتأثيرها على مجمل الظواهر الأخرى. ومن أهم ما جاء به ماركس أيضاً نظرية المادية التاريخية التي تقول بأن صراع الطبقات هو الأساس في الحركة الاجتماعية. كما توصل ابن خلدون إلى وضع قواعد علم جديد سماه علم العمران البشري، ويقول: إن المجتمعات لها شخصيتها المعنوية، وهي تحيا وتتطور وتتلاشى وفق أنظمة وقوانين ترعاها وتحركها.

ومن مهمات علم الاجتماع العام أنه يشمل عدداً من العلوم الاجتماعية، وقد ينفرد الواحد منها باهتمامات عديدة من بينها الأدب؛ حيث إن قضية العلاقة العضوية بين الأدب والمجتمع ليست قضية معاصرة، ولكنها تشكل في الحقيقة المرحلة الثالثة من مراحل تطور معين، مؤداه أن الأدب ليس ظاهرة فردية تتصل بالكاتب أو المبدع الأدبي فحسب، ولكنه ظاهرة تتفاعل، إلى جانب ذلك، مع عدد من العوامل الخارجية، وقد بدأت أولى هذه المراحل في القرن السادس عشر، أما المرحلة الثانية فقد واكبت حركة ظهور القوميات في أوروبا، والمرحلة الثالثة تقول بأن الأدب يتفاعل تفاعلاً عضوياً مع الوسط الاجتماعي أو الظروف والعوامل السائدة في المجتمع، إن الأدب ظاهرة اجتماعية. وقد تحدثت مدام دوستايل الكاتبة الفرنسية حول علاقات الأدب بالنظم الاجتماعية.

الظاهرة الأدبية وعلاقتها بالمجتمع من خلال إسهامات النقد الأدبي:

إن علم الاجتماع الأدبي كنسق معرفي لم يولد في بادئ الأمر مستقلاً ذا خصوصية، بل إن بعض رواد علم الاجتماع قد تناولوا الظاهرة الأدبية في معرض حديثهم عن علم اجتماع المعرفة دون وقفة جادة ومتأنية أمام الظاهرة الأدبية في

علاقتها بالمجتمع إن كونت ودوركايم على سبيل المثال ومن قبلهما عبد الرحمن بن خلدون، وكارل ماينهيم من بعدهما، قد نوهوا دون تأمل بعلاقة الأدب بالمجتمع؛ إذ يبدو أن انشغال رواد علم الاجتماع ببعض مشكلات المجتمع وقضاياه الملحة، كالمشكلات الاجتماعية، وظواهر الانحراف والجريمة، وانعكاسات ظواهر التصنيع والاقتصاد والسياسة على المجتمع قد حال دون الوقوف المتأني والبحث المتعمق في علاقة الأدب بالمجتمع.

بعض مؤرخي اجتماع الأدب ينسب البداية الحقيقة لعلم اجتماع الأدب إلى الناقدة الفرنسية مدام ستايل، ونسبه البعض الآخر إلى الناقد الأدبي هيبوليت تين، وتتوالى أسماء نقاد الأدب الذين اهتموا بالظاهرة الأدبية في علاقتها بالمجتمع، ومنهم الألماني توماس هول الذي تأثر بالمنحى الأيديولوجي الماركسي، وقد أكد هول أن نتائج البحث الاجتماعي الأدبي يمكن أن يكون في خدمة السياسة الثقافية الاشتراكية، والنظرية الأدبية الماركسية.

ويرى بول رامساي أن دارس المجتمع يشترك مع الباحث في الأدب في ثلاثة دوافع هي:

(أ) أن كلاً منهما يسعى بحثاً عن الحقيقة.

(ب) أن كلاً منهما يسعى بحثاً عن حقائق القيمة والقيمة في الحقيقة.

(ج) أن كلاً منهما يرغب في تحقيق الأحسن، وفي تحسين كل من المجتمع والأدب.

إن الهموم المشتركة والعلل المتجانسة التي يعاني منها كل من عالم الاجتماع والناقد الأدبي قد قاربت بينهما؛ حيث قطعت الدراسات الأدبية والاجتماعية شوطاً طويلاً نحو معرفة القيمة. ويخالف ذلك الرأي جيفري سامونز الذي يرى أن العلاقة بين علم الاجتماع والأدب ليست بالضبط علاقة تآلفية.

لقد حدثت بعض التطورات في علم الاجتماع الأدبي؛ حيث اتجه المنحى الاجتماعي نحو نقطة بعينها، هي أن كل أنواع الأدب حتى تلك التي نجلها لعظمتها، هي أنواع من الأدب سريعة الزوال تختفي من الذاكرة الثقافية بمجرد أن يزول السياق الاجتماعي المرتبطة به هذه الأنواع من الأدب، ومن أكثر مؤيدي هذه الرؤية الناقد وعالم اجتماع الأدب الفرنسي روبرت سكاربيت.

ويستعرض وليام إميل مالمان بعض المحاولات التي تمت في نطاق الأدب الألماني، وحاول أن يقيم علاقة قوية بين العمل الأدبي من ناحية، ومطالب الجماهير من ناحية أخرى. ويرى بورجاردت أنه خلال محاولات التحرير والانعتاق بالقرن التاسع عشر قد انعكست تلك المحاولات على الأدب.

أما النقد الأدبي الروسي فقد كان له دور لافت ومؤثر في دعم الطرح الاجتماعي للأدب. فمنذ البدايات الأولى ارتبط الأدب الروسي المعاصر بالمجتمع، وعلاوة على ذلك فإنه يبدو أن النقد الأدبي بروسيا، على المستويين الأكاديمي والشعبي، قد حول اهتمامه مبكراً نسبياً إلى مشكلات وقضايا علم اجتماع الأدب. وقد نالت العلاقة بين الأدب والمجتمع ذات الاهتمام من قبل النقد الأدبي الأكاديمي الروسي في أواخر القرن التاسع عشر. ولقد كان أنصار المدرسة الثقافية التاريخية بروسيا مؤمنين بأن أدب أي مرحلة يمكن أن يفهم عندما يرتبط ابتداءً بالحياة الاجتماعية والوطنية للمجتمع، وبالنظام الاجتماعي والاقتصادي الذي يحدد هذا النظام[1].

ويلاحظ أن المدرسة الثقافية – التاريخية قد تأثرت بنظرية تين عن (الوسط)، فلقد قام هينيكن من خلال منهجه المجال السوسيولوجي بالبحث في تأثير الفن في المجتمع بصورة أكبر من اهتمامه بالبحث في تأثير المجتمع في الفن.

ومن مزايا الاهتمام الروسي بالمظاهر الاجتماعية الأدبية أنه قد تأثر بما قدمه النقاد الآخرون من غير الروس، مثل الفرنسي جيو الذي كان له تأثير كبير في روسيا من خلال عمله.

علاقة الأدب بعلم الاجتماع:

ولقد مثلت الماركسية كمذهب فلسفي واتجاه فكري ومنهج تحليلي لدى كثير من نقاد الأدب في روسيا القاعدة الأساسية التي اعتمدوا عليها في محاولاتهم الرامية إلى التحليل الأدبي والتحليلات الاجتماعية والأدبية، ومنهم بليخانوف الذي حاول أن يؤسس ما أسماه بالتحديد الاجتماعي للتطور الفني.

ويبدو أن الطبيعة التجزيئية للبناء النظري لعلم الاجتماع الأدبي، كما قدمه بليخانوف، كانت واحداً من الأسباب التي أثارت الاهتمام بالبحث الاجتماعي، كذلك استخدام المنهج الماركسي في البحث الأدبي بعد ثورة ١٩١٧م، حيث انبثقت عدة مدارس نقدية أوربية. كما شهدت الفترة من عام ١٩٣٠ إلى ١٩٦٥ إسهامات بالغة الأهمية في نطاق علم الاجتماع الأدبي بعد أن توالت جهود الباحثين ونقاد الأدب في الاتحاد السوفيتي (سابقاً).

ولنقاد الأدب في كل من بريطانيا والولايات المتحدة إسهاماتهم البارزة في نطاق علم الاجتماع الأدبي. ويثير هاري ليفن قضايا مهمة حول علم الاجتماع الأدبي؛ حيث لا ينظر ليفن إلى الأدب باعتباره – فقط – نتاجاً لسبب اجتماعي، ولكنه إلى جانب ذلك يتعامل مع الأدب على أن له دوراً إبداعياً في العلاقة بالمجتمع، كما يرى أن الأدب قادر على التأثير في النتائج الاجتماعية.

ونشير هنا إلى محاولتين في نطاق الإسهامات الأمريكية والبريطانية عن الأدب باعتباره فناً في علاقته بالمجتمع؛ حيث قدم المحاولة الأولى فيتوتاس كافوليس عن

تأثير البيئة الاجتماعية على أسلوب الفنان أثناء العملية الإبداعية، وهي إما تأثيرات مباشرة تنبع من القوى السياسية والاقتصادية داخل المجتمع، أو تأثيرات غير مباشرة مثل السمات الدينية. أما المحاولة الثانية فقدمها بول رامساي؛ حيث عرف أربعة أنماط رئيسة للأشكال الاجتماعية التي تكررت عبر التاريخ، وهي المجتمع المتجانس، والمجتمع المنقسم (الحرب الأهلية) والمجتمع المعرض للخطر (حيث يواجه الإنسان مواقف خطرة)، والمجتمع المجزأ أو المفتت الذي يعد نتاجاً لفقدان القيم العامة. ويؤكد رامساي أن كل شكل من هذه الأشكال يفضي إلى خلق نزعات أو اتجاهات بعينها تنعكس من خلال بنية الأدب الخاص بكل حقبة زمنية. وبهذا المعنى فإن الأدب يعكس الصراع الدائم بين القيود التي يفرضها المجتمع على إبداع الفنان، ودور الفنان في كسر تلك القيود أو الروابط المقيدة للعملية الإبداعية.

علم اجتماع الأدب – النشأة والنظريات:

في هذا الجزء من البحث – بعد عرض العلاقة القائمة بين النقد الأدبي وعلم الاجتماع الأدبي من خلال ما أسهم به نقاد الأدب عبر مجتمعات وسياقات اجتماعية مختلفة، نقوم بمحاولة التأصيل التاريخي للاهتمام بالجذور الاجتماعية للظاهرة الفنية، والتي تعد الظاهرة الأدبية جزءاً منها، مع عرض بعض النماذج الجادة لتأسيس علم اجتماع الأدب من قبل علماء الاجتماع المعنيين بالظاهرة الأدبية إلى جانب النظريات التي ساهم بها فلاسفة الفكر المحدثون والمعاصرون، كجورج لوكاش، وتين، ولوسيان جولدمان، والمدارس الفكرية المختلفة، كمدرسة فرانكفورت، على سبيل المثال.

إن محاوله التأصيل للفن، ومن بينه الأدب والمجتمع، تقودنا إلى رافد لا سبيل لتجاهله، وهو الرافد الفلسفي، فمن المؤكد أن الفلسفة اليونانية القديمة قد سعت إلى فهم الفن – والأدب كمظهر له – في علاقته بالوجود المتضمن كلاً من الطبيعة والكون والواقع الاجتماعي. ويعد أفلاطون وأرسطو من أكثر الفلاسفة إسهاماً في هذا النطاق. وكان أفلاطون يستند في دعاواه الخاصة بالفن على أساس أن الفنون كلها تنهض على فكرة المحاكاة أو التقليد. أما أرسطو فيؤكد على الدور الذاتي للفنان أو الأديب المحاكي للطبيعة، الذي يقوم بالتعبير عما يتصور أن الطبيعة من المحتمل أن تقوم بفعله. أي أن الأديب أو الشاعر يعمل على إعادة خلق الواقع وتنظيم العمل الإبداعي اللذين يحققان له قبولاً من العقل الإنساني.

وفي الواقع إن البداية الحقيقية لنشأة علم الاجتماع الأدبي يمكن أن نرجعها، حسبما يرى روبرت سكاربيت، إلى الوقت الذي بدأ فيه نقاد الأدب والمؤرخون يتعاملون مع الأدب كحقيقة خاصة ومحددة من ناحية، ويحاولون الإجابة عن التساؤلات الاجتماعية باستخدام المناهج والطرق الاجتماعية من ناحية أخرى.

حاول المفكر المجري جورج لوكاش أن يؤسس منهجاً للتحليل النقدي اعتماداً على فكرة التوازي بين النماذج الجمالية للعمل الفني والبناءات الاقتصادية المعاصرة للمجتمع، ويمكن اعتباره أول من بادر لخلق نمط جديد للبحث الاجتماعي في النقد الأدبي.

وقد تمثل لوكاش نظرية الانعكاس، ولكن ليس بالكيفية التي عرفت بها لدى فلاسفة الإغريق، ولكن من خلال التأكيد على أن الأدب من الضروري أن يعكس الواقع الاجتماعي، وأن يلتزم بقضايا الطبقات، وأن يكون قادراً على أن يدرك صيرورة الصراع الاجتماعي ويجسده في عمله بوسائله الفنية، ومن هنا

جاءت أولوية المضمون الاجتماعي على الشكل، بحيث يصبح الشكل، وسيلة لتجسيد أو تحقيق المضمون في العمل الأدبي. ويسعى لوكاش إلى معرفة النص والكاتب من خلال رؤية الكاتب للعالم التي هي في الواقع رؤية طبقته أو جماعته.

ويعد بليخانوف من رواد نظرية الانعكاس التقليدي، وهي نظرية تفسر علاقة الكاتب بالواقع تفسيراً ميكانيكياً يميل إلى التبسيط الشديد والاختزال المخل، إلا أن الانعكاس لدى لوكاش يحمل طابعاً خاصاً، فهو انعكاس يمر عبر رؤية الكاتب للعالم؛ أي يمر عبر وسيط؛ مما يعطي الكاتب درجة أكبر من إدراك التركيب في النص الأدبي.

ومن أكثر النظريات الحديثة شمولاً في علم الاجتماع الأدبي تلك النظرية التي قدمها هج والزيل دنكان الذي اعترف بالتأثير الذي تمارسه البيئة الاجتماعية – الثقافية على إبداع العمل الأدبي، وفي نظريته جعل للأدب مكانة محددة بصورة واضحة داخل المجتمع، وقسم دانكان الأدب إلى فئات هي الفن السحري، والفن العظيم، والفن القائم على الادعاء والنظام الاجتماعي، ويرى دنكان أن الأدب ألفاظ ذات طبيعة استقلالية يقدمها الكاتب المبدع، ولكنه يعكس الظرف أو الوضع الاجتماعي السائد داخل المجتمع.

ومن أبرز رواد علم الاجتماع الأدبي وأهم مؤسسيه عالم الاجتماع والناقد الفرنسي الأشهر لوسيان جولدمان (١٩١٣ – ١٩٧٠). وقد أطلق على نظريته: البنيوية التوليدية. وكان في رأيه أن البناءات العقلية تتغير كما يتغير المجتمع، إذ إن هناك تفاعلاً بين البناءات العقلية والبناءات المجتمعية، فتكوَّنَ العنصر التوليدي الخاص بمنهجه.

وهذه النظرية تعد من أشهر مناهج علم اجتماع الأدب، وهي تعنى بمحاولة فهم العلاقة بين النص الأدبي والمجتمع، كما سنرى ذلك لاحقاً عند دراسة علاقة الأديب بمجتمعه من خلال كتابة المقال والقصة ونظم الشعر.

ويرى جولدمان أن النص الأدبي ما هو إلا بنية صغرى تتولد عن بنية كبرى، ويعنى بها البنية الاجتماعية. وقام جولدمان بتحليل روايات الأديب الفرنسي أندريه مارلو. ويرى جولدمان أن مشكلة علم اجتماع الرواية هي المشكلة التي شغلت دائماً علماء اجتماع الأدب؛ حيث كانت الرواية في الجزء الأول من تاريخها سيرة وعرضاً لمجتمع، ويواجه علماء الاجتماع بدراسة العلاقة بين الرواية بوصفها نوعاً أدبياً والمجتمع الفردي الحديث. ويؤكد جولدمان أن ثمة حلقة وصل تصل ما بين الأبنية الاقتصادية وتجلياتها الأدبية، وهو يحاول أن يقيم تماثلاً بين بنية الرواية وبنية المجتمع الرأسمالي.

ومن أبرز الاتجاهات أو النظريات الحديثة ذات الطبيعة الراديكالية سواء في الأدب أو في الاجتماع أو السياسة أو الاقتصاد مدرسة فرانكفورت.

ومدرسة فرانكفورت النقدية لا تنظر إلى الأدب باعتباره معادلات لفكرة أو فلسفة رؤية العالم، وإنما الأدب هو بمثابة نفي يتسم بمقاومته للأيديولوجية وللفلسفة وللفكر التصوري، حسبما يشير ثيودور أد ورنو كممثل لهذه المدرسة[٢].

ومن أبرز ممثلي مدرسة فرانكفورت النقدية لويس التوسيير الذي تجنب النزعة الاقتصادية؛ مما سمح له بأن يؤكد أن البناء الفوقي الأيديولوجي ليس محض انعكاس للاقتصاد، ولكنه أيضاً جزء من وجود ظروف هذا الاقتصاد، كما أن التجنب للحتمية وللنزعة الاقتصادية قد أدى به إلى أن يتبنى الفكرة التي مؤداها

أن الأيديولوجيا ينبغي أن ينظر إليها ليس كمجرد وعي زائف، ولكن باعتبارها جزءاً هاماً من العلاقات الاجتماعية الحقيقية.

ورغم وقوع التوسيير في بعض التناقضات، خاصة فيما يتعلق بتأرجحه بين رفضه لفكرة الحتمية المبتذلة، وتحفظه إزاء العامل الحاسم (الاقتصادي)، ثم عودته مرة أخرى ليؤكد أن الوضع الاجتماعي الاقتصادي هو العامل الحاسم الذي يعطي لهذين العنصرين (الأدب والفن) فرصة التأثير حتى على الاقتصاد، كأنه بذلك يرتد مرة أخرى، كما يقول البحراوي: (حين يرتد إلى المقولة التقليدية: إن الاقتصاد هو المؤثر في نهاية المطاف..)[٣].

نظرية تين Tain حول علاقة الأدب بالمجتمع:

حاول تين في مقدمة كتابه " تاريخ الأدب الإنجليزي " إظهار العوامل الاجتماعية على أنها تشكل الأساس الذي يقوم عليه نقد وتحليل الرواية، وهو في نظرته إلى هذه العوامل الاجتماعية كان يتبع المذهب الواقعي الذي يقوم على العلاقات والممارسات التي توجد وتقوم في المجتمعات فعلاً. وبرغم أن تين قد دعا إلى اتجاه جديد، وهو العلاقة بين الأدب والعوامل الاجتماعية، إلا أنه لم يستطع أن يطبقها بشكل كامل. كما يرى أن الظروف الاجتماعية تشكل تيارات أو اتجاهات عامة تتميز بها الفترة التاريخية التي ينتمي إليها.

بعض قضايا علم اجتماع الأدب:

من خلال العرض السابق أوضحنا أن العلاقة الجدلية بين الأدب والسياقات الاجتماعية والسياسية أو بالأحرى (المجتمع)، ومحاولة فهم هذه العلاقة، ومن ثم تفسيرها اجتماعياً، هي محور اهتمام علم الاجتماع الأدبي. وفي هذا الجزء نقوم بتناول الأدب وعلاقته بكل من النظام السياسي والأيديولوجيا من ناحية، ونتناول

نظريات الجريمة وعلم الإجرام كما تتبدى في بعض الأعمال الأدبية، وكذلك تناول قضايا علم الاجتماع كما تتجسد في بعض النصوص الأدبية – مقال – قصة– شعر، وتعلق الأديب بمجتمعه، مع إعطاء نماذج من تصوير الأدب لقضايا المجتمع.

أ. الأدب وعلاقته بالنظام السياسي والأيديولوجيا:

برغم تزايد مؤيدي مبدأ الفن للفن، إلا أن ذلك لم يحل دون الاعتراف بتأثر الفن، ومن ثم الأدب، بالسياق الاجتماعي والسياسي وتأثيره فيه، وهو أمر أقره باحثو علم اجتماع الأدب.. الذين يرون أن ثمة علاقة ضرورية بين البنية السياسية لشعب، وبين أدب هذا الشعب .

وإذا ما اتخذنا من النازية وأدولف هتلر نموذجاً للحكم الدكتاتوري لاحظنا أن هتلر قد انشغل بمسألة الفن طوال حياته، وقد لعب فن الرسم، وخاصة الرسم الهندسي المعماري، دوراً هاماً في حياة هتلر؛ حيث أعاد تصميم ألمانيا من جديد، وبمفاهيم تحمل معاني ومضامين جديدة، مثل مفهوم الوطن والصورة، أو المنظر الطبيعي للثقافة.

وفي علاقة الأدب بالأيديولوجيا، يرى عبد المحسن طه في حديثه عن هذه العلاقة (أن الأديب من الحتم أن يكون صاحب أيديولوجيا تتضمن إرادة تغيير الواقع من جهة وأن يكون على معرفة دقيقة بالأيديولوجيات المطروحة في المجتمع من جهة، أخرى). وقد عني نقاد الأدب بمسألة العلاقة بين الأدب وأيديولوجيا السلطة الحاكمة (أو الفكر السائد والمهيمن).. ويجب أن يهتم بها باحثو علم الاجتماع الأدبي أيضاً، ولكن ثمة ملاحظة مهمة هي أن الأيديولوجيا الخاصة بذات الأديب، أو ما يمكن أن نطلق عليه اسم (الذات الأيديولوجية) للأديب، مسألة لا ينبغي أن تعامل معاملة الأيديولوجيا الحاكمة أو المهيمنة؛ حيث إن

أيديولوجية الأديب وقدرته على الالتزام بها، أو حتى التحرر منها، تؤكد حرية إبداعه، بينما الالتزام بفكر السلطة تعني القيود التي تحول دون حرية الإبداع، ولكن تأكيدنا على احترام أيديولوجية الأديب لا يعني أن يتحول النص الأدبي إلى مجرد منشور أدبي تعوزه الشروط الجمالية للنص، ولا يعني كذلك أن تعلو النبرة الأيديولوجية بحيث تطمس أي ملمح جمالي لهذا النص.

وتتجلى مجالات الأيديولوجية في الحياة الدينية والخلقية، وتبدو كمنهج تستخدمه جماعة لإيجاد معنى وهدف وأسلوب للحياة في جماعة، ولذلك فإن دراسة الأيديولوجية بالنسبة إلى عالم الاجتماع، تكون في أن ينسبها إلى جماعة أو طبقة، ويحاول أن يكشف ما يجعل أفراد الجماعة، على رغم هذا الخلاف أو ذاك فيما بينهم، يتبادلون الاعتراف بأنهم أعضاء في هذه الوحدة الاجتماعية[٤].

والأيديولوجية تنطلق من قناعات معينة لتحديد السلوك في مضمار بذاته، أو في مختلف نواحي الحياة.

بعض شعارات أيديولوجية البخيل:

قال بعض الحكماء: من جاد بماله جاد بنفسه؛ لأنه لا قوام إلا به.

وقال ابن المعتز:

فاشدد عُرى مالك واستَبْقِهِ فالبخلُ خير من سؤال البخيل

وقال الكندي:

قول (لا) يدفع البلا وقول (نعم) يزيل النعم

بعض شعارات أيديولوجية الكرم:

إن الله جواد يحب الجود

مالُك للغير إن صنته وكل ما أنفقته فهو لك

ومن شعارات أيديولوجية تفضيل الذات:

وأكـــرم نفســـي، إنـــني إن أهنتهـــا وربـــك لم تكـرم علـى أحـد بعـدي

ومن النماذج التي استهدفت الفهم الاجتماعي للأدب، ومحاولة الربط بين القضايا الاجتماعية وبعض النصوص الأدبية تلك المحاولات التي عرضت نظريات الجريمة وعلم الإجرام، كما ظهرت في بعض الأعمال الأدبية، ثم تلك الإسهامات التي حاولت أن تتبع بعض قضايا علم الاجتماع، كما تجسدت في بعض النصوص الأدبية: المقال – القصة والشعر.

نظريات الجريمة، كما ظهرت في بعض الأعمال الأدبية، تتبع بول دو من خلال عمله (عمل الإجرام في الأدب) بعض نظريات علم الإجرام المتجسدة في بعض الأعمال الأدبية. ويشير إلى المدرسة الكلاسيكية في علم الإجرام، وكيف جسدها جورج برنارد شو في قصته: (مقتل شرطي)، وآرموند جريفل في قصته، الجريمة الكاملة. ويرى دو أن المدرسة الوضعية في علم الإجرام قد تجسدت في قصة الفندق الأزرق لاستيفن كرين. كما أن هناك دراسة توماس ويست (عن ظاهرة الانحراف في الأدب)؛ حيث يتتبع بعض تفصيلات هذه الظاهرة من حيث عواملها، ومظاهرها، والقائمون عليها، وطرق علاجهم من خلال مجموعة من الأعمال الأدبية.

وهناك بعض القصص والروايات التي تناولت بعضاً من الانحرافات الشخصية، ومنها العمل الأدبي الذي قدمه بل كليتون تحت عنوان: (الدائرة البيضاء).

والأعمال الأدبية العربية التي يمكن أن يخضعها الباحثون العرب في علم الاجتماع الأدبي للبحث والدراسة من خلال نظريات علم الإجرام أو الاتجاهات النظرية كثيرة ومتنوعة، ويكفي أن نشير إلى المجموعة القصصية لنجيب محفوظ التي

حملت عنوان: (الجريمة)، كذلك روايات اللص والكلاب، بداية ونهاية، وثرثرة فوق النيل وغيرها، كذلك بعض إبداعات يوسف إدريس، كرواية (الحرام)، و(النداهة)، والعيب، وقاع المدينة، فضلاً عن انحرافات بعض أعضاء الطبقة المصرية المترفة التي عرض لها إحسان عبد القدوس في بعض إبداعاته الأدبية قبل عام ١٩٥٢ وما بعده، كشيء في صدري، ولا أنام، وأرجوك أعطني هذا الدواء، على سبيل المثال.

قضايا علم اجتماع الأدب كما تتجسد في بعض الأعمال الأدبية:

إن أي محاولة للكشف عن مدى التزاوج بين بعض قضايا علم الاجتماع وظواهره المختلفة، وبعض النصوص الأدبية تعد صيغة للتفاعل بين الأدب وعلم الاجتماع. ويقدم مايلز كلاورز وستيفن موريز تحليلاً لبعض النصوص الأدبية متتبعين من خلالها بعض قضايا علم الاجتماع، مؤكدين على أن الأديب هو ابن المجتمع، يعمل على تصويره من خلال التفاعل مع قضاياه. وقد بدأ التحليل بمسألة (الجماعة أو المجموعة الإنسانية) عارضين من خلالها مسرحية شكسبير الشهيرة: (كما تحب)، ووليم جولدينج في عمله: (أرباب الملفات)، وروبرت بولت في: (رجل لكل العصور)، ويستعرض المؤلفان بعد ذلك قضايا التنشئة الاجتماعية مثل لويس كارول في: (عبر المرآة)، ورودياردكيبلنج في: (النوم الأسود)، ومثل التنظيم الاجتماعي، ويمثل لهذه الظاهرة بأعمال كل من وليام جولدينج في: (الورثة)، وجيمس ميكنر في عمله: (الذكرى المئوية)، وفليتشر في عمله: (المتلاشي)، ثم يتابع قضية التدرج الاجتماعي من خلال أعمال وليام بورتر في: (كعب الحذاء الحديدي).

ويستمر المؤلفان في متابعة بعض قضايا علم الاجتماع من خلال بعض الأعمال الأدبية، فيستعرضان الجماعات العنصرية والآنية، كموضوع مهم من موضوعات علم الاجتماع، وظاهرة الانحراف الاجتماعي، كعمل ألبير كامي بعنوان: (الغريب)، كذلك استعرض كل من مايلز كلاورز وستيفن موريز قضايا الأسرة، والدين، والتربية، والنسق الاقتصادي، والنظم السياسية، والتغير، وذلك من خلال بعض النصوص الأدبية، كالقصة، والرواية، والمسرحية.

ويمكن هنا اتباع المنهج الذي قدمه كلاورز وموريز بتخير بعض النصوص الأدبية من قصة طويلة أو قصيرة أو مقال أو مسرحية أو شعر، ونحاول سبر غورها، وتحليل مضمونها اعتماداً على بعض قضايا علم الاجتماع والظواهر التي يعنى بدراستها.. إلخ. يجب أن نراعي في عرض نماذج تصوير الأدب للمجتمع السياقين المجتمعي والزمني اللذين أغفلهما كلاورز وموريز مثل النصوص الأدبية (المصرية)، (السعودية)، أو (اللبنانية)، أو(المغربية).. إلخ. كما يجب أن نضيف البعد الأيديولوجي للمبدع نفسه؛ لأن المبدع رؤية للعالم تشمل الزمان والمكان.. وفيما يلي نقدم بعض النماذج من مقالات وقصص وأشعار تؤكد تصوير الأدب للمجتمع، وكذلك أن الأديب هو ابن المجتمع يتفجر إبداعه من خلال تفاعله مع قضايا مجتمعه.

وحقيقة أن الأديب ينطبع بالظروف الاجتماعية، ويصبح – بشكل عام– نتاجاً لها، ولكن هذا الانطباع لا يزيد في الحقيقة عن كونه انطباعاً عاماً بما يمكن أن نسميه: البيئة الاجتماعية أو الإطار الاجتماعي العام. ونجد تين يقول إ ن المسرح الإنجليزي في قرن ما انطبع بشكل كامل بمقومات ذلك القرن، وبمقومات الأمة الإنجليزية، أو أن هاملت (الشخصية الرئيسية في مسرحية شكسبير المعروفة

باسمه) قدم بموقفه واتجاهات حواره في هذه المسرحية صورة دقيقة لشكل المجتمع وملامحه في الوقت الذي كتب فيه شكسبير هذه المسرحية.

هذا عن دور الظروف الاجتماعية، وهي تسهم في تشكيل شخصية الأديب، ويمكن اعتبار نظرة تين البداية الحقيقية للنظر إلى الأدب كمؤسسة اجتماعية.

المؤثرات الاجتماعية على الأديب:

أهم مؤثر يؤثر على الأديب هو عقيدته التي تصوغ حياته، وتقولب تفكيره، وتوجه سلوكه، والمؤثرات الاجتماعية تؤثر على نوع هذه العقيدة ومدى الالتزام بها.

مؤثرات اجتماعية تكوينية: وتتعلق بتكوين الأديب، ويبدأ هذا النوع من المؤثرات منذ مولد الأديب، ويمر بعدة مراحل.. وفي كل المراحل التي يمر بها الفرد خلال حياته يتفاعل الفرد الذي لديه مقومات الإبداع الأدبي مع المجتمع الذي يوجد به. ففي بداية عمره يتأثر بمحيط اجتماعي ضيق يتمثل في الأم والأب والإخوة والأخوات، وبعدها ينتقل الطفل إلى دائرة اجتماعية أوسع، وعندما يصل إلى سن المدارس الأولية يتسع مجتمعه بصورة أكبر، ويبدأ في استخدام خياله.. وتتواصل دائرة المجتمع في الاتساع إلى أن يصل سن البلوغ، ويبدأ في مناقشة تقاليد المجتمع، وقد يتمرد عليها، ومن هنا يتم تشكيل الفرد المبدع في المجتمع.

مؤثرات اجتماعية توجيهية على دور الأديب: وهي الظروف العامة التي يمر بها المجتمع في مرحلة أو أخرى من مراحل تطوره (الصراع بين القديم والجديد). وقد مر المجتمع المصري (شأنه شأن بقية المجتمعات) بمثل هذه الفترات، ومن بينها الفترة بين ثورة ١٩١٩ و١٩٥٢، والتي كانت فترة صراع بين القديم والجديد في

أسلوب الحياة والفكر، وقد ظهر هذا كله في كتابات أدباء كبار، مثل: طه حسين، وتوفيق الحكيم، وعباس محمود العقاد، وإبراهيم المازني، ويحيى حقي، وسلامة موسى، وهيكل، وغيرهم.

ومن بين المؤثرات التوجيهية كذلك الأزمات الخاصة التي يمر بها المجتمع، ومثال ذلك في الوقت الحالي المجتمع الفلسطيني الذي يعاني من الاحتلال، وقد ترك هذا الظرف أثره على توجيه المهمة التي يقوم به الأدباء، بحيث أصبح الاتجاه السائد هو الأدب المجاهد أو المقاوم أو أدب الانتفاضة، وهو ما نجده بوضوح في أعمال الأدباء الفلسطينيين وغيرهم. وهناك تأثير المستوى المعيشي للأديب على الأعمال الأدبية التي ينتجها، فالكثير يعملون تحت رعاية مالية من جانب أفراد أو هيئات؛ ليمارسوا عملهم الأدبي، وبذلك تقيد حرية الأديب في توجهاته الفكرية التي يتضمنها عمله الأدبي.

الرواية والمجتمع:

الرواية فرع من فروع الأدب. وللرواية مضمون اجتماعي حيث أنها ترتبط بفترة أو مرحلة معينة من تاريخ المجتمع أو تطوره وعلى سبيل المثال فإن ثلاثية نجيب محفوظ تعالج ثلاث مراحل من تاريخ المجتمع المصري قبيل ثورة ١٩١٩، وحتى ثورة ١٩٥٢. رواية بين القصرين تتحدث عن أنماط من الشخصيات والتصرفات والاتجاهات التي كانت سائدة حتى عام ١٩١٩، في أوساط التجار والموظفين والطلبة والروابط الأسرية. والجزء الثاني من الثلاثية وهو (قصر الشوق) يقدم صوراً للتطور الذي تعرضت له كل هذه الجوانب أما الجزء الثالث وهو (السكرية) فقد عكس نماذج التطور الذي ظهر في حياة المجتمع المصري.

وهي نماذج مثلت الحياة المصرية في تطورها المستمر حتى عام ١٩٥٢ الذي شهد مرحلة جديدة في حياة المجتمع المصري كما تقدم رواية (قاع المدينة) ليوسف إدريس صوراً لما يجري في حياة الطبقات المختلفة للمجتمع. كما تقدم روايات إحسان عبد القدوس نماذج من حياة المجتمع. كما أن هناك مسرحية (شهر زاد) حيث ينقل توفيق الحكيم هذه الشخصية من (ألف ليلة وليلة) التي ظهرت في العصر العباسي ثم يضعها في قالب المجتمع المصري الحديث ليعالج من خلالها شخصية المرأة وحقوقها.

وفي مجموعة تحت عنوان (أرخص ليالي) عالج يوسف إدريس ما أسماه الانفجار السكاني وتبنى وجهة النظر الذي تربطه بالفقر، وتصوير الفقر المدقع الذي يحرم أطفال الطبقة الدنيا من كل شيء.

ومن الأمثلة الواضحة على معالجة الأعمال الروائية للحقيقة الاجتماعية من خلال المنظور الوصفي المباشر أعمال الكاتب الإنجليزي تشالرز ديكنز الذي كتب عدداً كبيراً من الروايات التي تتناول أوضاع المجتمع الإنجليزي في القرن التاسع عشر من حيث طبقاته وفئاته والأنظمة السائدة فيه مثل رواية أوليفر تويست (Oliver Twist) ورواية تطلعات عظيمة Great Expectations ومن هذا النوع أيضاً رواية البؤساء للكاتب الفرنسي فيكتور هوجو Victor Hugo وكذلك ألبير كامي في روايته (الغريب) والكاتب الإنجليزي كولن ولسن في روايته اللامنتمي.

وفي الأدب السعودي يبرز الأديب القاص الدكتور عبد الله بن صالح العريني برواياته التي تتميز بالسبك الأدبي والمعنى الهادف مثل رواية (دفء الليالي الشاتية) قصة (عبد المحسن) ذلك الشاب السعودي الذي ابتعث إلى أمريكا للدراسة وقد

رافقته زوجته (أمل) وابنتهما الصغيرة (منار) وقد عاشوا متمسكين بدينهم وأخلاقهم مع إصرار كامل على التفوق. وتكشف الرواية عن طبيعة الحياة الزوجية في الغربة والمفارقات المثيرة في التعامل مع الشخصيات الأخرى، السيدة العجوز (مسز بودي) صاحبة المنزل، وابنتها (جين) والدكتور بهاء حنا الأستاذ في الجامعة و(وليد) ابن خالة (عبد المحسن) والتحول الكبير في حياة (تومي) في تصوير ومقارنة غير مباشرة بين المجتمعين السعودي والأمريكي.

أو روايته (مهما غلا الثمن) التي تدور أحداثها في (اندونيسيا) أكبر بلد إسلامي من حيث السكان حيث يعيش (أندي) الشاب البسيط ظروف الحياة هناك وحيث لا مفر من الكفاح المضني لتخطي المشكلات التي واجهته، وضمن أحداث الرواية ترسل إحدى الأسر الإندونيسية ابنتها (نور حياتي) لتعمل في (السعودية) فتقف على خصوصيات الذين تعيش معهم، وأدق التفاصيل في حياتهم ومن خلال رسائلها إلى أسرتها تعقد مقارنة غير مباشرة بين الأسرة في (اندونيسيا) والأسرة في (السعودية) من خلال عيون الآخرين.

الشعر وارتباطه بقضايا المجتمع

إن القراءة الاجتماعية للآثار الأدبية أو الرموز التي تمثل هذه الظواهر وكذلك البحث عن ظاهرة اجتماعية في أثر أدبي تعتبر نهجاً معقولاً لاستجلاء علاقة الأدب بالمجتمع. ومن الأمثلة:

يقول المتلمس (الشاعر الجاهلي) :

ومستنبح تستكشط الريح ثوبه ليسقط عنه وهو بالثوب معصم

يكاد إذا ما أبصر الضيق مقبلاً يكلمه من حبه وهو أعجم

تسير هذه الأبيات باتجاه قيمة واحدة هي الكرم والقرى. . وهي من القيم الاجتماعية الراسخة لدى العرب عموماً وفي أشعار عمرو بن كلثوم وخاصة من خلال معلقته الشهيرة:

ألا هبي بصحنك فأصبحينا

نتبين قيماً تغطي معظم القيم الاجتماعية العربية منها شرف النسب، والشجاعة، والقوة، والنجدة، والنخوة، الكرم، والقرى، السيادة والتميز والتعالي والتسلط، الوفاء، والرخاء والسعة.

وبقراءة اجتماعية لمعلقة طرفة بن العبد التي تبدأ:

نحن في المشتاة ندعو الجفلي لا ترى الأدب فينا ينتقر

والإطار الاجتماعي لهذه الأبيات هو حياة العرب الجاهلية داخل الإطار الجغرافي الذي هو الصحراء. أما ما يفعل في الإطار الجغرافي في تكوين الجو الاجتماعي يتجلى في أمور منها: تمجيد القوة، طابع الأنانية في الصراع لمحاولة الاستيلاء على ما لدى الآخرين بالإضافة إلى القيم التي تشكل أرقى معاني الإنسانية والمشاركة، ومنها الكرم والقرى والعفة والإباء التضحية والإيثار، النجدة وإغاثة الملهوف والضعيف.

يمكن القول إن الشاعر الجاهلي بدوي محافظ متمسك بعاداته وتقاليده وعصبيته وقيمه، بل هو فضلاً عن ذلك متمسك بحياته في باديته بكل ما فيها من شدة وقلة وشظف عيش لا يعادلها بأية حياة أخرى ولا يقبل استبدالها بجمال القصور ولا رفاه الحضر ولذلك فهو ابن مجتمعه يتجلى إبداعه من خلال تفاعله بل ودفاعه عنه.

شعر الجهاد: [٥]

يتميز شعر الجهاد أو المقاومة بخصائص فريدة أفرزتها ظروف خاصة تؤكد تفاعل الشعراء مع قضايا مجتمعهم. والتجربة الأولى كانت في صدر الإسلام عندما ندب رسول الله الأنصار لرد هجمات المشركين اللسانية على المسلمين. ثم استمر الأدب بعامة والشعر بخاصة في الدعوة للجهاد والدفاع عن الإسلام والمسلمين على مر العصور فأشاد بالفتوحات والإنجازات وعبر عن ضمير الأمة ووعيها ويكفي أن نقرأ لأبي تمام (عمورية) لندرك كم كان الشعر مواكبا لمسيرة الأمة الجهادية كما نجد ذلك إبان الحروب الصليبية وفي حال ضعف الأمة وخورها كيف استنهض الشعر عزيمة الأمة ليقودها (صلاح الدين) للتحرير وكذلك فترة التحرر من المستعمر الأجنبي في كثير من أقطار العربية بعد الحرب العالمية الثانية. ثم شعر المقاومة للمحتل اليهودي في أرض فلسطين

لقد سجل شعر المقاومة لقطات حية تعكس الروح الوحشية في صميم المجتمع اليهودي. وقد كان لهذا الشعر أثره الفعال في تفاعل مع مأساة الأرض حيث يقول الشاعر توفيق زياد:

سأحضر رقم كل مقيمة
من أرضنا سلبت
وموقع قريتها وحدودها
وبيوت أهلها التي نسفت
وأشجاري التي اقتلعت
لكي أذكر

ويخاطب محمود درويش أمة الإنسان قائلاً (أمه الأرض)

إن قصفت عاصفة في تشرين
ثالثهم مجذور التين راسخة في الصخر وفي الطين
تعطيك غصوناً أخرى وغصون
كما يشير سميح القاسم متحدياً :
ستبقى كلماتي خبزاً وسلاحاً
في أيدي الثوار

أما الشاعرة (سلمى الخضراء الجيوشي) فتقرر أن الاستشهاد وبذل الدم هو باب الحرية:

أنا أدري أنهم ماتوا
ليحيا الوطن
أنا أدري أنها
(الحرية الحمراء)

هذه نماذج من تفاعل الشاعر الفلسطيني مع مجتمعه الذي وصل بهؤلاء الشعراء الموت في سبيل وطنهم يقول الشاعر عبد الرحمن محمود:

سأحمل روحي على راحتي وألقي بها في مهاوي الردى

وفي خضم الهجمة الاستعمارية على العالم الإسلامي عتمت الرؤية الفكرية لدى بعض الأدباء والمفكرين بين تياري التبعية والأصالة وقد زل قدم الشعر في بعض الأحيان برغم أن ذلك لم يمثل ظاهرة بطبيعة الحال لكبار الشعراء.

ولعدم وجود الرؤية الواضحة لشوقي عن طبيعة أتاتورك رفعه إلى مقام خالد بن الوليد:

الله أكبر كم في الفتح من عجب يا خالد الترك جدد خالد العرب

وعندما تجلت له الحقيقة قال:

آفـتي أخـز عبلـة وقـال ضـلالة وأتـى بكفـر في الـبلاد بـواح

ويقول الشاعر الليبي (رقيق المهدوي) الذي أجبر في تركيا على نزع عمامته ضمن ما فرض أتاتورك من عادات:

جئنا إلى الترك كيما نستجير بهم فأجبرونا على لبس البرانيط

مهما يكن من المآخذ التي سجلها التاريخ على شعرائنا والتي تعتبر قليلة لا تلغي مواقفهم الإيجابية في التزامهم بقضايا مجتمعاتهم التي ينتمون إليها وفيما يلي نماذج تجسد هذا الانتماء للوطن أو للمجتمع: (٦)

الشاعر حسين عرب

تذكرت فيك الصخر والرمل والثرى وفادى الصبا الريانة بالحب والود

الشاعر محمد حسن فقي:

يـا دهـر إن المـرء مـن أرضـه جـزء ممـا يعـزل في هجسـه

فيـا رعـاك الله مـن مـوطن تـراب يـبرئ مـن لمسـه

وفي الأدب العراقي، كان أدب الجواهري عنواناً لحركة المجتمع العراقي ونزوعه نحو الحرية والتقدم إذا اختار هذا الشاعر الانحياز الكامل لأبناء بلده بقومياتهم وأقلياتهم المختلفة، وراح يرصد بواقعية خلاقه معاناتهم وهمومهم وطموحاتهم اليومية على أرض الواقع المنظور. وقد أدرك الجواهري مبكراً مسؤولياته إزاء مجتمعه ورسم بدقة دوره في سياق العمل الوطني التحرري ويظهر ملتزماً بقضايا مجتمعه في الحياة والعيش الكريم وكان المضمون الاجتماعي هو المسيطر في شعره كما ظهر في ديوانه (بريد الغربة) حيث يقول: (٧)

شـعب يجـاع وتسـتدر ضـروعه ولقـد تمـار لتحلـب الأغنـام

وتعطل الدستور عن أحكامه من فرط ما ألوى به الحكام
فالوعي بغي والتحرر سبة والهمس جرم والكلام حرام

هذه إذن رؤية الجواهري لواقعه وواقع عصره وبنى موقفه الأخلاقي من كل ما يدور حوله من صراعات وجدل وطموحات وآمال وتضحيات واستشهاد باعتبار أن الفنان مسؤول عن تقدم مجتمعه وتأخره ولأنه متأثر به ومؤثر فيه.

إن الشعر السعودي أو الحركة الشعرية في المملكة حركة متطورة ومواكبة للحركات الشعرية في جميع أنحاء العالم وتهتم الحركة الشعرية في المملكة بالهم الإسلامي والعربي وهموم المملكة والمواطن إنها حركة نشطة فاعلة مؤثرة، ومن الشعراء الذين تناولوا قضايا مجتمعاتهم من خلال أشعارهم على سبيل المثال لا الحصر: سمو الأمير عبد الله الفيصل، حسن القرشي، عبد الله بن خميس، عبد الله بن إدريس، طاهر زمخشري، محمد حسن فقي، غازي القصيبي، إبراهيم العواجي، زاهر الألمعي، كما أن هناك جيل الشباب وهم يمثلون الآن وجه حركة التجديد في الشعر السعودي، مثل:محمد الدبل، عبد الرحمن العشماوي، علي عبد الله مهدي، الحليبي، الزيد، عبد الله الحميد، عبد الرزاق الزهراني ومن شعره على سبيل المثال ما جاء في ديوانه (الوادي المهجور)الذي صور فيه بحس الشاعر وملاحظة عالم الاجتماع ذلك الوادي الذي كان يعج بالنشاط والحركة والإنتاج وعندما هجره أهله تحول إلى وادي أشباح وكذلك ديوانه (الضمائر الغائبة) الذي يجسد فيه بعض مآسي الأمة مع الضمير العالمي المزعوم. ومن النماذج الشعرية التي عبرت عن القضايا الاجتماعية المباشرة قصائد كثيرة للشاعر المبدع عبد الرحمن العشماوي مثل قصيدة (بين آدم وحواء) ومنها:

لا تسألي عما جرى لا تسألي بيني وبينك كوكب لم يأفل

بيـــني وبينـــك لوحـــة مرســـومة مـن زهـر روضـتنا وشـدو البلبـل
بيـــني وبينـــك منـــزل مـــن حبنـــا أبوابـــه مـــن دوننـــا لم تقفـــل
بيـــني وبينـــك يـــا حبيبـــة دوحـــة خضـراء مـن خلـق الوفـاء الأنبـل
منـــذ التقينـــا والحيـــاة ســـعيدة فعـــلام نلبســـها ثيـــاب تململـــل
وعـــلام نفـــتح للقبـــيح قلوبنـــا وقلوبنـــا مســـكونة بالأجمـــل
بـــين الـــذكورة والأنوثـــة فطـــرة مغروســـة مـــن ربنـــا المتفضـــل
غرسـت مـبرأة مـن الـوهم الـذي يطغـى علـى جـدران كـل مغفـل
هـي فطـرة الإسـلام ترقـى روحهـا بالـدين عـن أوهـام مـن لم يعقـل
حـــواء لم تخلـــق نشـــازا، إنهـــا ســـكن بتعبـير الكتـاب المنـزل
سـكن ومحضـن كـل جيـل قـادم تبـــنى بـــه إشـــراقة المســـتقبل

الخ القصيدة الاجتماعية المعبرة، ومن ذلك قصيدته (سطور من معاناة امرأة) ومنها:

بيـني وبـين طمـوح قلـبي ألـف جسـر مَّـدها الإصـرار فـوق بحـار يأسـي
أفرغـــت كأســـي مـــن أســـاي وبـــاليقين مـــلأت كأســـي
وغـــذوت قلـــبي بالوفـــاء وبـــالعلوم غـــذوت رأســـي
أنـــا مـــا فـــررت مـــن الحجـــاب ولا خلعـــت وقـــار نفســـي
لكنني علمت نفسي كيف ألقى الليل صامدة وألقـى بانشـراح الصـدر شمسـي

وهي قصيدة طويلة جميلة، وكذلك قصيدته (يا عابثا بمشاعري) صرخة من زوجة ساهرة، وقصيدته (رسالة من فتاة إلى أبيها وهو يصد عنها الخطاب ومنها:

بيـتي هـو الحلـم الجميـل رسمتـه في خـاطري ومـددت فيـه ظـلالي
فعـلام تمنعـني مـن الحلـم الـذي مـا زلـت ألبسـه ثيـاب جـلال
أدعـوك يـا أبـتي إليـه وفي فمـي لغـــة مـــن الإكبـــار والإجـــلال

ومن النماذج الخليجية أيضاً التي تؤكد ارتباط الشاعر بقضايا مجتمعه الشاعرة الدكتورة سعاد الصباح. . فشعرها ليس سياسياً صارخاً بل يكاد يكون شعراً تاريخياً يسجل معاناة الوطن وتعلقها بوطنها ومجتمعها يظهر في: (٨)

إنني بنت الكويت
بنت هذا الشاطئ النائم
فوق الرمل كالظبي الجميل
من هنا أبحر أجدادي
ثم عادوا يحملون المستحيل

تلك هي نماذج مختصرة تبرز علاقة الشاعر بمجتمعه من خلال تفاعله مع قضاياه وتصويرها بصورة إبداعية تتجلى فنون الشعر المختلفة وقضاياه المختلفة. . وقد تجلت تلك العلاقات من خلال التفاعل مع هموم المجتمع الاجتماعية والسياسية والأخلاقية وغيرها.

القصة ونماذج من تصوير الواقع الاجتماعي:

القصة أحد مصادر الثقافة التي لعبت دوراً في نقل الأحداث والوقائع التاريخية لدى الحضارات السابقة فهي رابطة اتصال بين الحضارات اعتمدت عليها الشرائع السماوية في تبليغ الرسالة. ومن نماذج القصص القرآني، قصة مريم وقصة يوسف وقصة أهل الكهف بالإضافة إلى قصص الأنبياء التي تحكي عن واقع اجتماعي تاريخي كان سائداً في ذلك الوقت الذي قوبلوا فيه بتحديات كبيرة من أقوامهم. وكذلك القصة في الحديث النبوي من خلال بحث محمد بن حسن الزير. والعملية الإبداعية في القصة قوامها اللغة.. والتي تتميز بوظائف اجتماعية منها:

- أنها تجعل للمعارف والأفكار البشرية قيماً اجتماعية بسبب استخدام المجتمع للغة بقصد الدلالة على أفكاره وتجاربه.

- وأنها تحتفظ بالتراث الثقافي والتقاليد الاجتماعية جيلاً بعد جيل وهي تهدف إلى تهيئة الوضع المناسب لتكوين مجتمع وحياة اجتماعية وهي أصل وجذر لكل ما يمكن أن نتصوره من عوامل تكوين المجتمع، كالتاريخ المشترك والدين المشترك والأدب المشترك والفكر والإحساس والإرادة والعمل المشترك. وأن الشركة في كل أولئك هي الحياة الاجتماعية ولا تتم هذه الشركة بدون اللغة.

هناك العديد من نماذج القصص التي تحكي عن الواقع الاجتماعي أو تعكس صورة المجتمع وتتعدد الموضوعات أو الظواهر والقيم الاجتماعية في تلك القصص فلو أخذنا مثالاً للشرف كقيمة اجتماعية لوجدنا أنها قضية شاملة وعميقة تتسع لكل القيم التي تنص على الكيان الشخصي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي وعلى الرغم من اختلاف زوايا النظر إلى قضية الشرف الإنساني باختلاف الزمان والمكان والأديب فإننا نلحظ أن جوهرها واحد فإذا تتبعنا المغامرات والمخاطر التي خاضها أبطال ملحمتي هوميروس الإلياذة والأوديسا سنجد أن هدفها في معظم الأحيان كان دفاعاً عن الشرف الإنساني سواء على المستوى الشخصي أو على المستوى القومي.

وفي العصور الوسطى كان يتردد الشرف كنغمة رئيسية في فكر شخصيات وسلوكها في مسرحيات شكسبير مثل مسرحيات (هنري الثامن) وهاملت. وكذلك مسرحية (مينافون بارنهلم) للأديب الألماني ليسنج، أما إميلا زولا فقد جعل الشرف مضموناً رئيساً في روايته (المطبخ) فهي تحكي قصة عائلة فرنسية من الطبقة الوسطى المقيدة بالتقاليد والعادات.

أما مارسيل بانيول الكاتب المسرحي الفرنسي فقد كتب ثلاثية مسرحية (ماريو، فاني، سيزار) يعالج فيها بأسلوب ساخر مفهوم الشرف الذي يقترب كثيراً من مفهومه التقليدي في بلاد الشرق.

أما أندريه مارلو فقد استمدت شخصيات قصصه شرفها وكرامتها من جهادها ضد الفوضى والانحلال في حياة الإنسان والمجتمع والكون كله.

أما الأديب الإسباني لوركا فقد اهتم بمواقف المرأة الإسبانية من المفهوم التقليدي السائد للشرق في مسرحية الزفاف الدامي. وكان ت. س اليوت قد عالج مضمون الشرف في مسرحيته (جريمة قتل في الكاتدرائية) [١٠].

والاتجاه في العلاقات المتبادلة بين الأدب والمجتمع يظهر في مصر بشكل واضح في أعمال أدبية متعددة فهو يظهر على سبيل المثال في المجموعة التي قدمها الدكتور طه حسين عام ١٩٤٩ تحت عنوان المعذبون في الأرض والتي تحكي عن الإقطاع ومعاناة الفلاحين وقد تأثرت تلك القصص دون شك بالعوامل الاجتماعية التي أدت في قطاع الريف إلى هوة واسعة بين طبقة الإقطاعيين من ملاك الأراضي وبين طبقة الفلاحين الذين يعملون في هذه الأراضي. وقد أثر نظام الإقطاع على مسيرة الأحداث في المجتمع المصري بعد ذلك حيث قامت الثورة ضد الإقطاع بقيادة الجيش في يوليه ١٩٥٢. وما يقال عن مجموعة المعذبون في الأرض ينطبق بدرجات متفاوتة على عدد آخر من الكتابات الأدبية المصرية التي كانت انعكاساً للظروف السائدة في المجتمع المصري، ومن بين هذه الكتابات المجموعة الكبيرة من المسرحيات الاجتماعية التي كتبها توفيق الحكيم والتي جمع جزءاً كبيراً منها تحت عنوان (مسرح المجتمع) وهي تمثل المتناقضات في المعاملات والمواقف التي ظهرت في عدد كبير من جوانب المجتمع المصري. ومن الأمثلة على هذا الاتجاه كذلك قدر كبير من المسرحيات التي ظهرت بعد هزيمة ١٩٦٧، حيث أن بعض هذه المسرحيات كانت تدعو إلى رفض الهزيمة مثل مسرحية (سبع سواقي) للكاتب سعد الدين وهبة ومسرحية (اللحظة الحرجة) للكاتب

يوسف إدريس وقد كانت مثل هذه المسرحيات متأثرة بالاتجاه السائد في المجتمع المصري آنذاك من جهة ومن جهة أخرى كانت تؤثر في المجتمع من حيث أنها تدعوه ألا ينسى الهزيمة كما دعت المسرحيات إلى توسيع دائرة الحوار بين الحاكم والشعب كما في مسرحية (ياسين ولدي) للفنان فايز حلاوة، وقد كانت هذه الدعوة من بين أسباب الاتجاه الذي ساد المجتمع آنذاك وشكل عامل ضغط على النظام الحاكم وأدى في النهاية وبشكل تدريجي إلى تكوين الأحزاب المصرية الموجودة حالياً في الشارع المصري.

اللغة والمجتمع:

لا يمكننا أن نتصور المجتمع الإنساني، أو وجود فرد يرتبط اجتماعياً بغيره أو وجود بناءات اجتماعية بدون لغة، ذلك أن اللغة تساعد على تنشئة وعي الفرد وتشكيله الاجتماعي بصورة قوية.

وينبع سلوك الفرد من استبانه لعناصر إحدى الثقافات ونجد أن تطور واستمرارية ثقافة ما تعتمد على أسس الأهداف الاجتماعية الموضوعية التي من بين أهم وسائلها اللغة. ويلاحظ على وجه العموم أن الفرد يتأقلم مع أنماط المواقف والأفكار والقيم التي تشكل ثقافة ما عن طريق اللغة بصورة أساسية، كما تنتقل الأساليب المعرفية في مجال المجتمع وطبقاته عن طريق الوسيلة اللغوية. وتلعب اللغة بالإضافة إلى وسائل تأثيرها في تكوين الأفراد دوراً هاماً مباشراً في الأفعال الاجتماعية. وعلاقة علم اجتماع اللغة بعلم اجتماع الأدب واضحة من خلال تطور علم اجتماع اللغة ودخوله في مجال أبحاث ودراسة الرأي العام والتحليلات الاجتماعية لدور وسائل الاتصال الجماهيري والدعاية.

فاللغة عنصر من عناصر تكوين المجتمع سواء كوسيلة اتصال بين أفراد المجتمع في حياتهم اليومية أو كوسيلة تعبير فني عما يجيش في صدر المجتمع مثلاً

ببعض أفراده. وقد نشأت اللغة في الأصل عن غريزة ثم تطورت مع تطور المجتمعات من التعبير بالكلام إلى تسجيل هذا التعبير بالكتابة وقد تأثرت طبيعة اللغة بعدة عوامل من بينها الظواهر الجغرافية التي تشكل البيئة المكانية للمجتمع.

ويمكن ملاحظة تأثير العامل البيئي على الشاعر البدوي الذي دعي إلى بغداد ليقول شعراً أمام الخليفة في عصر الدولة العباسية حيث قال:

أنت كالكلب في حفاظك للود وكالتيس في قرع الخطوب

وبعد أن بقي فترة في بغداد ظهر الأثر البيئي عليه فقال:

عيون المها بين الرصافة والجسر جلبن الهوى من حيث أدري ولا أدري

والعامل الثاني المؤثر على اللغة يتمثل في الظروف النفسية الجماعية التي يمر بها المجتمع، مثل ظروف الاستعمار حيث ظهرت الألفاظ المتعلقة بالوطن والوطنية والاستقلال والسيادة والمقاومة والثورة والجهاد. . الخ والعامل الثالث هو التطور التاريخي الذي يمر به المجتمع من مرحلة إلى مرحلة ومن جيل إلى جيل وقد ظهرت كلمات مثل الدكتاتورية والديمقراطية والليبرالية وكلها ألفاظ أجنبية دخلت القاموس السياسي العربي. وإلى جانب تلك العوامل نجد العامل الثقافي أو الحضاري الذي يتمثل في أسلوب الحياة والفكر في المجتمع.

المقال وتصوير المجتمع:

المجتمع هو طائفة من الناس يخضعون لسلطة واحدة وتجمع بينهم تقاليد وعادات ونظم واحدة، ومن المجتمع تستمد المقالة الاجتماعية موضوعها الخاص بظواهر ومشكلات معينة، وبوضعها كتابة ينشئها الأديب أو يعدها الباحث فهي مقيدة بحيز محدود في بضع صفحات. وتصور المقالة الاجتماعية المجتمع ذا البنية المكونة من سكانه حسب مراتبهم وتوزيع هؤلاء السكان وما يكون بينهم من



علاقات وظواهر سائدة وما تتضمنه من تقاليد وما يحكم هذا المجتمع من نظم وسلطة وتأثير الأفراد بعضهم في بعض بحكم الاتصال والتعامل وكذلك القيم والمثل والعقائد الصحيحة أو الزائفة من أوهام وخرافات، وما ينشأ من مشكلات كثيرة في التعليم والصحة والإنتاج والاستهلاك والسلوك كالبخل والإسراف والتهاون والاعتداء والظلم. ومن هذه المشكلات ما هو عام ومنها ما هو خاص بفئة أو جهة كالجهل والفقر والبطالة والأوبئة والانحراف والإجرام والرشوة والتفاوت الطبقي الشاسع والفساد السياسي والهجرة وأكثر ما يتجلى ذلك في الأسرة وهي نواة المجتمع بكل عناصرها ومتطلباتها.

تلك هي أبرز المجالات التي يتخذ منها الكاتب موضوعاً لمقالته الاجتماعية، ولا يخفى أنه ليس هناك عامل وحيد يتسبب في حدوث الظواهر والمشكلات الاجتماعية وتطورها بل هناك عدة عوامل متداخلة: ويمكن تصنيف المشكلات الاجتماعية التي تعالجها المقالة الاجتماعية:

- مشكلات أساسية تتجلى في نقص الخدمات المقدمة.
- مشكلات تنظيمية تنشأ عن سوء توزيع الخدمات على رقعة الوطن.
- مشكلات مرضية تتجلى في الانحرافات كالسرقة وغيرها من ضروب الإجرام وفي التشرد والتسول والبغاء.
- مشكلات مجتمعية مثل البطالة وانحراف الأحداث.
- مشكلات الكوارث الطبيعية كالزلازل والفيضانات والقحط والتلوث.

ويمكن القول أن هناك مشكلات ناشئة عن العلاقات الاجتماعية ونابعة من سوء أحوال المجتمع وما يعتري نظمه من سوء التدبير ومشكلات الانحرافات

الفردية نتيجة الاختلالات النفسية وعدم التزام العقيدة الدينية، والخضوع لمقتضى الرسالة الإلهية وإن كان هذا العنصر مرتبطاً بسوء التنشئة الأسرية والتعليمية.

وكاتب المقالة الاجتماعية ليس إلا فرداً في المجتمع مرتبطاً به في عيشه وتعامله وعلاقاته وبحكم قدراته وتعامله وعلاقاته ودقة ملاحظاته ويقظة شعوره يتأثر بما يجري في مجتمعه. . ويجب أن يمتلك مواهب تمكنه من إيصال أفكاره ومشاعره إلى الآخرين فيتاح له أن يؤثر فيهم ومن ثم يتيسر له أن يحدث تغييراً إيجابياً في مجتمعه.

ومهما كان الانتماء السياسي أو الاتجاه الفكري للكاتب فإنه منتظر منه أن يكون أقوى الناس إيماناً بمقومات مجتمعه وقوميته وأعمق بصيرة بأصالة أمته وأدرى بمتطلباتها في حاضرها ومستقبلها. وأن ما سبق ذكره قد توافر لكثير من كتاب المقالة الاجتماعية في أدبنا العربي الحديث أمثال محمد عبده والمنفلوطي والرافعي والعقاد والزيات وغيرهم.

ويجد كاتب المقالة الاجتماعية نفسه مواجهاً بثلاثة عناصر:

- وجود قضية أو ظاهرة اجتماعية.
- إحساسه العميق بهذه الظاهرة.
- العنصر الإنجازي الذي يتمثل في صياغة المقالة بخطة محكمة.

إن كاتب المقال يماثل في عمله كلاً من القصصي والروائي والكاتب المسرحي حين يتصدون إلى معالجة ظاهرة أو مشكلة اجتماعية إلا أن كل واحد منهم يصوغ المضمون، ويسوق مكوناته ويرسم خطته حسبما يتناسب مع الخصائص الفنية والعناصر البنائية للجنس الأدبي الذي يتخذه وسيلة للإبداع.

من نماذج المقالة الاجتماعية [11]:

- جمال الدين الأفغاني " الفخر بالماضي ونسيان الحاضر " والتقليد النافع وأنجع الوسائل للنهوض (١٨٣٨ – ١٨٩٧).
- محمد عبده (١٨٤٩ – ١٩٠٥) (الشرف) و(الفضائل والرذائل).
- قاسم أمين (١٨٣٦ – ١٩٠٨): (كيف يصرف المال) و(حالة المرأة في الهيئة الاجتماعية) و(المرأة والأمة).
- محمد السباعي (١٨٨١ – ١٩٣١): (الزواج) و(العائلة).
- محمد توفيق دياب المتوفى ١٩٦٠: (الأخلاق) و(المجتمع)، (أمراض المدينة وأعراضها) و(مآتمنا) و(الصغائر المزعجة).
- مصطفى الغلاييني (١٨٨٦-١٩٩٤) (العادات) و(الميسر) (والحل الاجتماعي) و(لخرافات والبدع الدينية).

وللمنفلوطي والزيات والرافعي وعلي الطنطاوي وغيرهم من الكتاب العديد من المقالات الاجتماعية التي تنوعت موضوعاتها وتعتبر ذات أهمية بالغة لمعرفة الأدواء والظواهر الاجتماعية التي عرفتها المجتمعات العربية.

خاتمة:

الواقع أن علم الاجتماع الأدبي لا يزال في مهده لم تكتمل عناصره إنما ظهرت بعض معالمه مع بحوث قدمها علماء أو فلاسفة اجتماعيون وحاولت أن تثبت بعض أسسه النظرية.

ولعل الميدان الواسع الذي ينتظر لعلم الاجتماع الأدبي أن يحلق فيه ويبدع هو ميدان التحليل الاجتماعي للأدب بموازاة التحليل النفسي له. وقد حاولنا من خلال هذا البحث. . استعراض بعض الجهود التي قام بها بعض الكتاب لوضع الإطار النظري لعلم الاجتماع الأدبي مع محاولة لقراءة بعض الظواهر الاجتماعية في النصوص الأدبية من شعر وقصة ومقال التي تؤكد أن الأديب هو ابن المجتمع المتفاعل مع قضاياه وهمومه وأن الأدب يصور المجتمع قصة وشعراً ونثراً لتثبيت الترابط العضوي بين الأدب والظواهر الاجتماعية وهذا هو مجال الاهتمام علم الاجتماع الأدبي الذي يتلخص في النظر إلى الأدب من زاوية اجتماعية.

المراجع

١- عاطف أحمد فؤاد: علم اجتماع الأدب، دار المعرفة الجامعية، ١٩٦٦، ص٤٦.

٢- المرجع السابق، ص٨٩.

٣- سيد البحراوي: علم اجتماع الأدب، الشركة المصرية للنشر، ١٩٩٢، ص ٢٣-٢٤، القاهرة.

٤- د. سعد حناوي: مدخل إلى علم اجتماع الأدب، بيروت، دار الفكر العربي، ١٩٩٤.

٥- المنهل، العدد، ١٤٦٦، ١٤٠٩، ص١٠٨.

٦- المنهل، العدد ٤٦٨، جمادى الآخرة، ١٤٠٩هـ.

٧- الجواهري، الموقف الملتزم وتداعيات الفردية، د. صالح الجابر (الإنترنت).

٨- المجلة العربية، العدد ١٣٠، ذي القعدة، ١٤٠٨هـ.

٩- الدارة، العدد الأول، شوال ١٤٠٤ هـ، يونيه ١٩٨٤.

١٠- المنهل، العدد ٤٦٥، صفر ١٤٠٩هـ.

١١- الفيصل، العدد ٢٨٥، ربيع أول، ١٤٢١هـ.

١٢- أمل حركة: علم الاجتماع الأدبي، كلية الآداب، جامعة طنطا، دار المعرفة الجامعية.

١٣- علم اجتماع اللغة، توماس لوكمان، ترجمة أبو بكر أحمد باقادر، كتاب النادي الأدبي الثقافي، جدة، الطبعة الأولى، ١٤٠٧هـ - ١٩٨٧م.

١٤- علم اجتماع الأدب، محمود كسبر، والسعيد الورقي دار المعرفة، مصر ١٩٩٥م

١٥- دواوين الشعراء وروايات وقصص المؤلفين

١٦- اللسانة الاجتماعية، جولييت غارمادي ترجمة خليل أحمد خليل، دار الطليعة، بيروت، ١٩٩٠

علم الصوت وأثره في علاج اضطرابات الكلام

إعداد

د. ندى عبد الله الضاهر

مقدمة:

لعلم الصوت طبيعة خاصة تختلف عن غيره من العلوم، من حيث علاقته بالعلوم الأخرى، فهو بطبيعته يتشابك مع غيره من العلوم كعلم الفيزياء فالصوت (الجرس) في حد ذاته ظاهرة فيزيائية، كما يختلط بعلم وظائف الأعضاء؛ ذلك أن الصوت الإنساني –وهو موضوع علم الصوت– يحتاج في تكوينه إلى الجهاز النطقي، كما يحتاج في استقباله إلى الجهاز السمعي، ودراسة هذين الجهازين من مهام علم وظائف الأعضاء.

كما أن لعلم الصوت علاقةً وطيدةً بعلومٍ وفنون أخرى كالتَّجويد، والغناء، والشِّعر، والخطابة، وعلوم الاتصالات، وغيرها.

ولما كانت اللغةُ في ذاتها عبارة عن أصوات، فإنَّ معظم اضطرابات الكلام[1]، ترجع في المقام الأول إلى اضطرابٍ في الصوت، سواء أكان هذا الاضطراب في تحديد مكان نطق الصوت، أو في طبيعته نفسه، أو أن يكون الاضطراب في طلاقة الصوت.

---

١ فرق العلماء بين اللغة والكلام وفي بيان ذلك ذلك قال الزركشي: " لا خلاف أن المفردات موضوعة واختلفوا في المركبات فقيل ليست موضوعة. وما ذاك إلا لأن الأمر فيها موكول للمتكلم. واستدلوا على هذا الراي بقولهم لو كان الكلام دالا بالوضع وجب ذلك فيه ولم يكن لنا ان نتكلم بكلام لم نسبق اليه كما لم نستعمل من المفردات إلا ما سبق استعماله وفي ذلك عدم برهان على ان الكلام ليس دالا بالوضع". (المزهر في علوم اللغة وأنواعها – السيوطي، الجزء الاول، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع – ص٤٣، وتعتبر ثنائية اللغة والكلام من المبادئ الهامة التي ضمنها دوسوسيير نظريته الوصفية البنيوية، وتتلخص هذه الثنائية في كون اللغة نظاما أو مجموعة قواعد يتعلمها أفراد مجتمع لغوي معين، وتكون مستقرة بشكل تجريدي في أذهانهم، أو بمعنى آخر هي تلك القواعد الصوتية، والتركيبية النحوية والصرفية والدلالية المعجمية فإذا تكلم الفرد لغته لا بد أن ينضبط بهذه القواعد الخاصة بلغته، أما الكلام فهو التحقيق الفعلي لتلك القواعد عن طريق صياغتها في جمل أو تعابير وتوظيفها وممارستها بشكل واقعي، وبالتالي فالكلام ظاهرة شخصية وسلوك فردي خاص، بينما اللغة ظاهرة اجتماعية وبالتالي فهناك فرق بين اضطرابات اللغة واضطرابات الكلام.

واضرابات اللغة هي انحرافات أو أخطاء في استخدام الشيفرة أو القواعد اللغوية. والاضطرابات إما أن تكون في اللغة التعبيرية أو في اللغة الاستقبالية.

ولذلك، فإن دراسة علم الصوت هو المدخل الأهم لعلاج اضطرابات الكلام والتخاطب، ولا تخلو كتب علم الصوت من الإشارة إلى العلاقة بين علم الصوت واضطرابات الكلام، وقد ألمح الدكتور أحمد مختار عمر في كتابه دراسة الصوت اللغوي[1]، إلى علاج اضطرابات الكلام باعتباره من مجالات علم الأصوات التطبيقي، إلا أنّ هذه الإشارات لا تصل إلى الربط بين علم الأصوات وأثره في علاج اضطرابات الكلام بشكل مباشر.

ولذلك فقد عمد هذا البحث إلى دراسة أثر علم الصوت في علاج اضطرابات الكلام، دراسة مستقلة تهدف إلى تحديد فروع علم الصوت التي تساعد في علاج اضطرابات الكلام، وأثرِ كل فرع في هذا العلاج.

ويسعى هذا البحثُ إلى فحص مجموعة من الأهداف، هي:

الربط بين علم الصوت وعلاج اضطرابات الكلام، بما يسم في إظهار جانب من جوانب التفاعل بين نظريات الاكتساب اللغوي والنظريات التربوية.

وقد تكون في: شكل اللغة أي في الأصوات الكلامية، الصّرف، أو الإعراب، أو في محتوى اللغة أي في معاني الكلمات والرسائل، أو في استخدام اللغة أي في قواعد استخدام اللغة في المواقف المختلفة.

أما اضطرابات الكلام فتتعلق بعملية إنتاج الرموز الشفهية للغة. ويعتبر الكلام مضطرباً إذا انحرف عن كلام الناس الآخرين إلى درجة أصبح معها لافتاً للانتباه، ومعيقاً للتواصل، ومسبباً للضغط بالنسبة للمستمع أو المتحدث. وتصنّف المراجع المتخصصة اضطرابات الكلام إلى ثلاث فئات هي: اضطرابات الصوت وتتعلق برنين الصوت، واضطرابات النطق وتتعلق بإنتاج الأصوات الكلامية، واضطرابات الطلاقة الكلامية وتتعلق بتدفق الكلام وإيقاعه، وهناك من يخلط بين اضطرابات النطق واضطرابات الكلام واضطرابات النطق جزء من اضطرابات الكلام وهي مشكلات ينجم عنها إنتاج الأصوات الكلامية بشكل خاطئ. وتأخذ هذه الاضطرابات أربعة أشكال هي: الإبدال، والتشويه، والحذف، (انظر الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيل – إشراف جمال الخطيب – الطبعة الأولى ٢٠٠١ الباب السابع – المصطلحات رقم (٢٣ – ٢٤ – ٢٦)

(١) دراسة الصوت اللغوي – لأحمد مختار عمر ص ٤٠٧ الطبعة الأولى ١٩٧٦ – عالم الكتب.

الوقوف على مفهوم علم الصوت وأهميته.

توضيح مفهوم اضطرابات الكلام، وأقسامها، وأسبابها.

تحديد فروع العلوم الصوتية التي تسهم بشكل فعال في علاج اضطرابات الكلام.

ويطمح هذا البحث أن يحقق هذه الأهدافَ، وأن يفحصها من خلال الأمور التالية:

الأول: علم الصوت(مفهومه، وأهميته).

الثاني: اضطرابات الكلام (مفهومها، وأقسامها).

الثالث: أثر علم الصوت في علاج اضطرابات الكلام.

أولا: علم الصوت (مفهومه، وأهميته)

١- الصوت لغة: الصَّادُ وَالْوَاوُ وَالتَّاءُ أَصْلٌ صَحِيحٌ، وَهُوَ الصَّوْتُ، وَهُوَ جِنْسٌ لِكُلِّ مَا وَقَرَ فِي أُذُنِ السَّامِعِ[١]، وفي لسان العرب الصوت الجرس[٢]، وهو الأثر السمعي الناتج عن تموجات جسم ما(مج)[٣].

وعرف كمال بشر علم الصوت: بأنه العلم الذي يعنى بالنظر في الأصوات اللغوية من حيث طبائعها العامة بوصفها خاصة لغوية للإنسان [٤].

(١) معجم مقاييس اللغة - أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (٣٩٥هـ) - عبد السلام محمد هارون - دار الفكر ١٩٧٩م. الجزء الثالث ص ٣١٨.

(٢) لسان العرب - محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقى (٧١١هـ) دار صادر - بيروت - الطبعة الثالثة - ١٤١٤ هـ

(٣) المعجم الوسيط - مجمع اللغة العربية بالقاهرة (إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار) - الدعوة - الجزء الأول ص ٥٢٧

(٤) علم الأصوات - كمال بشر - دار غريب (٢٠٠٠ م) - ص ٩

وعرفه ايهاب بيلاوي: بأنه العلم الذي يدرس الجهاز النطقي من حيث تشريحه ووظيفته ويدرس الصوت الإنساني ومكوناته وعناصره الأساسية وصفاته[١].

وينقسم علم الأصوات إلى ثلاثة أقسام رئيسية: وهي علم الأصوات النطقي والفيزيائي والسمعي.

١-١ علم الأصوات النطقي:

وعلم الأصوات النطقي هو أقدم فروع علم الأصوات ويقوم يتحديد مخارج الأصوات اللغوية وطرق إخراجها، ودراسة الجهاز الصوتي عند الإنسان، والعضلات التي تتحكم في أعضاء النطق التي تقوم بإخراج الأصوات اللغوية، وبهذا فإن هذا الفرع ذو علاقة بعلم وظائف الأعضاء وعلم التشريح [٢].

وهو العلم الذي يدرس نشاط المتكلم بالنظر في أعضاء النطق وما يعرض لها من حركات فيعين هذه الأعضاء ويحدد وظائفها ودور كل منها في عملية النطق منتهيا بذلك إلى تحليل ميكانيكية إصدار الأصوات من جانب المتكلم. [٣]

وعرفه ايهاب بيلاوي بأنه: العلم الذي يبحث في إنتاج الأصوات اللغوية وطريقة نطقها ومكانه[٤].

وبذلك فإن موضوع علم الأصوات النطقي هو جهاز النطق، وكيفية عمله وإنتاجه للأصوات، وليس من المبالغة في شيء أن نقرر أن جهاز النطق هو الإنسان بكل أعضائه وأجهزته العضوية والبيولوجية والنفسية أيضا، واللغويون

(١) اضطرابات النطق – الدكتور إيهاب بيلاوي – مكتبة دار النهضة – مصر – طبعة ٢٠٠٣ – ص٢٠٩

(٢) الصوتيات العربية – منصور الغامدي(٢٠٠٠) ص ١٤

(٣) علم الأصوات – لكمال بشر – ص ٤٦ – ٤٧

(٤) اضطرابات النطق ايهاب بيلاوي ص ٢١٠

أنفسهم يعرفون ذلك ويدركونه تماما ولكننا لا نستطيع أن ندخل في هذا الجانب الواسع المعقد ونكتفي بالنظر في هذا الجزء المعين والمحدد باتفاق العلماء على أن جهاز النطق يبدأ من الرئتين حتى نهاية الرأس بما ينتظمه من أعضاء لها دخل مباشر في عملية إنتاج الأصوات، كما أنه يجب أن نتنبه إلى أن هذه الأعضاء ليست خاصة بالنطق فقط، وأن لكل منها وظائف أخر، وتبنى هذا الرأي عدد من العلماء كعبد الرحمن أيوب، وكمال بشر، ورمضان عبد التواب [(١)].

وتنقسم أعضاء النطق إلى: القصبة الهوائية– منطقة الحنجرة– ذلق اللسان– موقع الأوتار الصوتية–لسان المزمار–الحلق–مؤخر اللسان–مقدم اللسان–طرف اللسان–اللهاة–الحنك اللين– الحنك الصلب–أصول الأسنان–الأسنان– الشفاه[(٢)].

(١) أصوات اللغة – عبد الحمن أيوب – مطبعة الكيلاني – القاهرة – الطبعة الثانية – ١٩٦٨ – ص ٤٠، وانظر: علم اللغة العام – كمال بشر – دار المعارف – القاهرة – ١٩٧٣ – ص ٦٥، وانظر مدخل إلى علم اللغة – رمضان عبد التواب – مكتبة الخانجي – القاهرة – ١٩٨٠ – ص ٢٠.

(٢) علم اللغة مقدمة للقارئ العربي د. محمود السعران، دار الفكر العربي ١٩٩٩ (١١٠ وما بعدها)، وانظر دراسات صوتية، د. تغريد السيد عنبر، ط المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٠(١٠٧ وما بعدها)م، وانظر دراسة الصوت اللغوي، د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب١٩٩٧م – ص (٩٩ وما بعدها وانظر علم الصوتيات د. عبد الله ربيع – د. عبد العزيز علام، مكتبة الطالب الجامعي، ط ثانية – ١٩٨٨م (٨٤ وما بعدها)، وانظر دخل إلى علم اللغة (٣٣ وما بعدها)، د. محمود فهمي حجازي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مقدمة في أصوات اللغة العربية وفن الأداء القرآني د. عبد الفتاح البركاوي، ط ثانية، ٢٠٠٢م

(٣٨ وما بعدها)، الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية (٩ وما بعدها)، د. سمير شريف إستيتية، دار وائل للنشر – عمان، ط أولى ٢٠٠٣م.

وتنقسم مخارج الأصوات [١]

١- أصوات شفوية: وهي الباء والميم.

٢- أسنانية شفوية وهي الفاء.

٣- أسنانية أو أصوات ما بين الأسنان وهي الثاء والذال والظاء.

٤- أسنانية – لثوية وهي التاء والدال والضاد والطاء واللام والنون.

٥- لثوية: وهي الراء والزاي والسين والصاد.

٦- أصوات لثوية –حنكية وهي الجيم الفصيحة والشين.

٧- أصوات وسط الحنك وهي الياء.

٨- أصوات أقصى الحنك وهي الخاء والغين والكاف والواو.

٩- أصوات لهوية وهي القاف.

١٠- أصوات حلقية وهي العين والحاء.

١١- أصوات حنجرية وهي الهمزة والهاء. [٢]

وتقسم الأصوات من حيث اعتراضه في مجراه كليا أو جزئيا إلى: [٣]

أ- أصوات صائتة: وهي الأصوات التي لا يحدث لها اعتراض كلي أو جزئي أثناء النطق بها. وهي الألف والواو والياء المدية. فهي أصوات تخرج من دون أدنى اعتراض لها في مخرجها.

---

(١) اعتمدت على تقسيم كمال بشر

(٢) انظر علم الأصوات ص١٨٤ وما بعدها

(٣) وقسمها أحمد مختار في كتابه إلى سواكن وعلل (دراسة الصوت اللغوي – أحمد مختار عمر – عالم الكتب – الطبعة الأولى ١٩٧٦) وقسمها الدكتور ابراهيم أنيس إلى الأصوات الساكنة وأصوات اللين (الأصوات اللغوية الأصوات اللغوية – إبراهيم أنيس – مكتبة الإنجلو المصرية – الطبعة الخامسة ١٩٧٥)، بينما سماها الدكتور كمال بشر بالأصوات الصامتة والصائتة وعقب على ذلك بتفضيله لهذه التسمية عن غيرها(انظر علم الأصوات لكمال بشر).

ب- أصوات صامتة: هي الأصوات التي يحدث لها اعتراض كلي أو جزئي أثناء النطق بها. وهي بقية حروف الهجاء عدا الحروف المدية المذكورة سابقا.

ولكل صوت صفات تميزه عن غيره من الأصوات وتعطيه خصائصه السمعية وهذه الخصائص تنشأ عن حجرات الرنين التي تتشكل عند نطق كل صوت من الأصوات، وأهم هذه الصفات:

١- جهر الصوت وهمسه: والصوت المهموس: هو الصوت الذي لا يهتز الوتران الصوتيان أثناء النطق به. (١) وأصواته هي (ف-ح-ث-هـ-ش-خ-ص-س-ك-ت-ق -ط)[٢].

أما الصوت المجهور: فهو الصوت الذي يهتز الوتران الصوتيان أثناء النطق به. وأصواته هي(كل الأصوات ماعدا أصوات الهمس([٣].

٢- الشدة والرخاوة: والشدة: انحباس الهواء الخارج من الرئتين حبسا تاما في موضع يطلق مما يؤدي إلى إحداث صوت انفجاري[٤]. وأصواته هي: -أ-ج-د-ك-ت-ط-ب-ق-ض)[١].

---

(١) الأصوات اللغوية ص ١٩.

(٢) القاف والطاء صوتان مهموسان في نطقنا الحالي، أما في النطق القديم، فقد كانا مجهورين، (انظر علم اللغة العام لكمال بشر - ص ١٠٤)، واعتبرها صبحي الصالح مهموسة متمسكا بقول العلماء المتقدمين (دراسات في فقه اللغة — صبحي الصالح - دار العلم للملايين - بيروت - الطبعة الخامسة ١٩٧٣ - ص ٢٨١

(٣) لا يمكن وصف صوت الهمزة بالجهر ولا بالهمس؛ لأنه يخرج من الحنجرة، فالوتران الصوتيان ينطبقان معه تمامًا "فلا يسمح بمرور الهواء إلى الحلق مدة هذا الانطباق، ثم يحدث أن ينفرج هذان الوتران، فيخرج صوت انفجاري نتيجة لاندفاع الهواء الذي كان محبوسًا حال الانطباق التام.

(٤) علم الأصوات لكمال بشر ص ١٧٥.

أما الرخاوة: فهي عدم انحباس الهواء انحباسا محكما وإنما يكتفي بأن يكون مجراه عند المخرج ضيقا جدا وأصواته هي (هـ-ح-ع-خ-غ-ش-س- ص-ز- ظ- ذ-ث-ف).

وهناك أصوات تتوسط بين الشدة والرخاوة كاللام حيث أن خلال النطق بها يسمح للهواء بالمرور من جانبي اللسان، والميم والنون حيث أن الهواء يتسرب جزئيا عن طريق الأنف مما يعطي هذين الصوتين صفة الغنة.

كما أن صوت الراء في أثناء النطق به يتردد اللسان بين الانطباق الكلي على المخرج وحجز الهواء كليا، وبين انفتاحه مما يعطي صوت الراء خاصية التكرار[٢].

٣- الاستعلاء والإستفال: والاستعلاء: أن يرتفع اللسان نحو أقصى الحنك الأعلى وحروفه (خ، ص، ض، غ، ط، ق، ظ)

أما الإستفال: لا يرتفع اللسان إلى نحو الحنك وحروفه ما عدا حروف الإستعلاء.

٤- الإطباق والانفتاح: والإطباق: أن يرتفع اللسان إلى الأعلى متخذا شكلا مقعرا وحروفه(ص، ض، ط، ظ).

أما الانفتاح: أن لا يحدث الوضع السابق فيبقى اللسان منخفضا إلى الأسفل. وأصواته (كل الأصوات ماعدا أصوات الإطباق).

٥- القلقلة: والقلقلة لغة: الاضطراب. واصطلاحا: اضطراب اللسان عند النطق بالحرف حتى يسمع له نبرة قوية خصوصا إذا كان ساكنا، وحروفها خمسة

---

(١)الجيم صوت يبدأ باعتراض كلي (شِدَّة)، وينتهي إلى اعتراض جزئي (رخاوة)، ولذلك يسمى (صوتًا مركَّبًا.

(٢) وقفات مع علم التجويد والأصوات - لعصام فاروق - ص ١١٩.

(ق، ط، ب، ج، د)، وتسمى مقلقلة لاضطراب اللسان فى الفم عند النطق بها حتى يسمع لها نبرة قوية دون غيرها من الحروف.

٧- التكرار: هو عبارة عن تكرار الحرف على طرف اللسان وهو مختص بحرف الراء.

٨- التفشي: انتشار الصوت في الفم وهو مختص بحرف الشين.

٩- الصفير: صوت زائد يخرج من الشفتين يشبه صفير الطائر. (س، ص، ز).

١٠- الاستطالة: امتداد الصوت من حرف اللسان إلى آخره ويختص بحرف اللام.

١١- الغنة: صوت لذيذ يخرج من الخيشوم وهو مختص بحرف الراء واللام. .

١٢- الذلاقة: تحرك اللسان طلقا مع بعض الحروف وهي(ف، ر. م. ن. ل. ب). [١]

ولكل لغة تقسيم مقطعي ونبر وتنغيم يختلف من لغة لأخرى.

والمقطع: عبارة عن تتابع عدد من الفونيمات في لغة ما حيث تتكون البنية المقطعية التي تختلف من لغة إلى لغة أخرى. [٢]

والنبر: ازدياد وضوح جزء من أجزاء الكلمة في السمع عن بقية ما حولها من أجزائها. [٣]

أما التنغيم: وهو مصطلح يدل على ارتفاع الصوت وانخفاضه في الكلام. [٤]

---

(١) الكتاب، للإمام سيبويه – عبد السلام هارون – مكتبةالخانجي – القاهرة – ط الثالثة، ١٩٨٨م. الجزء الرابع ص ٤٣٥ وما بعدها، التجويد والأصوات، د. إبراهيم محمد نجا، دار الحديث القاهرة، ١٤٢٩هـ – ٢٠٠٨م(٧٦، ٧٧)، مقدمة في أصوات اللغة العربية (١١٩، ١٢٠)، أصوات العربية بين الوصف والتنظيم، د. محمد عبد الحفيظ العريان، ط أولى، ١٤١٢هـ – ١٩٩١م. (٢١٢ وما بعدها). العميد في علم التجويد – محمود بن علي بسّة المصري (المتوفى: بعد ١٣٦٧هـ–) – محمد الصادق قمحاوى – دار العقيدة – الإسكندرية – الأولى، (٢٠٠٤) ص ٥٨

(٢) مقدمة لدراسة اللغة – حلمي خليل – دار المعرفة الجامعية – الاسكندرية – ص ٢٣٣

(٣) اللغة العربية مبناها ومعناها – تمام حسان القاهرة – الهيئة المصرية العامة للكتب – ١٩٧٣

(٤) مقدمة لدراسة اللغة لحلمي خليل ص ٢٤٠

١- ٢ علم الأصوات الفيزيائي:

بعد المرحلة الأولى من مراحل الكلام وهي مرحلة إنتاج الكلام والتي يدرسها علم الأصوات النطقي، نأتي إلى المرحلة التالية وهي مرحلة انتقال الصوت إلى أن يصل للسامع. وهي المرحلة التي يدرسها علم الصوت الفيزيائي.

وعلم الأصوات الفيزيائي: هو العلم الذي يعنى بدراسة التركيب الطبيعي للأصوات، فهو يحلل الذبذبات والموجات الصوتية المنتشرة في الهواء بوصفها ناتجة عن ذبذبات ذرات الهواء في الجهاز النطقي المصاحبة لحركة أعضاء هذا الجهاز[١].

وعرفه إيهاب بيلاوي بأنه: العلم الذي يبحث في أصوات اللغة من حيث خصائصها المادية أو الفيزيائية أثناء انتقالها من المتكلم إلى السامع، ويبحث هذا العلم في تردد الصوت وسعة الذبذبة، وطبيعة الموجة الصوتية وعلو الصوت ودرجته ونوعه[٢].

و الصوت عبارة عن مجموعة من الموجات، والموجة الصوتية عبارة عن: "مجموعة من الذبذبات الصوتية المتعاقبة التي تنتج إحداها عن الأخرى"[٣].

وهذه الموجات تثير الوسط الذي تنشأ فيه مما يمكنها من الانتقال من مكان لآخر، وهذا الوسط ممكن أن يكون صلبا أو سائلا أو غازياً، وتشبه كتب الفيزياء الموجة الصوتية بالتموجات التي تظهر على سطح الماء.

والأصوات الإنسانية غالبا ما تنتقل عن طريق الهواء باعتبار أن الهواء هو الوسط الذي نعيش فيه، والموجات إما أن تكون منتظمة وبسيطة، وإما أن تكون مركبة، وإما أن تكون غير منتظمة.

---

(١) علم الأصوات – لكمال بشر – ص٤٢ – ٤٣

(٢) اضطرابات النطق – لايهابيلاوي٢١٢

(٣) دراسة الصوت اللغويلأحمد مختار عمر – ص (٢٧).

والأوتار الصوتية عند الإنسان، هي مصدر هذه الموجات الصوتية، والموجات الناشئة عن الوترين الصوتيين تكون منتظمة، إلا أنها لا تبقى كذلك، وذلك بسبب اعتراضها في التجويف الحلقي، أو الفمي أو التجويف الأنفي، مما يعطي هذه الموجات صفات وخصائص إضافية.

كما أن حالة انعدام الموجات الصوتية، لها قيمة صوتية أيضا، وتنعدم الموجات الصوتية في بعض الأصوات أو تكون ضعيفة جدا لا تذكر، وهذا يحدث في الأصوات الشديدة المهموسة والتي ينحبس الهواء كليا عند النطق بها وهي: (أ، ت، ط، ك، ق)، والحقيقة أننا لا نستطيع التمييز بين هذه الأصوات إلا بالاعتماد على الأصوات المجاورة لها، حيث تحمل صفاتها الفيزيائية[1].

أما الأصوات الوقفية المجهورة فعند النطق بها تكون هناك ترددات ولكنها منخفضة، وتزداد انخفاضا كلما اقتربنا من القفل.

هذا بالنسبة لانعدام الموجات، أما بالنسبة لوجود موجات غير منتظمة، فهذا يكون مع الأصوات اللغوية الاحتكاكية المهموسة، حيث تتولد موجات غير منتظمة، نتيجة ضيق المخرج في مكان معين، بحيث يخرج الهواء مضطربا محدثا موجات غير منتظمة، وهذا في الحروف الاحتكاكية المهموسة (ف، ح، ث، ه، ش، خ، ص، س).

أما في الحروف الاحتكاكية المجهورة فإن الأصوات الناتجة تكون مزيجاً من موجات منتظمة ناتجة عن تردد الأوتار الصوتية، وأخرى غير منتظمة ناتجة عن الاعتراض الجزئي للهواء، وهذه الأصوات هي: (ه، ز، ج، غ، ع، ظ).

أما باقي الأصوات وهي جميع الأصوات ما عدا الأصوات الوقفية، والأصوات التي تنعدم فيها الموجات أو تبدو كأنها متقدمة، والأصوات الاحتكاكية المهموسة

(١) الصوتيات العربية ص ١٥ وما بعدها

والمجهورة، فهي أصوات ذات ترددات منتظمة وتشمل الصوائت الطويلة (ا، و، ي)، والصوائت القصيرة (الفتحة، والضمة، والكسرة)، وأشباه الصوائت (الواو والياء غير المدية)، واللام والميم والنون، فإن ترددااتها منتظمة، تشبه ترددات الصوامت إلا أنها منخفضة أكثر.

ومما يهتم به علم الأصوات الفيزيائي:

١- العلو: ذلك أن الحركة القوية تؤدي إلى اضطراب أكبر في الهواء وبالعكس.

٢- درجة الصوت: وتكون درجة الصوت أعلى كلما كانت الذبذبات أسرع وعددها في الثانية أكثر.

٣- نوع الصوت: وهو فرق يظهر بين نغمتين موسيقيتين ربما اتفقتا في درجة الصوت والعلو ولكنهما أنتجتا بآليتين مختلفتين. (١)

١-٣ علم الأصوات السمعي

وعلم الأصوات السمعي: هو العلم الذي ينظر في الذبذبات الصوتية التي تستقبلها أذن السامع وفي ميكانيية الجهاز السمعي ووظائفه عند استقبال هذه الذبذبات. (٢)

و عرف الدكتور ايهاب بيلاوي (٣٠٠٣) علم الأصوات السمعي بأنه: العلم الذي يبحث في جهاز السمع البشري وفي العملية السمعية وطريقة استقبال الأصوات وإدراكها وهو بذلك تتمة لعلم الأصوات النطقي الذي يبحث في إنتاج الأصوات. (٣)

وبذلك فإن هذا العلم يدرس الصوت اللغوي في عدة مراحل:

المرحلة الأولى: تحويل الأذن للموجات الصوتية من طاقة فيزيائية إلى طاقة حركية.

---

(١) دراسة الصوت اللغوي - لأحمد مختار عمر - ص ١٢

(٢) علم الأصوات ص ٤٦

(٣) اضطرابات النطق ص٢١٤

المرحلة الثانية: تحويل الطاقة الحركية إلى نبضات كهربائية تنتقل عبر العصب السمعي إلى الدماغ.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة تمييز الأصوات اللغوية عن غيرها كأصوات العصافير والسيارات.

المرحلة الرابعة: وفيها يقوم الدماغ بالتعرف على الأصوات اللغوية وتحديدها ووضع تصور للعبارات اللغوية[١].

واتفق علماء التشريح على تقسيم الأذن إلى ثلاثة أقسام رئيسية:

١- الأذن الخارجية: وتتكون من الصيوان وقناة الأذن الخارجية.

٢- الأذن الوسطى: وهي تجويف يقع بين الأذن الخارجية والأذن الداخلية، ويوجد في الأذن الوسطى العظيمات الثلاث، المطرقة والسندان والركاب.

٣- الأذن الداخلية: وتتكون من جزئين القوقعة والدهليز[٢]

أما بالنسبة لآلية السمع، فإنه عندما تهتز الأجسام يصدر عنها ترددات صوتية تنتشر في كل الاتجاهات، حيث تلتقط الأذن هذه الأصوات مما يجعل غشاء الطبلة يهتز محركا العظيمات الثلاث (المطرقة والسنديان والركاب)، حيث تصل هذه الحركة إلى السائل الموجود بالقوقعة مما يجعله يهتز محركا معه الأهداب العصبية الموجودة في السائل، مما يؤدي إلى تنشيط النهايات العصبية التي تقوم بإرسال سيالات عصبية عبر العصب السمعي إلى الدماغ لتتم معالجة المعلومات السمعية وتفسيرها. [٣]

(١) صوتيات العربية ص ١٦ الأصوات اللغوية (١٥ وما بعدها)، دراسة الصوت اللغوي (٤٦ وما بعدها)، علم الصوتيات (١٠٧ وما بعدها)، مقدمة في أصوات اللغة العربية (٥٩ وما بعدها).

(٢) صوتيات العربية ص ١٤١

(٣) أنظرمقدمة في الإعاقة السمعية – لجمال الخطيب عمان – دار الفكر ص٢١ ومابعدها.

وتستطيع أذن الإنسان أن تلتقط الأصوات التي يتراوح مدى ذبذبتها من(٢٠٠- ٢٠٠٠٠) ديسيبل[١].

أما الشق الآخر من علم اللغة السمعي فهي المرحلة الخاصة بإدراك المسموع وهذا الإدراك يحدث في الدماغ، وأظهرت الدراسات أن في الدماغ ثلاثة أماكن مسؤولة عن اللغة:

١- منطقة فيرنيكه: هذه المنطقة متعلقة بإدراك اللغة. لكي تبدو الكلمات والجمل منطقية وذات معنى لابد لها من أن تمر من هنا[٢].

٢- منطقة بروكا: هذه المنطقة مسؤولة عن إصدار اللغة وترتيب الكلمات داخل الجملة. (لنفهم وظيفة هاتين المنطقتين، جملة كهذه قد تصدر من شخص مصاب بضرر في منطقة فيرنيكه: "كان الجو كبيرا، ولكن سيارتي لا تستطيع حل الواجب لأن صديقي في مدينة أخرى"، جملة صحيحة نحويا ولكن المعنى مضطرب بسبب اختيار الكلمات، تسمى "بسلطة الكلمات. " أما في حالة منطقة بروكا فتكون الجملة: "انا. . أخي. . غدا... العاشرة صباحا... الرحلة... لندن... العودة... واحد... ديسمبر"، اصدار الجمل ضعيف جدا والنطق بطيء وصعب، ولكن المعنى موجود)

٣- التلفيف الزاوي: هذه المنطقة المسؤولة عن القراءة والكتابة، بحيث أن المرضى المصابين في هذه المنطقة يستطيعون فهم وإصدار اللغة ولكن لا يستطيعون القراءة أو الكتابة[١].

---

(١) وحدة لوغاريتمية تعطي النسبة بين كميتين فيزيائيتين، مثل القدرة أو الشدة وذلك بالنسبة إلى قيمة معيارية، وتستخدم في الصوت وفي الإلكترونيات.

(٢) ان الاضطرابات التي تصيب هذه المنطقة اضطرابات متعلقة باللغة وليس الكلام على حسب ما بينت في في حاشية المقدمة من الفرق بين اللغة والكلام.

وهذه المناطق ليست مسؤولة فقط عن اللغة، بل لها وظائف أخرى متعددة، مثلا: مناطق الدماغ المتعلقة بالذاكرة قصيرة المدى وتمييز الأنماط البصرية أيضا مسؤولة عن القراءة[٢].

١-٤ الأجهزة الصوتية:

إن معظم الدراسات الصوتية الحديثة تقوم نتائجها على استخدام أجهزة مخصصة لمثل هذا الدراسات، مما يعطي نتائج دقيقة للدراسات الصوتية، ومن هذه الأجهزة ما له علاقة بالصوتيات النطقية، ومنها ما له علاقة بالصوتيات الفيزيائية ومنها ما له علاقة بالصوتيات السمعية.

ومن الأجهزة التي لها علاقة بالصوتيات النطقية:

- مقياس النفس: وهو جهاز لقياس حجم هواء الشهيق والزفير الذي يعد مصدر الطاقة الرئيسي في الجهاز الصوتي وبدونه لا تتم عملية الكلام.
- وجهاز مقياس انسياب الهواء: ويقوم الجهاز بعرض نتائج قياس حجم هواء الزفير الخارج من الفم والأنف أو كلا على حدة، وعرض ذبذبات أمواج الكلام المصاحبة.
- منظار الحنجرة: الذي يوضع في الفم، ويُرى من خلاله حركة الوتريْن الصوتييْن في أثناء النطق.
- مكهار العضلات: ويستخدم لمعرفة حركة العضلات المصاحبة لنطق الأصوات.
- رسام الحنك الالكتروني: ويقوم برسم أجزاء الحنك التي يلامسها اللسان أثناء الكلام.

---

(١) والاضطرابات التي تصيب هذه المنطقة ليست مجال البحث الحالي

(٢) توجهات معاصرة في التربية والتعليم – د. سعادة خليل – الموسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع – بيروت، اضطرابات النطق ايهاب بيلاوي ص، اضطرابات التواصل لفوقية راضي والسيد بوقلة٩١ ص

- رسام الحنجرة: وهو جهاز يتابع تقارب الوترين الصوتيين أثناء إصدار الأصوات، وتنقل الإشارة إلى جهاز عرض يقيس تردد الأوتار ونمط التردد.

أما الأجهزة التي لها علاقة بالصوتيات الفيزيائية، فأهم هذه الأجهزة:

- عارض الذبذبات حيث يقوم بتحويل الذبذبات الصوتية إلى ذبذبات كهربائية، تعرض على شاشة، مع عامل الزمن، حيث تظهر الترددات في شدة الصوت، والتردد الأساسي للوترين الصوتيين، كما يمكن من خلالها تمييز الأصوات المجهورة من المهموسة.
- المطياف: ويقدم المطياف ثلاثة أبعاد للصورة التي يرسمها وهي التردد والشدة والزمن.

ومن الأجهزة التي لها علاقة بعلم الصوت الفيزيائي:

- أجهزة توليد الأصوات أو توليفها ويعمل الأول على توليد أصوات مشابهة للأصوات اللغوية، ويقوم الباحث بإدخال تعديل واحد عليها مع بقاء الخصائص الأخرى ثابتة، أما جهاز توليف الأصوات فيستخدم أصواتاً طبيعية نطقها أشخاص ثم يتم التعديل عليها.

ثانيا اضطرابات الكلام:

و الكلام لغة: القول المفيد بالقصد[١]، وهو المعنى القائم بالنفس الذي يعبر عنه بالألفاظ[٢]، وهو تعريف المتكلمين له، وعند النحاة: الجملة المركبة المفيدة[٣].

(١) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك – عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: ٧٦١هـ) – يوسف الشيخ محمد البقاعي – دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

(٢) الكتاب: المعجم الوسيط – مجمع اللغة العربية بالقاهرة (إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار) – دار الدعوة – الجزء الثاني ص ٧٩٦

(٣) أوضح المسالك – الجزء الأول ص ٣٥

والكلام اصطلاحا: بأنه وسيط التواصل الفمي الذي يستخدم الرموز اللغوية ومن خلاله يستطيع الفرد التعبير عن الأفكار والمشاعر وفهم مشاعر الآخرين الذين يستخدمون الرموز اللغوية. (١)

وعرفه السيد بوقلة وفوقية راضي في كتابهما بأنه: وسيلة التعبير عن اللغة المختزنة في الدماغ باستخدام أعضاء النطق، والكلام عبارة عن سياق من الرموز الصوتية يخضع لنظام اللغة وهو بذلك أكثر خصوصية من اللغة وتعتمد عملية الكلام على نمو مجموعة من الأجهزة الحسية والحركية والعصبية لدى الفرد، ويعد تكامل هذه الأجهزة وتناسقها مطلبا واستعدادا أساسيا لممارسة الكلام بصور صحيحة. (٢)

وللكلام أهمية كبرى فهو وسيلة الإفهام والإقناع والتنفيس والتعبير عن الأفكار والمشاعر، كما أنه وسيلة رئيسة للتعلم

أما آليته، فإن الدماغ يصدر أمرا لأعضاء النطق فتتحرك لتنجز عملية الكلام، وذلك بخروج دفعة من هواء الزفير من الرئتين كنتيجة لوضع عضلة الحجاب الحاجز، فيخرج من القصبة الهوائية ويدخل التجويف الحنجري فيصطدم بجدرانها ومن ثم يمر بين الأوتار الصوتية والتي إما أن تغلق للحظات بعدها تفتح وقد تهتز وتبقى ساكنة ومن ثم يمر الهواء في التجويف البلعومي فيأخذ سمات جديدة من خلال ارتداد الصوت بين جدران البلعوم ليصل الهواء إلى اللهاة التي إما أن تحبس الهواء خلفها

للحظات ومن ثم تسمح له بالمرور أو تبقى ساكنة، فيغلق الطريق بالمشاركة مع اللسان فيكمل الهواء طريقه من الأنف، أو أن يبقى في مكانه فيستمر الهواء في طريقه ليمر من تحت سقف الحلق (الخشن)الصلب الذي قد يقترب من اللسان.

---

(١) اضطرابات الكلام واللغة ص ٢٢

(٢) أنظر اضطرابات التواصل ص ٢٧

وعلى المتكلم أن يتقن عدد من المهارات الكلامية، والمهارة هي: يقال به مهارة أي أحكمه وصار به ماهرا[١] والمهارة اصطلاحا: التمكن من إنجاز مهمة بكيفية محددة وبدقة متناهية وبسرعة بالتنفيذ[٢]، وأهم المهارات الكلامية:

١- نطق الحروف من مخارجها الأصلية ووضوحها عند المستمع،

٢- ترتيب الكلام ترتيبا معينا يحقق ما يهدف إليه المتكلم والمستمع على السواء.

٣- تسلسل الأفكار وترابطها بطريقة تجعل الموضوع متدرجا في فهمه.

٤- الضبط النحوي والصرفي.

٥- الإقناع وقوة التأثير وتلك مهارة تتعلق بعرض الأفكار وتنسيقها.

٦-استخدام المفردات اللغوية: تعد الألفاظ قوالب المعاني واللفظ الواحد قد يؤدي معاني مختلفة[٣].

وهناك عوامل عديدة تؤثر في عملية تطور الكلام منها سلامة أعضاء النطق، والفروق الفردية بين الجنسين حيث أن البنات أسبق وأسرع في الكلام من البنين، كما أن للفروق الفردية بين الأطفال في النمو والذكاء أثره أيضا، وللمثيرا ت البيئية والثقافية أهمية كبيرة في النمو اللغوي عند الطفل.

أما بالنسية لاضطرابات الكلام فهي: انحراف عن المدى المقبول في بيئة الفرد وينظر إلى الكلام على أنه مضطرب إذا اتصف بصعوبة السمع أو صوت غير واضح أو خصائص صوتية وبصرية غير مناسبة أو اضطرابات في إنتاج أصوات

(١) المعجم الوسيط – مجمع اللغة العربية بالقاهرة (إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار) – دار الدعوة – الجزء الثاني ص ٨٨٩

(٢) الموسوعة العالمية

(٣) انظر اضطرابات التواصل ص٣٧. ٣٧

محددة أو إجهاد في إنتاج الأصوات أوعيوب في الإيقاع والنبر الكلامي أو عيوب لغوية أو كلام غير مناسب للعمر أو الجنس أو النمو الجسمي[١].

والاضطرابات الكلامية تتعلق بمدلول الكلام وسياقه ومعناه وشكله وترابطه مع الأفكار ومدى فهمه من الآخرين، واعوجاجه من حيث الحذف، أو الإضافة لبعض الأصوات والألفاظ، ومدى فهمه من الآخرين واعوجاجه من حيث الحذف أو الإضافة لبعض الأصوات، والألفاظ المستعملة، وسرعة الكلام، وبطئه [٢]

وذكر اللغويون القدماء عيوب الكلام في كتبهم كالجاحظ في كتابه البيان، وابن سيدة في المخصص والثعالبي في كتابه فقه اللغة، والمبرد في الكامل، ومن العيوب التي تحدثوا عنها الرتة وهي: كحبسة في لسان الرجل وعجلة في الكلام[٣]، اللكنة والحلكة وهي عقدة في اللسان وعجمة في الكلام[٤]، والهتهتة والتهتهة وهي حكاية التواء اللسان عند الكلام[٥].

والثفثفة: حكاية صوت العي والألكن، واللثغة: أن يصير الراء لاما والسين ثاء[٦]، والفأفأةوهي أن يتردد في الفاء[١]، والتمتمة: أن يتردد في التاء[٢]، واللفف

(١) اضطرابات اللغة والكلام – عبد العزيز السرطاوي ص ٣٥

(٢) الاضطرابات اللغوية وعلاجها – صادق الدباس – مجلة جامعة القدس المفتوحة – العدد ٢٩ – ص ٢٩٧

(٣) فقه اللغة وسر العربية – عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي (٤٢٩هـ–) – عبد الرزاق المهدي – إحياء التراث العربي – الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ– – ص ٩٠

(٤) الحيوان – الجاحظ – تحقيق عبد السلام هارون – مطبعة مصطفى الحلبي – الطبعة الثانية – ص ٦٥ – الجزء الرابع – ص٢١

(٥) المخصص – أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (٤٥٨هـ–) – خليل إبراهم جفال – دار إحياء التراث العربي – بيروت – الطبعة: الأولى، – ١٩٩٦م – الجزء الأول ص ٢١٣

(٦) البيان والتبيين ص ٣٤

واللفف وهو أن يكون في اللسان ثقل وانعقاد[٣]، واللجلجة: أن يكون فيه عنٌ وإدخال بعض الكلام في بعض[٤]، والخنخنهوهي أن يتكلم من لدن أنفه[٥]، والمقمقة وهي أن يتكلم الإنسان من أقصى حلقه[٦].

وذكر في القران الكريم بعض عيوب النطق، كالعقدة: والعقد لغة نقيض الحل[٧]، قال تعالى: (وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي)[٨]، كما ذكر الله سبحانه وتعالى عدم الإبانة وهي من عيوب الكلام أيضا، قال تعالى: (أَمْ أَنَا خَيْرٌ مِنْ هَذَا الَّذِي هُوَ مَهِينٌ وَلَا يَكَادُ يُبِينُ). [٩]

وتنقسم اضطرابات الكلام إلى اضطرابات النطق، واضطرابات الصوت، واضطرابات الطلاقة الكلامية.

٢-١ اضطرابات النطق

النطق لغة: الكلام[١٠]، ويقال نطق نطقا ومنطقا تكلم [١١]

واصطلاحا النطق هو: العمليات الحركية الكلية المستخدمة في تخطيط وإنتاج الكلام[١].

---

(١) البيان والتبيين – الجاحظ – تحقيق عبد السلام هارون – مكتبة الختنجي – الطبعة الثانية – ١٩٦٩ – الجزء الأول ص ٣٧

(٢) الكامل – للمبرد – تحقيق محمد ابراهيم والسيد شحادة – مكتبة نهضة مصر – القاهرة – ص ٢٢١

(٣) لسان العرب – الجزء التاسع – ص٣١٨

(٤)الاشتقاق – للأصمعي – تحقيق رمضان عبد التواب – مكتبة الخانجي – القاهرة – ١١٨٠ – ص ٧٥

(٥) المخصص الجزء الأول ص ٢١٥

(٦) فقه اللغة للثعالبي ص ٩٠ –

(٧) لسان العرب

(٨) سورة طه الاية ٢٧

(٩) سورة الزخرف آية ٥٢

(١٠) لسان العرب

(١١) المعجم الوسيط

وعرف إبراهيم زريقات اضطرابات النطق بأنها: صعوبات في مظاهر الإنتاج الحركي للكلام أو عدم القدرة على إنتاج أصوات كلامية محددة. (٢)

وعرفه السيد أبو قلة بأنه مشكلة أو صعوبة إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة. (٣)

كما عرفه بموقع آخر بأنه: خلل في نطق الطفل لبعض الأصوات اللغوية يظهر في واحد أو أكثر من الاضطرابات التالية وهي الحذف والإبدال والتشويه والإضافة. (٤)

ولاضطرابات النطق أسباب تؤدي إلى حدوثها قد تكون عضوية، أو وظيفية

والأسباب العضوية ترجع إلى خلل في أعضاء الجسم أو وظائف هذه الأعضاء.

وتتضمن الأسباب العضوية الأنماط التالية:

١- خللاً في أجهزة النطق، كشق الشفاه وأورام اللسان.

٢- خللاً في الجهاز العصبي. كأن يكون جزء من الدماغ تالفا كما هو في حبسة بروكا.

٣- خللاً في جهاز السمع. كوجود فتحة في طبلة الأذن، أو تصلب في الأذن.

وتتعلق الأسباب الوظيفية:

---

(١) اضطرابات الكلام واللغة ١٥٣

(٢) المصدر السابق

(٣) اضطرابات التواصل ص ١٤٢

(٤) اضطرابات التواصل ص ١٩٢ (يوجد تعريفات كثيرة لاضطرابات الكلام كلها تدور حول هذا المعنى انظر اللغة واضطرابات الكلام لفيصل زاد – الرياض – دار المريخ، وانظر مقدمة في الإعاقة السمعية – لجمال الخطيب، وانظر اضطرابات النطق والكلام – عبد العزيز الشخص – الرياض – مكتب الصفحات الذهبية)

١- كعمر الوالدين، كأن يزيد عمر الأم عن الأربعين عند انجابها للطفل، مما يجعل الطفل عرضة للإصابة بأمراض يكون من أعراضها اضطرابات في النطق.

٢- والجو الأسري، الكثير من حالات اضطرابات النطق يكون سببها إحساس الطفل بعدم الإهتمام الكافي من الأسرة وخصوصا الأب والأم مما يجعله يلفت انتباههم من خلال اضطرابات الكلام لديه.

٣- والتقليد والمحاكاة. فمثلا إذا كانت الأم تعاني من اضطرابات في النطق سينعكس هذا من دون أدنى شك على كلام الأبناء، إضافة إلى أن إعطاء الطفل نموذجاً لغوياً سيئاً ناتجاً عن المناغاة والمحاكاة للغته ينتج عنه اضطرابات في لغة الطفل حيث يظن أن النموذج المقدم له هو النموذج اللغوي الصحيح[١].

وتنقسم الاضطرابات الكلامية إلى اضطرابات تتعلق بالإبدال، واضطرابات تتعلق بالتشويه، واضطرابات تتعلق بالحذف وأخرى بالإضافة.

والإبدال: يحدث عندما يستبدل الفونيم المستهدف بفونيم آخر غير مناسب، ومن أبرز حالات الإبدال إبدال (ث)بصوت(س)، وغالبا ما يحدث الإبدال نتيجة تحرك نقطة المخرج إلى الأمام أو إلى الخلف، ولا يتسم الإبدال بالثبات فقد نجد مثلا من يبدل السين ثاء في أول الكلمة فقط، فإذا جاءت السين في وسط الكلمة أبدلها شينا، فإذا جاءت بآخر الكلمة أبدلها تاء وهكذا.

الفونيم: هو أصغر وحدة باللغة والتي إذا وجدت مع غيرها من الوحدات فإنها تكون معاني لكلمات يسهل التمييز فيما بينها.

والتشويه: إنتاج الأصوات بطريقة غير معيارية أو غير مألوفة على الرغم من أن الإنتاج يُدرك على أنه الفونيم المناسب. ويحدث التشويه نتيجة لعدة أسباب منها: تأخر

(١) انظر اضطرابات التواصل ص ١٤٥ وما بعدها

الكلام عند الطفل حتى سن الرابعة. مما يؤدي إلى ظهور بعض الأصوات مشوهاً بحيث يستدل على الصوت المراد لكن لا يكون نطقه سليما فعليا، وجود كمية من اللعاب الزائد عن الكمية الطبيعية، وازدواجية اللغة لدى الصغار أو بسبب طغيان لهجة على أخرى كأن يكون نطق الصوت نفسه في لغة من لغتين يمتلكها الطفل مختلف عن نطقه في اللغة الثانية فينطق الطفل الصوت نفسه في اللغتين مما يؤدي إلى ظهوره مشوها في إحداهما، ونضرب مثلا لهذا باختلاف صوت الشين باللغة العربية عنه في اللغة الألمانية، حيث يكون في اللغة الألمانية أكثر تفشيا فإذا كان لدى الطفل ازدواجية بين اللغتين العربية والألمانية ونطق الصوت نفسه في اللغتين سواء كان صوت الشين في العربية أو الألمانية فإن هذا الصوت سيخرج مشوها في اللغة الأخرى، كما قد يحدث بسبب تشوه الأسنان سواء بتساقط الأسنان الأمامية أو على جانبي الفك السفلي، وقد ينتج عن مشكله كلامية كالسرعة مثلا وهذا واضح حتى فيمن لا يعانون من اضطرابات كلامية في حال تكلموا بسرعة فإنه وفي بعض الأحيان يحدث تشويه لبعض الأصوات، ولكن المشكلة الحقيقية تكمن فيمن يعانون من نوع من الاضطرابات الكلامية تتعلق باللجلجة أو السرعة الزائدة، مما يؤدي إلى إحداث تشويه ببعض الأصوات.

والحذف: وهو حذف صوت في كلمة فقد تحذف أحيانا بعض الأصوات المستخدمة في الكلمات، وعادة ما يكون هذا الحرف هو الحرف الأخير. وهي من الاضطرابات التي يكون سببها أحيانا ضعف السمع بحيث لا يميز المريض الأصوات الخافتة وهي غالبا ما تكون من الأصوات المهموسة مما يؤدي إلى حذفها، كما قد يكون السبب السرعة الزائدة في الكلام مما يؤدي إلى إسقاط بعض الأصوات، ولا يشترط حذف الصوت نفسه من كل الكلام فقد يظهر في كلمات ويختفي بأخرى، أو يظهر في أول الكلمة ومنتصفها ويختفي بآخرها.

والإضافة: حين يضاف صوت إلى الكلمة، مما يجعل الكلام غير واضح وغير مفهوم، ومثل هذه الحالات إذا استمرت مع الطفل أدت إلى صعوبة النطق مثل أن تنطق كلمة(سمكة) (سسمكة)[١].

٢-٢ الاضطرابات الصوتية:

ويتلخص هذا النوع من الاضطرابات بانعدام الصوت أو حدوث خلل به يؤدي بالإنسان إلى كثير من المشكلات في عملية التخاطب والاتصال بالآخرين عن طريق اللغة المنطوقة. [٢]

وعرف إبراهيم زريقات اضطراب الصوت بأنه: الاضطراب الذي يحدث عندما تختلف نوعية أو طبقة أو علو أو مرونة الصوت عن الآخرين ضمن نفس العمر والجنس والمجموعة الثقافية. [٣]

ولاضطرابات الصوت عدة أنواع منها ما يتعلق بالتنغيم الصوتي أو طبقة الصوت: ويشمل ارتفاع وانخفاض الصوت، واضطراب الفواصل في الطبقة الصوتية، الصوت المرتعش أو المهتز، الصوت الرتيب.

ومنها ما يتعلق بشدة الصوت وتشمل: الصوت الخشن أو الغليظ، بحة الصوت، والصوت الهامس، والصوت الطفلي، والخمخمة أو الخنفة في الصوت[٤].

وترجع اضطرابات الصوت في معظمها إلى سببين رئيسين:

---

(١) واضطرابات النطق ايهاب بيلاوي ص ٣٥ وما بعدها اضطرابات النطق واللغة – فيصل عفيف – مكتبة الكتاب، (١) اضطرابات الكلام واللغة ص١٥٩ – ١٦٠.

(٢) اضطرابات التواصل لفوقية راضي وسيد بوقلة ١٣١

(٣) اضطرابات الكلام واللغة لزريقات ص١٩٠

(٤) اضطرابات النطق واللغة – لفيصل عفيف – واضطرابات التواصل ص١٣٣ – ١٣٤

أولهما: المشكلات المرتبطة بالعوامل العضوية كشلل الأوتار الصوتية وأمراض الحنجرة والأورام الحنجرية.

وثانيهما: المشكلات المرتبطة بالعوامل النفسية: حيث أن المشكلات الانفعالية التي ترتبط بالمواقف المنزلية أو العملية أو المدرسية قد تؤثر على وظيفة الحنجرة ومن ثم إعاقة الصوت. [١]

٢-٣ اضطرابات الطلاقة:

والطلاقة لغة:. الحل والإرسال[٢]، وطلق طلوقا تحرر من قيده ونحوه، وطلق طلقا تباعد. [٣]

واصطلاحا: تعني اندفاع الكلام بدون جهد يذكر كسلوك بالنسبة للمتكلم لا يدعو إلى الخوف والإعداد المسبق كما أن الكلام يظهر مسترسلاً دون ظهور عوائق أو حواجز[٤]

وعرفها الدكتور زريقات بأنها تدفق سلس للأصوات والمقاطع الصوتية والكلمات، مع ضعف التردد والحيرة أو ضعف التكرار في الكلام. [٥]

وعرفت الدكتورة فوقية راضي اضطرابات الطلاقة (٢٠١١) بأنها: الاضطرابات المتعلقة بالكلام نفسه من حيث تنظيمه ومدته وسرعته وطلاقته[٦].

(١) انظر اضطرابات التواصل ص١٣٧

(٢) لسان العرب

(٣) المعجم الوسيط

(٤) اضطرابات التواصل لفوقيه راضي والسيد بوقلةص ١٥٦

(٥) اضطرابات الكلام واللغة لزريقات ص٢٢٣

(٦) اضطرابات التواصل لفوقية راضي والسيد بوقلة ١٥٧

ولاضطرابات الطلاقة عدة أنواع: كاللجلجة: وهي اضطراب يؤثر على طريقة كلام الشخص، حيث تظهر اللجلجة من خلال التطويل والتكرار في الصوت أو المقطع، كأن يقول المريض (سسسيارة).

والسرعة الزائدة في الكلام: وهي سرعة في الكلام تؤدي إلى عدم وضوحه وتمتاز بإضافة وحذف كلمات. (١)

ولها أسباب أهمها: العوامل الوراثية حيث وجد أن ٥٠٪ من الذين لديهم أقارب من الدرجة الأولى مصابين باللجلجة أيضا، مما يدل على أن عامل الوراثة مؤثر في حدوث اضطرابات اللجلجة الكلامية، وفي دراسات أجريت على توائم متطابقة وجد أن عند إصابة أحد التوأمين باللجلجة فإن احتمال إصابة الثاني ٣٠٪.

كما أن للأسباب العضوية أثر كبير في زيادة حدة هذا الاضطراب، كإجبار طفل يساري على الكتابة باليمين ينشأ عنه تداخل في عمل نصفي المخ الكرويين، هذا التداخل ينتج عنه اختلال يؤدي إلى اللجلجة في الكلام.

ولا يخفى أثر العامل النفسي في زيادة حدة هذه الاضطرابات أو حتى نشأتها، فمثلا تعود اللجلجة إلى القلق والتوتر أو الخوف أو فقدان الشعور بالأمن أو الشعور بالنقص. ومن ذلك ولادة طفل جديد أو فقدان شخص عزيز.

ثالثا: أثر علم الصوت والتجويد في علاج اضطرابات الكلام

٣- ولعلم الصوت أهمية كبيرة في علاج اضطرابات الكلام، ولا بد لمن يقوم بعلاج اضطرابات الكلام، أن يكون على دراية واسعة بعلم الصوت بفروعه النطقي والفيزيائي والسمعي فهي جميعها تساهم في علاج هذا الاضطرابات .

(١) اضطرابات الكلام واللغة لزريقات ص ٢٢٣

٣-١ علم الصوت النطقي وعلاج اضطرابات الكلام

على معالجي اضطرابات الكلام أن يدركوا المفاهيم الأساسية المتعلقة بعلم الأصوات التطقي كالعلم بالتشريح الوظيفي لأعضاء النطق، ومخارج الأصوات وأسباب حدوثها، إضافة إلى العلم بصفات الأصوات، وما يميزها كالجهر والهمس، والشدة والرخاوة، والتكرار والتفشي، إلى غير ذلك، ولعلم الصوت النطقي علاقة بعلاج اضطرابات النطق واضطرابات الصوت واضطرابات الطلاقة الكلامية.

٣-١-١ علم الصوت النطقي وعلاج اضطرابات النطق.

على معالج اضطرابات الكلام التعرف على الأعضاء المشاركة في عملية النطق، والوعي بطبيعة عمل كل منها، والخلل الذي ينتج عن تعطل عملها، ومدى تأثيره على العملية الكلامية.

كما يجب عليه أن يعرف مكان حدوث الأصوات وكيفية إخراجها، والأعضاء المشتركة بإنتاج الصوت وحجرات الرنين التي تتشكل من تحرك هذه الأعضاء، لكي يتمكن من توضيح هذه المخارج للمرضى ومساعدتهم في إخراجها، وعلى هذا يرتكز جزء كبير من عمله.

ومن الركائز الأساسية في علاج اضطرابات الكلام، تقسيم الأصوات إلى **صائتة وصامتة** بناء على اعتراض الهواء في مكان معين أثناء خروجه أو لا، وهي الركيزة الأولى والأساسية في علاج اضطرابات الكلام، والنقطة التي يمكننا الانطلاق منها في حال كانت الاضطرابات عامة وشاملة كالتأخر اللغوي أو الصمم، ويجري التدريب على ذلك بإشعار المصاب بعد اعتراض هذا الهواء، ويكون هذا الإشعار باستخدام وسائل متعددة، منها النظر في المرآة ليرى المصاب كيفية وضع أعضاء النطق أثناء نطق الصوت.

وتقسيم الأصوات إلى أصوات **مجهورة وأخرى مهموسة**، حيث أن لتحديد ماهية الصوت من حيث الجهر والهمس أهمية كبرى في إخراجه، فمثلا لصوتي الدال والتاء، والسين والزاي، مخارج متقاربة، إلا أن اختلافهما بالجهر والهمس يُسهل التفريق بينهما، ويستخدم معالجو الاضطرابات اللغوية هذه الطريقة، في مساعدة المرضى على التفريق بين هذه الأصوات، وذلك عن طريق إشعارهم بالذبذبات الصوتية الناتجة عن اهتزاز الوترين الصوتيين في حالة الجهر، وذلك بوضع اليد تحت الذقن، حيث يمكن الشعور بهذه الاهتزازات واضحة، في حين أن هذه الأوتار لا تهتز في حالة الهمس، أو أن يكون هذا الإشعار عن طريق أجهزة معينة تقيس الذبذبات الناتجة عن الصوت،

كما أن **لشدة الصوت أو رخاوته** أثر كبير في تحديد مخرجه، فإذا ما كان انحباس الهواء في مخرجه انحباسا كليا، فإن الهواء يخرج بعدها بشكل اندفاعي يمكن الإحاس به إذا وضعنا اليد مقابل الفم كما هو في نطق صوت الباء مثلا أو الكاف.

أما إذا كان الصوت احتكاكيا رخوا فإن الهواء يتسرب عبر المخرج وبالتالي يمكن الإحساس بطبيعة النفس المتسرب من حيث مصدره، ودرجة حرارته، حيث أن الأصوات التي تكون مخارجها قريبة من الفم يكون الهواء المتسرب فيها باردا نسبيا بالنسبة للأصوات التي تكون مخارجها أقرب إلى الحلق، كما هو الفرق في درجة حرارة الهاء بين حرفي الفاء والهاء.

ويمكن استشعار ذلك بوضع ورقة مقابل الفم وملاحظة طريقة ارتدادها إلى الخلف في حال نطق صوت شديد كصوت الباء، مقارنة بالأصوات الاحتكاكية الرخوة، والتي لا يحدث للورقة فيها ارتداد فجائي، وخصوصا إذا رافق نطق الصوت مبالغة في الاتكاء على المخرج.

والاستعلاء والاستفال: وهما أيضا صفتان متضادتان يمكن ملاحظة الفرق بينهما بالسمع كما يمكن ملاحظته بالعين في حال نظرنا إلى وضع اللسان أثناء النطق بالصوت، ومن الأصوات التي تقترب في مخرجها كثيرا، وتختلف باستعلاء اللسان أو استيفاله أثناء النطق بها السين والصاد حتى يكاد اختلاف صفتها بين الاستعلاء والاستفال يكون الصفة الوحيدة التي تفرق بين الحرفين، ومنها أيضا الضاد والدال، والظاء والذال، ويعتبر الارتكاز على هذا الإختلاف مدخلا جيدا لعلاج اضطرابات الكلام.

كما أنه يجب الالتفات إلى الأصوات المستعلية، يتفاوت استعلاء اللسان فيها وما استعلى به اللسان إلى أقصى درجة والتي تسمى حروف الإطباق وهي (ص، ض، ط، ظ).

وقد تفيد الرسومات إفادة جيدة في التفريق بين الأصوات المستعلية والمستفلة، والتي توضح وضع اللسان أثناء النطق بهذه الأصوات

وللصفات الثانوية أيضا أهمية كبيرة في علاج اضطرابات النطق، **كالقلقلة** والتي في الصويت المصاحب لها (النبرة) أثر كبير في تحديد مخرج الصوت، ومن المعروف أن القلقلة تحدث في الأصوات الشديدة المجهورة منها، وهي (ق، ط، ب، ج، د)، باستثناء المهموس منها.

وللتكرار الذي يصاحب صوت الراء أهمية كبيرة في تميز مخرجها وتفريقها خصوصا عن صوت اللام الذي يقاربها مخرجا ويشاركها الصفات الأساسية كالجهر والرخاوة، إلا أن تردد الراء في مخرجها واهتزاز اللسان، وذلك بسبب النتوءات في سقف الحنك من جهة الأسنان يجعل الفرق بينها وبين اللام واضحا لمن يعانون من اضطرابات في نطقها وهو ما يسمى باللثغة أو اللدغة وللدغة في الراء أشكال عديدة كقلبها واوا أو لاما أو ياءا أو غينا أو أنها تحذف كليا ولا

يعوض عنها بشيء، ويمكن الإحساس بهذه الصفة من خلال السماع ومن خلال النظر بالعين حيث يهتز اللسان أثناء النطق بحرف الراء مما يمكن الاعتماد عليه في علاج اضطرابات الكلام ممن يعانون من ضعف بالسمع أو ضعف بالإدراك، كما أنه بوضع قصاصة من الورق مقابل الفم، حيث تهتز هذه الورقة مقابل الفم.

ومما يحسن ذكره أنه في إحدى الطرق لعلاج اضطرابات الكلام يقوم المعالج بإعطاء إشارت بواسطة الأيدي للحروف توضح مخرجها، ويستدل على الراء بتحريك السبابة إلى الأعلى والأسفل بشكل مواز للشفتين، مما يساعد المريض على تذكر الصفة الترددية للراء ومساعدته في إخراجها.

ومن صفات الأصوات التي تؤثر أيضا في علاج اضطرابات الكلام، **التفشي** وهي صفة خاصة بحرف الشين، وباستغلال طريقة انتشار الهواء في حرف الشين، والذي يمكن الإحساس به بواسطة مقابلة باطن اليد للفم، والشعور بكيفية خروج الهواء، والذي يخرج ساخنا أثناء النطق بصوت الشين، إضافة إلى وضع الشفاه المميز الذي يصاحب نطق صوت الشين.

أما **الصفير** فهو أيضا من الصفات التي في توضيحها وكشفها لمن يعاني من اضطراب في نطق، والحروف التي تلازمها هذه الصفة(س، ص، ز)، أهمية في تسهيل إخراج الحرف بصورة سليمة، وعلى المعالج أن يعي هذه الصفة في الحروف ويوظفها في خدمة هدفه في العلاج، وغالبا فإنه في علاج هذه اللأصوات يستدعى الشبه بين صوت صفير الصافرة، والصوت الذي يخرج أثناء النطق بهذه الأصوات، والتي يكون اندفاع النفس فيها قريباً جدا من اندفاعه أثناء التصفير بصافرة.

آخر هذه الصفات التي سنتحدث عنها، والتي لها أثرها الواضح في علاج اضطرابات الكلام **الغنة**، والتي يمكن استشعار الفرق بين الحروف التي تحويها (م، ن) وبين غيرها بوضع اليد على الأنف حيث يرافق خروجها اهتزاز في الأنف ناتج

عن تسرب جزء من النفس من الأنف، ولهذه الصفة أهمية بالغة في التفريق بين مخارج الحروف المتقاربة كاللام والنون والميم والباء مثلا.

كا أنه يمكن استغلال هذه الصفة في إزالة الغنة عن بعض الأصوات التي قد تخرج عند من يعانون من اضطرابات معينة مصاحبة لها، وهومايسم الخنف وهو اضطراب فى الرنين حيث تتغير خصائص الصوت الذى يخرج بصورة مفرطة من التجويف الأنفي سبب الانغلاق غير الكافي للممر المؤدى للتجويف الأنفي الذي يقع بين الحنك الرخو والجدران البلعومية أثناء الكلام، وله أسباب عديدة قد تكون عضوية كالشق في سقف الحلق الرخو أو الصلب أو شق في اللهاة، أو وجود لحميات في الأنف أو حتى نزلات برد، أو أنه يكون راجعاً لأسباب وظيفية، تعود إلى سلوك المريض نفسه، ومن الأصوات التي ممكن أن تعتريها هذه الصفة فتخرج من الأنف الألف والياء المديتان، ويمكن علاج هذه الحالة بسد مخرج الأنف حتى يخرج الهواء من الفم.

وقد يظهر في الكلام اضطرابات ناتجة عن خلل تقسيم **المقاطع الصوتية**، والتقسيم المقطعي يختلف بين لغة وأخرى وحدوث خلل في إحداها يخرج الكلام عن صورته في اللغة التي ينتمي إليها، لذلك على المعالجين إدراك القواعد التي يسير عليها التقسيم المقطعي في اللغة التي يقومون بعلاج اضطرابات الكلام فيها، وبذلك يكون المعالج بمقدوره مساعدة مرضاه على تفادي مثل هذه الاضطرابات من خلال تدريبات معينة تساعد على ذلك.

ولعلاج الاضطرابات الخاصة بالتقسيم المقطعي وسائل عديدة تعتمد في أغلبها على إدراك المعالج أولا للتقسيم فمثلا في كلمة مثل (قطار) يكون من المفيد تقسيم هذه الكلمة إلى جزئين تبعا للتقسيم المقطعي لهذه الكلمة (ق – طار).

٣-١-٢ علم الصوت النطقي واضطرابات الصوت.

ومما يدرسه علم الأصوات النطقي ويمكن استخدامه في علاج اضطرابات الكلام، النبر والتنغيم في الكلمة، والتي قد يحدث اضطراب فيهما لأسباب عديدة منها ازدواجية اللغة عند الأطفال، وعلى معالجي اضطرابات النطق أن يكونوا عارفين بقواعد النبر والتنغيم في لغتهم.

٣-١-٣ علم الصوت النطقي واضطرابات الطلاقة الكلامية.

ومع أن معظم اضطرابات الطلاقة يكون المدخل في علاجها نفسيا، إلا أن على معالجي النطق استخدام النصوص ذات المخارج السهلة، أثناء تدريب من يعاني مثل هذه الاضطرابات على التخلص منها، والبعد عن الكلمات ذات المخارج الصعبة أو المتقاربة، وهذا يتطلب معرفة واسعة بمكان حدوث الحروف، ومدى تقاربها وتنافرها.

٣-٢ علم الصوت الفيزيائي واضطرابات الكلام

وعلى معالج اضطرابات الكلام أن يكون على دراية جيدة بماهية الصوت، ومصدره، وكيفية انتقاله على شكل موجات، وفي بيان ذلك سنتناول علاقة علم الصوت الفيزيائي بالاضطرابات الخاصة بالنطق فالصوت فالطلاقة الكلامية.

٣-٢-١ علم الصوت الفيزيائي واضطرابات النطق.

قلنا إن الأصوات الإنسانية غالبا ما تنتقل عن طريق الهواء باعتبار أن الهواء هو الوسط الذي نعيش فيه، والموجات إما أن تكون منتظمة وبسيطة، وإما أن تكون مركبة، وإما أن تكون غير منتظمة، ويمكن تحديد الكثير من صفات الصوت ومكان خروجه استنادا إلى هذه الموجات، وفي هذا فإننا في الغالب نعتمد على أجهزة لقياس هذه الموجات، كجهاز عارض الذبذبات، ومن الممكن الإحساس

بهذه الذبذبات وإشعار المصاب بها عن طريق وضع اليد على حجرات الرنين المختلة كالذقن والأنف والحنجرة، وهذا الإجراء من الإجراءات المستخدمة في علاج هذه الاضطرابات، حيث أن لكل صوت رنيناً خاصاً به، ناتجاً عن تردد الموجات الصوتية بشكل معين، وحتى في حال انعدام هذه الموجات في الأصوات الشديدة المهموسة والمجهورة والتي لا يكون الانعدام فيها كليا كما ذكرت سابقا، فهو مما يستدل به أيضا، على مكان خروج الحرف وكيفية حدوثه، كما هو الحال في الموجات المنتظمة(كما في حروف المد)، وغير المنتظمة (كما في الحروف الاحتكاكية المهموسة)، والأصوات التي تكون الموجات فيها خليطاً من الأصوات المنتظمة وغير المنتظمة.

٣-٢-١ علم الصوت الفيزيائي واضطرابات الصوت.

وفي هذا المجال فإن على معالجي التخاطب معرفة الأحوال التي تعتري الصوت: كعلو الصوت(شدة الصوت)، والذي يعتمد على درجة اضطراب الهواء والعكس، وهذا يساعد في مساعدة الأشخاص الذين يعانون من اضطرابا ت في الصوت كالذين يعانون من ارتفاع في صوتهم أو انخفاض على التحكم بأصواتهم.

كما عليهم أن يدركوا أن لاختلاف درجة الصوت أثر في علاج اضطرابات الكلام التي لها علاقة بالصوت فإذا كانت درجة الصوت عالية، كانت الذبذبات أسرع وعددها أكبر، ومعرفة هذا الأمر مفيدة في علاج من يعانون من اضطرابات في درجة الصوت، كالرجال الذين يعانون من أن صوتهم رفيع فهو أقرب إلى أصوات النساء، أو النساء الذين يعانون من غلاظة في الصوت تقربه من أصوات الرجال، ويمكن تفادي هذه الأمور من خلال تدريب المرضى على درجة الصوت الملائمة.

أما نوعية الصوت فاضطراباته شائعة جدا في الكلام. حيث تعتمد نوعية الصوت على الآلية التي ينتج بها الصوت فربما اتفق صوتان بالعلو والدرجة واختلفا

بنوعية الصوت، والعلم بالآليات التي ينتج بها الصوت مهم في علاج المرضى الذين يعانون من أمراض مثل البحة والصوت والخمخمة والخنقة.

ويمكن قياس علو الصوت ودرجته من خلال أجهزة معدة لهذا الغرض كالمطياف.

٣-٢-٣ علم الصوت الفيزيائي واضطرابات الطلاقة الكلامية:

ترجع الكثير من اضطرابات الطلاقة تصاحبها اضطرابات تتعلق بالصوت من حيث الشدة (العلو) أو الدرجة أو النوعية، وربما يرجع هذا لأسباب نفسية تتعلق بالخجل، والتي ربما هي السبب في اضطرابات الصوت.

٣-٣ علاقة علم الصوت السمعي في علاج اضطرابات الكلام:

ومن المهم جدا لمعالجي اضطرابات الكلام الوقوف على الأمور المتعلقة بعلم الأصوات السمعي، والذي يهتم بالمرحلة الأخيرة من رحلة الكلام وهي مرحلة وصول الصوت للأذن وإدراكه في الدماغ، ولعلم الأصوات السمعي علاقة بالاضطرابات المتعلقة بالنطق والصوت والاضطرابات الطلاقة الكلامية

٣-٣-١ علم الصوت السمعي واضطرابات النطق:

لا شك أن لسلامة الأذن أثراً كبيراً في إدراك الصوت، وإذا كان هناك ضعف في السمع فإن الصوت لن يتم سماعه بصورة صحيحة، وبالتالي فلن يتم إدراكه، وتعود الكثير من اضطرابات الكلام التي تخص مرحلة إنتاج الأصوات إلى خلل في سماع هذه الأصوات مما يؤدي إلى نطقها بشكل خاطئ .

ولذلك فعلى معالج اضطرابات الكلام أن يكون ملما بالمشاكل التي تصيب السمع، وفي حالة معالجته للاضطرابات الخاصة بالكلام، فإن عليه التأكد أولا من سلامة الأذن، ولا بد من الاستعانة بالمختصين في هذا المجال، كما يجب عليه أن تكون لديه القدرة على التعامل مع الأجهزة التي تقوي السمع، وخاصة في حال التعامل من الأطفال.

كما أن على معالج اضطرابات الكلام معرفة أجزاء الدماغ المسؤولة عن الكلام، والتي تؤدي إصابتها إلى خلل في هذه العملية، كالحبسات الناتجة عن إصابة منطقة بروكا.

كما أن عليه التعرف على الكيفية التي يتم بها إدراك الكلام، ومن هذه الأمور التي يجب معرفتها أن الدماغ يعتمد على عامل الزمن للتمييز بين الأصوات اللغوية، وهذه الأصوات إما أن تكون مختلفة في أمد الموجات الصوتية ثابتة الخصائص الفيزيائية، كالأصوات المضعفة، أو أن تكون هذه الأصوات مختلفة في أمد الموجات الصوتية مختلفة الخصائص الفيزيائية، كاختلاف مدة تردد النطق الرنينية الإنتقالية، فمثلا السامع يفرق بين كلمتي (باد) و(واد)بناء على اختلاف مدة تردد النطق الانتقالية، والتي هي في (باد) أطول نسبيا منها في (واد).

كما أن لتوقيت بداية التصويت أهميةكبيرة في التمييز بين الأصوات، كالتمييز بين الأصوات المجهورة والأصوات المهموسة.

ويؤدي اختلاف تردد هذه الأصوات أيضاً إلى تغير إدراكها، فمثلا لصوت السين تردد عال فإذا انخفض تردده إلى حد معين فإن السامع يدركه شينا.

٣-٣-٢ علم الصوت السمعي واضطرابات الصوت.

ومن الاضطرابات الصوتية المتعلقة بعلم الأصوات السمعي الاضطرابات الناتجة عن التقليد كأن يكون هناك اضطراب في الصوت لدى الأشخاص المقربين من العائلة، كالبحة أو غير ذلك إن لم تكن وراثية، حيث يسعى الطفل إلى تقليد هذا الصوت.

٣-٣-٣ علم الصوت السمعي والطلاقة الكلامية.

وترجع الكثير من الاضطرابات الكلامية إلى الدماغ حيث تؤدي بعض الإصابات الدماغية إلى حدوث اضطرابات في الطلاقة الكلامية، كالحبسة والتي تنشأ عن حدوث إصابة في منطقة بروكا.

٣-٤علم التجويد وأثره في الوقاية من اضطرابات الكلام.

يتفرد المسلمون بعلم يساعد على النطق السليم وبهذا العلم يستقيم اللسان ويتعلم المرء فنون الكلام، ومخارج الحروف، وطريقة التنفس السليمة. [١]

والتجويد لغة:. من جود والجيد عكس الرديء[٢]، واصطلاحا هو: إعطاء الحرف حقه ومستحقه، وحقه هو الصفات اللازمة ومستحقه هو الصفات العرضية.

و يعتبر علم التجويد مدخلاً وقائياً مهماً لتلافي اضطرابات الكلام بما يحتويه هذا العلم من أصول لقراءة القرآن الكريم نأخذ منها:

- سلامة مخارج الأصوات: وهو من أهم أهداف علم التجويد، وخروج هذه الأصوات سليمة يقي من اضطرابات الكلام الخاصة بالنطق نفسه كاضطرابات الحذف والإبدال والتشويه والإضافة.
- التزمين في النطق (التوقيت): ويظهر في تجويد القرآن الكريم من خلال القطع والوصل، والوقف[٣]، القطع: هي الكلمة التي تفصل عما بعدها أما الوصل: هو الكلمة التي توصل بما بعدها. (٤)، والوقف: قطع النطق عن الكلمة زمنا يتنفس به عادة بنية استئناف القراءة.

حيث أن تعلم الزمن المناسب لكل من المصطلحات السابقة يشكل تدريبا جيدا للوقاية من اضطرابات النطق الخاصة بالتزمين مثل السرعة الزائدة في الكلام، وعدم انتظام النفس.

---

(١) علم التجويد كمدخل وقائي لعلاج اضطرابات اللغة والكلام ص١محمد النحاس

(٢) لسان العرب

(٣) تيسير الرحمن غي تجويد القرآن ص٢٣٦

(٤) تيسير الرحمن في تجويد القرآن ص٢٠٨

- المدود: ولها فائدة كبيرة في علاج اضطرابات الكلام، والمد لغة: الزيادة(١)، واصطلاحا: إطالة زمن الصوت بحرف المد واللين زيادة عن مقدار المد الطبيعي عند وجود سبب. (٢)

وقسم علماء التجويد المد إلى أنواع حسب طول المد أي الزمن المستغرق في مده إلى أنواع، فمثلا هناك المد الطبيعي والمد المنفصل والمتصل والمد اللازم الكلمي المثقل أو المخفف ولكل من هذه الأنواع أحكامه ولمعرفة أنواع المدود وتطبيق أحكامه أثره في علاج اضطرابات الكلام، وخصوصا الاضطرابات المتعلقة بالتنغيم الصوتي كاضطرابات الفواصل الصوتية، والصوت المهتز أو المرتعش أو الرتيب، كما تقي من الاضطرابات المتعلقة بشدة الصوت كالصوت الخشن أو الغليظ، وبحة الصوت، والصوت الهامس، والصوت الطفلي، والخمخمة أو الخنفة في الصوت.

- الهدوء والروية: حدد علماء التجويد والقراءات آدابا يتحلى بها قارئ القرآن الكريم ومنها الهدوء والسكينة، ومن العوامل التي تساعد في ذلك الجلوس وتدبر معاني الآيات، وتحسين الصوت أثناء التلاوة وهو مما يقي من اضطرابات الكلام التي تتعلق باللجلجة كما تقي من اضطرابات التأتأه واللعثمة الكلامية.
- الحث على حفظ القرآن الكريم: وهو مما يساعد في الوقاية من اضطرابات النطق المتعلقة بالتأتأة واللجلجة والسرعة الزائدة.

٣-٥ اطلاع المرضى أنفسهم على جانب من علم الأصوت

وفي آخر هذا البحث، وانطلاقا من تجربتي في علاج اضطرابات الكلام، فمن المفيد في بعض الحالات التي يسمح بها العمر الزمني والعقلي للمصاب

(١) لسان العرب

(٢) تيسير الرحمن في تجويد القرآن

باضطرابات الكلام توضيح بعض الأمور المتعلقة بعلم الصوت وشرحها للمريض، كالفرق بين الجهر والهمس والشدة والرخاوة، وتسمية أعضاء النطق، والمقاطع الصوتية، مما له أثر كبير في تدارك المريض لبعض مشاكل النطق لديه، وهذا كما قلت في حال كان السن والقدرات العقلية مناسبة لذلك.

الخاتمة

حاول البحث الربط بين علم الصوت وأثره في علاج اضطرابات الكلام، ومن أهم النتائج التي توصل لها:

- توضيح العلاقة التي تربط بين علم الصوت وعلاج اضطرابات الكلام.
- لعلم الصوت بفروعه النطقي والفيزيائي والسمعي، أهمية كبيرة في علاج اضطرابات الكلام كافة النطقية والصوتية والاضطرابات المتعلقة بالطلاقة الكلامية.
- على معالجي اضطرابات الكلام أن يكونوا ملمين إلماما جيدا بعلم الصوت، واستغلاله في علاج اضطرابات الكلام.
- من الممكن أن يستفيد من دراسة علم الصوت المرضى أنفسهم في حال استخدموا مفاهيمه بما يساعدهم في التخلص من هذه الاضطرابات، وهذا بالنسبة للمرضى الذين يسمح سنهم، وقدراتهم العقلية بذلك.
- يعتبر علم التجويد مدخلاً وقائياً وعلاجياً في علاج اضطرابات الكلام.

المراجع:

- الاشتقاق– للأصمعي–تحقيق رمضان عبد التواب –مكتبة الخانجي –القاهرة.
- اضطرابات التواصل. فوقية راضي والسيد أبو قلة– الطبعة الأولى– مكتبة دار الزمان٢٠١١.
- أصوات العربية بين الوصف والتنظيم، د. محمد عبد الحفيظ العريان، طبعة أولى، ١٤١٢هـ.
- أصوات اللغة –عبد الحمن أيوب –مطبعة الكيلاني –القاهرة –الطبعة الثانية– ١٩٦٨م.
- اضطرابات اللغة والكلام –عبد العزيز السرطاوي –ص ٣٥
- الأصوات اللغوية –إبراهيم أنيس –مكتبة الإنجلو المصرية– الطبعة الخامسة ١٩٧٥.
- الأصوات اللغوية رؤية عضوية ونطقية وفيزيائية – سمير شريف إستيتية– دار وائل للنشر– عمان، طبعة أولى ٢٠٠٣م.
- الاضطرابات اللغوية وعلاجها –صادق الدباس – مجلة جامعة القدس المفتوحة –العدد ٢٩
- واضطرابات الكلام –لفيصل زاد –الرياض –دار المريخ
- اضطرابات الكلام واللغة– إبراهيم زريقات– الطبعة الثانية عام ٢٠١٢
- اضطرابات النطق. للدكتور إيهاب بيلاوي– مكتبة دار النهضة–مصر –طبعة ٢٠٠٣.
- وانظر اضطرابات النطق والكلام –عبد العزيز الشخص –الرياض –مكتب الصفحات الذهبي.
- اضطرابات النطق واللغة– فيصل عفيف–مكتبة الكتاب.
- أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك –عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، ابن هشام (المتوفى: ٧٦١هـ–)–يوسف الشيخ محمد البقاعي –دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- البيان والتبيين– الجاحظ –تحقيق عبد السلام هارون –مكتبة الختنجي –الطبعة الثانية – ١٩٦٩م.
- التجويد والأصوات– إبراهيم محمد نجا– دار الحديث القاهرة–١٤٢٩هـ.
- توجهات معاصرة في التربية والتعليم– سعادة خليل– المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع – بيروت.
- تيسير الرحمن في تجويد القرآن –سعاد عبد الحميد – دار التقوى ٢٠٠٩.

- الحيوان –الجاحظ –تحقيق عبد السلام هارون –مطبعة مصطفى الحلبي – الطبعة الثانية
- دراسات صوتية – تغريد السيد عنبر– طبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم– ١٩٨٠م.
- دراسة الصوت اللغوي– أحمد مختار عمر– عالم الكتب– الطبعة الأولى ١٩٧٦.
- دراسات في فقه اللغة–صبحيالصالح–دار العلم للملايين–بيروت–الطبعة الخامسة ١٩٧٣.
- الدليل الموحد لمصطلحات الإعاقة والتربية الخاصة والتأهيب –اشراف جمال الخطيب –الطبعة الأولى(٢٠٠١م).
- الصوتيات العربية–منصور الغامدي(٢٠٠٠)
- ضياء السالك إلى أوضح المسالك– محمد عبد العزيز النجار– مكتبة العلم –بجدة.
- علم الأصوات–كمال بشر– دار غريب (٢٠٠٠ م).
- علم الصوتيات – عبد الله ربيع وعبد العزيز علام–مكتبة الطالب الجامعي–الطبعة ثانية– ١٩٨٨م
- علم اللغة العام –كمال بشر –دار المعارف –القاهرة –١٩٧٣–
- علم اللغة مقدمة للقارئ العربي – محمود السعران– دار الفكر العربي ١٩٩٩
- علم التجويد كمدخل وقائي لعلاج اضطرابات اللغة والكلام، محمد النحاس.
- العميد في علم التجويد–محمود بن علي بسّة المصري (١٣٦٧هـ)–محمد الصادق قمحاوى– دار العقيدة – الإسكندرية–الأولى (٢٠٠٤)
- فقه اللغة وسر العربية–عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي (٤٢٩هـ)–عبد الرزاق المهدي– إحياء التراث العربي– الطبعة الأولى ١٤٢٢هـ.
- الكامل– للمبرد –تحقيق محمد ابراهيم والسيد شحادة –مكتبة نهضة مصر –القاهرة –ص ٢٢١
- الكتاب، للإمام سيبويه–عبد السلام هارون–مكتبةالخانجي–القاهرة–طبعة الثالثة، ١٩٨٨م
- لسان العرب–محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعالإفريقى (٧١١هـ) دار صادر – بيروت –الطبعة الثالثة – ١٤١٤ هـ
- اللغة العربية مبناها ومعناها – تمام حسان القاهرة١٩٧٣ الهيئة المصرية العامة.
- مدخل إلى علم اللغة –رمضان عبد التواب –مكتبة الخانجي –القاهرة –١٩٨٠

- مدخل إلى علم اللغة (٣٣ وما بعدها)، د. محمود فهمي حجازي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع
- المخصص–أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي (٤٥٨هـ–)–خليل إبراهم جفال –دار إحياء التراث العربي –بيروت–الطبعةالأولى– ١٩٩٦م.
- المعجم الوسيط– مجمع اللغة العربية بالقاهرة –الدعوة.
- مقدمة في أصوات اللغة العربية وفن الأداء القرآني – عبد الفتاح البركاوي–طبعة ثانية– ٢٠٠٢م
- مقدمة في الإعاقة السمعية–جمال الخطيب– دار الفكر– الطبعة الاولى ١٩٩٨.
- مقدمة لدراسة اللغة–حلمي خليل – دار المعرفة الجامعية–الاسكندرية.
- معجم مقاييس اللغة–أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (٣٩٥هـ–)–عبد السلام محمد هارون– دار الفكر ١٩٧٩م.
- المزهر في علوم اللغة وأنواعها –السيوطي– دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع
- وقفات مع علم التجويد والأصوات– عصام فاروق– الطبعة الأولى ٢٠١٢.

واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية وأهميتها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها. . .

إعداد

د. هند محمد الأحمد

مقدمة:

ترتبط اللغة ارتباطاً قوياً بهوية الإنسان، فهي مكون من مكونات تميزه عن الآخرين، وتماثله مع من يشاركونه فيها، وهي الوعاء الحافظ لتاريخه وتراثه، وهي الرابط المتين الذي يربط الفرد بأمته وأهله وأرضه، فلا شيء كاللغة يعبر عن هوية الناس.

ومن وجهة نظر معاصرة لعلوم اللغة فإن الهوية الدينية والوطنية والعرقية تتشكل باللغة، وتتشكل اللغة بها، فأي دراسة للغة تحتاج أن تدخل الهوية في عناصرها الأساسية إذا كانت تهدف أن تكون دراسة كاملة وغنية وذات مغزى، لأن الهوية تقع في صميم ما تعنيه اللغة، وفي آلية عملها، وكيفية تعلمها، وكيفية استعمالها، كل يوم، من كل شخص، في كل وقت. (النجار، ٢٠٠٨م، ص١٣٧).

وإذا كانت كل اللغات ترتبط بهوية من يتكلمها فإن اللغة العربية لها خصوصية فريدة عند أهلها من العرب، وعند عامة المسلمين من غير العرب، لأنها لغة كتاب الله الذي أنزله على رسوله بلسان عربي مبين، ولذلك تكتسب العربية قدسيتها في قلوب الملايين من المسلمين من قدسية القرآن الكريم الذي يمثل دستور حياتهم ومرجعيتهم في كل شؤونهم الدنيوية والأخروية.

وعلى الرغم من هذه الأهمية المذكورة آنفاً للغة العربية، فإنها تواجه في الميدان التعليمي أزمة تتمثل في إعراض المتكلم عن الاصل الفصيح إلى لهجات عامية متباينة تفقد اللغة قوتها وبهاءها؛ متعللا بسهولة استخدامه لها على هذا النحو المتدني في التواصل مع غيره من عناصر الموقف التعليمي.

إن اللغة العربية في المدارس والجامعات تقدم بطريقة غير منضبطة المعالم، وتقدم موادها باللغة العامية، بل إن النحو نفسه يقدم بهذه الطريقة في أحيان كثيرة؛ حتى أضحت اللغة أمشاجاً وأخلاطاً من الكلام، فصيحة نادرة

الاستخدام؛ فتمكن اللحن والعجمة من منطق كل من المعلم–القائم بالتدريس سواء أكان في المدرسة أو الجامعة– والمتعلم، حتى صار من الصعب أن نقول أستاذ وتلميذ. (طعيمة، ٢٠٠٧م، ص٤١٥)، فضلاً عن أن معلمي المواد المختلفة غير العربية يعتبرون أنفسهم بموادهم في عزلة عن المجال اللغوي والقائمين على أمره؛ فينعكس ذلك على مسالكهم العلمية والفنية حتى إن الواحد منهم لا يكاد يضع فكرته في قالب لغوي سليم، ولا يعنى بأخطاء تلاميذه اللغوية إهمالاً أو جهلاً بأوجه تصويبها، محاولاً أن يتهرب من إدراك أن مادته–فوق ما لها من لون علمي معين–هي في واقع الأمر مجال حيوي للتعبير اللغوي بالمعنى الذي ينبغي أن يفهم عن اللغة. (قورة، ٢٠٠١م، ص٥٩)، وقد ترتب على ذلك انتشار اللحون، وتكاثر الأخطاء، وتعاظم الضعف اللغوي، وأضحت العامية لغة التواصل في الميدان التعليمي.

وقد أكد الخياط أن التعليم أصبح في كثير من مؤسساته لا يتم باللغة الأجنبية ولا باللغة العربية، ولكنه يتم بلغة ثالثة مهجنة، هي مزيج من اللغة العامية الدراجة، ومن كلام عجيب تصرف فيه الكلمات الأجنبية تصريفاً عربياً، ومن بعض المصطلحات اللاتينية الملفوظة بلكنة محلية، وقد أسهم هذا في خفض المستوى العلمي لدى الطلاب أكثر فأكثر. (الخياط، ٢٠٠٥م، ص ص٦٧–٦٨)، فانحدر الأداء اللغوي الفصيح، وافتقدت كثير من المهارات اللغوية حتى أصبح من المعتاد أن نلاحظ في الصفوف الدراسية أخطاء المتعلمين في النطق ببعض أصوات العربية، واختلال تركيب الجملة لديهم، واستعمالهم الألفاظ استعمالاً قلقاً، وكذلك عزوفهم عن استعمال علامات الترقيم، ووقوعهم في كثير من الأخطاء الإملائية. (الموسى، ٢٠٠٣م، ص١٢٥)، وأصبح واقع الأداء باللغة العربية في الميدان التعليمي على ألسنة المعلمين والمتعلمين على حد سواء عبارة عن

مأساة، كارثة، قصور، تخلف، تشويه، مشكلة، عجز، موت، شكوى صارخة، خطر يتهدد، غريبة بين أهلها، يهجرها أصحابها. (الناقة، ٢٠٠٧م، ص٦٥٦).

وفي ظل هذا الانحطاط اللغوي على جميع المستويات التعليمية، أصبح الخطأ اللغوي مألوفاً ومقبولاً، حتى أن المتحدث الفصيح أصبح ينظر إليه نظر الشاذ عن القاعدة. . . ويطلق بعض الناس على هذا المحافظ على لغته ألفاظاً توحي بالسخرية منه. ويؤكد هذا الواقع اللغوي للغة العربية في التعليم الجامعي ما توصلت إليه نتائج عديد من الدراسات، ومنها دراسة كل من: إسماعيل(١٩٩٧م)، وشعلان(٢٠٠٦م)، والبشري(٢٠٠٨م). . . حيث أشارت نتائجها إلى أن استخدام اللغة العربية الفصحى في التعليم الجامعي أصبح ضعيفاً. وقد أوصت هذه الدراسات بمراجعة برامج إعداد معلمي اللغة العربية، وجعل اللغة العربية شرطاً في تعيين عضو هيئة التدريس، وضرورة التزام أعضاء هيئة التدريس باختلاف تخصصاتهم باستخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس، كما أوصت بتدريب الطلاب على المهارات اللغوية.

وقد انعكس ذلك الواقع اللغوي سلباً على الهوية اللغوية بصفة خاصة والهوية الثقافية بصفة عامة بين عناصر الموقف التعليمي، حيث أصبح من الصعب أن ندرك أو نتذوق دلالات الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والنصوص التراثية والأدبية، فازدادت الشقة بين طلاب الجامعة من ناحية، وهويتهم من ناحية أخرى.

مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في شيوع اللهجات العامية في لغة التعليم الجامعي، مما انعكس سلباً على مستوى فهم الطلاب للقرآن الكريم، والحديث النبوي، والتراث العربي.

وقد أكدت نتائج عديد من الدراسات السابقة ضعف اللغة العربية الفصحى في التعليم الجامعي، ومن هذه الدراسات دراسة كل من شحاتة

وعقلان(١٩٩٥م)، إسماعيل(١٩٩٧م)، سعد(١٩٩٧م). . . كما أكدت الدراسات السابقة الأثر الذي يتركه تعليم اللغة الأجنبية في اللغة العربية وهوية الطالب المسلم وانتمائه.

وفي محاولة للتصدي لهذه المشكلة وانطلاقاً من توصية دراسة الأنصاري (١٤٢٩هـ-، ص٢٠٥)، بضرورة التزام اللغة العربية الفصحى لغة للتخاطب والتفاهم الرسمي، وكذلك التزامها لغة للتعليم في مراحل التعليم العام والعالي، وفي وسائل الإعلام وغيرها، وتوصية دراسة الحارثي(٢٠١١م، ص١٨٤) بضرورة الاهتمام بالتربية اللغوية للأبناء في المؤسسات التربوية، لتأصيل لغة القرآن في نفوسهم، وحمايتهم من المؤثرات الخارجية في هذا العصر، وتوصية دراسة المحاسن وإبراهيم(٢٠١٢م، ص٤٨) التي نصت على ضرورة الاهتمام المؤسسي باللغة العربية من خلال تحميل المسؤولية للمؤسسات التعليمية من الطور الإعدادي إلى الجامعي، وكذلك دعم وتحفيز الأعمال البحثية والجهود الجادة والمخلصة التي تعمل على النهوض باللغة العربية وآدابها، والوقوف بوجه الدعوات المناهضة للغة العربية والمنادية بإقصائها تسعى هذه الدراسة لعلاج هذه المشكلة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الإطار المرجعي للغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها؟
- ما واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟
- ما متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- تكوين الإطار المرجعي للغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها.
- الكشف عن واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- تحديد متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

- **أهمية الدراسة:**

تتمثل الأهمية النظرية في:

- تكوين إطار مرجعي للغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها في عصر الانفتاح على العالم الخارجي خاصة أمام التحديات التي تفرضها العولمة اليوم، أمام المد المعلوماتي الأجنبي، وأمام الأساليب التقنية المعاصرة للاتصال التي ينبغي القول إزاءها أننا لسنا في مستوى المواجهة بسبب الوهن الذي أصاب مقوماتنا الأساسية ومنها اللغة العربية، وبالتالي حتما سنكون في حكم المتأثر لا المؤثر.

وتتمثل الأهمية التطبيقية في:

- توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية في الجامعات السعودية إلى ضرورة العمل الجاد والسعي الحثيث من أجل جعل اللغة العربية الفصحى لغة التعليم في الجامعات.

- تحديد متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها، مما يؤمل أن تؤدي الدراسة إلى الارتقاء بلغة التعليم والحفاظ على الهوية.
- قد تؤدي هذه الدراسة إلى مزيد من الاهتمام باللغة العربية الفصحى من أساتذتها وعلمائها والغيورين عليها؛ لوضع التصورات والرؤى التي تستهدف رفعة اللغة العربية، وإعادتها إلى مكانها ومكانتها.

حدود الدراسة:

٦-١: الحدود الموضوعية: تتمثل في الكشف عن واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها، وتحديد متطلبات النهوض بها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وتحديد متطلبات(متطلبات متعلقة بدور عضو هيئة التدريس بصفة عامة، متطلبات متعلقة بدور عضو هيئة التدريس في كلية اللغة العربية بصفة خاصة، متطلبات متعلقة بدور المقررات الدراسية، متطلبات متعلقة بدور قيادات التعليم الجامعي) النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٦-٢: الحدود البشرية: تقتصر هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعام الجامعي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ-.

٦-٣: الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ-.

مصطلحات الدراسة:

٧-١: اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم:

يقصد بها إجرائياً: اللغة العربية الفصحى التي من المفترض استخدامها في الميدان التعليمي الجامعي، والتي توجب رفع المرفوع، ونصب المنصوب، وجر المجرور، وجزم المجزوم، وذلك بديلاً عن اللهجات العامية المتباينة واللغات الأجنبية.

٧-٢: الهوية:

يقصد بها إجرائياً: الخصائص والمقومات والسمات وأصناف السلوك والمظاهر التي تميز المجتمع العربي والإسلامي وتتمثل في الدين الإسلامي واللغة العربية والثقافة العربية والإسلامية والتي تكونت من التراث والتاريخ والعادات والقيم والآداب الإسلامية سواء كان ذلك متمثلاً في المأكل والمشرب والملبس أو في شتى نواحي الحياة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والمنهج الوصفي المسحي للإجابة عن السؤال الثاني والثالث من أسئلة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تسير الدراسة وفق الإجراءات التالية:

أولاً: الإطار النظري ويتضمن:

١. مفهوم اللغة وأهميتها وخصائصها.
٢. التحديات التي تواجه اللغة العربية.
٣. اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات.
٤. دور اللغة العربية في تشكيل الهوية والحفاظ عليها.

ثانياً: الإطار الميداني ويتضمن:

١. إعداد أداة الدراسة، وهي عبارة عن استبانة موجهة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. تطبيق أداة الدراسة على الفئة المستهدفة.

الإطار النظري:

٩-١ :مفهوم اللغة وأهميتها وخصائصها:

لكل أمة من الأمم ثقافتها وحضارتها، التي هي نتاج فكرها، وحصيلة جهد أبنائها، هذه الحضارة التي قامت على كم من العلوم والمعارف ما كانت لتحفظ لولا أن من الله تعالى على البشرية بنعمة اللغة، فاللغة هي الوعاء الذي انصبت فيه تلك الثقافة والمعرفة؛ فدونت اللغة العلوم كتابة، ونقلت هذه الحضارة من جيل إلى جيل قراءة، وتطورت تلك المعارف بالتأمل والتدبر لذلك المكتوب.

واللغة في اللغة:قال ابن منظور"اللغة:اللُّسْنُ، وحَدُها أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وهي فُعْلةٌ من لَغوْت أي تكلمت، أصلها لُغْوة ككُرةٍ وقُلةٍ وثُبةٍ، كلها لاماتها واوات، وقيل: أصلها لُغي أو لُغَو، والهاء عوض، وجمعها لُغى مثل بُرة وبُرى، وفي المحكم:الجمع لُغات ولُغونَ". (ابن منظور، ب. ت، مادة "لغا")، ويقول الفيرزبادي "لغا لغوا:تكلم. . . ". (الفيرزبادي، ١٩٩٣م، مادة"لغا")

فاللغة في ضوء هذا المعنى المعجمي هي الكلام، وهي الأصوات. ولكل قوم لغتهم التي تميزهم عن غيرهم من الناس، فهي "في أصلها اللغوي تتضمن معنى النطق بعامة. . . ومن هنا يبدو المعنى الغالب وهو الصوت". (الشنطي، ١٩٩١م، ص٢١).

أما اللغة في الاصطلاح فهناك عدد من التعريفات التي سنوردها للغويين عرب وغير عرب حتى نقف على حد اللغة عندهم؛ لتتضح لنا بعد ذلك أهميتها للمجتمعات:

عرف ابن جنى اللغة بقوله "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم". (ابن جنى، ب. ت، ص ص١/٣٣)، ويقول ابن خلدون " هي عبارة المتكلم عن المقصود، وتلك العبارة فعل اللسان. . . وهو في كل أمة حسب اصطلاحاتهم". (ابن خلدون، ١٩٩٦م، ص٥٤٦)، ويرى إدوارد سابير أن اللغة "وسيلة تفاهم خاصة بالإنسان، تمكنه من تبادل الأفكار والعواطف والرغبات بواسطة رموز صوتية اصطلاحية. . . تصدرها أعضاء النطق إرادياً. . . ". (الشنطي، ١٩٩١م، ص٢٣).

إن للغة عند العرب وغيرهم تعريفات عديدة، تتفق في جوانب وتختلف في أخرى، ولكن الذي يجمع بين معظم تلك التعريفات هذه الجوانب الثلاثة: طبيعة اللغة الصوتية، وظيفة اللغة الاجتماعية في التعبير ونقل الأفكار، الطبيعة الاجتماعية للغة. (عليان، ٢٠٠٠م، ص١٤)

ومما يدل على أهمية اللغة في المجتمع الإنساني ذلك الأثر الظاهر في تقدم الشعوب أو تخلفها، فالقدرة على استخدام اللغة هي أساس النجاح الإنساني. (مدكور، ١٩٨٤م، ص٣٧)، ومن هنا لابد من الحديث عن أهم وظائف اللغة التي يستخدمها الإنسان:

- الوظيفة الشخصية للفرد: ويقصد بها أن لكل فرد قدرته الخاصة في التعبير عن أفكاره وعواطفه ومشاعره، يستخدم من خلالها اللغة استخداماً شخصياً.
- الوظيفة التثقيفية: ويقصد بها قدرة الفرد على استخدام اللغة في التعليم والتعلم.

- الوظيفة الاجتماعية: وهي وظيفة تبادلية توجيهية، يتم من خلالها تبادل المنافع بين الناس، فتستخدم اللغة في حياة الناس اليومية بهدف قضاء المصالح فيما بينهم، وكذلك يوجه ويرشد بها الناس بعضهم بعضا. (عليان، ٢٠٠٠م، ص ص١٦-١٧).

ولقد هيأ الله سبحانه وتعالى لهذه اللغة عدداً من العوامل الاجتماعية والدينية والاقتصادية والثقافية، لتكون من أقوى لغات العالم، وأعظمها قدرة على حمل أعظم المعاني بأقل وألطف الألفاظ. فقد كانت مكة المكرمة قبل بعثة الرسول صلى الله عليه وسلم مقصد الكثيرين من أبناء الجزيرة العربية، من الذين كانوا يدينون بالحنيفية، يحجون إلى البيت الحرام، كما أنها كانت مركزاً تجاريا لرحلات الشتاء والصيف التجارية، وكانت مركزاً ثقافيا يجتمع فيه أدباء العرب ليعرضوا ما لديهم من نتاج أدبي في أسواقها الأدبية. كل هذه الظروف أثرت في لغة أهل مكة تأثيرا إيجابياً، فأصبحت لغة قريش لغة هامة قوية يفهمها كل عربي لأنها طيلة هذه السنوات كانت تتغذى بثقافات قبائل الجزيرة العربية المختلفة؛ مما أهلها بعد ذلك لحمل أعظم رسالة في تاريخ البشرية، وتكون لغة القرآن الكريم، ولغة محمد صلى الله عليه وسلم، وستكون بعد ذلك لغة أهل الجنة في الجنة. وقد كان النبي صلى الله عليه وسلم يفتخر بأنه أفصح العرب، ويبين سبب ذلك، قال صلى الله عليه وسلم: "أنا أفصح العرب بيد أني من قريش"أي: أنا أفصح العرب لأني من قبيلة قريش.

وبالنظر إلى ترتيب اللغة العربية عالمياً فإنها تعد ثالث لغات العالم الحديث من حيث انتشارها، وتشغل مناطقها، كما تعد إحدى اللغات الست التي تكتب بها وثائق الأمم المتحدة. وتشغل اللغة العربية مركزاً جغرافيا مهما في العالم، ولها تاريخ طويل. (عليان، ٢٠٠٠م، ص٢٨).

وترجع أهمية اللغة العربية إلى مؤثرين رئيسيين:

- المؤثر الديني، فهي لغة القرآن الكريم، ولغة العبادة للمسلمين، وبنزول القرآن الكريم بها حفظ لها من التزييف بحفظ الله له.
- المؤثر الحضاري، فاللغة العربية هي الوعاء الذي صبت فيه جميع الحضارة الإسلامية، فدونت وحفظت تلك الحضارات باللغة العربية، فكان ذلك أثرا حضاريا في أهميتها.

٩-٢: التحديات التي تواجه اللغة العربية:

٩-٢-١:الاستعمار اللغوي:

عندما أظلمت بلاد المسلمين بالاستعمار الغربي، لم يكن تأثير ذلك الاستعمار على الجوانب السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ بل تجاوز ذلك إلى التأثير على الدين واللغة، مما جعلنا نتناول أول مظاهر التحدي اللغوي تحت مسمى "الاستعمار اللغوي"، الذي يعد من أهم أسباب ضعف اللغة العربية والنزول بها دون منزلتها؛ لأن المستعمرين يهدفون إلى أن يهدموا الأمة في لغتها وآدابها، لتتحول عن أساس تاريخها الذي هي أمة به ولن تكون إلا به. (حسين، ١٩٧٢م، ص٢٤٥).

وقد تمثل ذلك الاستعمار الغربي في نشر اللغات الأجنبية بين أبناء المسلمين: يقول المستشار الفرنسي الجنرال بيب كيللر "إن انتشار لغتنا، وإشعاع ثقافتنا، وأعمالنا الإنسانية، وعظمة الأفكار والعبقرية الفرنسية، هي الأعمال المكملة لنا وسوف لن نهملها أبداً. (حسين، ١٩٧٢م، ص٢٨٦)؛ وهذا يعني أن انتشار لغتهم على حساب اللغة العربية واحدا من أهم مقومات نجاحهم الاستعماري مما يجعلهم يعملون لتحقيقه.

يقول يالجن مبينا أن عمل الداعين إلى نشر اللغات الأجنبية يهدف إلى إبعاد الشعوب الإسلامية عن تراثهم وحضارتهم "وأحيانا يجري التغيير رغماً عنهم، كما أجرت روسيا تغييرات في لغات الأقليات الإسلامية لإبعادهم عن تراثهم وعن

ماضيهم". وحتى بعد استقلال الدول الإسلامية من الاستعمار ظل الاستعمار الثقافي مسيطرا على تلك الدول مؤثرا على هويتها.

إن عناية الاستعمار بشكل عام بنشر اللغات الأجنبية بين أبناء المسلمين فيه دلالة واضحة على خطورة الدور الذي تلعبه اللغة في حياة أي أمة، يقول هاردي كاشفا العلاقة بين اللغة والثقافة والمجتمع "اللغة الفرنسية التي سنتمكن بواسطتها من ربط التلاميذ بفرنسا". (الصمدي، ٢٠٠٢م، ص٣٤)، فإذا كان المستعمر يرى أن في نشر لغته عاملاً مهما للتواصل مع ثقافته، ونقلها، ومن ثم بقاء تلك الثقافة، فإن الإسلام أحوج إلى تلك الرؤية لأن في بقاء العربية بقاء لفهم الإسلام وقيمه ومثله ومبادئه. إن الاستعمار يهدف إلى إماتة اللغة العربية لأن ذلك سيتبعه حتما موت الإسلام، والاستعمار الجديد دائب على بلوغ هذا الهدف، وها هي ذي فرنسا تراقب عملية التعريب وتطورها بحذر شديد وتعمل على إعاقتها؛ والغرض هو فصل مسلمي المغرب عن تاريخهم الروحي والثقافي. (المقري، ٢٠٠٢م، ص٥٣).

٩-٢-٢: تدريس بعض العلوم باللغات الأجنبية:

لقد ترسخ في ذهن الكثير من أبناء المسلمين أن هناك بعض التخصصات لا يمكن أن تدرس باللغة العربية، وأنها غير قادرة على تدريس العلوم الطبية والهندسية مثلاً، مما يشكل تحدياً لغوياً خطيراً، وهذه صورة التحدي اللغوي التي غرسه الأعداء حيث جعلوا كثيراً من العلوم والمعارف بلغاتهم كالطب والهندسة والعلوم. (الباتلي، ١٤١٢هـ-، ص١١).

إذا نظرنا إلى العالم من حولنا في دول أوربية مثل ألمانيا وهولندا وفنلندا والسويد والدنمارك والنرويج ودول أسيوية مثل اليابان وجدنا كلاً منها تدرس الطب بلغتها، مع أنها مجتمعة لا يبلغ تعدادها تعداد الأمة العربية مجتمعة، حتى الكيان الصهيوني. . . تمكن من إحياء لغته العبرية من موات، وأصبح يدرس كل المعارف بها، وهذا التحدي اللغوي يحتاج إلى إرادة قوية تساعد على تعريب كل

العلوم فإذا ما أصبح التعليم بلغة واحدة هي العربية تيسر لنا وسيلة من وسائل اللقاء الفكري. (السباعي، ٢٠٠٠م، ص ص٣٠-٣١).

٩-٢-٣: إطلاق العديد من الدعاوي الكيدية ضد اللغة العربية:

لاشك في أن للحرب الإعلامية دورها لكبير في سيطرة الأقوى، وتقبل رؤاه، حتى وإن كانت تلك الدعاوى والرؤى تخالف الحق، وتنافي القناعات. إن إلصاق التهم، وتحريض الآخرين بالطعن في اللغة العربية حرب أخرى خاضتها هذه اللغة مع أعدائها تارة، ومع أبناء جلدتها تارة أخرى، وقد تتابعت الطعنات، وتصدى لها من تصدى من المخلصين الصادقين حماة العربية والدين. وتتمثل هذه الدعاوى فيما يلي:

- أن اللغة العربية لغة الدين وليست لغة الحياة، وكان هذا التفريق من أول ما دخل به على الإسلام، وكان في مقدمة ما أتي منه المسلمين، وكان منطلقاً لكثير جداً من ألوان الغزو في ضروب الحياة والفكر. (فيصل، ١٩٨٥م، ص٢٩٣)، يقول طه حسين مؤيداً ذلك "وفي الأرض أمم متدينة كما يقولون، وليست أقل منا إيثارا لدينها ولا احتفاظاً به ولا حرصا عليه، ولكنها تقبل من غير مشقة ولا جهد أن تكون لها لغتها الطبيعية المألوفة التي تفكر بها وتصطنعها لتأدية أغراضها، ولها في الوقت نفسه لغتها الدينية الخاصة التي تقرأ بها كتبها المقدسة وتؤدي فيها صلاتها. . . ". (حسين، ١٩٧٢م، ص٢٤٢)، وكلامه هذا يشير إلى الدعوة إلى تطور وليس تطوير اللغة لتكون لغة معاصرة نستطيع أن نواكب بها الحضارة الغربية، وهذه دعوى باطلة.
- أن اللغة العربية لغة الماضي وليست لغة المستقبل، وأنها لغة الشعر والأدب وليست لغة العلم والحضارة الجديدة. (فيصل، ١٩٨٥م، ص٢٩٢)، حيث زعموا أنها لغة قديمة عاجزة عن مجاراة التطور العصري، قاصرة عن مباراة اللغات الحية في العوم. (عبدالله، ٢٠٠٠م، ص٣٤).

- أن اللغة العربية صعبة وعسيرة، وأن قواعد النحو عسيرة الفهم. . . ونادوا بحذف أكثر أبواب النحو بحجة أنها لا تناسب الطلاب في العصر الحاضر. (الباتلي، ١٤١٢هـ-، ص٢٥). وقد ذكر حسين ما قاله طه حسين من أن "اللغة العربية عسيرة؛لأن نحوها ما زال قديماً عسيراً، ولأن كتابتها ما زالت قديمة عسيرة" وزعم أن نفور الطلاب من تعلمها هو قدمها، وغرسوا بذلك في أذهان الناشئة تلك الصعوبة حتى اقتنعوا بها، بل وأصبحوا وأمسوا وهم يرددون هذه المقولة. (حسين، ١٩٧٢م، ص٢٣٩).

٩-٢-٤: الترويج للعامية وإهمال الفصحى:

مما يسترعي انتباه الباحثة، ويقض مضجعها تفشي العامية في كثير من المؤسسات العلمية والرسمية، التي يفترض أن تكون الفصحى هي اللغة السائدة فيها. ففي المؤسسات العلمية على مختلف مراحلها نجد أن العامية هي لغة التدريس، ولا نجد العربية الفصيحة إلا في دروس مقررات اللغة العربية. وإذا ما كان الطالب يستمع إلى العربية الفصحى في ساعة واحدة، فإنه يفقدها في ساعات نتيجة استماعه إلى مدرسي المواد الأخرى بالعامية، أو ما يسمعه في البيت والباحة والشارع.

وتمثل الازدواجية بين العامية والفصحى في حياتنا اللغوية عائقاً في سبيل اكتساب الفصحى، يقول الفيصل "هذه المعاناة التي تعانيها أجيال من المعلمين ومن المتعلمين، وهذا الجهد المهدور الذي تبذله المدرسة ويقتله الشارع، ويبنيه معلم العربية في ساعة ويهدمه زملاؤه معلمو المواد الأخرى في ساعات. . . ". (الفيصل، ١٩٧٦م، ص١٧٨).

وإذا ما كان الطلبة يتعلمون العربية الفصحى في قاعات الدرس، فإنهم لا يمارسونها في حياتهم اليومية بين الأهل والرفاق وفي السوق، وهذا الوضع القائم لا

يعزز أثر التدريب في اكتساب الفصحى، فالعامية هي اللغة التي يستخدمها الناشئة في تفاعلهم مع المجتمع، وهذا من الطبيعي أن يؤثر تأثيرا سلبياً في اكتسابه الفصحى سليقة لغوية، فإذا ما أراد الواحد منهم أن يتحدث أو يكتب بالفصيحة، نجده يستخدم تراكيب أقرب إلى العامية منها إلى الفصحى، ويرتكب كثيراً من الأخطاء اللغوية نتيجة استخدامه العامية، واستماعه إليها في غالب أنشطة الحياة.

والعامية ظاهرة لغوية، انتشرت بين متكلمي العربية منذ القدم، إلا أنها ظلت في حيز ضيق، وأفسحت المجال للفصحى لتكون لغة الفكر والعلم والحضارة. وفي مطلع القرن المنصرم، ظهرت حركة مشبوهة تدعو إلى إحياء العاميات المحلية في كل بلد، والكتابة بها، وكان مسرح هذه الدعوة لبنان ومصر على وجه الخصوص. وكان وراء هذه الدعوة فكرة خبيثة ترمي إلى تفتيت الأمة العربية، وتقويض وحدتها، وتفريقها إلى عشرات الشعوب، لكل شعب لغته الخاصة، فيباعد الزمن بين هذه الشعوب، ويقل تبعا لذلك الاتصال الفكري والاجتماعي، ويتولد عن هذا تفكك لغوي خطير. وهذا ما يفضي إلى الهدف الأبعد الذي يرمي إليه دعاة العامية، وهو الفصل بين الأمة وماضيها التليد، ومن ثم الانفصام الشديد بين الأجيال الحاضرة والقادمة ومنبع دينهم الحنيف ودستورهم الخالد القرآن الكريم. (العطية،ص٤٧).

وكانت الحجة التي تمترس خلفها دعاة العامية، أن العامية لغة الحياة في الأسواق والمنازل، والفصحى لغة الكتب والعلم، وهو ما يجعل الطالب يعاني ازدواجاً في اللغة بين منزله ومحيطه الاجتماعي والمؤسسة التعليمية، فيعيش في انفصام لغوي خطير، يؤثر في تحصيله الدراسي، ويجعل في اكتساب الفصحى عناء أي عناء.

٩-٢-٥: تغيير الحرف العربي:

من أوائل التحديات اللغوية التي وجهت للغة العربية العمل على تغيير الحرف العربي، واستبداله بالحرف اللاتيني، وكانت البداية على يد مصطفى كمال أتاتورك الذي كان يزعم أن هذا التغيير بالنسبة لتركيا سوف يدخل بها عالم الكتابة الغربية ويستفيد من كل تسهيلاتها، والأهم من كل هذا أنها كانت تخلص الذهن التركي من المنابع العربية التي كانت قد امتدت حتى جذوره. (سابق، ١٩٩٢م، ص٣٣٤).

إن الحديث عن صعوبة الحرف العربي وتعدد أشكاله، وتعقد كتابته، والشواذ في كتابة بعض القواعد الإملائية هي التي اتخذ منها حاملو لواء هذه الدعوة الجائرة ذريعة لتنفيذ مخططاتهم، مع أنهم يدركون أن للحرف العربي خصائصه الرمزية والصوتية التي لا يجاريه فيها أي حرف آخر إلا أن هذه الهجمة لم تشكل العيب على الحرف العربي واتهامه دائما، وإنما اتجهت إلى إبادته. . . ومغادرة هذا الماضي كله الذي وسع حضارة الإنسانية وغذاها ونماها، وإتلاف كل ما انتهجته العقول العربية والإسلامية مرة واحدة. (فيصل، ١٩٨٥م، ص٢٩٩).

٩-٣: اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات:

تعد قضية اختيار لغة التعليم من القضايا المهمة والأساسية في أي مشروع يهدف إلى تطوير التعليم، فاللغة هي القناة التي تنقل عبرها العلوم والمعارف إلى المتعلمين، وهي الأداة التي يعبر بها المتعلمون عن فهمهم وتفاعلهم مع ما يتعلمونه، وهي الوسيلة التي يقاس بها مدى النجاح الذي يحققونه في استيعاب المواد المختلفة وفهم دقائقها وتطبيقاتها المتنوعة.

وهناك عوامل كثيرة تخضع لها عملية اختيار لغة التعليم، فليس الأمر مقصوراً على الأبعاد التربوية والتعليمية واللغوية، بل تتدخل في مثل هذه القضية عوامل

أخرى من خارج اللغة، وهي ذات تأثير قوي وسلطة طاغية، بحيث يصبح الأمر كأنه خاضع لها وحدها في النهاية، ولا يكون للغة وما تتمتع به من مكانة وخصوصية أي تأثير يذكر في مقابلها. ولعل في هذا إشارة واضحة إلى أن اللغة لا تنفصل عن مقومات بقائها، فهي مندمجة اندماجاً شديداً في بنية المجتمع الذي هي لسانه، ومتفاعلة بقوة مع الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يحياها، فليس هناك شك -كما يصرح إداوردز-أن أقوى العوامل التي تقف وراء ضعف اللغة هو عدم كفاءة أهلها وضعفهم في مقابل الآخر الذي يتمتع بقوة اقتصادية وتقنية عالية. (Edwards، ١٩٨٥م، ص٥٠).

إن هذا الارتباط -رغم وضوحه- يتجاهله أحياناً من ينادون بالحفاظ على اللغة الأم، وضرورة التمسك بها؛ فاللغة ليست مستقلة عن الواقع، ولا يمكن الفصل بينها وبين عوامل أخرى تؤثر تأثيراً عميقاً في تعزيز مكانتها ووجودها أو في إضعافها وتنحيتها. إنها تتصل اتصالاً مباشراً بالتكيف العملي للمتطلبات الجديدة التي يفرضها الواقع الاقتصادي والسياسي المتغير. وقد بينت المؤسسة الملكية للعلاقات الدولية في لندن هذه المسألة؛ فقد ذكرت أن الناس قد يغيرون لغتهم، ويتعلمون لغة أخرى إذا دعت الضرورة إلى ذلك وعلى الرغم من أن اللغة الجديدة ستتعلم على أنها لغة مساعدة أو ثانية، فإن الأجيال المتلاحقة ستميل إلى استعمالها استعمالاً متنامياً في كل المجالات. (Royal Institute of International Affairs، ١٩٨٥م، ص٢٨٧)

لقد أشار كثير من الدارسين إلى العلاقة الوثيقة بين اللغة والاقتصاد أو القوة بمفهومها الأكثر شمولاً، ومدى تأثير الثانية في الأولى تأثيراً قد يصل أحياناً إلى درجات قصوى من الإضعاف والتهميش؛ فقد ذكر دورين أن الولاء للغة يبقى ما دامت الظروف الاقتصادية والاجتماعية تمثل عوامل مساعدة لها، ولكن إذا أثبتت لغة أخرى أنها تمتلك قيمة أعظم، فإن تحولا إلى اللغة الثانية سيبدأ. فالإخلاص

للغة–كما يرى كثيرون–متجذر في أرضية اقتصادية قوية أكثر مما هو مرتبط بأبعاد حضارية أو تراثية مستقلة. (Dorain، ١٩٨٢م، ص٧٤).

إن الإشارات السابقة إلى قوة العلاقة بين اللغة والظروف الاقتصادية والسياسية والاجتماعية للمتكلمين بها تزداد رسوخاً وثباتا في هذا العصر؛ فمع إفرازات العولمة والنظام الاقتصادي الجديد، والثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي المتسارع في مختلف حقول العلم أضحت اللغات مظهراً سريع التأثر بمظاهر الحياة في كثير من المجتمعات، غير قادر على الصمود أو الثبات في وجه العملقة اللغوية للغات القوية، وبخاصة اللغة الإنجليزية؛ فقد علا الاقتصاد على كل المظاهر الأخرى في حياة الناس، وأصبحت كثير من القيم تقاس بمقياس الربح والخسارة، وتحول النظر إلى اللغة، في كثير من أجزاء العالم من أنها علامة أساسية للهوية الوطنية إلى النظر إليها على أنها سلعة تسويقية منفصلة عن الهوية، بل إن الهوية نفسها أصبحت تسوق، في صورة منتجات تراثية كالحرف اليدوية منفصلة تماماً عن اللغة. (Monica، ٢٠٠٣م، ص٤٧٤).

ولعل التعليم هو أكثر المجالات التي يظهر فيها تأثير اللغة بما يكتنف حياة المجتمع من تقلبات سياسية واقتصادية واجتماعية جديدة، ولذلك نرى متخذي القرار في كثير من الدول منساقين وراء اعتماد اللغة الإنجليزية لغة للتعليم، لا لأسباب تربوية أو تعليمية خالصة، فليس الجانب التربوي للتعليم باللغة الأم هو الذي يحدد القرار، بل الجوانب السياسية والاقتصادية هي التي تضغط بقوة وتمثل عوامل مؤثرة حين يكون الحديث عن اللغة والتعليم. فالتعليم والقوة مرتبطان ارتباطاً عظيماً في هذا العصر، فقد تغيرت أهداف التعليم عن العصور السابقة، وأصبح التعليم مصدراً من مصادر دعم القوة السياسية والاقتصادية للدول، إنه متأثر بقوة بالتوجه العالمي الجديد نحو النمو الاقتصادي، وينظر إليه على أنه وسيلة لتحقيق المصالح الاقتصادية والاجتماعية. ولذلك ظهر ما يعرف الآن باقتصاد

المعرفة، وهذا يشير إشارة مباشرة إلى شدة الارتباط بين المعرفة والاقتصاد في تصديق لما سبق أن أشرنا إليه على لسان بعض الباحثين. وهكذا يصبح أي طريق إلى القوة أو السلطة أو التنافس مع القوى العظمى له الأولوية في الاختيار، وإن كان ذلك قد يؤدي إلى تهميش اللغة الأم أو إخراجها من سياقات مهمة جداً كالتعليم أو المعاملات الرسمية المختلفة. إن اللغة التي تحقق القوة أو الوصول إلى مصادر القوة يقدرها صانعو القرار وكثير من أفراد المجتمع تقديراً عظيماً، وهذا يؤدي بدوره إلى خفض قيمة اللغة الأم في التعليم وغيره من المجالات الحيوية، لأنها لم تعد مرتبطة بالقوة والسلطة والنفوذ، وليست ذات قدرة على التنافس مع اللغات ذات الانتشار الواسع في مجالات العلم والمعرفة والاقتصاد والسياسة والاتصال. (Barbara، ٢٠٠٧م، ص ص٥٥٣-٥٥٤).

وتشير بعض الدراسات في مجال اللغة والتعليم إلى أن وجهة نظر الناس المؤثرين تأثيراً مباشراً في التعليم تعد من أقوى العوامل المؤثرة في اختيار لغة التعليم؛ فالمعلمون، وأولياء الأمور، وقادة المجتمع، ومديرو المدارس، والمتعلمون أنفسهم، كل هؤلاء يؤثرون بقوة في رسم سياسات التعليم. وبحسب استجابتهم لتاريخهم وتراثهم، وتفاعلهم مع السياق الاقتصادي والاجتماعي الذي يحيونه يكونون رؤيتهم الخاصة حول طبيعة التعليم ومخرجاته المتوقعة، وحول وضع اللغة الأم، والموقع الذي تستحقه في السياق التعليمي كاملاً. (Barbara، ٢٠٠٧م، ص ٥٥٢)

ولا شك أن تكوين هذه الرؤية الخاصة عند كثير من المؤثرين في التعليم والمتأثرين به تخضع للتغيرات العظيمة التي يعيشها كوكبنا في هذا الزمن تحت ضغط العولمة ومتطلباتها التي لا يمكن تجاهلها؛ فقد أشارت كثير من الدراسات إلى الحاجة الماسة إلى تغيير دور التعليم في المجتمعات التي تتحرك نحو عولمة السوق، بحيث يحقق شروطاً أساسية من أهمها "إضفاء البعد الدولي على المقررات الدراسية

المتعلقة بالسوق العالمية المحتملة، مع إتاحة مجال أكبر للمقررات التي تساعد الدارسين على تكوين فهم أفضل للعالم كالتاريخ والسياسة والاقتصاد، وتدريبهم- في سياق دولي-على إقامة العلاقات الإنسانية وإدارة الموارد البشرية، إضافة إلى تأكيد دراسة اللغات الأجنبية والثقافات الخاصة بالمشاركين المحتملين-سواء في التجارة أو في العمل-مع ضرورة إكساب هؤلاء الطلاب الكفايات الأساسية للتعامل مع تقنيات العصر. (العجمي، ٢٠٠٧م، ص٤٥).

إن هذا التوجه نحو عالمية السوق وما ينتج عنه من تداعيات كثيرة يصل مداها إلى محو خصوصيات المجتمعات والذوبان فيما يسمى بالعالم الجديد يتحرك بسرعة كبيرة في كل المجالات، ومنها مجال التربية والتعليم، ولذلك ظهرت اتجاهات عالمية تميل إلى ما يسمى بتدويل التعليم، تجلت في تدويل مقررات ثقافية عامة، وكذا تدويل بعض المقررات التخصصية كما في العلوم التجارية والإدارية، أو العلوم الزراعية، هذا فضلاً عن التدويل من خلال برامج اللغات الأجنبية. (العجمي، ٢٠٠٧م، ص٤٩).

وإذا أردنا أن نحصر النظر في عالمنا العربي فإن ما يحدث فيه بشأن تغيير سياسات التعليم، والسعي الحثيث نحو الحصول على الاعتماد الأكاديمي من المؤسسات التعليمية العالمية في الولايات المتحدة الأمريكية على وجه الخصوص، والانتقال بالتعليم إلى نظام الخصخصة، وفتح الأبواب للجامعات الأجنبية الخاصة، وتغيير مناهج التعليم في المدارس والجامعات، وتأكيد أهمية اللغة الإنجليزية يشير بوضوح إلى أن عالمنا العربي ليس بمنأى عن تأثير العولمة والنظام الاقتصادي الجديد. (Gilles & Michel، ٢٠٠٣م، ص١٠٥).

وعلى الرغم من أن هذا التحول الكبير في سياسات التعليم في الوطن العربي لا يخلو من إيجابيات، تتمثل في تطوير طرق التعليم، وتحديث وسائله،

والاستعانة بمصادر التعلم المتنوعة التي تتصدرها المصادر الإلكترونية والشبكة العالمية، إلا أن آثاره السلبية لا تخفى على أحد، خاصة فيما يتصل بالمحافظة على الهوية واللغة العربية والتماسك الاجتماعي وتقدير الخصوصية التاريخية والتراثية للمنطقة والتمسك بالقيم والتقاليد الإسلامية، فقد بدأت هذه القيم تتراجع تراجعاً واضحاً في السياقات التعليمية المختلفة، رغم بعض الجهود التي تحاول أن تحفظ لها مكانتها وتماسكها. لقد نتج عما يسمى بعولمة التعليم في المجتمعات العربية، وغيرها من المجتمعات النامية، انسحاب حضاري للعناصر الجوهرية التي تشكل هوية المتعلمين وخصوصيتهم التاريخية والقومية والإنسانية. وأصبح المتعلمون أنفسهم لا يشعرون بأهمية هذه العناصر ودورها في تشكيل شخصياتهم ومستقبلهم. فالعولمة بمعطياتها الخاصة وتقنياتها القادرة على الوصول إلى كل المتعلمين من شتى الأجناس والأعمار تصدر للشباب تصورات مغرية وقوية التأثير للحياة الجيدة والأشياء الجيدة من منظورها الخاص، مكونة بنية تصورية جديدة لما يجب أن يطمح إليه الشباب برغبة قوية وتوق شديد، يصاحبها أحياناً شعور بالحرمان والنقص لعدم امتلاك مقومات الحياة الجيدة التي تفرضها العولمة على التعليم، إن العولمة تتجه بالعالم نحو ما يسمى بالتجانس الثقافي الذي تتلاشى فيه الفروقات والخصوصيات الثقافية للشعوب، وتطغى فيه صورة وحيدة للثقافة تصدرها الولايات المتحدة الأمريكية لكل الشعوب. (Suarez، ٢٠٠٤م، ص١٩).

ويبدو أن النهوض باللغة الأم في كثير من المجتمعات النامية، كالدول العربية مثلاً، عمل يتطلب بذل الجهود العظيمة، واستثمار الكثير من الأموال، وخطة عمل تستغرق زمناً طويلاً، وإرادة قوية، ورغبة حقيقية صادقة في خدمة اللغة الأم،

واقتناعاً بأهميتها ودورها الفاعل في النهوض بالمجتمع والإسهام في تطويره وتمكينه. وهذا أمر تستثقله كثير من الحكومات والمؤسسات الرسمية حين تقارنه بمسألة اختيار اللغة الإنجليزية لغة للتعليم، إذ إن ذلك يعفيها من متطلبات مادية كثيرة، قد لا تراها تستحق أن تبذل في شأن يبدو لها غير منطقي أو غير مضمون النتائج، وهي التي تقيس الشؤون كلها الآن مقياس الربح والخسارة الماديين. فقد أصبح اختيار لغة التعليم اليوم خاضعاً لمقاييس بعيدة كل البعد عن المحافظة على الهوية والتراث، وتقدير اللغة الأم، ومتمسكاً بالقيم المتسارعة التي ارتبطت باللغة الإنجليزية، وجعلتها المصدر الأول من مصادر المعرفة والعلوم والتقدم التقني، والمادة الأساسية التي تنتج بها مواد التعليم على اختلاف مجالاتها ومستوياتها. وأصبح ينظر إليها على أنها لغة النخبة، ولغة القوة، ولغة النفوذ، في حين ينظر إلى كثير من اللغات اليوم على أنها تفتقر إلى الموضوعية والعلمية والقبول العالمي. (Barbara، ٢٠٠٧م، ص٥٥٤).

وتحظى مسألة اختيار لغة التعليم باهتمام كبير من التربويين والباحثين في مجال علم اللغة الاجتماعي والتخطيط اللغوي والعلوم التربوية، خاصة في المجتمعات التي تتعدد فيها الجنسيات، كالولايات المتحدة وبريطانيا وكندا، أو في المجتمعات التي تكثر فيها اللغات المستعملة كإندونيسيا والصين وماليزيا وكمبوديا وبعض دول أفريقيا. وتبرز مسألة التفاضل بين اللغة الأم واللغة الرسمية في مثل هذه المجتمعات لتكون مجالاً واسعاً للدراسات والبحوث التطبيقية. ويظهر مصطلح ثنائية اللغة في التعليم ليكون الأفضل للحفاظ على اللغة الأم للأقليات في المجتمعات المتقدمة، أو لأبناء الوطن في المجتمعات التي لا تكون فيها اللغة الأم هي اللغة الرسمية للتعليم بسبب تعدد اللغات فيها.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسات قد طبقت على لغات غير اللغة العربية في مجتمعات غير عربية، إلا أن الوقوف على نتائجها يوضح الفرق بين التعليم باللغة الأم والتعليم باللغة الثانية أياً كانت. ومن النتائج:

- تؤكد معظم الدراسات التي قامت على ملاحظة تأثير التعليم باللغة الأم أو باللغة الثانية في التعليم العام والجامعي على أن اللغة الأم هي أفضل وسيلة للتعليم، ومن هذه الدراسات:
  - دراسة مقارنة بين التعليم باللغة الأم في ملاوي، والتعليم باللغة الإنجليزية في زامبيا، في المراحل التأسيسية، وهما دولتان تتحدثان اللغة نفسها، توصل الباحث إلى أن مستوى التلاميذ في مهارة القراءة باللغة الإنجليزية متقارب في المجموعتين، لكن مهارات القراءة باللغة الأم كانت أفضل في المجموعة الملاوية. كما بينت الدراسة أن استخدام اللغة الإنجليزية لغة للتعليم أدى إلى نتائج ضعيفة مقارنة باستخدام اللغة الأم. ولذلك يعلق الباحث على ذلك بقوله "الحقيقة بالنسبة لمعظم التلاميذ أن اللغة الإنجليزية بعيدة جداً عن أن تكون جسراً للمعرفة، بل هي في الحقيقة حاجز". (Williams، ١٩٩٨م، ص٦٢).
  - وفي الكاميرون في دراسة مقارنة أيضاً بين التعليم باللغة الإنجليزية والتعليم باللغة الأم أظهرت النتائج أن التعليم باللغة الأم كان أفضل أثراً على التلاميذ من حيث فهم المادة العلمية وإدراك موضوعاتها، فقد لوحظ أن عملية التعليم تصرف وقتاً كبيراً في تعلم مفردات اللغة الإنجليزية وفهم تراكيبها مما يسم التعليم بالسطحية وعدم العمق، ولا يمكن التلاميذ من التعمق في المادة العلمية والتفاعل معها. كما أظهرت الدراسة أن عملية

التواصل في الفصول التي تعلم باللغة الأم كانت أقوى؛ فقد كان الاتصال في الفصل باتجاهين: من المعلم إلى التلاميذ، ومن التلاميذ إلى المعلم. وكان التلاميذ يتحدثون بطلاقة عن خبرتهم الشخصية فيما يتصل بمادة الدراسة، في مقابل زملائهم في المجموعة الأخرى التي تتعلم باللغة الإنجليزية وقد ساد الاتصال فيها من طرف واحد (المعلم) معظم وقت التدريس، كما كانت لا تظهر ميلا إلى التحدث إلا إذا طلب المعلم منها ذلك. وبينت الدراسة أيضاً أن تنمية مهارات التفكير الإبداعي يكون أيسر إذا كان التعليم باللغة الأم؛ لأن مثل هذه المهارات تتطلب سيطرة جيدة على اللغة، وطلاقه كاملة في الحديث، وهذا لا يتسنى للتلاميذ الذين يتعلمون باللغة الإنجليزية أو الفرنسية لفقر المعجم اللغوي الذي يمتلكونه. (Barbara، ٢٠٠٥م، ص ص٢٣٧-٢٥١).

- وفي الصين أوضح عدد من العلماء استناداً إلى دراساتهم في هذا الشأن أن السبب الرئيس للأداء العلمي الضعيف لتلاميذ الأقليات هو أن اللغة الأم للتلميذ لا تستخدم في المدرسة. (Kimmo، ٢٠٠٥م، ص٨٧).

- ومن أهم النقاط التي توصلت إليها الدراسات التي قامت على مقارنة التعليم باللغة الأم والتعليم باللغة الثانية في التعليم العام والجامعي:
  - التعليم باللغة الأولى لا يعوق تعلم اللغة الثانية.
  - التعليم باللغة الأولى يساعد على تعلم اللغة الثانية.
  - تعلم القراءة باللغة الأولى أسرع وأسهل من تعلمها باللغة الثانية.
  - ما يتعلم باللغة الأولى يستثمر في تعلم اللغة الثانية أو التعلم باللغة الثانية.
  - اللغة الأولى تسمح للتلاميذ بتعلم محتوى المنهاج من بداية المراحل الأولى.

- التعليم باللغة الأولى يساعد التلاميذ على أن يكونوا أكثر تفاعلا مع المادة ومع بيئة التعلم.
- التأسيس القوي للغة الأولى يساعد التلاميذ على النجاح في أعمالهم الدراسية المفروضة عليهم بالغة الثانية.
- اللغة الأولى تسمح بدور إيجابي واضح للوالدين في تعليم أبنائهم. (Kimmo، ٢٠٠٥م، ص ص٩٠-٩١).

– وتذكر الدراسات آثارا سلبية لاعتماد اللغة الثانية لغة للتعليم في الجامعات، منها:

- قدرة المتعلم على قراءة نص باللغة الثانية لا يعد مؤشراً على قدرته على فهم النص، فقد يستغرق الأمر سنوات حتى يظهر المتعلم قدرة على فهم معنى ما يقرؤه.
- قدرة المتعلم على فهم المادة العلمية ضئيلة جداً، ولا تتحسن إلى أن يصبح متمكناً من اللغة الثانية تمكناً عالياً.
- التفاعل بين المتعلم والمعلم يكون ضعيفاً، ولذلك يسود نظام الاستظهار من غير فهم في الأنظمة التعليمية التي تعتمد اللغة الثانية لغة للتعليم.
- هدر نسبة كبيرة من الوقت في شرح مفردات اللغة الثانية وتفسيرها للمتعلمين، وهذا بدوره يضاعف جهود المعلم ويشكل ضغطاً كبيراً عليه، ويصرف الوقت التعليمي في غير ما خصص له.
- صعوبة تحديد أسباب الضعف عند التلاميذ، فلا يمكن الجزم أن ذلك مرده إلى طريقة التعليم، أو طبيعة المادة، أو مستوى التلميذ، أو بسبب لغة التعليم.

- استخدام اللغة الثانية لغة للتعليم، وإعطاؤها مساحة أكبر في المنهاج قد يقللان من قدرة المتعلم على الفهم بلغته الأولى، وباللغة الثانية أيضاً. (Kimmo، ٢٠٠٥م، ص ٩٢).

– وعلى الرغم من أن معظم الدراسات التي طبقت في المجتمعات متعددة اللغات أشارت إلى أن التعليم ثنائي اللغة يعد حلاً جيداً، ومخرجاً علمياً مقبولاً إلا أن بعض الباحثين يشير إلى أن التعليم ثنائي اللغة لا يستمر ثنائياً مدة طويلة، فثنائية التعليم ظاهرة مؤقتة في الغالب، لأنه سيؤدي في النهاية إلى أحادية اللغة. . . ولا يمكن أن يكون ظاهرة ثابتة إلا في وجود مجالات مهمة لاستعمال اللغتين معاً. ولكن الأدلة التي جمعت حتى الآن تظهر أن المجالات التي خصصت للغات الأقليات تنتهك في الغالب بوساطة اللغة الأقوى. إن القانون هنا عملي (ذرائعي): الناس لا يبقون على لغتين إلى الأبد حين تكون إحداهما كافية في جميع السياقات. (John، ١٩٨٥م، ص ص٧١-٧٢).

وإذا كانت الدراسات السابقة تركز على الجانب التربوي التعليمي للغة الأم أو اللغة الثانية، فإن دراسات أخرى في علم اللغة الاجتماعي، والإنثروبيولوجيا، وعلم الاجتماع والتربية تركز على العلاقة الوثيقة بين اللغة والهوية، وأثر تعلم اللغة الثانية أو باللغة الثانية على إعادة تشكيل الكثير من الأفكار والقيم في ذهن المتعلمين من خلال اللغة المكتسبة، إن هذه الدراسات تنظر إلى تعليم اللغة على أنه تكييف اجتماعي أكثر من كونه اكتساباً. (Elaine، ٢٠٠٢م، ص٢١). إنها ترى أن تعلم اللغة لا ينفصل عن تعلم تراث اللغة، وما تتضمنه من أفكار وقيم وما ترتبط به من تصورات وسلوكات، فالمتعلمون يكتسبون اللغة ويتشربون معها مضامين اجتماعية كثيرة مثل القيم والميول والعواطف وغيرها. لذلك فإن برامج

التعليم ثنائية اللغة قد تصلح في المجتمعات متعددة الجنسيات أو كثيرة الأقليات للحاجة الماسة الملحة لها. أما في مجتمعات مثل المجتمع العربي فإن هذه البرامج قد تجور على اللغة العربية الأم، خاصة إذا كانت تدعم اللغة الإنجليزية وترى أنها تفضل على اللغة العربية في كثير من المجالات، كما هو واقع الحال بالنظر إلى هيمنتها على مصادر المعرفة الورقية والإلكترونية، وانتشارها الواسع على شبكة المعلومات العالمية، وتوافر المواد التعليمية عالية الجودة بها.

٩-٤: دور اللغة العربية في تشكيل الهوية والحفاظ عليها:

إن علاقة الهوية باللغة العربية الفصحى علاقة طردية؛ حيث إن زيادة المعرفة باللغة العربية وإتقانها تقابلها زيادة لدى الفرد في مستوى فهمه لآيات القرآن الكريم، والحديث الشريف، وتذوق الأدب شعره ونثره، واستيعاب التاريخ والفقه. . . ويستعرض الناقة فيما يلي رؤية في اللغة تقرر في النهاية أنها الهوية:

- اللغة أزالت أعجمية الإنسان فميزته عن الحيوان، وهي بذلك جعلت للإنسان هوية.
- اللغة وعاء الثقافة وأداة التعبير عنها وإثرائها وتسجيلها وحفظها ونقلها وتطويها، اللغة هي الفكرة وهي الثقافة، والثقافة تحدد خصوصية الهوية، ومن ثم فاللغة أيضاً تحدد خصوصية الهوية.
- اللغة مرآة تعكس حياة أصحابها الاجتماعية والثقافية، من عقائد وقيم ومبادئ وأخلاق وتعاملات ونظم وعلوم ومعارف وفنون وتربية. لذا فقوة اللغة قوة للثقافة، ومن ثم قوة للهوية.
- اللغة هي أداة الوصل بيننا وبين ثقافتنا في أبعاد الماضي والحاضر والمستقبل، وإلا فلتت منا هويتنا. (الناقة، ٢٠٠٧م، ص ص٦٥٠-٦٥٤).

وباعتبار أن اللغة العربية الفصحى تحمل في متنها ماضي الأمة، فإن دورها في الحفاظ على تلك الهوية يتطلب العمل على وصل حاضرها ومستقبلها بهذا الماضي ليشكل حصناً من الحصون التي ينبغي أن نتحصن به من التخلف والجمود والانهيار. . . (أبو سليمان، ص٢٠٠٦م، ص٦)، وهنا يقترح البهواشي وضع استراتيجية تعليمية طويلة الأمد، يقوم بها مخططو السياسة والمناهج التعليمية لتحديث المناهج في مختلف المراحل التعليمية بما يحفظ اللغة العربية الفصحى كيانها وديمومتها، انطلاقاً من التراث الثقافي الأصيل لكل دولة، وكذلك ما يعيشه العالم اليوم وغداً من تقدم علمي وتكنولوجي وثورة معلوماتية. (البهواشي، ٢٠٠٠م، ص٢٥٨).

فضلاً عن أن سعة محصول الناشئ من مفردات اللغة العربية الفصحى ومعانيها وإحكامه لنظامها العام سيهيئانه ويشجعانه على مواصلة الاتصال بتراث أمته الأدبي والفكري والمدون أساساً باللغة العربية الفصحى، واستمداد ما يفيد من تراثه الفكري واللغوي، ويرتقي بطلاقته في التعبير؛ مما يفرض اتخاذ اللغة العربية الفصحى لغة للتعليم في المدارس والجامعات وليس اللغات الأجنبية والعامية الضيقة الأفق. (المعتوق، ١٩٩٦م، ص ص١٦٩-١٧٠؛ أبوسليمان، ٢٠٠٦م، ص٤٠).

وفي هذا السياق، أوصت دراسة طعيمة بالتفكير في وضع الأسس الصحيحة والموضوعية لسياسة لغوية عربية موحدة تأخذ بعين الاعتبار مقومات الثقافة العربية الإسلامية، وخصائص المجتمع العربي، مع ضرورة الاهتمام بدراسة التراث العربي دراسة أصيلة في فروع اللغة والأدب والنقد والبلاغة، فضلا عن أن يكون التمكن من العربية الفصحى أداة تميز في جميع المجالات وعلى كل المستويات. (طعيمة، ٢٠٠٥م، ص٣٠٢). كما أوصى شوق بتطوير مناهج اللغة العربية في التعليم

الجامعي وقبل الجامعي بحيث تمكن الطلاب من رفع مستوى أدائهم فيها، وكذلك تنظيم مسابقات لغوية ترصد لها مكافآت مجزية لتشجيع الطلاب على اكتساب مهارات الأداء في اللغة العربية، وضرورة تخصيص نسبة من درجات كل مقرر للأداء اللغوي عند تقويم الطلاب في مختلف التخصصات. (شوق، ٢٠٠٥م، ص٢٣٥).

يضاف لما سبق أن قدرة اللغة العربية على الحفاظ على الهوية يتطلب ملازمة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وذلك بوصفها جوهر الهوية العربية والإسلامية، والانحراف عن اللغة العربية الفصحى هو -في حقيقة الأمر-انحراف عنهما؛ فلن يستطيع اللسان العامي أو الأجنبي استيعاب كثير مما جاء فيهما، ولا في غيرهما مما أخرجته القرائح الفصيحة.

ولذلك، فقد خرج المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية المنعقد في القاهرة عام ٢٠٠٥م بجملة من التوصيات في هذا الصدد، كان أهمها: الاهتمام بتعليم القرآن وقراءته القراءة الصحيحة منذ السنوات الأولى للأطفال لتقويم ألسنتهم، وحث الطلاب في الجامعي على حفظ ما يتيسر من الآيات القرآنية وأبيات الشعر، والاستعانة بها في التواصل الصفي وغير الصفي داخل الجامعات وخارجها. (توصيات المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية، ٢٠٠٥).

من خلال ما تم عرضه في الإطار النظري يمكن استخلاص ما يلي:

- إن للغة عند العرب وغيرهم تعريفات عديدة، تتفق في جوانب وتختلف في أخرى، ولكن الذي يجمع بين معظم تلك التعريفات هذه الجوانب الثلاثة: طبيعة اللغة الصوتية، وظيفة اللغة الاجتماعية في التعبير ونقل الأفكار، الطبيعة الاجتماعية للغة.

- تعد اللغة وسيلة الاتصال الأولى للبشرية جميعا فهي أداة التعبير منذ خلق الله الإنسان واستخلفه في هذا الكون.
- إن ما يدل على أهمية اللغة في المجتمع الإنساني ذلك الأثر الظاهر في تقدم الشعوب أو تخلفها، فالقدرة على استخدام اللغة هي أساس النجاح الإنساني.
- ترجع أهمية اللغة العربية إلى مؤثرين رئيسيين: أولاً:المؤثر الديني، فهي لغة القرآن الكريم، ولغة العبادة للمسلمين، وبنزول القرآن الكريم بها حفظ لها من التزييف بحفظ الله له، ثانياً:المؤثر الحضاري، فاللغة العربية هي الوعاء الذي صبت فيه جميع الحضارة الإسلامية، فدونت وحفظت تلك الحضارات باللغة العربية، فكان ذلك أثرا حضارياً في أهميتها.
- من أهم التحديات التي تواجه اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات: الاستعمار اللغوي، تدريس بعض العلوم باللغات الأجنبية، إطلاق العديد من الدعاوي الكيدية ضد اللغة العربية، الترويج للعامية وإهمال الفصحى، تغيير الحرف العربي.
- تؤكد معظم الدراسات التي قامت على ملاحظة تأثير التعليم الجامعي باللغة الأم أو باللغة الثانية على أن اللغة الأم هي أفضل وسيلة للتعليم.
- تؤكد معظم الدراسات أن استخدام اللغة الثانية لغة للتعليم في الجامعات، وإعطاؤها مساحة أكبر في المنهاج قد يقللان من قدرة المتعلم على الفهم بلغته الأولى، وباللغة الثانية أيضاً.
- على الرغم من أن معظم الدراسات التي طبقت في المجتمعات متعددة اللغات أشارت إلى أن التعليم ثنائي اللغة يعد حلاً جيداً، ومخرجاً علمياً مقبولاً إلا أن بعض الباحثين يشير إلى أن التعليم ثنائي اللغة لا يستمر ثنائياً مدة طويلة،

فثنائية التعليم ظاهرة مؤقتة في الغالب، لأنه سيؤدي في النهاية إلى أحادية اللغة.

- تؤكد معظم الدراسات على العلاقة الوثيقة بين اللغة والهوية، وترى أن تعلم اللغة لا ينفصل عن تعلم تراث اللغة، وما تتضمنه من أفكار وقيم وما ترتبط به من تصورات وسلوكات، فالمتعلمون يكتسبون اللغة ويتشربون معها مضامين اجتماعية كثيرة مثل القيم والميول والعواطف وغيرها.
- إن علاقة الهوية باللغة العربية الفصحى علاقة طردية؛ حيث إن زيادة المعرفة باللغة العربية وإتقانها تقابلها زيادة لدى الفرد في مستوى فهمه لآيات القرآن الكريم، والحديث الشريف، وتذوق الأدب شعره ونثره، واستيعاب التاريخ والفقه.
- إن قدرة اللغة العربية على الحفاظ على الهوية يتطلب ملازمة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، وذلك بوصفها جوهر الهوية العربية والإسلامية.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة:

- دراسة طعيمة وآخرين (١٩٩٢م): وهدفت إلى استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في جوانب مختلفة للعملية التعليمية، ومنها:تعريب التعليم الجامعي، وقد توصلت إلى أن الاتجاه العام بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة هو عدم الموافقة على تعريب الكليات العملية، إذ يعبر عن ذلك ٦١% من الأعضاء. ومن المشكلات التي تعترض تعريب التعليم الجامعي كما توصلت إليها نتائج الدراسة ما يلي: قلة المراجع والدوريات باللغة العربية، وعدم تمكن أعضاء هيئة التدريس من اللغة العربية، وعدم وجود ترجمات لعديد من

المصطلحات عند المجمع اللغوي، كما قد يعزل التعريب الجامعة عن المؤسسات العلمية الأجنبية.

- دراسة إسماعيل(١٩٩٧م): وهدفت إلى إلقاء الضوء على واقع استخدام اللغة العربية لدى الطالب المعلم، وتشخيص الأسباب الكامنة وراء ظاهرة الضعف اللغوي لديه، وتقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في علاج هذا الضعف. واقتصرت الدراسة على طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بمحافظة أسوان. وتوصلت إلى أن هناك ضعفاً في استخدام اللغة العربية (كتابة) تمثل في: عدم الالتزام بقواعد اللغة في الكتابة -ركاكة الأسلوب والتركيب اللغوي-عدم الاحتراز من الوقوع في أخطاء الكتابة-عدم إعطاء الطلاب التطبيقات الكافية على القواعد تحريريا. وقد أوصت الدراسة بضرورة جعل إجادة اللغة العربية حديثاً وكتابة شرطاً في تعيين المعلم.
- دراسة كتمان(٢٠٠٧م): وهدفت إلى تحديد إيجابيات وسلبيات التعليم باللغة الأجنبية في المدارس والجامعات الخاصة وتأثيرها في اللغة العربية وهوية الطالب العربي وانتمائه. ومن توصيات الدراسة:ضرورة رفع مستوى اللغة العربية في المحتوى وأساليب التدريس والتقانات التربوية بما ينافس أساليب تدريس اللغة الأجنبية وتقاناتها، وإقامة دورات داعمة للغة العربية في المدارس والجامعات الأجنبية خارج أوقات الدوام الرسمي، كما أوصت بإلزام أساتذة المقررات الدراسية المختلفة استخدام اللغة العربية الفصحى، وعدم السماح للغات المحلية بمنافسة اللغة العربية؛ مما يعزز من فرص اكتساب التلاميذ للغتهم القومية.
- دراسة فاطمة الزهراء محمود(٢٠٠٧م): وهدفت إلى إجراء دراسة نقدية حول مفهوم الهوية الثقافية، وتداعياته في الفكر التربوي المصري المعاصر، وقدمت تصوراً مقترحاً

لتأصيل الهوية الثقافية في الفكر التربوي المصري المعاصر، اعتمد على أهمية تفعيل أركان الهوية الثقافية، وهي: الدين، والفكر، واللغة، واعتبرت الدراسة اللغة من أهم أركان الهوية؛ لأنها أداة التعبير عن العقيدة والفكر. وأوصت بضرورة أن يشعر المعلمون باعتزازهم بلغتهم، وأن يغرسوا هذا الاعتزاز في أذهان الناشئة.

- دراسة مناع(٢٠٠٩م): هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء التحديات المعاصرة، وذلك من خلال تقديمه تصورا مقترحا لما ينبغي أن يتضمنه برنامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء التحديات المعاصرة، والتي منها: ضرورة الحفاظ على الهوية العربية، والحاجة إلى النهوض باللغة العربية، وأوصت الدراسة بالحد من شيوع العامية في التدريس بجميع المراحل التعليمية في المدارس والجامعات، وتدريب المعلمين الجدد والقدامى على استخدام اللغة العربية الفصيحة في مختلف المواقف التدريسية.
- دراسة الأنصاري(١٤٢٩هـ-): هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات التي تواجه اللغة العربية في العصر الحديث، والتعرف على مفهوم العولمة اللغوية، ومظاهرها، وأخطارها، والتعرف على أساليب التربية الإسلامية عبر مؤسساتها في مواجهة العولمة اللغوية. وقدمت الدراسة عدد من التوصيات، منها: التزام اللغة العربية الفصحى كلغة للتخاطب والتفاهم الرسمي في مختلف المؤسسات، وكذلك التزامها كلغة للتعليم في مراحل التعليم العام والعالي، وإنشاء مركز للعربية الفصحى يؤمل منه وضع خطة شاملة للقضاء على ازدواجية الفصحى.
- دراسة النصيرات والبديرات(٢٠١٣):هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأسباب التي أدت إلى ضعف استخدام اللغة العربية في المؤسسات التعليمية

في عدد من البلدان العربية، والأثر الذي يتركه هذا الضعف على هوية أبناء الأمة العربية وتقدمها. وذلك من خلال دراسة الهوية وعناصرها الرئيسية، وأثر العولمة على المؤسسات التربوية. وكذلك دور المؤسسات اللغوية المختلفة والتشريعات الصادرة في البلاد العربية في حماية اللغة العربية وجعلها أداة التعليم الفاعله. ومن توصيات الدراسة: إعادة انظر في استخدام اللغات الأجنبية في التعليم في مستوياته المختلفة، بحيث لا يؤثر ذلك على استخدام اللغة العربية في التعليم، إنشاء مراكز بحث لدراسة الظواهر السلبية على تعليم اللغة العربية، تأهيل معلمي اللغة العربية بشكل يخدم اللغة ومتعلميها على أسس تربويه معاصرة، ربط التعليم اللغوي بالثقافة العامة للأمة العربية، تعزيز الوعي اللغوي والانتماء إلى الأمة ولغتها الأم على جميع المستويات، تفعيل القوانين والتشريعات الصادرة في الكثير من الدول العربية بخصوص ضرورة استخدام اللغة العربية كلغة رسمية في المؤسسات.

تعقيب عام على الدراسات السابقة، وموقع البحث الحالي بينها:

تنوعت أهداف الدراسات والبحوث السابقة، فقد هدفت بعض هذه الدراسات إلى تناول قضية التعليم بين التغريب والتعريب، ومن ذلك دراسة كل من: طعيمة وآخرون(١٩٩٢م)، وكتمان(٢٠٠٧م). وهدفت دراسات أخرى إلى إبراز العلاقة بين اللغة والهوية، ومنها دراسة مناع(٢٠٠٩م). بينما هدفت دراسة فاطمة الزهراء سالم(٢٠٠٧م) إلى إجراء دراسة نقدية حول مفهوم الهوية الثقافية، وتداعياته في الفكر التربوي المصري المعاصر. وهدفت دراسة النصيرات والبديرات(٢٠١٣) إلى الكشف عن الأسباب التي أدت إلى ضعف استخدام

اللغة العربية في المؤسسات التعليمية في عدد من البلدان العربية، والأثر الذي يتركه هذا الضعف على هوية أبناء الأمة العربية وتقدمها.

ويتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة (بشكل عام) في تناوله قضية اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم والهوية، غير أنه مختلف عن الدراسات السابقة في اهتمامه بتشخيص واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها، وكيفية النهوض بلغة هذا التعليم، والحفاظ على الهوية. كما يتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في استخدامه المنهجين الوصفي الوثائقي والمسحي، وكذلك يتفق مع دراستي:طعيمة وآخرون(١٩٩٢م)، وكتمان (٢٠٠٧م) في أداة البحث وعينته، حيث يوجه هذا البحث استبانة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة؛ لتشخيص واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها، وتحديد متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها.

وتتعدد أوجه إفادة هذا البحث من الدراسات والبحوث السابقة، وذلك على النحو التالي:

- تدعيم الخلفية النظرية لهذا البحث فيما يتعلق بمفهوم اللغة وأهميتها وخصائصها، والتحديات التي تواجه اللغة العربية، واللغة العربية بوصفها لغة للتعليم، ودور اللغة العربية في تشكيل الهوية والحفاظ عليها.
- الإفادة من المقترحات والتوصيات المقدمة في هذه الدراسات والبحوث- فيما يتعلق باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم وكيفية النهوض بها- كمصدر من مصادر بناء الاستبانة (أداة البحث)، وتحديد أجزائها ومحاورها.

- الوقوف على آلية استخدام المنهجين الوصفي الوثائقي والمسحي في هذه الدراسات والبحوث.

الإطار الميداني:

١١-١: مجتمع الدراسة:

بناءً على حدود الدراسة المذكورة سابقاً، شمل مجتمعها كافة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم أكثر من (١٧٣٠) عضو هيئة تدريس في العام الجامعي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ- في كافة الكليات.

١١-٢: عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، حيث بلغ قوام العينة (٣٦) عضو هيئة تدريس من مختلف الكليات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بنسبة ٢. ١٪ من المجتمع الكلي للدراسة.

والجداول من رقم (١) إلى (٤) توضح توزيع ووصف أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة من خلال المعلومات الشخصية لهم كما يلي:

جدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة (%)
ذكر	٢٤	٧ .٦٦
أنثى	١٢	٣ .٣٣
المجموع	**٣٦**	**%١٠٠**

يتضح من الجدول رقم (١) السابق أن (٢٤) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٦٦. ٧% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور وهم الفئة الأكثر

من أفراد الدراسة، بينما (١٢) منهم يمثلون ما نسبته ٣٣. ٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث.

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الكليات

الكليات	التكرار	النسبة (%)
نظرية	٢٦	٢ .٧٢
تطبيقية	١٠	٨ .٢٧
المجموع	**٣٦**	**%١٠٠**

يتضح من الجدول رقم (٢) السابق أن (٢٦) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسيته ٧٢. ٢% ينتمون إلى الكليات النظرية وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (١٠) منهم يمثلون ما نسيته ٢٧. ٨% من إجمالي أفراد عينة الدراسة يتنمون إلى الكليات التطبيقية.

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الدرجة العلمية

الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (%)
أستاذ	٥	٩ .١٣
أستاذ مشارك	١٢	٣ .٣٣
أستاذ مساعد	١٩	٨ .٥٢
المجموع	**٣٦**	**%١٠٠**

يتضح من الجدول رقم (٣) السابق أن(١٩) من أفرادعينة الدراسة يمثلون ما نسيته ٥٢. ٨% من أجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم أستاذ مساعد وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (١٢) منهم يمثلون ما نسيته ٣٣. ٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مشارك، و(٥) منهم يمثلون ما نسيته ١٣. ٩% من أجمالي أفراد عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ.

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الكليات

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (%)
أقل من ٦ سنوات	٣	٣ .٨
٦ – أقل من ١٠ سنوات	١٠	٨ .٢٧
١٠ – أقل من ١٥ سنة	١٤	٩ .٣٨
١٥ سنة فأكثر	٩	٢٥
المجموع	**٣٦**	**%١٠٠**

يتضح من الجدول رقم (٤) السابق أن(١٤) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٣٨. ٩% من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم العلمية ١٠–أقل من ١٥سنة وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (١٠) منهم يمثلون ما نسبته ٢٧. ٨% من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم العلمية ٦–أقل من ١٠سنوات، مقابل (٩) منهم يمثلون ما نسبته ٢٥% من إجمالي أفراد عينة الدراسة خيرتهم العلمية ١٥ سنة فأكثر، و(٣) منهم يمثلون ما نسبته ٨. ٣% من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم العلمية أقل من ٦ سنوات.

١١–٣:أداة الدراسة:

تم القيام ببناء استبانه تكونت من ثلاثة أجزاء. تناول الأول منها خصائص أفراد العينة؛ وتناول الثاني عبارات تشخيص واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها، وتناول الثالث متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واشتمل الجزء الثاني على (١٤) عبارة، بينما اشتمل الجزء الثالث على (٣٦) عبارة.

الجدول رقم (٥)

أجزاء ومحاور الاستبانة وعدد العبارات الموجودة بكل جزء ومحور

الجزء	موضوعه		عدد العبارات
الجزء الأول	معلومات أولية		–
الجزء الثاني	واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها		١٤
الجزء الثالث	متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها		٣٦
	متطلبات متعلقة بدور عضو هيئة التدريس بصفة عامة	المحور الأول	٦
	متطلبات متعلقة بدور عضو هيئة التدريس كلية اللغة العربية بصفة خاصة	المحور الثاني	١١
	متطلبات متعلقة بدور المقررات الدراسية	المحور الثالث	٦
	متطلبات متعلقة بدور قيادات التعليم الجامعي	المحور الرابع	١٣
المجموع			٥٠

١١-٣-١:صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آرائهم قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للأداء حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للجزء أو المحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٦)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الجزء أو المحور بالدرجة الكلية للجزء أو للمحور الذي تنتمي إليه

الجزء أو المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
الجزء الثاني	١	٠.٥٧٨**	٨	٠.٧٦٩**
	٢	٠.٥٤٢**	٩	٠.٧٢٣**
	٣	٠.٥٢٠**	١٠	٠.٦٤٩**
	٤	٠.٥٧٧**	١١	٠.٥٩٣**
	٥	٠.٧٣٢**	١٢	٠.٦٢٩**
	٦	٠.٥٥٠**	١٣	٠.٦٨٠**
	٧	٠.٦٠٥**	١٤	٠.٦١١**
الجزء الثالث: المحور الأول	١	٠.٧٣١**	٤	٠.٦٨٨**
	٢	٠.٨٢٥**	٥	٠.٧٨٠**
	٣	٠.٥٦٨**	٦	٠.٦٣٠**
الجزء الثالث: المحور الثاني	١	٠.٦٣١**	٧	٠.٦٨٢**
	٢	٠.٦١٦**	٨	٠.٦٦٢**
	٣	٠.٥٨٦**	٩	٠.٥٩٧**
	٤	٠.٥٢٤**	١٠	٠.٨٤٣**
	٥	٠.٤٦٨**	١١	٠.٧٥٣**
	٦	٠.٦٨٢**	–	–

الجزء أو المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
الجزء الثالث: المحور الثالث	١	٠.٤٨٤**	٤	٠.٦٩٦**
	٢	٠.٧٩٧**	٥	٠.٨٦٠**
	٣	٠.٩٢٦**	٦	٠.٨٢٣**
الجزء الثالث: المحور الرابع	١	٠.٥٢٠**	٨	٠.٨٥٢**
	٢	٠.٦٤١**	٩	٠.٨٢٥**
	٣	٠.٧٤٠**	١٠	٠.٨٨٥**
	٤	٠.٨٥٥**	١١	٠.٨٥٥**
	٥	٠.٦٦٣**	١٢	٠.٧١٣**
	٦	٠.٣٨٦**	١٣	٠.٣٢٦**
	٧	٠.٣٥٣**	–	–

(**)دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٦) السابق أن جميع عبارات أجزاء ومحاور الاستبانة ذات علاقة إيجابية، وهي جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى أن جميع العبارات صادقة فيما تقيسه وتمثل المحور أو الجزء الذي تنتمي إليه، وتحقق خاصية الصدق الداخلي للاستبانة.

١١-٣-٢:ثبات أداة الدراسة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٧) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٧)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

أجزاء ومحاور الإستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
الجزء الثاني:واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها	١٤	٠.٨٧٧٩
الجزء الثالث: متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها المحور الأول:متطلبات متعلقة بدور عضو هيئة التدريس بصفة عامة	٦	٠.٧٨٥١
المحور الثاني:متطلبات متعلقة بدور عضو هيئة التدريس كلية اللغة العربية بصفة خاصة	١١	٠.٨٣٨٩
المحور الثالث:متطلبات متعلقة بدور المقررات الدراسية	٦	٠.٨٦٥٨
المحور الرابع:متطلبات متعلقة بدور قيادات التعليم الجامعي	١٣	٠.٨٦٦٤
الثبات العام	**٥٠**	**٠.٨٣٨٥**

يتضح من الجدول رقم (٧) السابق أن قيم معاملات ثبات أجزاء ومحاور الاستبانة مرتفعة، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

١١-٤ :المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في أجزاء ومحاور الدراسة، تم حساب المدى(٥-١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي(٤/٥= ٠. ٨٠) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١ إلى أقل من ١. ٨١ يمثل (معدومة) نحو كل عبارة باختلاف الجزء أو المحور المراد قياسه.
- من ١. ٨١ إلى أقل من ٢. ٦١ يمثل (ضعيفة) نحو كل عبارة باختلاف الجزء أو المحور المراد قياسه.
- من ٢. ٦١ إلى أقل من ٣. ٤١ يمثل (متوسطة) نحو كل عبارة باختلاف الجزء أو المحور المراد قياسه.

- من ٣. ٤١ إلى أقل من ٤. ٢١ يمثل (كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف الجزء أو المحور المراد قياسه.
- من ٤. ٢١ إلى٥. ٠٠ يمثل (كبيرة جداً) نحو كل عبارة باختلاف الجزء أو المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات الأجزاء والمحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

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

٣. المتوسط الحسابي " Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض اجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب الأجزاء والمحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٤. تم استخدام الانحراف المعياري "StandardDeviation" للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل جزء أو محور من الأجزاء أو المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب الأجزاء أو

المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

عرض النتائج ومناقشتها:

ما واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات جزء واقع اللغة العربية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم(٨)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات جزء واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مرتبة ترتيب تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	النسبة (%)	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة				
١	تعتني باللغة العربية من كافة جوانبها، بصفتها مفتاح كل العلوم المعرفية.	ك	١١	١٨	٧	٠	٠	١١.٤	.٨٢٢	٧٠٨.٠	١
		%	.٣٠٦	٥٠	٤.١٩	٠	٠				
٢	تعمل على نشر اللغة العربية خارج الوطن العربي لمواجهة التحدي اللغوي.	ك	٤	٢١	٨	٣	٠	٧٢.٣	.٧٤٤	٧٧٨.٠	٤
		%	.١١١	.٥٨٣	٢.٢٢	٣.٨	٠				
٣	تكون الحصانة لدى المتعلمين ضد التحديات المعاصرة حتى لا يتأثروا بما عن طريق تكوين اعتزاز بما لديهم وبتكوين روح المقاومة.	ك	٠	١٠	٢٣	٣	٠	١٩.٣	.٦٣٨	٥٧٦.٠	٧
		%	٠	.٢٧٨	٩.٦٣	٣.٨	٠				
٤	تضع خطوات عملية للتعامل مع الازدواجية اللغوية، – الكائنة بين اللغة العربية واللغات الأجنبية، والكائنة بين الفصحى والعامية.	ك	٠	١	٣١	٤	٠	٩١.٢	.٥٨٢	٣٦٨.٠	١٢
		%	٠	.٢٨	١.٨٦	١.١١	٠				
٥	تهتم باللغة العربية الفصحى بحيث تكون لغة التدريس بجميع التخصصات في التعليم الجامعي.	ك	٥	١٧	١١	٢	١	٦٣.٣	.٧٢٦	٨٩٩.٠	٥
		%	.١٣٩	.٤٧٢	٦.٣٠	٦.٥	٨.٢				
٦	تعمل على إعداد طلاب كلية اللغة العربية إعداد شاملاً، بحيث يكون الطالب قادراً على تعلم وتعليم جميع المهارات اللغوية.	ك	١١	١٥	١٠	٠	٠	٠٢.٤	.٨٠٤	٧٧٤.٠	٢
		%	.٣٠٦	.٤١٧	٨.٢٧	٠	٠				
٧	تجعل مقرر اللغة العربية مادة إجبارية في مختلف المستويات الجامعية والتخصصات العلمية.	ك	٨	١٩	٨	١	٠	٩٤.٣	.٧٨٨	٧٥٣.٠	٣
		%	.٢٢٢	.٥٢٨	٢.٢٢	٨.٢	٠				
٨	توجه أعضاء هيئة التدريس وتحملهم على أن يتكلموا في الجامعات باللغة العربية	ك	٢	٢	٢٧	٤	١	٣	٦٠	٧١٧.٠	١١
		%	٦.٥	.٥	٧٥	١.١١	٨.٢				

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	النسبة (%)	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة				
	الفصحى، على اختلاف تخصصاتهم.			٦							
٩	توجه وتحمل الطلاب على ممارسة الحديث باللغة العربية الفصحى، وتحويل قواعد النحو التي درسوها إلى تطبيقات عملية.	ك	٠	٥	١٩	١١	١	٧٧ .٢	.٥٥٤	٧٢١ .٠	١٤
		%	٠	.١٣٩	٨ .٥٢	٦ .٣٠	٨ .٢				
١٠	تعمل بشكل جاد لإيجاد مصطلحات أصيلة تستوعب كل المصطلحات العلمية الحديثة والأجهزة الحديثة.	ك	٠	٤	٢٢	٩	١	٨٠ .٢	٥٦	٦٦٨ .٠	١٣
		%	٠	.١١١	١ .٦١	٢٥	٨ .٢				
١١	تكون الشعور بالاعتزاز باللغة العربية وبأهميتها التراثية والإسلامية.	ك	٠	٧	٢٧	٢	٠	١٣ .٣	.٦٢٦	٤٨٧ .٠	٨
		%	٠	.١٩٤	٧٥	٦ .٥	٠				
١٢	تأصيل التعليم الجامعي والتأليف باللغة العربية الفصحى، وجعلها اللغة الأولى في البحث العلمي في جميع التخصصات من خلال عملية التعريب.	ك	٢	١٠	٢٢	١	١	٣٠ .٣	٦٦	٧٤٩ .٠	٦
		%	٦ .٥	.٢٧٨	١ .٦١	٨ .٢	٨ .٢				
١٣	تعليم اللغة العربية من خلال الأنشطة الجامعية المختلفة، مثل المسابقات الثقافية والأدبية، فهي أرض خصبة للتلقي والتلقين.	ك	٢	٣	٢٧	٤	٠	٠٨ .٣	.٦١٦	٦٤٩ .٠	٩
		%	٦ .٥	.٨٣	٧٥	١ .١١	٠				
١٤	تعتمد على القرآن الكريم والسنة النبوية في التمثيل والشرح، وإعطاء النماذج اللغوية المختلفة للمحاكاة والاحتذاء.	ك	٢	٤	٢٥	٥	٠	٠٨ .٣	.٦١٦	٦٩١ .٠	١٠
		%	٦ .٥	.١١١	٤ .٦٩	٩ .١٣	٠				
المتوسط الحسابي العام = ٣. ٣٤، النسبة العامة (%) = ٦٦. ٨%، الانحراف المعياري العام = ٠. ٤٣٦											

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط (٣. ٣٤ من ٥) وهو متوسط

يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي (من ٣. ٤٠إلى٢. ٦١) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "متوسطة" على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على واقع اللغة العربية ما بين (٢. ٧٧ إلى ٤. ١١) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الخماسي واللتين تشيران إلى (متوسطة/كبيرة) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على واقع اللغة العربية حيث يتضح من النتائج أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على واقع اللغة العربية بدرجة كبيرة على خمسة تتمثل في العبارات رقم (١، ٦، ٧، ٢، ٥) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (١) وهي "تعتني باللغة العربية من كافة جوانبها، بصفتها مفتاح كل العلوم المعرفية"بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٤. ١١ من ٥). وهذه النتائج تتفق مع توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية الأربع(١٩٨٣م)، ودراسة الحارثي(٢٠١١م).
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "تعمل على إعداد طلاب كلية اللغة العربية إعداد شاملاً، بحيث يكون الطالب قادراً على تعلم وتعليم جميع المهارات اللغوية"بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٤. ٠٢من ٥). ويرجع حصول هذه العبارة على هذه المرتبة؛ إلى استشعار الجامعات في المملكة العربية السعودية للدور المحوري الذي ينبغي أن يؤديه أستاذ اللغة العربية بوصفه المضطلع الرئيس الذي يقع على كاهله تعليم

تلك اللغة نحواً وصرفاً وبلاغةً ودلالة. وتتفق هذا النتائج مع توصيات دراسة مناع(٢٠٠٩م).

- جاءت العبارة رقم (٧) وهي "تجعل مقرر اللغة العربية مادة إجبارية في مختلف المستويات الجامعية والتخصصات العلمية" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣. ٩٤ من ٥). وهذه النتائج تتفق مع توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية الأربع(١٩٨٣م).
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "تعمل على نشر اللغة العربية خارج الوطن العربي لمواجهة التحدي اللغوي"بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣. ٧٢ من ٥). وتتفق هذه النتيجة مع توصيات الجهني(٢٠٠٠م، ص٤٠) التي تؤكد على جعل الشعوب الإسلامية قاطبة تتكلم العربية كلغة أم، توسيعاً لرقعة العالم العربي وتكثيراً للعرب بما يعينه ذلك من كسب عددي وحضاري وعلمي وعسكري وسياسي، فبدلا من مواجهة التحديات اللغوية نوجه تحدياتنا اللغوية.
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي "تهتم باللغة العربية الفصحى بحيث تكون لغة التدريس بجميع التخصصات في التعليم الجامعي"بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة بمتوسط (٣. ٦٣ من ٥). وهذه النتائج تتفق مع توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية الأربع(١٩٨٣م).

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على تسعة من ملامح واقع اللغة العربية تتمثل في العبارات رقم (١٢، ٣، ١١، ١٣، ١٤، ٨، ٤، ١٠، ٩) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (١٢) وهي "تأصيل التعليم الجامعي والتأليف باللغة العربية الفصحى، وجعلها اللغة الأولى في البحث العلمي في جميع التخصصات من خلال عملية التعريب"بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣. ٣٠ من ٥). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة طعيمة وآخروين(١٩٩٢م) حيث توصلت إلى أن الاتجاه العام بين أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة هو عدم الموافقة على تعريب الكليات العمليةإذ يعبر عن ذلك ٦١% من الأعضاء أي المتوسط. ومن المشكلات التي تعترض تعريب التعليم الجامعي كما توصلت إليها نتائج تلك الدراسة ما يلي: قلة المراجع والدوريات باللغة العربية، وعدم تمكن أعضاء هيئة التدريس من اللغة العربية، وعدم وجود تراجم لعديد من المصطلحات من قبل المجمع اللغوي، كما قد يعزل التعريب عن المؤسسات العلمية الأجنبية.
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "تكون الحصانة لدى المتعلمين ضد التحديات المعاصرة حتى لا يتأثروا بها عن طريق تكوين اعتزاز بما لديهم وبتكوين روح المقاومة"بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣. ١٩ من ٥).
- جاءت العبارة رقم (١١) وهي "تكون الشعور بالاعتزاز باللغة العربية وبأهميتها التراثية والإسلامية"بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣. ١٣ من ٥).
- جاءت العبارة رقم (١٣) وهي "تعليم اللغة العربية من خلال الأنشطة الجامعية المختلفة، مثل المسابقات الثقافية والأدبية، فهي أرض خصبة للتلقي والتلقين"بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣. ٠٨ من ٥).

- جاءت العبارة رقم (١٤) وهي "تعتمد على القرآن الكريم والسنة النبوية في التمثيل والشرح، وإعطاء النماذج اللغوية المختلفة للمحاكاة والاحتذاء" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط (٣. ٠٨ من ٥).
- جاءت العبارة رقم (٨) وهي "توجه أعضاء هيئة التدريس وتحملهم على أن يتكلموا في الجامعات باللغة العربية الفصحى، على اختلاف تخصصاتهم"بالمرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط(٣ من ٥).
- جاءت العبارة رقم (٤) وهي "تضع خطوات عملية للتعامل مع الازدواجية اللغوية، – الكائنة بين اللغة العربية واللغات الأجنبية، والكائنة بين الفصحى والعامية"بالمرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة متوسطة بمتوسط(٢. ٩١ من ٥). وهذه النتائج تختلف مع توصيات الجهني(٢٠٠٠م، ص ص٤١-٤٢).

ما متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات جزء متطلبات النهوض باللغة العربية وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالي:

المحور الأول: متطلبات متعلقة بدور عضو هيئة التدريس بصفة عامة:

جدول رقم(٩)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات جزء متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المحور الأول:متطلبات متعلقة بدور عضو هيئة التدريس بصفة عامة – مرتبة ترتيب تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	النسبة (%)	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة				
١	استخدام اللغة العربية الفصحى في تواصله مع طلابه.	ك	٢٧	٦	٣	٠	٠	٦٦ .٤	.٩٣٢	٦٣٢ .٠	٢
		%	٧٥	.١٦٧	٣ .٨	٠	٠				
٢	تشجيع الطلاب على استخدام اللغة العربية الفصحى دون تكلف أو تصنع.	ك	٢٦	٩	١	٠	٠	٦٩ .٤	.٩٣٨	٥٢٤ .٠	١
		%	.٧٢٢	٢٥	٨ .٢	٠	٠				
٣	الحرص على تعرف الجديد من الألفاظ، وخاصة تلك التي يضعها المجمع اللغوي.	ك	١٣	١٩	٤	٠	٠	٢٥ .٤	٨٥	٦٤٩ .٠	٦
		%	.٣٦١	.٥٢٨	١ .١١	٠	٠				
٤	إثابة الطلاب المتميزين في الأداء اللغوي الفصيح أثناء التواصل الصفي.	ك	١٩	١٧	٠	٠	٠	٥٢ .٤	.٩٠٤	٥٠٦ .٠	٥
		%	.٥٢٨	.٤٧٢	٠	٠	٠				
٥	تنمية ثقة الطلاب في قدرة اللغة العربية على مواكبة التغيير والتطوير في شتى المناحي التعليمية.	ك	٢٣	١٣	٠	٠	٠	٦٣ .٤	.٩٢٦	٤٨٧ .٠	٣
		%	.٦٣٩	.٣٦١	٠	٠	٠				
٦	توعية الطلاب بخطورة التكاسل عن إتقان اللغة العربية؛حيث إن ذلك يجعل بين الطالب ومنابع الدين سداً، وإذا فات المسلم هذا كله أدركته أمية تتركه في تخبط عقدي وتيه إيماني وتذبذب عبادي وضعف أخلاقي.	ك	٢١	١٥	٠	٠	٠	٥٨ .٤	.٩١٦	٥٠٠ .٠	٤
		%	.٥٨٣	.٤١٧	٠	٠	٠				
المتوسط الحسابي العام = ٤ .٥٦، النسبة العامة (%) = ٩١ .٢%، الانحراف المعياري العام = ٠ .٣٨٤											

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها المتعلقة بدور عضو هيئة التدريس بصفة عامة بمتوسط (٤. ٥٦ من ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤. ٢١ إلى ٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "كبيرة جداً" على أداة الدراسة؛ مما يشير إلى تيقن أفراد عينة الدراسة بأن النهوض باللغة العربية لا يقتصر على أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية وحدهم، وإنما يجب أن يشاركهم أعضاء هيئة التدريس بمختلف التخصصات؛ باعتبار أن العربية عامل مشترك في التواصل الصفي بين جميع أعضاء هيئة التدريس مهما اختلفت تخصصاتهم.

ويتضح من النتائج أن هناك تقارباً في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها، هذه المتطلبات المتعلقة بدور عضو هيئة التدريس بصفة عامة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على متطلبات النهوض باللغة العربية المتعلقة بدور عضو هيئة التدريس بصفة عامة ما بين (٤. ٢٥ إلى ٤. ٦٩) وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى "كبيرة جداً" على أداة الدراسة مما يوضح التقارب في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات النهوض باللغة العربية المتعلقة بدور عضو هيئة التدريس بصفة عامة وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "تشجيع الطلاب على استخدام اللغة العربية الفصحى دون تكلف أو تصنع" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٦٩ من٥). والتكلف أو التصنع المقصود هو رغبة الطالب في إظهار تمكنه من اللغة، فيحاول الإتيان بألفاظ مقعرة أو غامضة على السامعين. أما التصنع فهو جهل الطالب بقواعد اللغة، وفي الوقت نفسه فقدانه الملكة اللسانية التي قد تغنيه عن معرفة القواعد، ورغم ذلك يتصنع إجادة اللغة، فيبدو على شكل أدائه الإتقان، في الوقت الذي يرفع فيه المنصوب، وينصب المرفوع، ويجر المجزوم. . . .
- جاءت العبارة رقم (١) وهي "استخدام اللغة العربية الفصحى في تواصله مع طلابه"بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٦٦ من ٥) مما يدل على أن أفراد العينة موافقون بدرجة كبيرة جداً على ذلك. ويرجع حصول هذه العبارة على المرتبة الثانية؛ إلى أن التزام أعضاء هيئة التدريس باختلاف تخصصاتهم باستخدام العربية الفصحى ينعكس إيجاباً في احتذاء طلابهم للتراكيب الفصيحة التي يلفظونها، وينمي اعتزاز الطلاب بلغتهم وثقتهم فيها، وهو ما أوصت به نتائج دراسة كل من: جابالله(٢٠٠١م)، وطعيمة(٢٠٠٥م)، والأنصاري(٢٠٠٨) من ضرورة التزام الأساتذة جميعاً باستخدام العربية الفصحى استخداماً نموذجياً يحتذيه طلابهم.
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي "تنمية ثقة الطلاب في قدرة اللغة العربية على مواكبة التغيير والتطوير في شتى المناحي التعليمية" بالمرتبة الثالثةمن حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٦٣ من ٥). ويرجع حصول هذه العبارة على المرتبة الثالثة؛ إلى ارتباط العبارة بالجانب الوجداني

لدى الطلاب، والذي استقر فيه أن العربية لغة معقدة، تتكاثر فيها أوجه الإعراب، وتزدحم فيها التصاريف، وتتعدد فيها المعاني. . . هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى ما استقر في وليجة الأنفس من أن العربية قاصرة أدواتها عن ملاحقة ركب التقدم الذي يشهده العالم؛ ومن ثم إذا أريد للغة العربية أن تسود يجب تنمية ثقة الطلاب في لغتهم، وهذا ما أوصت به عديد من الدراسات، مثل دراسة كل من: طعيمة(٢٠٠٥م)، وصافي(٢٠٠٧م)، والأنصاري(٢٠٠٨م).

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "توعية الطلاب بخطورة التكاسل عن إتقان اللغة العربيةحيث إن ذلك يجعل بين الطالب وبين منابع الدين سداً، وإذا فات المسلم هذا كله أدركته أمية تتركه في تخبط عقدي وتيه إيماني وتذبذب عبادي وضعف أخلاقي"بالمرتبة الرابعةمن حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٥٨ من ٥). ويرجع حصول هذه العبارة على هذه الدرجة؛ إلى ما أكده الحارثي(٢٠١١م، ص١٦٢) من دراسات المستشرقين للإسلام ولعقيدته ولغته والتي دقت ناقوس الخطر لدى الغربيين، وظهر لهم أن التصدي لقوة الإسلام مباشرة أمر فيه شيء من الصعوبة، فاتخذوا من محاربة اللغة–التي لها ارتباط وثيق بالعقيدة–حرباً غير مباشرة في مواجهة الإسلام وفصله عن أهله. وتتفق هذه النتيجة مع توصيات دراسة محمود(٢٠٠٧م).
- جاءت العبارة رقم (٤) وهي "إثابة الطلاب المتميزين في الأداء اللغوي الفصيح أثناء التواصل الصفي" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٥٢ من ٥). ويرجع حصول هذه العبارة

على هذه الدرجة؛ إلى أن الإثابة تدفع الطلاب المتميزين إلى تكرار تلك الاستجابة المحمودة، فضلاً عن أن تلك الإثابة نفسها تشجع أقران الطالب في حجرة الدراسة على اقتفاء أثره. ينضاف إلى ذلك ما أوصى به كل من شوق(٢٠٠٥م)، والمؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية(٢٠٠٥م) وهو أن يشجع الأستاذ طلابه على استخدام لسانهم من خلال تنظيم الأنشطة والمسابقات والمباريات اللغوية، والتي تتضمن إلقاء نصوص في مختلف الفنون الأدبية، والتعبير عنها.

- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "الحرص على تعرف الجديد من الألفاظ، وخاصة تلك التي يضعها المجمع اللغوي"بالمرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٢٥ من ٥). ويرجع حصول هذه العبارة على هذه الدرجة؛ إلى أهميتها القصوى في ظل لفظ ألسنة أعضاء هيئة التدريس في التخصصات العلمية للأجنبي من المصطلحات العلمية التي لا يجد أكثرهم نظيراً يقابلها في العربية. ويمكن نشر هذه الألفاظ الجديدة في كتب أو كتيبات ورقية توضحها، وعدم الاكتفاء بنشرها في مواقع المجمع على شبكة الإنترنت.

المحور الثاني: متطلبات متعلقة بدور عضو هيئة التدريس بكلية اللغة العربية بصفة خاصة:

جدول رقم (٩)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات جزء متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المحور الثاني:متطلبات متعلقة بدور عضو هيئة التدريس بكلية اللغة العربية بصفة خاصة – مرتبة ترتيب تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	النسبة (%)	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة				
١	رد بعض الاستخدامات اللغوية العامية إلى أصولها الفصحى.	ك	٣٥	١	٠	٠	٠	٩٧.٤	٤.٩٩	١٦٦.٠	١
		%	٩٧.٢	٨.٢	٠	٠	٠				
٢	تفعيل استخدام معامل الصوتيات في تنمية الأداء اللغوي للطلاب.	ك	٣٠	٤٠	٢	٠	٠	٧٧.٤	٤.٩٥	٥٤٠.٠	٥
		%	٨٣.٣	١١.١	٦.٥	٠	٠				
٣	الإفادة من نتائج جهود مجمع اللغة العربية ومؤتمراته في تيسير قواعد اللغة.	ك	٢٧	٩	٠	٠	٠	٧٥.٤	٩٥	٤٣٩.٠	٦
		%	٧٥	٢٥	٠	٠	٠				
٤	تغليب الناحية التطبيقية في تعليم اللغة العربية للطلاب على الناحية النظرية.	ك	٢٦	١٠	٠	٠	٠	٧٢.٤	٤.٩٤	٤٥٤.٠	٧
		%	٧٢.٢	٢٧.٨	٠	٠	٠				
٥	مراعاة الجانب الأدائي عند التقويم اللغوي للطلاب في المستويات التعليمية المختلفة.	ك	٣٤	٢	٠	٠	٠	٩٤.٤	٨.٩٨	٢٣٢.٠	٢
		%	٩٤.٤	٦.٥	٠	٠	٠				
٦	تصميم أنشطة تعليمية تتخذ من المناقشة الجماعية والمناظرة والمحاورة الفصيحة شكلا لها.	ك	٣٢	٤	٠	٠	٠	٨٨.٤	٦.٩٧	٣١٨.٠	٣
		%	٨٨.٩	١١.١	٠	٠	٠				
٧	تفعيل الإفادة من الأنشطة اللغوية غير الصفية، في تدريب الطلاب على الأداء اللغوي الفصيح.	ك	٣٢	٤	٠	٠	٠	٨٨.٤	٦.٩٧	٠٣١٨	٣
		%	٨٨.٩	١١.١	٠	٠	٠				
٨	توجيه الطلاب إلى المصادر والمراجع اللغوية الأصيلة في كل مقرر دراسي.	ك	٣١	٥	٠	٠	٠	٨٦.٤	٢.٩٧	٣٥٠.٠	٤
		%	٨٦.١	١٣.٩	٠	٠	٠				

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	النسبة (%)	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة				
٩	تشجيع الطلاب على احتذاء النماذج اللغوية الأصيلة أثناء التواصل اللغوي.	ك	٣١	٥	٠	٠	٠	٨٦.٤	٢.٩٧	٣٥٠.٠	٤
		%	٨٦.١	١٣.٩	٠	٠	٠				
١٠	تشجيع الطلاب ذوي المواهب الأدبية، ومساعدتهم على نشر إبداعاتهم.	ك	٢٧	٩	٠	٠	٠	٧٥.٤	٩٥	٤٣٩.٠	٦
		%	٧٥	٢٥	٠	٠	٠				
١١	تشجيع الطلاب على استخدام المعاجم والقواميس اللغوية.	ك	٣٢	٤	٠	٠	٠	٨٨.٤	٦.٩٧	٣١٨.٠	٣
		%	٨٨.٩	١١.١	٠	٠	٠				
المتوسط الحسابي العام = ٤. ٨٤، النسبة العامة (%) = ٩٦. ٨%، الانحراف المعياري العام = ٠. ٢٢٩											

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها المتعلقة بدور عضو هيئة التدريس بكلية اللغة العربية بصفة خاصة بمتوسط (٤. ٨٤ من ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤. ٢١ إلى ٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "كبيرة جداً" على أداة الدراسة؛ مما يشير إلى إجماع أفراد عينة الدراسة على الدور المحوري الذي ينبغي أن يؤديه عضو هيئة التدريس بكلية اللغة العربية بوصفه المضطلع الرئيس الذي يقع على كاهله تعليم تلك اللغة نحواً وصرفاً وبلاغةً ودلالةً.

ويتضح من النتائج أن هناك تقارباً في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها، هذه المتطلبات المتعلقة بدور عضو هيئة التدريس بكلية اللغة العربية بصفة خاصة حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها

في تشكيل الهوية والحفاظ عليهاالمتعلقة بدور عضو هيئة التدريس بكلية اللغة العربية بصفة خاصة ما بين (٤. ٧٢ إلى ٤. ٩٧) وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى "كبيرة جداً" على أداة الدراسة مما يوضح التقارب في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليهاالمتعلقة بدور عضو هيئة التدريس بكلية اللغة العربية بصفة خاصة وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (١) وهي "رد بعض الاستخدامات اللغوية العامية إلى أصولها الفصحى"بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٩٧ من٥). ويرجع حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى من حيث أهميتها؛ إلى ما تمثله من دور غير مألوف حتم على أستاذ اللغة العربية القيام به، وذلك إنطلاقاً من حقيقة غير منكورة أكدها كل من: أبو مغلي وتيمور، مفادها أننا لن نستطيع القضاء على العامية أو الاستغناء عنها، فهي لغة التخاطب اليومي في البيت والمدرسة والسوق وغيرها، فضلاً عن أن كل أمة من الأمم تعرف مستوى من اللغة رفيعاً يستعمله أبناؤها في الشعر والنثر، وصنوف الفكر ومجالات التأليف، ومستوى آخر عادياً يستعمله السواد من الناس في قضاء حاجاتهم، والتعبير عن أغراضهم. (أبو مغلي، ٢٠٠م، ص ص٦٩-٧٠؛ وتيمور، ب. ت، ص٢٠٦).
- جاءت العبارة رقم (٥) وهي "مراعاة الجانب الأدائي عند التقويم اللغوي للطلاب في المستويات التعليمية المختلفة"بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد

عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط(٤. ٩٤ من٥). ويرجع حصول هذه العبارة على المرتبة الثانية؛ إلى أن التقويم اللغوي يعد جانباً رئيساً من جوانب عملية التدريس، فعن طريقه يمكن للأستاذ أن يكشف عن مدى كفاءة طلابه اللغوية، فيقف على نقاط قوتهم فيعززها، ونقاط ضعفهم فيعالجها، ولكي يحقق التقويم دوره التشخيصي والعلاجي ينبغي على أستاذ اللغة العربية مراعاة الجانب الأدائي في تقويم الطلاب، فيبتعد عن استظهار المعلومات المخزنة في العقول، ويركز على أداء الطالب للمهارات اللغوية وظيفياً استماعاً، وتحدثاً، وقراءة، وكتابة؛ فتتجلى له بذلك المستويات اللغوية الحقيقية لطلابه، وهو ما أكدته دراسة قناوي(١٩٩٩م).

- جاءت العبارات رقم (٦) و(٧) و(١١) وهي على التوالي "تصميم أنشطة تعليمية تتخذ من المناقشة الجماعية والمناظرة والمحاورة الفصيحة شكلاً لها"، "تفعيل الإفادة من الأنشطة اللغوية غير الصفية، في تدريب الطلاب على الأداء اللغوي الفصيح"، "تشجيع الطلاب على استخدام المعاجم والقواميس اللغوية"بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط(٤. ٨٨ من٥). ويرجع حصول فقرة "تصميم أنشطة تعليمية تتخذ من المناقشة الجماعية والمناظرة والمحاورة الفصيحة شكلاً لها"على هذه الدرجة؛ إلى أن عضو هيئة التدريس لا يستطيع أن ينهض بلغة طلابه بغير تصميم أنشطة تعليمية صفية تركز اهتمامها على تنمية لسان المتعلم، وذلك بأن تتخذ من "المناقشات والمحاورات والمناظرات الفصيحة شكلاً لها"؛ لأن الأداء النطقي الفعلي بالذات هو قطب الرحى الذي تدور حوله عملية اكتساب اللغة وخطواتها المتتابعة الحلقات حتى تستقر قواعد هذه اللغة

وضوابطها في الدماغ، ويصبح كل فرد في المجتمع المعين قادراً على التوليد منها ما شاء له أن يولد وفقاً لهذا المنطوق المسموع في الوقت نفسه. بشر(١٩٩٩م، ص١٠٥)، فكلما كانت العبارات والتراكيب المسموعة فصيحة واضحة؛ كان المخزون الدماغي فصيحاً وواضحاً أيضاً (ويسميه أصحاب النظرية التوليدية "البنية العميقة")، ويكون المنطوق على شاكلة المخزون، وهو ما يتفق مع نتائج وتوصيات دراسة جاب الله(٢٠٠١م)، ودراسة الأنصاري(٢٠٠٨م). ينضاف إلى ذلك، ضرورة تفعيل الأنشطة اللغوية غير الصفية، مثل:إجراء المسابقات الأدبية، والأمسيات الشعرية، والإذاعة. . . ؛ وذلك لدورها الأصيل في تدريب الطلاب على الأداء اللغوي الفصيح. وهو ما أوصت به دراسة صافي(٢٠٠٧م)، ودراسة الأنصاري(٢٠٠٨م).

كما يرجع حصول فقرة "تشجيع الطلاب على استخدام المعاجم والقواميس اللغوية" على هذه الدرجة؛ إلى أن استخدام المعجم يصقل حصيلة المتعلم اللغوية وهذا ما أكده عكاشه بقوله إن المعجم يبحث معنى الكلمة بذكر معناها أو مرادفها أو مضادها أو ما يفسرها، وقد يقدم المعلومات عنها كأصل الوضع وتطورها التاريخي ومشتقاتها، وقد يذكر بعض السياقات اللغوية التي توضح دلالتها، وقد يكون موجزاً، فيكتفي بذكر المعنى دون شواهد توضحه، وقد يفسر المعنى بنقيضه، أو يبين علة تسميته بهذا الاسم. عكاشه(٢٠١١م، ص١٥٧).

- جاءت العبارتان رقم (٨) و(٩) وهما على التوالي "توجيه الطلاب إلى المصادر والمراجع اللغوية الأصيلة في كل مقرر دراسي"، "تشجيع الطلاب على احتذاء النماذج اللغوية الأصيلة في أثناء التواصل اللغوي"بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط(٤. ٨٦ من٥).

ويرجع حصول فقرة "تشجيع الطلاب على احتذاء النماذج اللغوية الأصيلة في أثناء التواصل اللغوي"على هذه الدرجة؛ إلى أن نطق الطلاب ينمي أصوات لغتهم، ويقوم ألسنتهم، ويعمق حصيلتهم اللغوية بالتراكيب العربية الأصيلة؛ فينعكس ذلك على أدائهم اللغوي أثناء تواصلهم الصفي وغير الصفي على حد سواء.

- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "تفعيل استخدام معامل الصوتيات في تنمية الأداء اللغوي للطلاب"بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط(٤. ٧٧ من٥). ويرجع حصول هذه العبارة على هذه الدرجة؛ نظراً لأهمية تنمية مهارات الطلاب في نطق أصوات لغتهم، باعتبار ذلك يمثل الركيزة الأولى للمحافظة على اللغة العربية من التحريف واللحن والضعف والابتذال؛ حيث يعد ذلك أساساً في مرحلة التنشئة اللغوية (بصفة خاصة)؛ كما يؤثر إتقان الطلاب تلك الأصوات تأثيراً إيجابياً في ممارستهم التواصلية للغة استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً، يؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة كل من: هويونHoyeon(٢٠٠٤م)، وحمدي(٢٠١١م).
- جاءت العبارتان رقم (٦) و(١٠) وهما على التوالي "الإفادة من نتائج جهود مجمع اللغة العربية ومؤتمراته في تيسير قواعد اللغة"، "تشجيع الطلاب ذوي المواهب الأدبية، ومساعدتهم على نشر إبداعاتهم"بالمرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط(٤. ٧٥ من٥). ويرجع حصول فقرة "الإفادة من نتائج جهود مجمع اللغة العربية ومؤتمراته في تيسير قواعد اللغة" على هذه الدرجة؛ إلى أهمية تواصل عضو هيئة التدريس اللغة العربية مع المجمع، فضلا عن أهمية وجود المجمع نفسه بفاعلية في حياة أعضاء هيئة تدريس اللغة العربية؛ لما يقوم به من جهود كبيرة في تيسير علوم

العربية بصفة عامة، وقواعدها بصفة خاصة، ومن ذلك دعوته إلى: ترتيب أبواب النحو حسب تقسيم جديد تحذف منه الزوائد الكثيرة التي تعقد تعلم القواعد، وأن يكون الإعراب لصحة النطق، فلا تعرب كلمة لا يفيد إعرابها أية فائدة في صحة نطقها، مثل:"لاسيما"، و"إن" المخففة من الثقيلة، وزيادة بعض الإضافات التي تساعد دارس النحو على نطق الألفاظ العربية نطقاً صحيحاً، كتلك التي يمكن استعارتها من علم التجويد بما يتضمنه من تبيان مخارج الحروف وصفاتها. . . . موسى(٢٠٠٤م، ص ص٥٥-٥٦).

ويرجع حصول فقرة "تشجيع الطلاب ذوي المواهب الأدبية، ومساعدتهم على نشر إبداعاتهم" على هذه الدرجة؛إلى أن عناية الأستاذ بالطلاب الموهوبين تنعكس على النهوض بلغتهم لساناً وقلماً؛ حيث تنمي كتابةُ الشعر أو النثر أو القصة. . . خيال الطلاب وإبداعهم اللغوي، وتصقل محصولهم بألفاظ وتراكيب عربية متنوعة، فضلاً عن تنمية قدرتهم على طرح حلول إبداعية لما قد يواجهونه من مشكلات. ولذلك فقد أوصت دراسة علي(٢٠١٠م) بالعمل على إنشاء ناد أدبي في كل جامعة يشرف عليه أعضاء هيئة تدريس مؤهلون في سيكولوجية الموهبة والنقد الأدبي؛ يتيح للطلاب الموهوبين أدبياً فرص المرور بالخبرات المختلفة التي تساعدهم على قدح مواهبهم الأدبية إلى أقصى درجة تمكنهم منها طاقاتهم. كما أوصى بتأسيس صحيفة أدبية تهتم بنشر الأعمال المتميزة للطلاب الموهوبين في الشعر والقصة.

- جاءت العبارة رقم (٤) وهي "تغليب الناحية التطبيقية في تعليم اللغة العربية للطلاب على الناحية النظرية" بالمرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٧٢ من٥). ويرجع حصول

هذه العبارة على هذه الدرجة؛ لاستشعار أفراد عينة الدراسة أهمية طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية أما متعلم قادر على التخريج فحسب، وإما تنمية متعلم قادر على التخريج والاستعمال كليهما؛ ومن ثم يصبح حتم أن يستخدم الأستاذ طرائق تدريس تعتمد على نشاط المتعلم، وتغلب الجانب الأدائي على النظري في تعليم اللغة العربية، ومنها:التعليم التعاوني، وحل المشكلات، وتمثيل الأدوار، والعصف الذهني، والألعاب اللغوية. . .

المحور الثالث: متطلبات متعلقة بدور المقررات الدراسية:

جدول رقم(١٠)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات جزء متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المحور الثالث:متطلبات متعلقة بدور المقررات الدراسية – مرتبة ترتيب تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	النسبة (%)	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة				
١	جعل دراسة اللغة العربية متطلباً جامعياً أساسياً يدرسه الطالب في مرحلة التعليم الجامعي.	ك	٣٢	٤	٠	٠	٠	٨٨ .٤	٦ .٩٧	٣١٨ .٠	١
		%	.٨٨ ٩	.١١ ١	٠	٠	٠				
٢	ضبط محتوى جميع المقررات الدراسية التي تدرس باللغة العربية في مختلف المستويات التعليمية ضبطاً لغوياً تاماً.	ك	٢١	١٥	٠	٠	٠	٥٨ .٤	٦ .٩١	٥٠٠ .٠	٣
		%	.٥٨ ٣	.٤١ ٧	٠	٠	٠				
٣	الاستشهاد بآيات القرآن الكريم ذات الصلة في عرض الموضوعات العلمية.	ك	١٩	١٧	٠	٠	٠	٥٢ .٤	٤ .٩٠	٥٠٦ .٠	٤
		%	.٥٢ ٨	.٤٧ ٢	٠	٠	٠				
٤	تضمين محتويات مقرر اللغة العربية نماذج من القرآن الكريم والسنة النبوية والأدب العربي في عصوره المختلفة.	ك	٢٢	١٤	٠	٠	٠	٦١ .٤	٢ .٩٢	٤٩٤ .٠	٢
		%	.٦١ ١	.٣٨ ٩	٠	٠	٠				
٥	دعم المقررات اللغوية ببعض الفنون اللسانية، مثل:فن الخطابة.	ك	١٤	٢٢	٠	٠	٠	٣٨ .٤	٦ .٨٧	٤٩٤ .٠	٥
		%	.٣٨ ٩	.٦١ ١	٠	٠	٠				
٦	تضمين مقررات اللغة العربية قضايا تعمق ثقافة الطالب اللغوية.	ك	١٣	٢١	٢	٠	٠	٣٠ .٤	٨٦	٥٧٦ .٠	٦
		%	.٣٦ ١	.٥٨ ٣	٦ .٥	٠	٠				
المتوسط الحسابي العام = ٤ .٥٥، النسبة العامة (%) = ٩١%، الانحراف المعياري العام = ٠ .٣٧٧											

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها هذه المتطلبات المتعلقة بدور المقررات الدراسية بمتوسط (٤. ٥٥ من ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤. ٢١ إلى ٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "كبيرة جداً" على أداة الدراسة؛ مما يشير إلى تقدير أفراد عينة الدراسة للدور الذي يمكن للمقررات الدراسية أن تؤديه للنهوض بلسان المتعلم وتقويمه.

ويتضح من النتائج أن هناك تقارباً في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها المتعلقة بدور المقررات الدراسية حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على متطلبات النهوض باللغة العربية المتعلقة بدور المقررات الدراسية ما بين (٤. ٣٠ إلى ٤. ٨٨) وهي متوسطات تقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى "كبيرة جداً" على أداة الدراسة مما يوضح التقارب في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها المتعلقة بدور المقررات الدراسية وقد تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (١) وهي "جعل دراسة اللغة العربية متطلباً جامعياً أساسياً يدرسه الطالب في مرحلة التعليم الجامعي" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٨٨ من ٥). ويرجع حصول هذه العبارة على المرتبة الأولى من حيث أهميتها؛ ضرورة النظر إلى مقرر اللغة العربية بوصفه مقرراً أساسياً في مرحلة التعليم الجامعي في مختلف

الكليات وخاصة الكليات العلمية، مثل كليات: الطب، والهندسة، والحاسب. . . حفاظاً على الهوية اللغوية في هذه الكليات، والتي استبدل بها ألسن أجنبية طغت في تدريس مقرراتها. وذلك فضلاً عن ضرورة التمكين لمقرر اللغة العربية في الكليات التي تعد المعلمين في مختلف التخصصات لتأثير مسلك هؤلاء المعلمين سلباً أو إيجاباً في مستويات الطلاب اللغوية. وهذه النتائج.

- جاءت العبارة رقم (٤) وهي "تضمين محتويات مقرر اللغة العربية نماذج من القرآن الكريم والسنة النبوية والأدب العربي في عصوره المختلفة"بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٦١ من ٥).
- جاءت العبارة رقم (٢) وهي "ضبط محتوى جميع المقررات الدراسية التي تدرس باللغة العربية في مختلف المستويات التعليمية ضبطاً لغوياً تاماً"بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٥٨ من ٥). ويرجع حصول هذه العبارة على هذه المرتبة من حيث أهميتها؛ نظراً لهبوط مستوى الإتقان اللغوي لدى شريحة عظمى من الطلاب في مختلف المراحل التعليمية، حيث لا تكاد قراءاتهم تخلو من اللحون والأخطاء اللغوية المبينة، سواء أكان ذلك في ضبط أواخر الكلمات، أم صيغ بنيتها، أم مراعاة مواضع الوقف والابتداء في المقروء، أم تمثل معناه. . . مما حدا بدراسة هويدا الحسيني(٢٠٠٥م) إلى التوصية بضرورة ضبط محتوى المقررات الدراسية المختلفة سواء تعلق منها باللغة العربية، أم ما تعلق بغيره من المقررات.
- جاءت العبارة رقم (٣) وهي "الاستشهاد بآيات القرآن الكريم ذات الصلة في عرض الموضوعات العلمية"بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٥٢ من ٥). ويرجع حصول هذه العبارةوالعبارة رقم (٤) على هذه الدرجة؛ إلى أن يعد الاستشهاد بآيات من القرآن الكريم ذا أثر عظيم في تعضيد الحقيقة العلمية أو الأدبية المتصلة بموضوع

الدرس وتعميقها، وفي الوقت نفسه ينمي سمع الطلاب ولسانهم ومهارتهم اللغوية المختلفة؛ ومن ثم يصبح تضمين المقررات الدراسية بصفة عامة، ومقرر اللغة العربية بصفة خاصة–نماذج من القرآن الكريم والسنة النبوية والأدب العربي الفصيح حتماً تحقيقه، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة البيلاوي(٢٠٠٥م) والتي توصلت إلى أن النموذج القرآني يعد أقوى نماذج الفصحى قدرة على تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب، ولذلك فقد أوصت الدراسة بضرورة ربط المقررات التعليمية–لاسيما مقرر اللغة العربية–بالقرآن الكريم.

- جاءت العبارة رقم (٥) وهي "دعم المقررات اللغوية ببعض الفنون اللسانية، مثل: فن الخطابة"بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٣٨ من٥). ويرجع حصول هذه العبارة على هذه الدرجة؛ إلى أن تربية ألسنة الطلاب على هذا الفن اللغوي المفقود تسهم في الحفاظ على الهوية اللغوية؛ حيث يستعين صاحبه بأدلة وبراهين تؤيد قوله، وتلك تكون من القرآن، أو الحديث، أو الشعر، أو الحكمة،. . . أو منها جميعاً؛ مما يؤدي إلى تقويم اللسان، وسعة البيان.
- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "تضمين مقررات اللغة العربية قضايا تعمق ثقافة الطالب اللغوية"بالمرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٣٠ من ٥). ويرجع حصول هذه العبارة على هذه الدرجة إلى ضرورة القضاء على ما يعيشه معظم الطلاب من أمية ثقافية لغوية، فطالب لا يفقه (على سبيل المثال) بقضايا، مثل: التعريب، أو كيفية إعداد المعاجم، والبحث فيها، أو الأغلاط اللغوية الشائعة وتصويبها، أو خطورة تغلغل الألفاظ الأجنبية في متن العربية. . . مما يفرض على القائمين على وضع تلك المقررات مسؤولية كبيرة لانتقاء ذلك الواقع.

المحور الرابع:متطلبات متعلقة بدور قيادات التعليم الجامعي:

جدول رقم(١١)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات جزء متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية –المحور الرابع:متطلبات متعلقة بدور قيادات التعليم الجامعي– مرتبة ترتيب تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	النسبة (%)	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة				
١	تطوير التشريعات الملزمة بجعل اللغة العربية الفصحى لغة التعليم والتعلم في جميع الكليات.	ك	٢٣	١١	٢	٠	٠	٥٨.٤	٦.٩١	٦٠٣.٠	٨
		%	٩.٦٣	.٣٠٦	٦.٥	٠	٠				
٢	تصميم اختبارات في اللغة العربية الفصحى لتقويم الكفاءة اللغوية للمتعلمين على غرار اختبار Toefl.	ك	٥	٢٢	٧	٢	٠	٨٣.٣	٦.٧٦	٧٣٦.٠	١١
		%	٩.١٣	.٦١١	٤.١٩	٦.٥	٠				
٣	تقرير الحوافز التشجيعية لمجيدي اللغة العربية لفظاً وكتابة.	ك	١٨	١٦	٢	٠	٠	٤٤.٤	٨.٨٨	٦٠٦.٠	٩
		%	٥٠	.٤٤٤	٥٠٦	٠	٠				
٤	اتخاذ التميز في اللغة العربية الفصحى معياراً رئيساً عند تعيين عضو هيئة التدريس أو ترقيته.	ك	٢٦	٨	٢	٠	٠	٦٦.٤	٢.٩٣	٥٨٥.٠	٦
		%	٢.٧٢	.٢٢٢	٦.٥	٠	٠				
٥	جعل اجتياز مقرر اللغة العربية شرطاً لانتقال الطالب من مستوى إلى آخر.	ك	٢٥	١١	٠	٠	٠	٦٩.٤	٨.٩٣	٤٦٧.٠	٣
		%	٤.٦٩	.٣٠٦	٠	٠	٠				
٦	تخصيص نسبة من درجات كل مقرر (٢%) لإجادة استخدام اللغة العربية عند تقويم الطلاب.	ك	٣١	٥	٠	٠	٠	٨٦.٤	٢.٩٧	٣٥٠.٠	١
		%	١.٨٦	.١٣٩	٠	٠	٠				
٧	تنظيم مسابقات دورية في حفظ القرآن الكريم والشعر العربي الفصيح ترصد لها مكافآت مجزية.	ك	٣٠	٦	٠	٠	٠	٨٣.٤	٦.٩٦	٣٧٧.٠	٢
		%	٣.٨٣	.١٦٧	٠	٠	٠				

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	النسبة (%)	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة				
٨	تدريب عضو هيئة التدريس على اكتساب المهارات اللازمة لاستخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس.	ك	٢٧	٧	٢	٠	٠	٦٩.٤	٨.٩٣	٠.٥٧٦	٤
		%	٧٥	.١٩٤	٦.٥	٠	٠				
٩	تأكيد فلسفة برامج الكليات الفكر العربي الإسلامي، ودعم الثقافة الإسلامية وبيان عالميتها وحضارتها.	ك	٢٠	١٣	١	٠	٢	٣٦.٤	٢.٨٧	٠.٩٩٠	١٠
		%	٦.٥٥	.٣٦١	٨.٢	٠	٦.٥				
١٠	عقد اختبارات شفهية وتحريرية جادة لاختيار أحسن المتقدمين لدراسة اللغة العربية في الجامعات.	ك	٢٧	٧	٠	٢	٠	٦٣.٤	٦.٩٢	٠.٧٦١	٧
		%	٧٥	.١٩٤	٠	٦.٥	٠				
١١	تطوير مقررات إعداد معلمي اللغة العربية بالجامعات.	ك	٢٦	٨	٢	٠	٠	٦٦.٤	٢.٩٣	٠.٥٨٥	٦
		%	٢.٧٢	.٢٢٢	٦.٥	٠	٠				
١٢	تطويع التكنولوجيا الحديثة والتقنيات التربوية الحديثة لخدمة اللغة العربية.	ك	٢٥	١١	٠	٠	٠	٦٩.٤	٨.٩٣	٠.٤٦٧	٣
		%	٤.٦٩	.٣٠٦	٠	٠	٠				
١٣	تنشيط التفاعل والحوار الثقافي مع ثقافات الأمم الأخرى؛لتعريف أبناء الأمة العربية والإسلامية بمكانة لغتهم أمام اللغات الأخرى.	ك	٢٤	١٢	٠	٠	٠	٦٦.٤	٢.٩٣	٠.٤٧٨	٥
		%	٧.٦٦	.٣٣٣	٠	٠	٠				
المتوسط الحسابي العام = ٤. ٥٨، النسبة العامة (%) = ٩١. ٦%، الانحراف المعياري العام = ٠. ٣٧٦											

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها المتعلقة بدور قيادات التعليم الجامعي بمتوسط (٤. ٥٨ من ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من ٤. ٢١ إلى ٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "كبيرة جداً" على أداة الدراسة؛ مما يؤكد عظم دور قيادات التعليم الجامعي في

القيام ببعض الأدوار التي من شأنها النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها المتعلقة بدور قيادات التعليم الجامعي حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها المتعلقة بدور قيادات التعليم الجامعي ما بين (٣. ٨٣ إلى ٤. ٨٦) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الرابعة والخامسة من فئات المقياس الخماسي واللتين تشيران إلى "كبيرة/كبيرة جداً" على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها المتعلقة بدور قيادات التعليم الجامعي حيث يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة جداً على إثني عشر من متطلبات النهوض باللغة العربية المتعلقة بدور قيادات التعليم الجامعي تتمثل في العبارات رقم (٦، ٧، ٥، ١٢، ٨، ١٣، ٤، ١١، ١٠، ١، ٣، ٩) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً كالتالي:

- جاءت العبارة رقم (٦) وهي "تخصيص نسبة من درجات كل مقرر (٢%) لإجادة استخدام اللغة العربية عند تقويم الطلاب"بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط(٤. ٨٦ من ٥). ويرجع حصولها هذه العبارة على هذه المرتبة؛ ليستشعر الطلاب أهمية إجادة

لغتهم، فضلاً عن تأكيد ارتباطها بالمقررات الدراسية الأخرى. وهذه النتائج تتفق مع دراسة شوق (٢٠٠٥م).

- جاءت العبارة رقم (٧) وهي "تنظيم مسابقات دورية في حفظ القرآن الكريم والشعر العربي الفصيح ترصد لها مكافآت مجزية"بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٨٣ من ٥). ويرجع حصولها هذه العبارة على هذه المرتبة؛ إلى أن حفظ النماذج اللغوية الأصيلة من القرآن الكريم والشعر العربي الفصيح يساعد في تقويم ألسنة الطلاب، وإمدادهم بثروة لغوية عظيمة، وتنمية مهاراتهم اللغوية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة السويدي(١٩٩٤م) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى أداء الطلاب لمهارات القراءة الجهرية والكتابية. ومع دراسة البلاوي(٢٠٠٥م) التي توصلت إلى أن حفظ القرآن الكريم ينمي الحصيلة اللغوية لدى الطلاب، ويكسبهم ثقة بأنفسهم، فضلا عن أن قراءة القرآن الكريم تعد رياضة لأعضاء النطق؛ لأنها تعنى بكل صوت فيعطى حقه ومستحقه. كما أوصت دراسة الحسيني(٢٠٠٥م) والمؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية(٢٠٠٥م) بحث الطلاب على حفظ الآيات القرآنية وأبيات الشعر الفصيح داخل الجامعات، والاستعانة بها في أحاديثهم داخل الميدان التعليمي وخارجه.
- جاءت العبارتان رقم (٥) و(١٢) وهما "جعل اجتياز مقرر اللغة العربية شرطاً لانتقال الطالب من مستوى إلى آخر"، "تطويع التكنولوجيا الحديثة والتقنيات التربوية الحديثة لخدمة اللغة العربية"بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط(٤. ٦٩ من ٥). ويرجع حصول

هـاتين الفقـرتين علـى هـذه المرتبـة؛ إلى أهميـة رد اللغـة العربيـة الفصـحى إلى مكانتها الرفيعة في الجامعات بوصفها اللغة الأسمى بين اللغات الأخرى.

- جاءت العبارة رقم (٨)، وهي: "تدريب عضو هيئة التدريس على اكتساب المهارات اللازمة لاستخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٦٩ من ٥). ويرجع حصول تدريب عضو هيئة التدريس على اكتساب المهارات اللازمة لاستخدام اللغة العربية الفصحى في التدريس على هذه الدرجة؛ نظراً لتأثيره المباشر في المسلك اللغوي الذي يتخذه الطلاب، وتسببه في نجاح أو فشل جهود عضو هيئة التدريس. وقد أكدت دراسة كل من:طعيمة (٢٠٠٥م)، والأنصاري أن نجاح التدريب يتوقف على اختيار عناصر متميزة تملك المهارات اللغوية لسانياً وقلماً؛ لأن فاقد الشيء لا يعطيه.
- جاءت العبارة رقم (١٣)، وهي: "تنشيط التفاعل والحوار الثقافي مع ثقافات الأمم الأخرى؛لتعريف أبناء الأمة العربية والإسلامية بمكانة لغتهم أمام اللغات الأخرى"بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٦٦ من ٥).
- جاءت العبارتان رقم (٤) و(١١)، وهما: "اتخاذ التميز في اللغة العربية الفصحى معياراً رئيساً عند تعيين عضو هيئة التدريس أو ترقيته"، "تطوير مقررات إعداد معلمي اللغة العربية بالجامعات"بالمرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤.٦٦من٥). ويرجع حصولها العبارة رقم (١١) على هذه الدرجة إلى عدد من الدواعي أهمها: أن تطوير المقررات يعد الجانب العلاجي من عملية التقويم؛ حيث

تدعونا نتائج التقويم إلى إعادة النظر في عناصر المقرر كلها أو تعديل بعضها، وكذلك مسايرة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تحدث في المجتمع؛ حيث يسعى المقرر إلى إكساب الطلاب المعلومات والمهارات والقيم. . . التي تتماشى مع هذه التغيرات، ينضاف إلى ذلك التطلع إلى حياة أفضل، وتحقيق التنمية الشاملة، فضلا عن الأخذ بالمستقبلية، أي استشراف المستقبل بتزويد الطلاب بالمعارف والقيم والاتجاهات التي تمكنهم من التعامل مع مستقبل لم يولد بعد، وملاحقة تطورات العصر المتمثلة في الثورات المعلوماتية، والتكنولوجية... مما حدا بالمؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية بالقاهرة المقام عام ٢٠٠٥م إلى الخروج بتوصية مفادها ضرورة تطوير مقررات اللغة العربية في المراحل قبل الجامعية والجامعية وما بعدها؛ لتهتم بتعليم مهارات اللغة، وكيفية استخدامها، وتوظيفها في الحياة اليومية. يونس وآخرون (٢٠٠٤م، ص ص٢٩٨-٣٠٣).

- جاءت العبارة رقم (١٠)، وهي: "عقد اختبارات شفهية وتحريرية جادة لاختيار أحسن المتقدمين لدراسة اللغة العربية في الجامعات" بالمرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٦٣ من ٥).
- جاءت العبارة رقم (١)، وهي: "تطوير التشريعات الملزمة بجعل اللغة العربية الفصحى لغة التعليم والتعلم في جميع الكليات"بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٥٨ من ٥). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة طعيمة (٢٠٠٥م) من أن العربية، وإن كانت لغة الدولة الرسمية، إلا أنه معرض عنها إلى غيرها من الألسن الأجنبية أو اللهجات العامية الطاغية في الميدان التعليمي، ومن ثم يكون تطوير التشريعات في هذا الصدد ملزماً أولاً "بحسن اختيار المتقدمين لدراسة اللغة العربية في الجامعات"

اختياراً موضوعياً مبنياً على اختبارات شفهية وتحريرية جادة تعقد للمتقدمين؛ حتى يكونوا قادرين على اكتساب المهارات اللغوية وإكسابها إلى طلابهم من بعد، وثانياً يصبح لزاماً "اتخاذ التميز في اللغة العربية الفصحى معياراً رئيساً عند تعيين عضو هيئة التدريس –أي عضو– أو ترقيته"، وثالثاً يستقر في يقين عضو هيئة التدريس أنه مسؤول أمام قياديه إن لحن في اللغة أو حرف أو اقترض.

- جاءت العبارة رقم (٣)، وهي: "تقرير الحوافز التشجيعية لمجيدي اللغة العربية لفظاً وكتابة"بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٤٤ من ٥). وتتفق هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة صافي (٢٠٠٧م)؛ حيث يعد ذلك دافعاً لعضو هيئة التدريس المجيد في المدرسة أو الجامعة –فضلاً عن أقرانه– نحو المزيد من الإجادة اللغوية داخل حجرة الدراسة، وفي السياق الصفي ذاته.
- جاءت العبارة رقم (٩)، وهي: "تأكيد فلسفة برامج الكليات بالفكر العربي الإسلامي، ودعم الثقافة الإسلامية، وبيان عالميتها وحضارتها" بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة كبيرة جداً بمتوسط (٤. ٣٦ من ٥).

يتضح من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على واحد من متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية، ودورها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها المتعلقة بدور قيادات التعليم الجامعي تتمثل في العبارة رقم (٢)، وهي: "تصميم اختبارات في اللغة العربية الفصحى لتقويم الكفاءة اللغوية للمتعلمين على غرار اختبار Toefl" بمتوسط (٣. ٨٣ من ٥)، وترجع الباحثة أهمية هذه العبارة إلى ضرورة الوقوف الدائم على المستويات اللغوية للمتعلمين في مهارات التواصل اللغوي، وربما جاء تأخر هذه العبارة في الترتيب إلى الخبرات غير السارة لدى بعض أفراد عينة الدراسة.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات التالية:

- توفير متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية، ودورها في تشكيل الهوية، والحفاظ عليها المتعلقة بدور عضو هيئة التدريس بصفة عامة، ومن أهمها تشجيع الطلاب على استخدام اللغة العربية الفصحى دون تكلف أو تصنع.
- توفير متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية، ودورها في تشكيل الهوية، والحفاظ عليها المتعلقة بدور عضو هيئة التدريس بكلية اللغة العربية بصفة خاصة، ومن أهمها رد بعض الاستخدامات اللغوية العامية إلى أصولها الفصحى.
- توفير متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية، ودورها في تشكيل الهوية، والحفاظ عليها المتعلقة بدور المقررات الدراسية ومن أهمها جعل دراسة اللغة العربية متطلباً جامعياً أساسياً يدرسه الطالب في مرحلة التعليم الجامعي.
- توفير متطلبات النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية، ودورها في تشكيل الهوية، والحفاظ عليها المتعلقة بدور قيادات التعليم الجامعي، وخاصة تطوير التشريعات الملزمة بجعل اللغة العربية الفصحى لغة التعليم والتعلم في جميع الكليات بالجامعة.
- تنظيم مسابقات دورية تشرف عليها الجامعات في حفظ القرآن الكريم، والشعر العربي الفصيح ترصد لها مكافآت مجزية.

- تحديث مقررات اللغة العربية في مختلف التخصصات والمستويات في الجامعات السعودية، انطلاقاً من التراث العربي الإسلامي الأصيل، مروراً بالواقع المعيش، وكذلك ما يعيشه العالم من تقدم علمي وتكنولوجي وثورة معلوماتية.
- عقد دورات تدريبية مكثفة ومتواصلة للنهوض بالمستويات اللغوية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات.
- جعل إجادة اللغة العربية والتمكن من مهارتها شرطاً -ليس في تعيين عضو هيئة التدريس فحسب- وإنما في جميع الوظائف بالجامعات.
- دراسة التجارب الناجحة وغير الناجحة محلياً وإقليمياً ودولياً؛ لاستخلاص الدروس المستفادة منها في النهوض باللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعاتالسعودية، ودورها في تشكيل الهوية، والحفاظ عليها.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- ابن جني، أبو الفتح عثمان. (ب. ت). الخصائص. تحقيق: محمد على النجار، القاهرة: المكتبة العلمية.
- ابن خلدون. (ب. ت). عبدالرحمن. (١٩٩٦م). مقدمة ابن خلدون. لبنان: دار مكتبة الهلال.
- ابن منظور، (ب. ت). جمال الدين محمد. (ب. ت). لسان العرب. بيروت: دار صادر.
- أبو سليمان، صادق عبدالله، (نوفمبر٢٠٠٦م)، عوربة اللسان وجاء من العولمة، المصطلح والمضمون، ورقة مقدمة إلى مؤتمر الثقافة واللغة العربية في عصر العولمة، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع١٠٨، ص ص٥-٦٧.
- أبو مغلي، سميح. (٢٠٠٠م). ازدواجية اللغة. حوليات كلية الآداب، جامعة عين شمس، ج٢٨، ع١، ص ص٦١-٧٤.
- إسماعيل، زكريا عبدالغني. (١٩٩٧م). مدى استخدام اللغة العربية لدى الطالب المعلم: دراسة تقويمية. مجلة كلية التربية بأسوان، ع١٢، ص ص١٤٧-٢٠٥.
- الأفغاني، سعيد. (١٩٧١م). من حاضر اللغة العربية. بيروت: دار الفكر.
- الأنصاري، أريج إبراهيم. (٢٠٠٨م). دور مؤسسات التربية الإسلامية في مواجهة العولمة اللغوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- البلاوي، يحي فرغل. (٢٠٠٥م). أثر القرآن في تقويم لسان الطفل العام السادس نموذجاً. مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، ع١٢، ص١٧-٤٤.
- الباتلي، أحمد عبدالله. (١٤١٢هـ-). أهمية اللغة العربية. الرياض: دار الوطن، ط١.
- بشر، كمال محمد. (نوفمبر١٩٩٩م). جدلية الفكر العربي في تناول النحو. مجلة مجمع للغة العربية، القاهرة، ع١١٧، ص ص٣٣-٦٧.
- البشري، محمد شديد. (٢٠٠٨م). واقع استخدام معلمي اللغة العربية للغة الفصحى أثناء التدريس. مجلة القراءة والمعرفة، ع٣٨، ص ص٦٣-٨١.
- البهواشي، السيد عبدالعزيز، (٢٧-٢٩يناير٢٠٠٠م)، التعليم وإشكالية الهوية الثقافية في ظل العولمة، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثامن للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي، التربية والتعددية الثقافية مع مطلع الألفية الثالثة، جامعة عين شمس، القاهرة، دار الفكر العربي.
- تيمور، محمود. (ب. -ت). مشكلات اللغة العربية. القاهرة: المطبعة النموذجية للطبع والنشر.

- توصيات المؤتمرات التعليمية الإسلامية الأربع، (١٩٨٣م)، ط١، المركز العالمي للتعليم الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- جابالله، علي سعد. (يناير٢٠٠١م). أثر استخدام النشاط التمثيلي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بسلطنة عمان. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع٦٨، ص٧٦-٩٨.
- الجهني، محمد فالح. (٢٠٠٠م). عقبات محلية في طريق العالمية. مجلة المعرفة، ع٦٥، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية.
- جوزيف، جون. (٢٠٠٧م). اللغة والهوية: قومية-إثنية- دينية. (ترجمة): عبدالنور خرافي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الحارثي، فهد محمد. (٢٠١١م). التحدي اللغوي ومسؤولية التربية الإسلامية في مواجهته. سلسلة الدراسات التربوية والإسلامية، مركز اللغات الأجنبية والترجمة بجامعة القاهرة، مصر، ج٣٤، ص ص١٥١-١٨٨.
- حسين، محمد محمد. (١٩٧٢م). الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر. بيروت: دار النهضة العربية، ط٣.
- الحسيني، هويدا محمد. (٢٠٠٥م). الأداء اللغوي لدى التلاميذ في كل من مدارس اللغات ومدارس التعليم العام: دراسة تحليلية مقارنة. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ع١، السنة٢٠، ص ص١٤٧-٢٢٧.
- خليفة، عبدالكريم. (٢٠٠١م). قضايا العربية على مدراج القرن الحادي والعشرين. مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ع٩٣، ص ص٨٥-١٠٧.
- الخياط، محمد هيثم، (٥-٧يوليو٢٠٠٥م)، حول التعليم الجامعي باللغة العربية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية: التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة، مجلد العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- سابق، ضابط تركي. (١٩٩٢م). الرجل الصنم كمال أتاتورك. ترجمة: عبداللهعبدالرحمن، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط٤.
- السباعي، زهير أحمد. (٢٠٠٠م). هل تدريس الطب بالعربية يخرج لنا أطباء أضعف؟!. مجلة المعرفة، ع٦٥، وزارة المعارف، السعودية.
- سعد، عبدالحميد زهري. (١٩٩٧م). مدى ممارسة الطلاب الملتحقين بكلية التربية شعبة التعليم الابتدائي المهارات اللغوية العامة اللازمة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع٤٥، ص ص٣٨-٦٩.

- السويدي، وضحى علي. (ديسمبر١٩٩٤م). العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع بدولة قطر. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع١١١، السنة٢٣، ص ص١٠٣-١٢٠.
- شحاتة، زين وعقيلان، محمد. (١٩٩٥م). أهم أسباب الضعف اللغوي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، ع١، المجلد٩، ص ص٢٠٥-٢٥٥.
- شعلان، محمد محمد. (٢٠٠٦م). فاعلية برنامج في الأنشطة اللغوية لاستخدام الفصحى لتنمية بعض مهارات التعبير الشفوى في مرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الشنطي، محمد صالح. (١٩٩١م). المهارات اللغوية.
- شوق، محمود أحمد، (٥-٧يونيو٢٠٠٥م)، خواطر حول: تغريب اللغة العربية في عقر دارها، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية، التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة، جامعة القاهرة، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية.
- صافي، حسن عبدالرحيم. (٢٠٠٧م). أسباب الضعف اللغوي عند الطلبة تخصص اللغة العربية من وجهة نظر أساتذتها في الجامعات النظامية بالضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين.
- الصمدي، خالد. (٢٠٠٢م). جوانب من تأثير الفرنكوفونية في نظام التربية والتعليم في المغرب. مجلة البيان، ع١٧٧، المنتدى الإسلامي، لندن.
- طعيمة، رشيد أحمد، (٥-٧يوليو٢٠٠٥م)، الاتصال اللغوي في مجتمع المعرفة، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية، التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة، جامعةالقاهرة، مجلة العلوم التربوية، مغهد الدراسات التربوية، ص ص١٥١-٢٠٤.
- (١٧-١٩فبراير٢٠٠٧م)، اللغة العربية بين مهددات الفناء ومقومات البقاء والجدل حول واقعها المعاصر، ورقة مقدمة إلى مؤتمر لغة الطفل العربي في عصر العولمة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- طعيمة، رشدي وآخرون. (١٩٩٢م). الجامعة كما يراها الأساتذة: ملامح الواقع، مشكلات العمل، رؤى التطوير. دراسة منشورة في كتاب"التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير"رشيدطعيمة، ومحمدالبندري، (٢٠٠٤م). القاهرة: دار الفكر العربي، ص ص٢٧-٢٢٣.
- عبدالله، عبدالعزيز. (٢٠٠٠م). عربنا المصطلحات ولكن العرب لم يصطلحوا. مجلة المعرفة، ع٦٥، وزارة المعارف، السعودية.
- عبدالفتاح، سهير. (٢٠١٠م). الإعداد لإستراتيجية تنمية لغة الطفل العربي. منشور في كتاب "الثقافة العربية ظل وسائط الإتصال الحديثة". الكويت: وزارةالإعلام، مجلةالعربي، الجزء الثاني، ص ص٧٠-٧٩.

- عبده، محمد، (١٧-١٩فبراير٢٠٠٧م)، اللغة والهوية في إطار محور تحديد أدوار اللغة العربية ووظائفها في تشكيل هوية الطفل العربي، ورقة مقدمة إلى مؤتمر لغة الطفل العربي في عصر العولمة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- العجمي، محمد حسنين. (٢٠٠٧م). التطوير الأكاديمي والإعداد للمهنة الأكاديمية بين تحديات العولمة ومتطلبات التدويل. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عكاشه، محمود أبو معاطي. (٢٠١١م). التحليل اللغوي في ضوء الدلالة: دراسة في الدلالة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- علي، سعيد إسماعيل. (٢٠٠٥م). الهوية والتعليم. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- علي، أبو الدهب. (٢٠١٠م). إستراتيجية لتنمية الإبداع اللغوي لدى طلاب الجامعة الموهوبين أدبياً. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع١٦٥، ج١، ص ص١٣-٦٢.
- عليان، أحمد فؤاد. (٢٠٠٠م). المهارات اللغوية. حائل: دار السلام، ط٢.
- الفراهيدي، الخليل أحمد. (٢٠٠٣م). العين مرتب على حروف المعجم. (ترتيب وتحقيق): عبدالحميد هنداوي. لبنان: دار الكتب العلمية، ج٤.
- الفيروز آبادي، مجد الدين. (١٩٩٣م). القاموس المحيط. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- الفيصل، شكري. (١٩٧٦م). التجربة اللغوية لدى الحصري. مجلة المعرفة الدمشقية، ع١٧٨.
- (١٩٨٥م)، التحديات اللغوي، ورقة مقدمة إلى ندوة التحديات الحضارية والغزو الثقافي لدول الخليج العربية، مكتب التربية العربية لدول الخليج.
- قناوي، شاكر عبدالعظيم، (١٩٩٩م)، التعليم وإشكالية الهوية الثقافية في ظل العولمة، ورقة مقدمة إلى المؤتمر السنوي الثامن للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بالاشتراك مع مركز تطوير التعليم الجامعي، التربية والتعددية الثقافية مع مطلع الألفية الثالثة، جامعة عين شمس، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ص٢٢٥-٢٦٧.
- قورة، حسين سليمان. (٢٠٠١م). دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كتمان، أحمد علي، (١٧-١٩فبراير٢٠٠٧م)، أثر التعليم في المدارس والجامعات باللغة الأجنبية في اللغة العربية وهوية الطفل العربي: دراسة ميدانية في الجمهورية العربية السورية"نموذجاً"، ورقة مقدمة إلى مؤتمر لغة الطفل العربي في عصر العولمة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.

- المحاسن، لحرش وإبراهيم، بن داود. (٢٠١٢م). دور اللغة العربية في تجسيد هوية المجتمع العربي وتكريس مقومات الأمن الفكري. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، ع١١، ص ص٣٠-٥٠.
- محمود، فاطمة الزهراء سالم. (٢٠٠٧م). مفهوم الهوية الثقافية وتداعياته في الفكر التربوي المصري المعاصر: دراسة نقدية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، عين شمس.
- المعتوق، أحمد محمد. (١٩٩٦م). الحصيلة اللغوية أهميتها-مصادرها- وسائل تنميتها. الكويت: عالم المعرفة.
- المقري، عبدالناصر. (٢٠٠٢). الفرنكوفورنية ومحنة اللغة العربية في المغرب. مجلة البيان، ع١٧٧، المنتدى الإسلامي، لندن.
- مناع، محمد السيد. (٢٠٠٩م). تطوير برنامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء التحديات المعاصرة: تصور مقترح. مجلة القراءة والمعرفة، ع٨٦، ص ص٢٢٩-٢٨٣.
- موسى، مصطفى إسماعيل. (٢٠٠٤م). تحليل الأخطاء اللغوية منهج وتطبيق. كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.
- الموسى، نهاد. (٢٠٠٣م). الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات التربوية، (٥-٧يوليو٢٠٠٥م)، التوصيات، المؤتمر الدولي الرابع، التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الناقة، محمود كامل، (١٧-١٩فبراير٢٠٠٧م)، اللغة والهوية ومرحلة الاستعداد لتعليم القراءة: رؤية تنظيرية، وتوجيه تطبيقي، ورقة مقدمة إلى مؤتمر لغة الطفل العربي في عصر العولمة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- النجار، لطيفة إبراهيم. (٢٠٠٨م). العربية وهوية الأمة في مؤسسات التعليم العام والعالي في الإمارات العربية المتحدة. ضمن كتاب "الموسم الثقافي السادس والعشرون"، مجمع اللغة العربية الأردني، عمان، ص ص١٣٧-١٨٣.
- النصيرات، صالح والبديرات، باسم. (٢٠١٣م). الهوية ولغة التعليم في البلدان العربية. مجلة القراءة والمعرفة، ع١٣٦، مصر، ص ص١٠١-٢٣٤.
- يالجن، مقداد. (١٩٩١). دور جامعات العالم الإسلامي في مواجهة التحديات المعاصرة. الرياض: دار عالم الكتب، ط٢.
- يونس، فتحي وآخرون. (٢٠٠٤م). طرق تدريس اللغة العربية: برنامج تدريس المعلمين الجدد غير التربويين. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

ثانياً:المراجع الأجنبية:

- Barbara Trudell,(2005), Language Choice, education and community identity, Interational Journal of Educational Development,25.
- _____,(2007),Local community perspectives and language of education in sub-Saharan Africa communities, International Journal of Educatinal Development 27.
- Busayo,Ige. (2010):Identity and Language choice;"We equals I",Journal of Pragmatics 42.
- Dorain, N. (1982). Language loss and maintenance in language contact situations. In: the loss of language skills, edited by R, Lambert & B. Freed. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Edwards John,(1985), Language, society and identity, basil Blackwell, Oxford-New York.
- EliineMellen Day,(2002), Identity and the Young English Learner. In: Bilingual Education and Bilingualism,36.
- Gilles Breton & Michel Lambert,(2003), Universities and Globalization: Private linkages, Public Trust, Unesco Publishing.
- John Edwards,(1985), language, society and identity, basil Blackwell, Oxford-New York.
- KimmoKosonen,(2005),The Role of Language in Learning: What does International Resrarsh Say, In: First Language First, Unesco-Bangkok.
- Monica Heller,(2003), Globalization, The new economy and The coomodification of language and identity, Journal of Sociolinguistics7/4.
- Royal Institute of International Affairs,(1963),Nationalism, London: Frank Cass.
- Suarez-Orozco, Marcello M (editor)(2004), Globalization: Culture and Education in the New Millennium, University of California Press.
- Williams,E,(1998), Investigating Bilingual Iiteracy: Evidence from Malawi and Zambia. Serial No. 24. London.
- Hoyeon,K. (2004):The offects of phonological awareness, rapid naming, and visual skills on early elementary students reading fluency, Doctoral Dissertation, united states, University of Florida, theses, section 0070, part 0529 146 pages. Available On Line At;



أثر الواقعة
في التطور اللغوي

إعداد

أ.د. علي بن عبد الله القرني

جامعة طيبة - المدينة المنوّرة

مقدمة:

أبادر فأقول: قصدي من الواقعة ما ندَّ عن أحد الألسنة نتيجة أخطاء السَّمع، أو الكلام، أو القلم (التَّصحيف)، أو نتيجةً من نتائج الآفات الصَّوتيَّة التي أصابت الجهاز النُّطقيّ للإنسان.

وهي بضدِّ الظَّاهرة التي تتَّسم بالفُشُوِّ على ألسنة النَّاطقين في المجتمعات؛ حتَّى أصبحت عُرْفا لغويّا لدى أبناء تلك اللُّغة.

وقد أفدتُ هذين المصطلحين من علم الاجتماع؛ فالواقعة ما يطلق على المشاهد والمواقف الفرديَّة[1]، في حين أنَّ الظَّاهرة ما يفرضه العقل الجمعيّ، ويخضع له الأفراد، وتتسم بالثَّبات عبر الأجيال[2].

ولمَّا كانت اللُّغة إحدى الظَّواهر الاجتماعيَّة رأيت الإفادة من هذين المصطلحين في مناقشة هذه المسألة غير أنيَّ قيَّدتها- هنا- بالجانب اللُّغويّ.

وذهب لفيف من العلماء في العصر الحديث إلى أنَّ عددا من الظَّواهر اللُّغويَّة تعود في نشأتها إلى أَخْطاء الأطفال، أو أخطاء السَّمع، أو الكلام، أو نتيجة من نتائج الآفات الصَّوتيَّة؛ التي أصيب بها الجهاز النُّطقيُّ للإنسان.

ومن ذلك: ما ذهب إليه دي سوسير؛ حين رأى أنَّ التَّفسير الذي ظلَّ مفضَّلا لعدة سنوات، يعزو التَّغيُّرات - في النُّطق- إلى ثقافتنا الصَّوتيَّة في مرحلة الطُّفولة، غير أنَّ الطَّفل ينجح في نطق ما يسمعه بعد كثير من المحاولات والتَّجارِب والتَّصحيحات، وقرَّر سوسير أنَّ الأخطاء التي لا تجد مصحِّحا سوف تستمرُّ مع الفرد، وتثبت مع النَّاشيء[3].

---

١ قاموس علم الاجتماع ١٧٤.

٢ علم الاجتماع ومدارسه ٢٩٨- ٢٩٩.

٣ فصول في علم اللغة العام ٢٦١.

وهذا الدكتور إبراهيم أنيس – عقب حديثه عن الإبدال بين الباء والميم– يقول: " وهذه الظَّاهرة ليست إلا نتيجة أخطاء الأطفال في البيئة المنعزلة التي لا يجد الطِّفل فرصة كافية لإصلاح أخطائه، فيشبّ عليها، وتصبح فيما بعد نطقا جديدا في جيله"[1].

ولم يكن له سند مكين من الواقع اللُّغوي في معالجة هذه المسألة؛ إذ بنى ذلك على التَّخيُّل، فقال:" فلنتصور بيئة منعزلة اجتماعيا، أو غير مستقرة على حال، لا يجد فيها الأطفال من رعاية الآباء ما يستحقُّونه؛ وذلك لانشغال الرِّجال بأمور الحرب، أو السَّفر في تجارة زمنا طويلا، كما أنَّ النّساء منصرفات عن أبنائهن بشؤون الحياة العسيرة الشَّاقَّة، ولا يجدن من الوقت – مع ما هنَّ فيه من مشقة وعسر– ما يكفي للنَّظر في شؤون أطفالهن، والتَّحدُّث إليهم حديثا هادئا وادعا يصلح من نطقهم، ويرشدهم إلى الصَّواب "[2]، وقرَّر أنَّ الأطفال الذين لما تكتمل مراحل نطقهم، يلازم بعضهم بعضا، ويأخذ الكبير فيهم مكان الأم، أو الأب، فإذا شبّ هذا الجيل احتفظ ببعض أخطاء الطُّفولة التي تصبح – فيما بعد– عنصرا معترفا به في لهجتهم[3].

وتابعه في ذلك د. أحمد علم الدّين الجندي الذي قرَّر " أنَّ بعضا من ظواهر الإبدال قد ترجع إلى خطأ الأطفال، وانتقال اللُّغة من السَّالفين إلى الخالفين "[4]. وكذلك د. عبد العزيز علام الذي عدَّ ذلك مظهرا من مظاهر تأثير الفرد في اللُّغة؛ حيث إنَّه – لظروف معيَّنة– قد يغيِّر في طريقة نطق بعض الأصوات، ومع عدم

---

١ في اللَّهجات العربيَّة ١١٩.

٢ السَّابق.

٣ السَّابق.

٤ اللَّهجات العربيَّة في التُّراث ٣٥٤/١.

التربيَّة اللُّغويَّة، وتصويب الأخطاء في مراحل الطُّفولة، يبقى هذا التَّغيير في لغة هذا الفرد، وينتشر إلى الآخرين، ومع مرور الزَّمن يصبح هذا الخطأ جزءاً من النِّظام اللُّغويّ، مقرّرا أنَّ كثيرا من مفردات الإبدال، والتَّرادف، ترجع في منشئها إلى هذا العامل [١].

ومن هذه الأخطاء: ما يقع فيه بعض الأطفال من تغيير في ترتيب أصوات الكلمات، وهو ما يعرف بالقلب المكاني، يقول د. إبراهيم أنيس:" ومن بين الأخطاء – التي قد تعرض للنَّاشئين – تغير في ترتيب أصوات الكلمات "[٢]. ودلَّل على ذلك بعقد موازنة بين العربيَّة الفصحى، ولهجة الكلام المصريَّة؛ مثل: بحلق: حملق، وجوز: زوج ، وخفس: خسف [٣].

أمَّا د. عيد محمَّد الطَّيِّب، فقد ناقشها في ضوء الفصحى؛ إذ قال:" وربَّما لم يصحَّح الخطأ؛ فيشيع ويذيع ويكتسب حقَّ الوجود اللُّغوي، يدلُّ على ذلك احتفاظ معجماتنا بالصُّورتين معا: الأصليَّة، والمقلوبة؛ مما يدلُّ على استعمالهما معا"[٤]. ورأى أنَّ المتكلِّم قد يكون في أثناء الكلام يفكِّر في أمر يشغله، أو يُعْجِله، فيسارع إلى الكلام باللّفظ مختلا في ترتيب الحروف، وقد يسمع ذلك طفل في طور التَّلقي، فيحاكيه دون أن يجد مصحِّحا لهذا الخطأ فيشيع، وبمرور الوقت يصير من الألفاظ المعتمَدة معوّلا في ذلك على العرف اللُّغوي الذي لم يعد ينكره. وقد يجد الطِّفل أنَّه في مرحلة تلقِّي اللُّغة مطالب في حفظ اللُّغة بأمور: حفظ اللَّفظ بأصواته المعيَّنة، وحفظه بالأصوات المرتَّبة بترتيب معين، وحفظ ذلك

١ النُّموُّ اللُّغوي والطُّفولة، جامعة الأزهر، مجلة كليَّة اللُّغة العربيَّة بالقاهرة، ع٨، ١٩٠.

٢ في اللَّهجات العربيَّة ٢٣١.

٣ السَّابق.

٤ اللُّغة العربيَّة في مواجهة الحياة ١٨٨.

مقرونا بدلالة معيَّنة، فيهتمُّ بالأمر الأوّل والثَّالث؛ لأهمِّيتهما في نظره، ويتساهل في الأمر الثَّاني، فإذا أراد أن يستخرج اللَّفظ من رصيده اللُّغويّ وجد صعوبة في أدائه على الصُّورة التي رسمها[1].

وأرجع الشِّدياق ذلك إلى قلَّة المبالاة، واصفا الذين ارتكبوا القلب، والإبدال، واللُّثْغة بأنهم قد جاءوا كلَّ ما شان المستعربين من بعدهم، من تحويل الكلم وتحريفه، فجعلوا القاف همزة في قرم وأرم؛ أي: أكل، وزنق وزنأ؛ أي: ضيّق[2].

ومن أخطاء الأطفال أنَّه قد يخطئ في عمليَّة القياس؛ فيولّد لنا كلمات كثيرة بعيدة عن الصَّواب [3].

يقول د. رمضان عبد التَّوَّاب:" أمَّا إذا خالف هذا القياس ما شاع في اللُّغة، فإنَّنا –حينئذ– نعلم أنَّه من عمل الفرد، وليس ممَّا سمعه من قبل، وهذا ما يسميه اللُّغويون المحدثون باسم القياس الخاطئ"[4]. وهو ما يراد به: " الميل العارض الذي لا يمكن التَّنبؤ بحدوثه من كلمة أو صيغة إلى الخروج عن مدارها الطَّبيعيّ في التَّطوُّر، والدُّخول في طبيعة كلمة، أو صيغة أخرى؛ لوجود مشابهة حقيقيَّة، أو متوهَّمة بينهما"[5] ومن ذلك: ما ذهب إليه د. إبراهيم أنيس في باب "كرُم"؛ إذ رأى أنَّه باب غريب لا يخضع لقانون المغايرة، ولا نكاد نلحظ فيه أثرا لحروف مجاورة، ورأى أنَّه " يمكن أن نفسِّر بعض هذه الأفعال على أنها نشأت عن طريق القياس الخاطئ false analogy وهو ما تقع فيه الأجيال النَّاشئة، ثم يشيع بعد

---

١ اللُّغة العربيَّة في مواجهة الحياة ١٨٨، وفي فقه اللُّغة من قضايا الدَّلالة ١١٩.

٢ الجاسوس على القاموس ١٨٢.

٣ في اللّهجات العربيَّة ٢٣٢.

٤ التَّطوُّر اللُّغوي ١٠٠.

٥ أسس علم اللُّغة ١٤١.

ذلك حين يصبح الصِّغار كبارا. ففي البيئات البدائيَّة- حين ينعزل الجيل الصَّغير عن الكبار حولهم، وحين لا تتاح لهم فرص إصلاح الأخطاء، يقيس الأطفال- أحيانا- قياسا خاطئا بعض المشتقات، وتنشأ في كلامهم صيغ جديدة، لا وجود لها في صيغ الكبار، ثم يصبح ما كان يُعدُّ خطأ معترفا به بين أفراد الجيل الناشئ"[1].

وهناك ما يعرف بالفصل الخاطئ، وذلك كأن تلتصق بعض الأدوات بالكلمات المجاورة لها التصاقا شديدا يؤدِّي إلى التباس الأمر على السَّامع، فيظنُّ أنَّ الأداة مع ما دخلت عليه كلمة واحدة، فيستعملها بشكل جديد، وهو بهذا يفصل بين عناصر الجملة بطريقة غير صحيحة[2].

ودلَّل على ذلك د. رمضان عبد التَّوَّاب بواقعة حدثت لابنته وهي صغيرة؛ إذ سمعت أخاها يقول:" أنا معاي أربع تقلمة"، فقالت:" وأنا عاوزة تقلمة زيّه"، فالذي حصل هنا أنَّها فصلت تاء التأنيث من أربعة، ووضعتها مع كلمة "أقلمة"، وهو الجمع الشائع لكلمة "قلم" في العاميَّة المصريَّة. ورأى أنَّ ذلك قد حدث في الفصحى، مستدلا على ذلك بما ذكره جرجي زيدان في الفلسفة اللُّغوية في كلمة (مال)[3]؛ الذي رأى أنَّها مكوَّنة من: (ما) الموصولة ولام الجر؛ فاقتطعت (اللام) وضُمَّت إلى (ما) فصارت مال، وكانوا يريدون بقولهم:" مالك" الذي لك ومقتنياتك[4].

وقريب من هذا ما ذهب إليه الفرَّاء من أنَّ (منذ) مركبة من: (من)+ (ذو)، ثم حذفت الواو تخفيفا[5].

---

١ من أسرار اللُّغة ٥٥- ٥٦.

٢ التَّطوُّر اللُّغوي ١٤٥.

٣ السَّابق.

٤ الفلسفة اللُّغوية ١٠٥.

٥ الإنصاف ٣٨٣/١-٣٨٥، شرح المفصل ٤٥/٨، ٩٥/١٠، الهمع ٢٢١/٣.

يقول أولمان: "قد يؤدي الخطأ في تحليل الكلمات إلى نزع صوت من كلمة وإضافته إلى كلمة أخرى تجاورها مباشرة"[١].

ورأى د. أحمد علم الدِّين الجنديّ أنَّ بعض أمراض الكلام كانت عاملا من عوامل التَّطَوُّر اللُّغوي؛ فالإنسان المريض بالجيوب الأنفيَّة أو الزُّكام–مثلا– إذا أراد أن ينطق بكلمة" حملت " فإنه ينطقها بالباء[٢].

ومن هذه الأمراض ما كان مختصا باللِّسان؛ حيث "يثير تحوّلا صوتيّا وانتقالا لمخارج الحروف؛ حتى يتكوَّن للصِّيغة شكل جديد يختلف عمَّا كانت عليه من قبل، وليس السَّبب في تلك الصُّورة إلا عيوب المنطق، وإصابة الجهاز الصَّوتي بعلَّة فيه"[٣].

ومن هذه العيوب اللُّثْغة واللُّكْنَة. أمَّا اللُّثغة فهي: "تحويل حرف إلى غيره؛ لغير سبب لغويٍّ أو صرفيٍّ مع العجز عن إبانة الحرف الأصليِّ؛ لغير سبب من العُجمة"[٤]. ومن ذلك: قولهم في ظاهرة الوتم، وهي: تحويل السِّين تاء، كما في النَّاس والنَّات: إنها نتيجة من نتائج هذه الآفة، ثمَّ إنَّ مثل هذه الآفة تعمَّم بفعل التَّقليد؛ إذ من الممكن "أن تتَّسم شخصيَّة عظيمة باللُّثْغة، فتقتدي بها الطَّبقات الأخرى المحيطة بها، وتقلِّدها أوَّلا في تلك اللُّثْغة، وبعد مرور زمن يصبح هذا الانحراف، أو تلك اللُّثْغة مقبولة... والنَّاس مجبولون على تقليد العظماء، وما يجري على اللُّغة– في هذا المنحى– يجري على الأمور الأخرى، كالأزياء، والعادات"[٥].

---

١ دور الكلمة في اللُّغة ٤٢.

٢ اللَّهجات العربيَّة في التُّراث ١/ ٤١٣–٤١٤.

٣ السَّابق.

٤ من عيوب النُّطق اللَّثغ بالراء، مجلَّة جامعة أمِّ القرى، ع٥، ص ٧٤.

٥ اللَّهجات العربية في التُّراث ١/٣٥٧.

وقد تنتقل هذه الآفة عن طريق الوراثة من الآباء إلى الأبناء، ثم تشيع في الأجيال حتى تكون صوابا فيما بعد[١].

وقرَّر د. أحمد علم الدِّين الجندي أنَّ القدماء- من علماء العربيَّة- كانوا على ذُكر من ذلك؛ إذ صدرت لهم إشارات تدلُّ على ذلك في تضاعيف كتبهم[٢]، ومن ذلك: أنَّ الخليل حار في: الذُّعاق والزُّعاق؛ وهو الدَّاء القاتل فقال: "سمعناه فلا ندري ألُغة هي أم لُثْغة؟"[٣]، وكذلك الأصمعي؛ إذ قال:" العاذر لُغة في العاذل أو لُثْغة، وهو: عرق يخرج منه دم الاستحاضة"[٤].

وفي اللِّسان:" مرست التَّمر وغيره في الماء إذا انقعتَه، ومرثته بيدك، ومرس الصَّبي أصبعه يمرسه: لغة في مرثه أو لُثْغة "[٥].

أمَّا اللُّكْنَة، فهي: عُجمة في اللّسان وعِيٌّ، ولَكَنَ لَكْنًا ولُكْنُونَة، والأَلْكَن: الذي لا يقيم العربيَّة؛ لما في لسانه من عُجمة[٦]. يقول المبرَّد:" اللُّكْنَة أن تعرض على الكلام اللُّغة الأعجميَّة"[٧]؛ لأنَّ اللِّسان تجذبه العادة الأولى إلى المخرج الأوَّل. الأوَّل.

وهذا يكشف ما للُّغة الأولى التي نشأ عليها الفرد من أثر في استصحاب خصائصها اللُّغوية في تَعَلُّم لُغة أخرى.

---

١ السَّابق.

٢ اللَّهجات العربيَّة في التُّراث ١/٣٥٧.

٣ العين ١/١٤٨.

٤ المزهر ١/٥٥٧.

٥ لسان العرب ٦/٢١٥.

٦ السَّابق.

٧ الكامل ١/٢٢١.

ومن صورها: نطق الخاء هاء، ومن ذلك : قول صهيب: إنك لهائن؛ يريد: لخائن[١].

ومنها –أيضا : نطق السِّين شينا، والطَّاء تاء، ومنه: ما أنشده زياد الأعجم:

فتى زاده السُّلطانُ في الودِّ رفعة إذا غَيَّر السُّلطانُ كلَّ خليل

فكان يقول: فتى زاده الشُّلتان[٢].

ومنه: لُكْنَة سُحيم؛ إذ قال: ما سعرت، يريد بها: ما شعرت[٣]. ومما ورد عنه في ذلك قوله:

ولو كنت وردا لونه لَعَسِقْتِني ولكنّ ربّي سانني بِسَواديا[٤].

يقول د. أحمد علم الدِّين الجندي:" قد يرجع التَّبادل بين السّين والشِّين لا إلى العلاقة بينهما... بقدر ما يرجع إلى أمراض الكلام "[٥].

وعُدَّتْ واقعة التصحيف من عوامل التطور اللغوي، يقول د. إبراهيم أنيس: "لا يبعد أنَّ بعض تلك الكلمات، التي أُقحمت في مسائل الإبدال ليست في الحقيقة إلا وليدة التَّصحيف، أو التَّحريف"[٦]، مقرّرا أنَّ ذلك لم يكن مقصورا على على الألفاظ اللُّغوية، بل تجاوزها إلى بعض القراءات، وأنَّ الحكم بصفة قاطعة على وقوع التَّصحيف في كلمة بعينها ليس بالأمر اليسير، ومع ذلك فهو يرى أنَّه

---

١ البيان والتَّبيين ١/٧٢.

٢ البيان والتبيين ١/٧١.

٣ السَّابق ١/٧٢.

٤ سر صناعة الإعراب ١/٢٠٣، اللِّسان ٩/ ٢٠٧، وورد في ديوانه:

فلو كنت وردا لعشقتني ولكنَّ ربي شانني بسواديا

ينظر ديوان سُحيم ٢٦.

٥ اللَّهجات العربيَّة في التُّراث ٢/٤٥٦.

٦ من أسرار اللُّغة ٨٤.



ليس من التَّجنِّي أن نرجِّح أنَّ بعض تلك الكلمات، التي وردت في باب الإبدال لا تمتُّ للإبدال بأيَّة صلة، بل هي وليدة التَّصحيف[1].

في حين أرجع ذلك الشِّدياق إلى أنَّ أهل اللُّغة لم يعنوا بتأليف الكلام[2].

وذهب د.صبحي الصَّالح إلى أنَّ تصحيف السَّمع أكثر ما يقع في الأحرف المتقاربة مخرجا أو صفة، وأنَّ هذا النَّوع أكثر شيوعا وانتشارا؛ للتَّقارب بين الأصوات[3]، في حين أنَّ هذا التَّصحيف عند الشِّدياق لم يقتصر على النُّطق، بل تعدَّاه إلى الخطِّ[4].

وأرجع د. عيد محمّد الطَّيِّب ظاهرة الوتم إلى هذا العيب؛ إذ رأى أنَّ السِّين قد تُسمع من بُعْد وكأنَّها التَّاء؛ لما في كليهما من الهمس، ويتحقَّق ذلك حين يكون الصَّفير في السِّين ضعيفا[5].

وبعد: فلعلَّ ما سلف بيانه كان تأثُّرا بالمدرسة الانجليزية، التي كان الأستاذان سيس وسويت الإنجليزيان، وكذلك جسبرسن الدِّنمركي من أظهر ممثِّليها، وذهبت هذه المدرسة إلى أنَّ الظَّواهر جميعها – بما في ذلك التَّطَوُّرات الصَّوتيَّة– ترجع إلى أمور يقوم بها الأفراد، وتنتشر عن طريق التَّقليد والمحاكاة . وهي – في هذا– متأثِّرة بنظريَّة العلَّامة الفرنسي جبرائيل تارد؛ إذ ذهب إلى أنَّ الظَّواهر الاجتماعيَّة جميعها فرديَّة المنشأ، وتصبح اجتماعيَّة عن طريق التَّقليد[6].

---

١ السَّابق.

٢ الجاسوس على القاموس ١٨٤.

٣ دراسات في فقه اللُّغة ٢٣٧–٢٣٨.

٤ الجاسوس على القاموس ١٨٢.

٥ لهجات العرب وامتدادها إلى العصر الحاضر١٦٢، اللُّغة العربيَّة في مواجهة الحياة ١٩٨.

٦ علم اللُّغة (وافي) ٥٨.

وقد رأى د. علي عبد الواحد وافي فساد ذلك؛ إذ قال:" فليس بصحيح ما ذهب إليه بعض العلماء من أنَّ تطوُّر الأصوات يحدث نتيجة لأعمال فرديَّة اختياريَّة، تنتشر عن طريق التَّقليد والمحاكاة"[1]. وفرَّق بين نوعين من الأخطاء: أخطاء خاصَّة، وأخرى عامَّة؛ أمَّا الخاصَّة، فهي: أخطاء مقصورة على بعض الأفراد، نتجت عن ضعف السَّمع، أو اختلال أجهزته، وما إلى ذلك، وليس لمثل هذه الأخطاء شأن كبير في التَّطَوُّر اللُّغوي؛ لأنَّها مقصورة على أصحابها، تبقى معهم، وتموت بموتهم.

وأمَّا العامَّة؛ فهي: أخطاء يشترك فيها جميع أفراد الطَّبقة الواحدة، وتمتاز بها لغتهم عن لغة الطَّبقة السَّابقة لهم، كالأخطاء السَّمعيَّة النَّاشئة عن ضعف بعض الأصوات؛ حيث يحيط بالصَّوت بعض المؤثرات، التي تعمل على ضعفه بالتدريج، فيتضاءل جرسه حتى يصل إلى درجة لا يكاد يتبيَّنه السَّمع، فحينئذ يكون عرضة للسُّقوط، ثمَّ إن بعض الصِّغار في هذا العصر لا يكاد يتبيَّنه في نطق الكبار، فينطقون بالكلمة مجرَّدة منه، وظهر هذا العامل بشكل واضح في الأصوات الواقعة أواخر الكلمات، كعلامة الإعراب في اللُّغة العربيَّة[2].

وذهب أولمان إلى أنَّ التَّغيُّرات اللُّغوية مهما اختلفت في طبيعتها وسرعتها، فإنها تسير وفق قاعدة رئيسة، وهي أنَّها تقع –دائما– على مرحلتين: الأولى مرحلة التَّغير نفسه، أو الإبداع والتَّجديد، وهو عمل فرديٌّ، غير أنَّه ليس مقصورا على فرد واحد؛ فقد يتصادف أن يتَّفق أفراد كثيرون على التَّغيير في وقت واحد، وقد يحسّ عدد آخر من الجماعة اللُّغوية المعيَّنة بأنَّ هذا الابتداع كان بأذهانهم، وكان

---

١ السَّابق ٢٨٧.

٢ علم اللُّغة ٢٨٧.

بمقدورهم أن يبدأوا به، ورأى أنَّ هذا القبول الاختياري، وهذا الاتِّفاق الانبعاثي عاملان رئيسان في المرحلة الثَّانية، وهي مرحلة انتشار التَّغيير، فإذا ما سمع الشّيء المبتدع علق بالذِّهن، وترتَب على ذلك استعمال الآخرين له، ومن ثَمّ ينفذ بالتَّدريج إلى نظام اللُّغة[1]. على أنَّنا -كما يقول د. تمام حسان- لا نستطيع أن نقول عند أيّ حدٍّ معيَّن بدأ هذا التَّغيُّر، ولا ننسبه إلى جماعة بعينها، ولا نستطيع -كذلك- أن نقرِّر ما إذا كان تغيُّر ما قد بدأ فرديّا، ثمَّ اتَّسع مدى تطبيقه، ولا أن ننسبه إلى فرد معين[2].

ورأى ج. فندريس أن الظَّواهر اللُّغوية ما هي إلا نتيجة لما أفرزته الأجيال في المجتمعات، ودعا إلى التَّفرقة بين التَّغيُّرات الفرديَّة والتَّغيُّرات الجماعيَّة المشتركة؛ فقد يحدث أن بعضهم لديه نقص في بعض الأصوات، نتيجةٍ لاستعداد مرَضي، ورأى أنَّ هذا النَّقص الفرديّ لا يعني غير الطَّبيب، وعلى ذلك لا يمكن التَّعويل على هذا المبدأ في دراسة الظَّواهر اللُّغوية؛ إذ يلحظ أنَّ مثل هذه التَّغيُّرات الصَّوتيَّة لم تنته إلى نتيجة يمكن تعميمها، وغاية ما في الأمر هو الاستفادة منها في الإعلان عن نقاط الضَّعف في النِّظام اللُّغوي.

وذهب إلى أنَّ الاعتقاد بأنَّ كلَّ تغيّر صوتي إنّما يصدر عن الفرد، ثم يعمَّم أمر لا يمكن قبوله بحال، وإن كان هذا الاعتقاد قد ساد شطرا طويلا من الزَّمن؛ ذلك أنَّه ليس في وسع أيّ فرد أن يفرض على جيرانه نطقا تنبو عنه فطرتهم، ولأجل أن يصير تغيّر ما قاعدةً لمجموعة اجتماعيَّة، يجب أن يكون لدى كل أفراد هذه

١ دور الكلمة في اللُّغة ١٥٣-١٥٤.

٢ اللُّغة بين المعياريَّة والوصفيَّة ٩٦.

المجموعة ميل طبعيّ لتحقيقه من تلقاء أنفسهم، مقرّرا أنَّ سلطان المحاكاة ليس له أيّ تأثير، فالنُّطق الشَّاذُّ لا يجلب أتباعا لصاحبه؛ بل يجلب له السُّخرية[1].

ولو حصل أنْ كان لبعض التَّغيّرات الفرديَّة أثر ما فهي تغيُّرات طارئة ومؤقَّتة، وليس لها من تأثير في النُّظم الصَّوتيَّة للُّغة، ذلك أنَّنا -كما يقول د. تمام حسَّان- نتلعثم أحيانا؛ فننطق بالكلمات على غير وجهها، وأنَّنا نتفاصح أحيانا؛ فنزيد في تفخيم المفخَّم، وترقيق المرقق، وقد يدفعنا مزاج خاص، أو موقف اجتماعي خاصّ إلى أن نخرج لساننا في التّاء حين الكلام باللَّهجة العاميَّة التي لا تشتمل بين حروفها على الثَّاء، أو لا نخرج اللِّسان في نطق الثاء حين النُّطق باللُّغة الفصحى، وهذه التَّغيرات طارئة ومؤقَّتة، وغير مؤثِّرة في النُّظم الصَّوتيَّة للُّغة، وهي من باب الغلط الذي يقابَل بالنَّقد الصَّارم[2].ذلك أنَّ اللُّغة بنت المجتمع، فيه تعيش، وتكتسب وجودها من الاحتشاد الاجتماعي، ومن هنا جاء تعريف ابن جنّي لها بقوله:" أصوات يعبِّر بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم"[3]. فنجده يقول: "كلُّ قوم"، ولم يقل: كلَّ إنسان؛ لأن اللُّغة بنت المجتمع فيه تعيش، وبنموّه وازدهاره تتطوَّر[4].

يقول ج. فندريس: "في أحضان المجتمع تكوَّنت اللُّغة. وجدت اللُّغة يوم أحسَّ النَّاس بالحاجة إلى التَّفاهم فيما بينهم.... وصارت من أقوى العُرى التي تربط المجتمعات، وقد دانت بنشوئه إلى احتشاد اجتماعي "[5].

---

١ اللُّغة ٦٩-٧٠.

٢ اللُّغة بين المعياريَّة والوصفيَّة٩٦.

٣ الخصائص ٣١/١.

٤ فقه اللُّغة في الكتب العربيَّة ٧٢.

٥ اللُّغة ٣٥.

فهي ليست من الأمور التي يصنعها فرد معَّين أو أفراد معيَّنون؛ وإنّما تخلقها طبيعة الاجتماع، وتنبعث عن الحياة الجمعيَّة، وأنَّ أيَّ تغيُّر يعتريها لا يكون وفقا لإرادة الأفراد[١].

ومهما يكن من أمر هذه التَّغيُّرات، فإنَّ الأطفال ليس لهم تأثير فيها؛ لأنَّ الطفولة ليست سوى مرحلة تقليد لغوي، وعندما يخطئ الطِّفل في نطق بعض الكلمات، فإنَّ ذلك لا يعني بدء التَّطوُّر في أصوات اللُّغة؛ لأنَّ طبيعة اللُّغة كفيلة بتصحيح هذا الخطأ فيما بعد، ويتمُّ ذلك عندما يكتمل نضج الأعضاء الصَّوتيَّة لدى الطِّفل[٢].

وهذه الأخطاء تُعرف بالنِّتاج السِّنِّي، وتعني: أن هناك صيغًا لغويَّة، لا يستخدمها سوى الأطفال في مرحلة الأقران، وتتناقل الأجيال من الأطفال هذه الصِّيغ من دون أن يستخدمها البالغون مطلقا، وأنَّ هؤلاء الأطفال سيهجرون هذه الخصائص في آخر الأمر[٣].

وحدَّد علماء النَّفس اللُّغوي المسار الزَّمني الاستمراري لمرحلة التَّقليد والمحاكاة- عند الأطفال- ما بين نصف سنة إلى ثلاث سنوات ونصف[٤]. ومن ثمَّ ما روي من أنَّ بعض الأطفال يبدل حرفا مكان آخر، أو يقدِّم حرفا على آخر لا يمكن أن يندرج تحت قواعد أعمّ، ومن المرجَّح أنّ هذه التَّغيُّرات نتيجة اضطراب الطِّفل؛ لعدم سيطرته على النِّظام اللُّغوي؛ لأنَّ البعد السَّمعي لا يتناظر-أحيانا- مع البعد النُّطقي؛ ممَّا يجعل الطِّفل مضطربا بينهما. على أنَّ هذا الاضطراب

١ اللُّغة والمجتمع ٦.

٢ اللُّغة بين الفرد والمجتمع ٣٨.

٣ علم اللُّغة الاجتماعي ٣٢.

٤ الأصوات اللُّغوية ٣١٧.

سيزول بمرور الوقت، وزيادة الحصيلة اللُّغوية؛ مما يمكِّن من إقامة التَّماثلات والتَّقابلات اللازمة؛ للسَّيطرة على النظام اللُّغوي[1].

يقول د. إبراهيم السَّامرائي: "الذي نلاحظه أنَّ القلب يعرض كثيرا في لغة الأطفال الصِّغار في الثَّالثة أو الرَّابعة من أعمارهم، وهو عيب من عيوب النطق، وهم يتخلَّصون من ذلك كلما تقدموا في السن، وأدركوا إدراكا لغة الكبار التي يقلِّدونها"[2].

وما ذكره د. إبراهيم أنيس في الإبدال بين الباء والميم، وأنَّه نتيجة أخطاء الأطفال أمر لا تركن إليه النَّفس؛ لأنَّ هذا النَّوع من الإبدال لغة معروفة في قبيلة مازن[3]. وبلحارث بن كعب[4]. وهذا اللَّون من الإبدال جاء به القرآن الكريم؛ قال الله تعالى: ﴿ إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِّلْعَالَمِينَ ﴾[5]. قال ابن عطية:" اختلف النَّاس في (بكَّة)، فقال الضَّحَّاك، وجماعة من العلماء: (بكَّة) هي (مكَّة)، فكان هذا من إبدال الباء ميما على لغة مازن وغيرهم"[6]. ومن ذلك قولهم: " هو يرمي من كَثَب، ومن كَثَم؛ أي: من قُرْب"[7].

---

١ علل التغير اللُّغوي ١٢٠.

٢ التَّطَوُّر اللُّغوي التاريخي ١٢٠.

٣ المحرر الوجيز ٣/١٦٤.

٤ طبقات النحويين واللغويين ٨٨.

٥ آل عمران ٩٦.

٦ المحرر الوجيز ٣/١٦٤.

قُرْب"[1]. وما زالت هذه الظَّاهرة مستمرَّة في لهجة أهل صنعاء؛ فنجدهم يقولون في: ما اسمه: بسمه؟ بقلب الميم باء[2].

ونقد د. عبد الغفَّار حامد هلال ما ذهب إليه د.إبراهيم أنيس؛ حيث رأى أنَّ رأيه هذا مبنيٌّ على التَّخمين الذي لا ينبني على أساس علميّ، ولا دليل تاريخيّ، نافيا أن يقع الخطأ في بيئات العرب الفصحاء، وإن صحَّ حدوثه في بيئات أخرى، أو في الأزمان المتأخِّرة[3].

ويتبع ما سبق الأقيسة الخاطئة عند الأطفال؛ ذلك أنَّه قد يخطئ في نطق بعض الكلمات قياسا على أخرى غير أنَّه يمر بمرحلة التَّصحيح؛ وذلك لمواجهته للنَّموذج اللُّغوي الذي يتحدث به الكبار، والذي يلتزم –من خلاله– بنطق الحالات الاستثنائية نطقا سليما، فالطفل –عند اقترابه من مستوى القواعد– ينخرط في معرفة الأمور الصَّرفية والنَّحوية المتعلِّقة بلغة الأم، وذلك من خلال عمليتين: تعلُّم واستخدام الكلام في الحديث، واستخدام المفردات من خلال التَّشابه، فالتراكيب اللُّغوية التي تعلّمها يمكن أن تتعدد عن طريق إبدال عنصر بآخر، غير أنَّها تستقرُّ لدى الطِّفل بفضل عمليَّات المراجعة العاديَّة، بمتابعة وتصحيح الكبار، وكذلك التَّجارب والتَّمرينات التي يقوم بها الطِّفل نفسه، ويصحح الطِّفل الحالات الخاطئة الواحدة تلو الأخرى، وفي هذه الحالة قد تسمع

---

١ الإبدال ٤٩/١.

٢ الأصوات اللُّغوية في لهجة أهل صنعاء وصلتها بالعربيَّة الفصحى. مجلة كلية اللُّغة العربيَّة بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية ع٧، ص ٢٤٣.

٣ رؤية جديدة للإبدال في الحروف الصَّامتة، مجلة كلية اللُّغة العربيَّة بالأزهر، ع١٠، ص ٢٤٢.

تراكيب ينطقها الطِّفل قياسا على التَّشابه، غير أنَّه يرفضها على التَّوازن؛ لأنَّه لا يجد لها معنى عند الكبار[١].

في حين أنَّ القياس الخاطئ أمر مقرٌّ في اللُّغة، وهو ما عبَّر عنه سيبويه بالغلط؛ حيث قال: " واعلم أنَّ أناسا من العرب يغلطون؛ فيقولون: إنَّهم أجمعون ذاهبون، وإنَّك وزيد ذاهبان"[٢].

وعلَّل ابن جنّي لهذا الغلط بقوله: " إنَّما يجوز هذا الغلط عندهم؛ لما يستهويهم من الشَّبه؛ لأنَّهم ليست لهم قياسات يستعصمون بها، وإنَّما يخلدون إلى طبائعهم؛ فمن أجل ذلك قرأ الحسن البصريّ- رحمة الله عليه-: ﴿ وَمَا تَنَزَّلَتْ بِهِ (الشياطون) ﴾[٣]؛ لأنَّه توهَّم أنَّه جمع تصحيح، نحو: الزَّيدون، وليس منه"[٤].

وفُسِّر الغلط -هنا- بالتَّوهُّم، يقول ابن هشام:" ومراده بالغلط ما عبر عنه غيره بالتَّوهُّم .... وتوهَّم ابن مالك أنَّه أراد بالغلط الخطأ، فاعترض عليه بأنَّا متى جوَّزنا ذلك عليهم زالت الثِّقة بكلامهم، وامتنع أن نثبت شيئا نادرا؛ لإمكان أن يقال في كل نادر: إنَّ قائله غلط"[٥].

وجعل ابن فارس ذلك من سنن العرب؛ حيث قال: "من سنن العرب التَّوهُّم والإيهام، وهو أن يتوهَّم أحدهم شيئا، ثم يجعل ذلك كالحقِّ"[٦]. في حين يذهب السَّمين الحلبيُّ إلى أنَّ المراد بالغلط هنا مخالفة القياس؛ حيث "إنَّهم غالطون

---

١ التربية اللُّغوية للطِّفل ٥٣.

٢ الكتاب ١٥٥/٢.

٣ الشُّعراء ٢١٠. وينظر القراءة في مختصر في شواذ القرآن ١٠٩ حيث قرأ بها الأعمش أيضا.

٤ المنصف ٣١١/١، وينظر سر صناعة الإعراب ٣٣٠/١، الخصائص ٣/ ٢٧٦- ٢٨٥.

٥ مغني اللبيب ٤٧٨/٢.

٦ الصاحبي ٣٧٧، وينظر المزهر ٣٣٦/١.

بالنِّسبة إلى عامَّة العرب "[1]. لذلك حُكِم عليه بالشُّذوذ، يقول ابن جني: "لهذا الغلط نظائر في كلامهم، فإذا جاءك فاعرفه؛ لتسلِّمه كما سمعته، ولا تقسْ عليه"[2].ويقول ابن حيان: "العطف على التَّوهُّم لا ينقاس، فلا يحمل عليه القرآن ما وجدت عنه مندوحة"[3]. وكذلك عدَّه ابن الأنباري " من الشَّاذ الذي لا يُعتدُّ به؛ لقلَّته وشذوذه"[4].

وذهب الأستاذ ماجد عمر إلى أنَّ الأولى في ذلك حمل كلام سيبويه على ظاهره، وهو تخطئة هذه اللُّغة، مقرّرا أنَّ رأي سيبويه–هنا– مردود عليه؛ لأنَّها لم تصدر من فرد واحد قد يجري الخطأ على لسانه، وإنَّما من جماعة يستحيل أن يتفقوا جميعا على الغلط، على أن يحتفظ لسيبويه بالفضل في نقل هذه اللُّغة [5]. في في حين يعترض د. محمَّد عبد القادر هنادي على مسألة تغليط العربيّ؛ معلِّلا ذلك بأنَّ "العربيَّ سيِّد لغته، فكيف يُغَلَّط في كلامه؟ وإذا كنَّا نخطِّئ العربي الفصيح فممَّن نأخذ اللُّغة إذا؟"[6] .كما اعترض–كذلك– على وصف المنقول عن العرب بأنَّه جاءَنا عن طريق التَّوهُّم[7].

ومهما يكن من شيء، فإنَّ البناء على التَّوهُّم يُعَدُّ من فقه اللُّغة؛ ومن ذلك: ما حدث من قصَّة سماع المبرِّد لعُمارة بن عقيل بن بلال بن جرير حين قرأ: (ولا

---

١ الدر المصون ٣٥٨/٤.

٢ المنصف ٣١١/١، وينظر سر صناعة الإعراب ٣٣٠/١.

٣ البحر المحيط ٥١٥/٤، ينظر ٢٤٤/٥، والخزانة ١٢٠/١.

٤ الإنصاف ٣٩٨/١.

٥ اللغات في الكتاب لسيبويه المستوى النحوي ٢٢١.

٦ ظاهرة التأويل في إعراب القرآن الكريم ٨٨.

٧ السَّابق.

اللَّيلُ سابِقُ النَّهَارَ)[1]. فسأله المبرِّد: ماذا أردت؟ قال: أردت سابقٌ النهارَ، فقال المبرِّد: فهلّا قلته، فقال: لو قلته لكان أوزن؛ أي: أقوى وأعرب[2].

علَّق على هذه الحكاية ياقوت الحمويُّ، فقال: " ففي هذه الحكاية من فقه اللُّغة ثلاثة أشياء: أحدها: أنَّهم قد يراعون من معانيهم ما ننسبه إليهم، ونحمله عليهم.

الثَّاني: أنَّهم قد ينطقون بالشَّيء، وفي أنفسهم غيره؛ ألا ترى أنَّه لما نصَّ أبوالعبَّاس عليه، واستوضح ما عنده، قال: أردت كذا؛ وهو خلاف ما لفظ به.

الثَّالث: أنَّهم قد ينطقون بالشَّيء، وغيره أقوى منه؛ استلانة وتخفيفا؛ ألا تراه كيف قال: لو قلته لكان أوزن؛ أي: أقوى وأعرب "[3].

ومن ثَمَّ كان التَّوهُّم "وسيلة مهمَّة من وسائل تخريج الكلام؛ إذا جاء على غير ما يقتضيه قياسه "[4].

وفرَّق د. إبراهيم أنيس بين قياس القدماء وقياسنا؛ إذ رأى أنَّ عملهم قد تقدَّم به الزَّمن، وأصبح معترفا به مدوَّنا في تضاعيف كتبهم، في حين يُعدُّ قياسنا الخاطئ قياسا يأباه اللُّغويون ويعدُّونه لحنا[5].

ولعلَّ السَّبب في ذلك هو أنَّ الفصحى لها ظرف خاصٌّ لم يتوافر لغيرها من لغات العالم؛ ممَّا يجعلنا نرفض بعض ما ينادي به بعض الغافلين – عن حسن نيّة

---

١ يس ٤٠، وينظر القراءة في مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع لابن خالويه ١٢٦.

٢ الكامل ٣٢٨/١، الخصائص ١/ ٣٧٢، معجم الأدباء ١٥٩٦/٤.

٣ معجم الأدباء ١٥٩٦/٤.

٤ التَّوهُّم دراسة في كتاب سيبويه، راشد أحمد جراري، المجلَّة العربيَّة للعلوم الإنسانية، ع ٦٦، السَّنة ١٧، عام عام ١٩٩٩م، ص ١٠٧.

٥ من أسرار اللُّغة ٤٤.

أو سوء نيَّة أحيانا- من ترك الحبل على الغارب للعربيَّة؛ لتتفاعل مع العاميَّات؛ تأخذ منها وتعطي، كما يحدث في اللُّغات جميعها، وهذا الظَّرف هو كونها مرتبطة بالقرآن الكريم، ودُوِّن بها التُّراث العربيُّ الضَّخم، ولو تُرك الأمر على عواهنه لأمست الفصحى لغة أثريَّة؛ كاللاتينية، ولسادت اللَّهجات العربيَّة المختلفة، وازدادت على الزَّمان بعدا عن الأصل، الذي انحدرت منه[1].

وهذا ما ذهب إليه د. حسام سعيد النُّعيمي حين ذكر أنَّ التَّطَوُّر، الذي دخل أصوات العربيَّة في لهجاتها المحلية أمر طبعي في اللُّغات، وكان يمكن أن يكون كذلك في لغة الأدب الفصيحة لولا ما خصت به من ارتباط بكتاب الله- تعالى- ثمَّ بخلاصة تجارب أجيال متعاقبة بما يزيد على خمسة عشر قرنا من الزَّمان؛ لتبقى اللُّغة رابطة متينة بين أبناء هذه الأمَّة[2].

وقرَّر د.إبراهيم أنيس أنَّ القياس الخاطئ سلاح ذو حدين؛ فهو من ناحية يعمل على اطِّراد الأمور اللُّغوية وانسجامها، ومن ناحية أخرى يبعد بعض الكلمات في صيغتها، أو مدلولها عن المألوف الشَّائع[3].

وليس المقصود بالقياس الخاطئ، أو بناء اللغة على التَّوهُّم الخطأ؛ لأنَّ "الخطأ في غاية النُّدرة، اكتفى العلماء فيها بالاعتماد على الكتب المشهورة المتداولة؛ فإنَّ شهرتها وتداولها يمنع من ذلك مع ضعف الدَّاعية له"[4]، وما ذلكم إلا لأنَّ المجتمع يقوم بإصلاح الأخطاء التي تندُّ عن أحد الألسنة، يقول ابن جنّي: " حدَّثني المتنبي شاعرنا- وما عرفته إلا صادقا- قال: كنت - عند منصرفي من مصر- في جماعة

---

١ التَّطَوُّر اللُّغوي ١٢-١٣.

٢ أصوات اللُّغة واقعها ومستقبلها، مجلة المجمع العلمي العراقي، ج ٢-٣، مج ٣٨، ص ٣٠٤.

٣ من أسرار اللُّغة ٤٤.

٤ المزهر ١/١٢٠.

من العرب، وأحدهم يتحدَّث فذكر في كلامه فلاة واسعة، فقال: يحير فيها الطَّرف، قال: وآخر منهم يلقِّنه سرًّا من الجماعة بينه وبينه، فيقول له: يحار يحار، أفلا ترى إلى هداية بعضهم لبعض، وتنبيهه إيَّاه على الصَّواب"[1].

وناقش المسألة الأستاذ محمد شوقي أمين في بحثه الموسوم بـ(تحقيق معنى بناء اللُّغة على التَّوهُّم)؛ إذ فرَّق بين التَّوهُّم والوهم؛ فمعنى التَّوهُّم: تخَيّل الشَّيء، وتمثّله، سواء أكان في الوجود أم لم يكن، على أنَّ الخطأ، أو الغفلة، أو السَّهو، وكلَّ ما يتَّصل بذلك في مادة (وهم)، وشتَّان ما بين الوهم والتَّوهُّم[2].

وكذلك فعل د. سيّد رزق الطَّويل الذي رأى أنَّ "الخطأ في لسان العرب له معنًى يختلف عن معنى التّوهُّم؛ فالخطأ مجانبة الصَّواب والبعد عنه، والتَّوهُّم: حالة نفسيَّة يتصوَّر الإنسان معها تصوُّرات قد تكون صحيحة، وقد تكون فاسدة، فإذا قلنا: إنَّ فلانا يقصد بالخطأ التَّوهُّم تكون جنيت على اللُّغة جناية بالغة، وفقدت الألفاظ خصائصها في الدَّلالة المحدّدة"[3].

أمَّا ما ورد عن الفصل الخاطئ، وأنَّ بعض الأدوات تلتصق بالكلمات المجاورة التصاقا شديدا، يظن السَّامع معه أنَّ الأداة مع ما دخلت عليه كلمة واحدة، ومن ثمَّ تستعمل بشكلها الجديد، فأمر لا تركن إليه النَّفس؛ لأنَّ الأصل في الكلام عدم التَّركيب، "والعدول عن الأصل من غير دليل لا وجه له"[4].

---

١ الخصائص ٢٣٩/١، وينظر ٢٧/٢.

٢ تحقيق معنى بناء اللُّغة على التّوهم ونفي مزاعم الوهم عنه، مجلة مجمع اللُّغة العربيَّة بدمشق، ج٢، مج ٥٢، ص ٣٦٢-٣٦٣.

٣ ظاهرة التَّوهُّم في الدراسات النَّحويّة والتَّصريفيَّة، مجلة معهد اللُّغة العربيَّة، جامعة أم القرى، ع١، ص ٩٥-٩٦.

٤ الإنصاف ١٥٠/١.

وعلَّق ابن يعيش على مذهب الفرَّاء في (منذ) بقوله: "وهذه دعاوى لا دليل عليها، والأصل عدم التَّركيب "[1]. وذكر في شرح الملوكي أنَّ "هذا لا يُطَّلع عليه إلا بنصٍّ من الواضع "[2]؛ أي: أنَّنا بحاجة لمعرفة النَّشأة الأولى التي كانت عليها اللُّغة؛ لمعرفة مدى صحة مثل هذا القول، وهذا أمر متعذِّر.

يقول باريو باي: " هناك السُّؤال الحائر، الذي لا يمكن الإجابة عنه، وهو ما يتعلَّق بأصل الكلام، وهل كانت اللُّغات أساسا تحتوي على كلمات منفصلة (مورفيمات حرة)، ثمَّ انضمت مؤخرا بعضها إلى بعض مركبة كلمات أطول عن طريق المورفيمات المتَّصلة، ثمَّ بمرور الزَّمن تُنُوسِيت هذه الوحدات المستقلَّة، ونُظر إلى الكلمة على أنَّها بسيطة؟"[3].

وما ذهب إليه د. رمضان عبد التَّوَّاب من التَّدليل على ذلك بما حدث لابنته- وهي صغيرة- أمر لا يقبل؛ لعدم حجيَّة المصدر الذي عوَّل عليه.

أمَّا عن واقعة اللُّثغة، فقد عرف العرب هذه الآفة، ورصدوها في تضاعيف كتبهم، بل عدُّوها من عيوب البيان؛ لأنَّ" فقد أيّ عضوٍ أو إصابته بأيّ صورة من صور النَّقص، لابدَّ أن يؤدي إلى فقدٍ أو نقص مقابل في البناء الكلاميّ والأدائيّ، ويمنع من الوصول إلى الكمال والجمال المنشود"[4]. وهذا يعني: أنَّ في لغة الألثغ صوتا واحدا يؤدِّي وظيفتين، إحداهما بالأصالة عن نفسه، وثانيهما بالنِّيابة عن الصَّوت الذي عجز عنه[5].

١- شرح المفصل ١٠/٩٥.

٢ ٤٢٥.

٣ أسس علم اللُّغة ١٥٣.

٤ الملامح الأدائية ٨٥.

٥ أشتات مجتمعات ٩٥.

ولخطورة هذه الآفة طلّق أبو رمادة امرأته حين وجدها لثغاء، وخاف أن تجيئه بولد ألثغ، فقال:

لثغاء تأتي بِخَفْيْسٍ أَلْثَغ تَمِيْسُ في المِوْشيّ والمصَبَّغ[1]

وهذا يدلُّ على عناية العرب باللُّغة، واهتمامهم بالنَّاشئة؛ وذلك من خلال اختيار الأم، وهي القدوة الأولى بالنِّسبة إلى لطِّفل.

وهذا واصل بن عطاء، وهو من كبار المعتزلة، وكان خطيبا مفوَّها[2] إلا أنَّه كان قبيح اللُّثغة شنيعها؛ لذلك يتجنَّب النُّطق بالراء في كلامه، ويعمد إلى مرادف هذه الكلمات[2].

ومن هنا "يتَّضح أنَّ اللُّثغة من العيوب الكلاميَّة التي عرفها العرب، ونزَّهوا كلامهم من الوقوع فيها؛ بما لها من آثار لُغويَّة، واجتماعيَّة، كحدوث الاضطراب، والتَّداخل في الألفاظ والمعاني، وما يترتَّب على ذلك من سوء الفهم، وصعوبة الإفهام، إلى جانب قبح الأداء، وما يترتَّب عليه من نفور السَّامع، ووحشة المخاطبين"[3].

يقول الكنديُّ:" فمتى تغيَّرت آلة النُّطق، وزالت عن الأماكن الواجبة للنُّطق، فسد لذلك المنطق، وأُتي بخلاف ما قصد له النَّاطق"[4].

وما قيل من أنَّ القدماء فطنوا لدور اللُّثْغة في التَّطَوُّر اللُّغوي لدرجة جعلت الخليل وغيره من العلماء يحارون في عدد من الألفاظ ألغة هي أم لُثْغة؟ رأي لا تركن إليه النَّفس، وفهمي لما ورد عن الخليل وغيره من العلماء يخالف ذلك، وهو

---

١ البيان والتَّبيين ١/٧٥.

٢ البيان والتَّبيين ١/١٦.

٣ الملامح الأدائيَّة ٢٥٢.

٤ رسالة الكندي في اللُّثغة، مجلة مجمع اللُّغة العربيَّة بدمشق ج٣، مج ٦٠، ص٥٢١.

أنَّ الخليل وجدها فدوَّنها؛ حرصا على الاستقصاء في جمع المادة اللُّغوية، وأثبت- مع ذلك- تشككه؛ ليترك للخالفين إماطة اللِّثام عن مثل ذلك، وهذا ما قام به السُّيوطيُّ في مزهره؛ إذ أفرد لها بابا بعنوان: " معرفة ما ورد بوجهين بحيث إذا قرأه الألثغ لا يعاب" مقرِّرا أنَّها لغة، وإذا قرأ بها الألثغ، فإنَّه لا يعاب[1]. ووصف د.علي حسين البوَّاب عمل الخليل هذا بالأمانة والدِّقَّة، معترضا على من اتَّهمه بالتَّصحيف والتَّحريف؛ حيث قال: "أهناك أمانة ودقة أكثر من ذلك؟ أَو بعد ذلك يُتّهم هؤلاء الأئمة بالتَّصحيف، ويُرْمُون بالخطأ والتَّحريف؟ أيصحُّ أن نجري وراء الافتراضات، فنزعم أنَّ الإبدال بين الراء والغين، أو بين الثاء والذال، أو بين اللام والراء ليس إلا لثغات، أو من أخطاء الأطفال الذين لا يجدون من يصلح لهم أخطاءهم، أو من أوهام السَّمع، كما يحلو لعلمائنا المعاصرين أن يقولوا"[2].

وذهب د.سليمان العايد إلى أنَّ ما كان من هذه الأمثلة ونحوها مما نصَّ عليه العلماء ليس لثغا، بل تعاقب حروف يحفظ ما جاء منها، ولا يقاس عليه؛ بمعنى: أنَّ من نطق غير ما جاء عن العرب في ذلك فقد قارف لثغا[3].

ويرى د.عبد الغفَّار حامد هلال أنَّ في التَّعويل على مثل هذه الآفات شيئا من المبالغة، وإن كان لهذه العلل أثر ما قد يتسبب في إبدال بعض الكلمات عند فئة من النَّاس ممن أصيبوا في سمعهم، أو نطقهم، خرجت بهم هذه الآفة عن السَّلامة المفترضة[4].

---

١ المزهر ١/ ٥٥٦-٥٦٦.

٢ ظاهرة الإبدال اللُّغوي دراسة وصفيَّة تطبيقيَّة ١١٥.

٣ من عيوب النّطق اللثغ بالراء٧٧.

٤ اللَّهجات العربيَّة نشأة وتطوّرا ١٤٩.

ومن هنا يُردُّ على من قال: إنَّ الوتم نتج عن هذه الآفة. ومما يؤكد ذلك اشتمال بعض الكلمات على صوت السِّين في موضعين من الكلمة، فيبدل في واحد منها، ولا يبدل في الآخر، من نحو ما رواه الأصمعيُّ من قولهم: الكرم من سُوسِه، وتُوسِه؛ أي: من خليقته[1].

فلو كان لُثغة؛ لأبدل السِّين تاء في الموضعين.

ومن ذلك ما أنشده يعقوب:

قد زمَّلوا سلمى على تكِّين وأَوْلَعُوها بدم المسكين

أراد: على سكِّين[2]، فأبدل السِّين تاء فيها، ولم يبدل في سلمى، والمسكين.

بل وصل الأمر إلى القراءات القرآنيَّة؛ حيث قرئ قوله تعالى: ﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ ٱلنَّاسِ﴾[3]: ﴿قُلْ أَعُوذُ بِرَبِّ النَّات﴾[4].

أما ما يتعَّلق بواقعة اللُّكنَة، فقد قال القدماء- من علماء العربيَّة- قولهم في ذلك، فهذا ابن جني- حين تعرض للُكْنَة سُحيم- قال: "إنَّما قلب السِّين شينا؛ لسواده وضعف عبارته عن الشِّين، وليس ذلك بلغة؛ وإنَّما هو كاللَّثغ"[5]. وتنبَّه ابن عصفور لذلك، وأخرج هذا النوع من التَّعاقب من حيِّز الإبدال، وقال: "لم يبدل السِّين من الشِّين في عشقتني، ولا في شانني؛ بل كان له لثغ في الشِّين، فكان يتعذَّر عليه النُّطق بها حتى يجعلها سينا"[6].

---

١ الإبدال ١/١١٥.

٢ اللِّسان ١٣/٢١١.

٣ النَّاس ١.

٤ مختصر في شواذ القرآن ١٨٤.

٥ سر صناعة الإعراب ١/٢١٤.

٦ الممتع ١/٤١٠.

ولأهمية هذه الآفة جاءت عناية العلماء بها؛ إذ جُعلت بمنزلة اللَّحن؛ لأنَّ هذا اللَّون من التَّعاقب فرديٌّ "يقع من بعض الأفراد؛ بسبب عجزهم وقصورهم الذَّاتي، وأنَّه ليس من ذلك النَّوع من التعاقب الذي يتبع فيه الفرد قومه، وأبناء قبيلته"[١]، وهو ما يُعنى بدراسته اللُّغوي، وتوضع على أساسه القوانين اللُّغويَّة، ومن ثمَّ فهو "لا يمثِّل ظاهرة لغويَّة يمكن دَرْجُها تحت موضوع اللَّهجة القبليَّة"[٢]. وهذا اللَّون من النُّطق يبقى مع الفرد من غير عدوى منه إلى محيطه الاجتماعي. والتَّلبُّس به لا يكون مقصودا أو اختياريًّا، كما أنَّه- في الغالب- يسبب له إحراجات شتَّى، تهون حينا وتصعب أحيانا[٣].

وهذا العيب يمنع أن يكون صاحبه عيِّنة تؤخذ لغته[٤].

أمَّا عن واقعة التَّصحيف، وأثرها في التَّطَوُّر اللُّغوي، فليس بوسع أحد أن ينكر التَّصحيف في اللُّغة، أمَّا أن يكون لهذا التَّصحيف أثر في التَّطَوُّر اللُّغوي، فرأي جانبه الصَّواب؛ لأنَّ التّصحيف وإن كان شائعا إلا أنَّه يُعرِّض صاحبه للذَّم والانتقاص.

وينبغي التَّنبيه إلى أن الاتِّهام بالتَّصحيف لم يبنَ على معرفة علميَّة دقيقة في جميع الأحوال؛ بل خضع للنَّزَعات الشَّخصيَّة البحتة، ووجوده أمر طبيعي؛ لضخامة التُّراث العربي، وصعوبة السَّيطرة عليه عند جمعه؛ نظرا لبداءَة وسائل تناقله. ويمكن القول بأنَّ كلَّ المآخذ التي سُجِّلت على لغويي القرن الثَّاني من هذا

١ أشتات مجتمعات٩٥.

٢ عيوب اللِّسان واللَّهجات المذمومة، مجلة المجمع العلمي العراقي، ج٣، مج ٣٦، ص ٢٤١.

٣ اللَّحن في الأصوات العربيَّة، مجلة أبحاث اليرموك، ع١، مج١٦، ص٧٥.

٤ علم اللُّغة وفقه العربيَّة ٤٦.

الوجه لا تشكِّل شيئا له قيمته الكبيرة، إذا ما قورنت هذه الأخطاء بمجمل ما حفظوه لنا[1].

وأفرد السُّيوطيُّ لذلك بابا في مزهره بعنوان: "معرفة ما ورد بوجهين بحيث يؤمن فيه التَّصحيف"[2]، قال فيه: " هذا نوع مهمٌّ يجب الاعتناء به؛ لأنَّ به يندفع ادِّعاء التَّصحيف على أئمَّة أجلاء"[3]. وذكر عددا من الكلمات التي يُظنُّ أنَّها من باب التَّصحيف من نحو: الدَّبْر والدَّثْر: المال الكثير[4]، ومن ذلك قولهم: تركت فلانا يحوس بني فلان، ويجوسهم؛ أي: يدوسهم، ويطلب فيهم[5]، وقولهم: الحفحفة بالحاء، والخفخفة بالخاء: صوت الضَّبع[6].

وذكر قصَّة وقعت لأبي عمرو مع يزيد بن مزيد؛ حيث إنَّ أبا عمرو أنشد يزيد بيتا من الشِّعر فيه كلمة (عَدُوف) فقال: صحَّفت يا أبا عمرو. قال: لم أصحّف؛ لغتكم (عذوف) ولغة غيركم (عدوف)[7].

وفي هذا دليل على أنَّ اختلاف لغات العرب قد لعب دورا بارزا في هذا.

وتجاوز الأمر لغة العرب إلى القراءات القرآنيَّة؛ ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَلَا تَجَسَّسُواْ﴾[8].

---

١ لغويو القرن الثاني وظاهرة التَّصحيف، مجلة آداب المستنصريَّة، ع٦، ص ١٣٧.

٢ المزهر ٥٣٧/١-٥٥٦.

٣ المزهر ٥٣٧/١-٥٣٨.

٤ المزهر١/٥٣٨.

٥ المزهر ٥٤١/١.

٦ المزهر ٥٤٣/١.

٧ المزهر ٥٣٧/١. والعدوف: الأكل، وهي بالذال لغة ربيعة. اللِّسان (عدف) ٢٣٥/٩.

٨ الحجرات ١٢.

حيث قرأ الحسن، وأبو رجاء، وابن سيرين بالحاء[1].

وناقش د. علي حسين البوَّاب هذه المسألة قائلا" لست أدفع ورود التَّحريف في اللُّغة، ولكنِّي أقول: إنَّ أكثر ما قيل إنَّه كذلك، هو من اختلاف العلماء، وسأنقل-هنا- بعض ألفاظ الإبدال اللُّغوي؛ التي قيل: إنَّ فيها تحريفا، وأكثرها مما يمكن دفع التُّهمة عنه"[2].

ونقل عددا من الألفاظ من غير معجم، مثبتا ورودها بالصُّورتين؛ من مثل: رعج وزعج، بمعنى: أقلق[3]، وأجم وأحم الأمر، بمعنى: حان وقته[4]، معلِّقا على ذلك بأنَّ أكثر ما عدَّ عند بعض العلماء تحريفا، أو خطأ؛ إنَّما هو ناتج عن اتِّهام بعض العلماء غيرهم بالخطأ، أو الأخذ عن الصُّحف[5].

ورأى د. محمَّد يعقوب تركستاني أنَّه يمكننا الاطمئنان إلى الظَّواهر اللُّغويَّة ما دام يُنصُّ عليها، وتُساق لها الشَّواهد، والإبدال يُعَدُّ من أهمِّ الظَّواهر اللُّغويَّة التي عُني بها اللُّغويون زمن التَّدوين، وهو ما كوَّن بنية المعاجم الأولى[6]. في حين عدّه ابن فارس سنَّة من سنن القول، وطريقة من طرائق الكلام عند العرب؛ حيث قال: "من سنن العرب إبدال الحروف، وإقامة بعضها مقام بعض؛ يقولون: مدحه ومدهه، ويقولون: فرس رفل ورفن، وهو كثير مشهور قد ألَّف فيه العلماء"[7].

---

١ البحر ١١٤/٨.

٢ ظاهرة الإبدال اللُّغوي ١١٦.

٣ القاموس المحيط (رعج، وزعج) ١٩٧/١.

٤ الصِّحاح (جمم) ١٤٠١/٢، و(حمم) ١٤١١/٢.

٥ ظاهرة الإبدال اللُّغوي ١١٩.

٦ لغات طيىء ١٣١/١.

٧ الصَّحبي ٣٣٣.

ثم إنَّ أهل اللُّغة لم يهملوا البحث عن أحوالها، وأحوال رواتها، جرحاً وتعديلا، وفحصوا كلَّ ذلك وبيَّنوه، ومن طالع كتب طبقات اللُّغويين والنُّحاة وجد ذلك[1].

ثم إنَّنا لو تركنا لكلِّ واقعة أن تنتشر، وتأخذ حظَّها من الذّيوع والانتشار، لانحطَّ الكلام إلى دَرَك سمج، ولفقدت اللُّغة كثيرا من مقوِّماتها؛ يقول ابن جني: "لو كانت هذه اللُّغة حَشْوا مَكِيلا، وحَثْوا مَهِيلا؛ لكثر خلافها، وتعادت أوصافها"[2].

الخاتمة:

لعلَّ- بعد هذا التَّطواف- يكون قد بَرَدَ في الكفِّ أنَّ الواقعة على اختلاف صورها لا يمكن أن يكون لها أثر في التَّطوُّر اللُّغوي؛ حيث تُعَدُّ خروجا على العرف اللُّغوي نتيجة أخطاء فرديَّة، وهذه الأخطاء تبقى مع الأفراد، وتموت بموتهم، والقول بأثرها كان تأثراً بما ذهبت إليه المدرسة الإنجليزيَّة التي كان الأستاذان سيس، وسويت الإنجليزيَّان، وكذلك جسبرسن الدِّنمركي من أظهر ممثِّليها؛ حيث ذهبت هذه المدرسة إلى أنَّ الظَّواهر الاجتماعية فرديَّة المنشأ، وتعمَّم في المجتمع بفعل التَّقليد والمحاكاة، واللُّغة تعدُّ إحدى هذه الظَّواهر الاجتماعيَّة. وهو أمر لا يمكن قبوله بحال؛ حيث إنَّ مثل هذا النّتوء لا يجلب لصاحبه أتباعا، بل يجلب له السُّخرية. ومن ثمَّ فالتغيرات اللُّغوية لا تخضع لإرادة الأفراد، وإنَّما تخلقها طبيعة الاجتماع.

المراجع:

١- القرآن الكريم.

١ المزهر ١/١٢٠.

٢ الخصائص ١/٢٤٤، وينظر ١/٢٣٨.

٢- الإبدال لأبي الطيب عبد الواحد علي اللغوي الحلبي (ت ٣٥١هـ) حققه وشرحه عزالدين التنوخي ، مطبوعات المجمع العلمي العربي ، دمشق ١٣٧٩ هـ / ١٩٦٠م .

٣- أسس علم اللُّغة، تأليف: ماريوباي، ترجمة وتعليق د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط٣، ١٤٠٨ هـ / ١٩٨٧م.

٤- أشتات مجتمعات من بحوث في اللُّغة العربيَّة، د. عيد محمَّد الطَّيِّب، ١٤١٥ هـ / ١٩٩٤م.

٥- أصوات اللغة العربية، د.عبد الغفار حامد هلال، ط٢، ١٤٠٨ هـ.

٦- أصوات اللُّغة واقعها ومستقبلها، د. حسام سعيد النّعيمي، مجلة المجمع العلمي العراقي، ج٢-٣، مج ٣٨، بغداد، شوال ١٤٠٧هـ / حزيران ١٩٨٧م.

٧- الأصوات اللُّغوية في لهجة أهل صنعاء وصلتها بالعربيَّة الفصحى، د. عبد الغفَّار حامد هلال، مجلة كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ع٧، ١٣٩٧ هـ.

٨- الإنصاف في مسائل الخلاف بين النَّحويين والبصريين والكوفيين، كمال أبو البركات عبد الرَّحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري (ت ٥٧٧ هـ) ١٩٨٢م.

٩- البحر المحيط. محمد بن يوسف الشهير بأبي حيان الأندلسي الغرناطي (ت ٧٥٤ هـ) دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، ط٢، ١٤١٣هـ / ١٩٩٢ م.

١٠- البيان والتَّبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق وشرح عبد السَّلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٥، ١٤٠٥هـ /١٩٨٥م.

١١- تحقيق معنى بناء اللُّغة على التَّوهُّم ونفي مزاعم الوهم عنه، محمد شوقي أمين، مجلَّة مجمع اللُّغة العربيَّة، دمشق، ج٢، مج ٥٢، ١٣٩٧هـ / ١٩٧٧م.

١٢- التَّربيَّة اللُّغوية للطِّفل، سيرجيوسبيني، ترجمة: فوزي عيسى، وعبد الفتَّاح حسن، مراجعة وتقديم: د. كاميليا عبد الفتَّاح، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩١م.

١٣- التطور اللغوي التاريخي. د/ إبراهيم السامرائي، دار الأندلس، بيروت، ط٣، ١٩٨٣م.

١٤- التطور اللغوي، مظاهره وعلله وقوانينه: د/ رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي

بالقاهرة، دار الرفاعي بالرياض، ط١، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٣م.

١٥- التَّوهُّم دراسة في كتاب سيبويه، د. راشد أحمد جراري، المجلَّة العربيَّة للعلوم الإنسانيَّة، ع٦٦، السَّنة ١٧، ١٩٩٩م.

١٦- الجاسوس على القاموس، أحمد بن فارس الشِّدياق، دار صادر، بيروت، قسطنطينة، ١٩٩٢م.

١٧- خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تأليف عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط٣، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩ م.

١٨- الخصائص: تأليف أبي الفتح عثمان بن جنّي، تحقيق محمد علي النَّجَّار، عالم الكتب، بيروت، ط٣، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣ م.

١٩- دراسات في فقه اللُّغة، د. صبحي الصَّالح، دار العلم للملايين، ط١١، ١٩٨٦م.

٢٠- الدُّر المصون في علوم الكتاب المكنون. السمين الحلبي، تحقيق د. أحمد محمد الخراط، ط١، دار القلم، دمشق، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م.

٢١- دور الكلمة في اللُّغة، ستيفن أولمان، ترجمة: د. كمال بشر، مكتبة الشَّباب.

٢٢- ديوان سُحيم عبد بني الحسحاس، تحقيق: الأستاذ عبد العزيز الميمني، الدَّار القوميَّة للطِّباعة والنَّشر، القاهرة، ١٣٨٤هـ /١٩٦٥م.

٢٣- رسالة الكندي في اللُّثغة، تحقيق محمَّد حسَّان الطَّيَّان، مجلَّة مجمع اللُّغة العربيَّة، دمشق، الجزء الثَّالث، مج ٦٠، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.

٢٤- رؤية لغويَّة جديدة للإبدال في الحروف الصَّامتة، د. عبد الغفَّار حامد هلال، جامعة الأزهر، كليَّة اللُّغة العربيَّة، القاهرة، ع ١٠، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.

٢٥- سر صناعة الإعراب: أبو الفتح عثمان بن جنّي، دراسة وتحقيق د.حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط١، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.

٢٦- شرح المفصَّل للشيخ موفق الدين يعيش علي بن يعيش المعروف بابن يعيش (ت ٦٤٣هـ) عالم الكتب، بيروت، ومكتبة المتنبي بالقاهرة، دون تاريخ.

٢٧- شرح الملوكي في التَّصريف، لابن يعيش، تحقيق: د. فخر الدِّين قباوة، المكتبة العربيَّة، حلب، ط١، ١٣٩٣هـ /١٩٧٣م.

٢٨- الصَّاحبي: أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا (ت ٣٩٥هـ) تحقيق السَّيد أحمد صقر، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

٢٩- الصِّحاح تاج اللُّغة وصحاح العَرَبِيَّة، لإسماعيل بن حماد الجوهري، حققه وضبطه شهاب الدِّين أبو عمرو ط١، دار الفكر، بيروت، ١٤١٨هـ.

٣٠- طبقات النَّحويين واللُّغويين، لأبي بكر محمد الزّبيدي، تحقيق: محمَّد أبو الفضل إبراهيم، ط٢، دار المعارف، مصر.

٣١- ظاهرة التَّأويل في إعراب القرآن الكريم، د. محمَّد عبد القادر هنادي، مكتبة الطَّالب الجامعي، مكَّة المكرَّمة، ط١، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.

٣٢- ظاهرة التَّوهُّم في الدِّراسات النَّحويَّة والتَّصريفيَّة، د. سيَّد رزق الطَّويل، جامعة أمِّ القرى، مجلَّة معهد اللُّغة العربيَّة، ع١، ١٤٠٢هـ / ١٤٠٣.

٣٣- علل التَّغيُّر اللُّغوي، د. مصطفى زكي التُّوني، دار شمس المعرفة، ١٩٩٠م.

٣٤- علم الاجتماع ومدارسه، د. مصطفى الخشاب، مكتبة الأنجلو المصريَّة، القاهرة، ١٩٨١م.

٣٥- علم اللُّغة، د. علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر، القاهرة، ط٩.

٣٦- علم اللُّغة وفقه العربيَّة، د.عيد محمَّد الطَّيِّب، ط١، المطبعة الإسلاميَّة الحديثة، ١٩٩٣م.

٣٧- علم اللّغة الاجتماعي، د.كمال بشر، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ط٣، ١٩٩٧م.

٣٨- عيوب اللِّسان واللَّهجات المذمومة، د. رشيد عبد الرحمن العبيدي، مجلَّة المجمع العلمي العراقي، ج٣، مج ٣٦، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٥م.

٣٩- العين، للخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق د. مهدي المخزومي، وإبراهيم السَّامرائي، الجمهورية العراقية، وزارة الثقافة والإعلام،دار الرشيد للنشر، ١٩٨٠م.

٤٠- فصول في علم اللُّغة العام، فرديناند دي سوسير، ترجمه من الفرنسيَّة إلى الإنجليزيَّة: واد باسكين، وترجمه إلى العربيَّة: د. أحمد نعيم الكراعين، دار المعرفة الجامعيَّة، من دون تاريخ.

٤١- قاموس علم الاجتماع، د. محمد عاطف غيث، دار المعرفة الجامعيَّة.
٤٢- فقه اللُّغة في الكتب العربيَّة، د. عبده الرَّاجحي، دار النَّهضة العربيَّة، بيروت، من دون طبعة وتاريخ.
٤٣- الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية. جرجي زيدان، مراجعة و تعليق د. مراد كامل، دار الهلال، ١٩٦٩م.
٤٤- في فقه اللُّغة من قضايا الدِّلالة، د. عيد محمَّد الطَّيِّب، دار البشرى للطِّباعة، القاهرة، ١٤١٦هـ / ١٩٩٥م.
٤٥- في اللَّهَجات العَرَبِيَّة. د/ إبراهيم أنيس، ط ٤، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٣م.
٤٦- القاموس المحيط. مجد الدِّين محمَّد بن يعقوب الفيروزآبادي، دار الجيل، بيروت، دون تاريخ.
٤٧- القياس في اللُّغة العربيَّة، د. محمَّد يعقوب الفيروز آبادي، دار الجيل، بيروت، من دون تاريخ.
٤٨- الكامل، لأبي العبَّاس محمَّد بن يزيد المبرِّد، عارضه بأصوله وعلّق عليه: محمَّد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، من دون تاريخ.
٤٩- الكتاب. أبو بشر عمرو بن عثمان بن قمبر، تحقيق عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب للطباعة والنشر، بيروت، ١٣٧٧هـ.
٥٠- اللَّحن في الأصوات العربيَّة على ألسنة العجم القدامى دراسة تحليليَّة في ضوء أثارات عن اختلاط السُّكَّان بالبصرة، عبد الحميد الأقطش، مجلَّة أبحاث اليرموك، ع١، مج ١٦، ١٤١٩هـ / ١٩٩٨م.
٥١- لسان العرب للإمام العلامة ابن منظور (٦٣٠- ٧١١هـ) دار صادر بيروت ط٦، ١٤١٧هـ.
٥٢- لغات طيّئ، د. محمد يعقوب تركستاني، رسالة دكتوراه، جامعة أمِّ القرى، كليَّة اللُّغة العربيَّة، ١٤٠٢ هـ/ ١٩٨٢م.

٥٣- اللُّغات في الكتاب لسيبويه المستوى النَّحوي، ماجد عمر القرنيّ، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلاميَّة، كليَّة اللُّغة العربيَّة، ١٤٢٤ هـ.

٥٤- اللُّغة. ج فندريس، تعريب عبد الحميد الدَّواخلي، ومحمد القصَّاص، مكتبة الأنجلو المصرية ١٣٧٠هـ / ١٩٥٠م.

٥٥- اللغة بين الفرد والمجتمع. د. جسبرسن، ترجمة د. عبد الرحمن أيوب، مطبعة الأنجلو المصريَّة، ١٩٥٤م.

٥٦- اللُّغة بين المعياريَّة والوصفيَّة، د. تمَّام حسَّان، دار الثَّقافة، الدَّار البيضاء.

٥٧- اللُّغة العربيَّة في مواجهة الحياة، د. عيد محمّد الطّيِّب، مطبعة الأمانة، ١٤٠٢هـ /١٩٨١م.

٥٨- لغويو القرن الثّاني وظاهرة التصحيف، سنيَّة أحمد محمود، آداب المستنصرية، ع٦، ١٩٧٨م.

٥٩- لهجات العرب وامتداها إلى العصر الحاضر. د. عيد محمد الطيب، ط١، ١٩٩٤م.

٦٠- اللَّهَجات العَرَبِيَّة في التُّراث: د/ أحمد علم الدين الجندي، الدار العَرَبِيَّة للكتاب، ليبيا، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م.

٦١- اللَّهَجات العَرَبِيَّة نشأة وتطورا: د/ عبد الغفار حامد هلال، ط٢، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

٦٢- المحرّر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، لابن عطيَّة، تحقيق المجلس العلميّ، فاس، المغرب، ١٣٩٥ هـ.

٦٣- مختصر في شواذ القرآن من كتاب البديع. لابن خالويه، مكتبة المتنبي، القاهرة.

٦٤- المزهر في علم اللُّغة وأنواعها: عبد الرّحمن جلال الدّين السّيوطي، شرحه وضبطه: محمد أحمد جاد المولى، علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٨٦ م.

٦٥- معجم الأدباء إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، تأليف: ياقوت الحموي الرومي، تحقيق: إحسان عبَّاس، ط١، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٣م.

٦٦- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تأليف: الإمام ابن هشام الأنصاري ٧٦١ هـ، تحقيق: محمَّد محيي الدِّين عبد الحميد، المكتبة العصريَّة، بيروت، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

٦٧- الملامح الأدائيَّة عند الجاحظ في البيان والتَّبيين، د. عبدالله ربيع محمود، ط١، ١٤٠٤ هـ/ ١٩٨٤م.

٦٨- الممتع في التَّصريف: ابن عصفور الإشبيلي (ت ٦٦٩ هـ) تحقيق د / فخر الدّين قباوة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط١، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧ م.

٦٩- من أسرار اللُّغة: د / إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط٦، ١٩٧٨ م.

٧٠- المنصف لابن جنّي (وهو شرح كتاب التَّصريف لأبي عثمان المازني)، تحقيق إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، مطبعة مصطفى البابي الحلبي، مصر، ط١، ١٣٧٣هـ / ١٩٥٤ م.

٧١- من عيوب النُّطق اللَّثغ بالراء، لأستاذي: أ.د. سليمان بن إبراهيم العايد، مجلة جامعة أمِّ القرى، السَّنة الثّالثة، ع٥، ١٤١١ هـ.

٧٢- النُّموُّ اللُّغوي والطُّفولة، د. عبد العزيز علام، جامعة الأزهر، مجلَّة كلِّيَّة اللُّغة العربيَّة، القاهرة، ع٨، ١٤١٠ هـ / ١٩٩٠م.

٧٣- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع لجلال الدّين السّيوطي (ت ٩١١هـ) الجزء الأول تحقيق عبد السّلام هارون وعبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرّسالة، بيروت، لبنان، ط٢، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧ م، الجزء الثاني تحقيق عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت لبنان، ط٢، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧ م، وبقية الأجزاء (٣- ٧) تحقيق عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت، ١٣٩٧هـ.١٤٠٠هـ.

التفاعل بين تعليم اللغة العربية واللسانيات التطبيقية إطار نظري وتجارب

إعداد

أ.د. المصطفى بُنان

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

ابن مسيك - الدار البيضاء

مقدمة:

إن أوضاع تعليم اللغة العربية والتعليم بها في معظم البلاد العربية لا تبعث على الارتياح، خاصة في المراحل الابتدائية المسؤولة عن التعلمات الأساسية: القراءة والكتابة. فقد أوصى مجمع اللغة العربية بالقاهرة في ختام أعمال دورته السابعة والسبعين بضرورة إعادة النظر في أوضاع تعليم اللغة العربية في البلاد العربية، والاهتمام بتطوير هذا التعليم على مستوى المضمون والأهداف والوسائل[1].والخطير أن مشكل التعلمات اللغوية ينعكس مباشرة على باقي التعلمات التي تدرس بها. ففشل السياسات التعليمية في جانب مهم منه يعود إلى هذا الجانب[2]. كما أن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لا يلقى دائما النجاح والشيوع الذي يكافئ مكانة هذه اللغة العالمية؛ لما يشاع عن صعوبتها وعجز متعلميها عن تكلمها والكتابة بها، فضلا عن تعلم مواد دراسية بها، وهو ما لاحظته عند طلبتي الأتراك بكلية الآداب بالدار البيضاء، رغم أن بعضهم من حمَلة القرآن الكريم.

إن العربية اليوم هي من بين اللغات العشر الأكثر حيوية في العالم[3] . ومن بين اللغات الست المعتمَدة في هيئة الأُمَم ،كما أنها معتمدة في هيئات إقليمية أخرى، كمنظمة المؤتمر الإسلامي، ومنظمة الوحدة الإفريقية، ومنظمة الألكسو والإيسيسكو. وهي اللغة الثالثة عالميا من حيث استعمالها لغةً رسمية في ٢٥ دولة بعد الإنجليزية (٤٥ دولة)، والفرنسية (٣٠ دولة).كما أنها اللغة الأولى في دول

١ انعقد المؤتمر من١٣ إلى ٢٧غشت ٢٠١٢

٢ تقرير المجلس الأعلى للتعليم بالمغرب لسنة٢٠٠٨

٣ اعتمادا على المعايير التسعة في تقرير الخبراء الصادر عن منظمة اليونسكو عام ٢٠٠٣ حول حيوية اللغات واندثارها.

البحر الأبيض المتوسط، من حيث عدد الناطقين بها، وتحتل الترتيب نفسه في إفريقيا، حيث يتكلمها ثلث سكان القارة. وقد تجاوز عدد مستخدمي الشابكة (الأنترنيت) الناطقين بالعربية أزيد من ٦٠ مليون مستخدم، دون أن نسهب في مكانة هذه اللغة دينيا وثقافيا وإعلاميا واقتصاديا؛ مما ينبئ عن مستقبل موثوق منه بإذن الله للغة القرآن.

غير أن تعليم العربية وتعلمها للناطقين بلهجاتها من المحيط إلى الخليج باعتبارها لغة؛ تعليم المواد الدراسية في المراحل الابتدائية والثانوية، وتعليمها لغير الناطقين بها للتعرف على الثقافة الإسلامية أو لغيرها من الأغراض، كل ذلك يستدعي تطويرا وتحسينا ورصدا علميا دقيقا للصعوبات والأخطاء وعملا على معالجتها ضمن بيداغوجية مدمجة. وتلك هي النتيجة المرجوة من التفاعل بين تعليم اللغة العربية واللسانيات التطبيقية.

إشكال الدراسة:

يتزايد الطلب على تعلم اللغة العربية، إنْ من أبنائها؛ حيث هي مادة إلزامية وأساسية في مراحل التعليم المدرسي، أو من غير الناطقين بها لأغراض متعددة، ومع ذلك فإن تعليم هذه اللغة يعاني ضعفا ومشاكل متعددة تبرز في كثرة أخطاء المتعلمين، واستمرار تلك الأخطاء وتحجرها بعد انتهاء مراحل التعلم مسفرا عن ضعف المستوى اللغوي، بينما تتعدد طرق المعلمين في التعامل مع اللغة المرحلية للمتعلمين وتتضارب أساليبهم في النظر إلى الأخطاء وتصنيفها ومعالجتها. ومرد ذلك إلى ضعف الاستفادة من اللسانيات التطبيقية ومناهجها في الوصف والتحليل والمعالجة. فالدراسات اللسانية التطبيقية التي تناولت تعلم وتعليم اللغة العربية معدودة محدودة، وتبادل الخبرة بين المهتمين بها لتطوير البحث والاستفادة

من التجارب محدود كذلك. بل إن شُعَبَ اللغة العربية بالجامعات، ومراكز تكوين المعلمين، في بلدي على الأقل، لا تُعْنَى بالدراسات اللسانية التطبيقية للغة العربية شأن اللغات الأخرى. وهذا هو الإشكال الذي حفزني إلى كتابة هذه الدراسة وتقديمها إلى مؤتمر "اللغة العربية والدراسات البينية".

أهدافها :

- تعريف المهتمين والمشتغلين بتعليم اللغة العربية بالمناهج اللسانية التطبيقية في مجال التعلم اللغوي.
- تبادل الخبرة في مجال تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية بين تجارب المغرب والسعودية.
- الاستفادة المتبادلة بين الدراسات التي عُنيت بتعليم العربية للناطقين بها، وتلك التي عنيت بتعليمها لغير الناطقين بها.
- استشراف آفاق بحثية لسانية تطبيقية لتحليل الأخطاء أفقيا وعموديا؛ بغية تحديد لسلم صعوبات تعلم اللغة العربية عند الناطقين بلهجاتها والناطقين بغيرها تمهيدا لمعالجة تلك الصعوبات في البرامج والمناهج اللغوية التعليمية، والعدة البيداغوجية، وتكوين المعلمين .

المبحث لأول

١. تفاعل تعليم اللغة باللسانيات

١،١. نظريات التعلم اللغوي

إن تعلم اللغة الثانية، إلى جانب اكتساب لغة الأم، هو أحد أبرز المحاور التي عنيت بها الدراسات اللسانية الحديثة النظرية والتطبيقية، وقدمت لها نماذج وصفية وتفسيرية في اتجاهات متباينة.

١،١،١. في الاتجاه السلوكي :

اشتهرت النظرية السلوكية بطابعها الأمبريقي الآلي، في تفسير اكتساب اللغة الأولى، فحصرت عُدة الاكتساب في جهاز التعلم ضمن إواليات جانبية للتنظيم peripherial mecanisms of organisation، دون النظر إلى أي استعداد قبلي فطري[1]، فسكينر جعل اكتساب اللغة نتيجة للتلقين، حيث تتكرر المثيرات والاستجابات، وتتعرض سلوكات الطفل الكلامية للتعزيز الاجتماعي.

ولم تشذ النظرية السلوكية في تلقي اللغة الثانية عن المنظور الآلي نفسه. فقد خصص بلومفيلد (١٩٣٣) الفصل الأخير من كتابه "اللغة"[2] لما يمكن أن تفيد به اللسانيات تدريس النحو والقراءة–كما أنه قدم سنة ١٩٤٢ كتابه " المرشد في الدراسات التطبيقية للغات الأجنبية "، وساق فيه جملة من النصائح لمتعلمي اللغة الثانية، بأن يجعلوا مثالهم المتكلم الفطري للغة الهدف، وبأن "يكرروا الصيغ يوما بيوم بلا توقف إلى أن تصبح عندهم طبيعية ومألوفة تماما"[3]، كما ينصح بلومفيلد

1 - N.CHOMSKY . Aspects de la theorie syntaxique. P : 69.

2- L.BLOOMFIELD , le langage.

3 - L. BLOOMFIELD 1942. Oultine guide for the practical study of foreign language , p12

المتلقي بإهمال خصائص لغة الأم؛ لأن لكل لغة بنياتها الخاصة، ومن ثم تغدو لغة الأم مصدرا للتشويش على تعلم اللغة الثانية، كما ينصح بالمثابرة على استظهار واستعمال عبارات اللغة الثانية ودراسة سياقات ورودها، وصياغة خلاصات عن ذلك[1] .

وقد استفادت برامج تعليم اللغات للجيش الأمريكي من طريقة بلومفيلد التي تعرف بالطريقة السمعية الشفهية، والتي تأثرت بدورها بالطريقة المباشرة لسويت وبالمر Sweet & Palmer. فتعلم اللغة الثانية يتم في فصول دراسية قليلة العدد، تحت إشراف مدرسين هم في العادة لسانيون، يقومون بتنظيم عملية التلقي المباشر عن المتكلم الفطري والتمرن على تقليده، وتحليل الجمل المنتجة تحليلا بنيويا، مع التركيز على المستوى الشفوي الرائج للغة الهدف، واعتماد نحو ضمني بدل النحو الصريح، وذلك عن طريق التمارين البنيوية. وكذا مراعاة خصوصية اللغة بالتدرج من البسيط إلى المعقد عوضا عن الاهتمام بالمتعلم واستراتيجيات التعلم.

ورغم أن السلوكيين أقصوا لغة الأم عن عمليات تعلم اللغة الثانية، باعتبارها مصدر تشويش، إلا أنهم صاغوا طريقة تعلم اللغة الثانية قياسا على طريقة اكتساب الطفل للغته الأولى، وبترتيبها في تصورهم، وقد لخص ستيرن (١٩٧٠) ملامح هذه الطريقة[2] : – التكرار– المحاكاة– الانطلاق من الأصوات إلى الكلمات ثم، إلى الجمل، باعتبار ذلك هو الترتيب الطبيعي لامتلاك اللغة.

1 -,Ibid . P : 12.
2 - H.STERN. (1970). Perspectives on second language Teaching. P.57-58.

– الاستماع أولا، ثم الكلام بعد ذلك. – الاستماع والكلام قبل القراءة والكتابة، فهاتان المهارتان الأخيرتان هما مرحلتان متقدمتان من النمو اللغوي.

– عدم اللجوء إلى الترجمة.

– عدم اللجوء إلى النحو المباشر، غير أن العديد من اللسانيين فنَّدوا الأطروحة السلوكية التي تماثل بين طريقة اكتساب لـ ١ وطريقة اكتساب لـ٢، ومنهم أوزبل (١٩٦٤)، وجاكوبوفيتس (١٩٦٨)، وستيرن (١٩٧٠)، وكوك (١٩٠٩-١٩٧٣)، وماكنا مارا (١٩٧٥) وغيرهم[١] .

غير أن أعمال المدرسة التوليدية كان لها التأثير الأكبر في انحسار نفوذ المدرسة السلوكية، وإن ظلت تتحصن بقواعدها الخلفية بالمؤسسات التربوية والتعليمية في كثير من الأقطار، ومنها المغرب، حيث إن المنهاج اللغوي في الصفوف الأساسية يستوحي عددا من جوانب النموذج السلوكي للتعلم اللغوي، خاصة في اعتماده بيداغوجية الأهداف، وإن كان لم يفِ عمليا بكثير من شروطها.

١،١،٢. في الاتجاه المعرفي :

تنطلق النظرية المعرفية في التعلم عامة، وفي تعلم اللغة بوجه خاص، من أن الطفل لا يولد صفحة بيضاء ، فهو مزود بخبرات قبلية، ولذلك لا تحظى معطيات المحيط بالأهمية نفسها التي كانت لها عند السلوكيين، فالجشتالتيون، وهم معرفيون، يؤكدون أهمية إدراك المتعلم للعلاقات بين المثيرات المختلفة وربطه بينها لحل المشكلات، وفي المنحى نفسه أوضح كارول وأوزوبل أن المثيرات الخارجية لا تترتب عليها استجابات آلية مباشرة، بل إن المتعلم يخضعها لقدراته ورغباته

١ – دوجلاس براون : أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص ٥٧ هـ وما بعدها.

وحاجاته وخبراته السابقة وظروفه، مراعيا العلاقات القائمة بينها، ومن ثم فالتعلم اللغوي، حسب هذا التصور المعرفي، يتم عبر ثلاث مراحل[1] :

١ – استقبال مركز اكتساب اللغة Language Acquisition للإشارات اللغوية.

٢ – قيام مركز الاكتساب بتنظيم الإشارات وإرسالها إلى مركز القدرة اللغوية Linguistic Competence الذي يحدد قواعدها، ويربط بينها وبين معانيها.

٣ – إنتاج المتعلم جمل اللغة الهدف، انطلاقا من قدرته اللغوية المحققة للإبداع اللغوي.

إن الذهن لا يقتصر على الاستجابة الآلية لإثارات المحيط اللغوية فقط، بل هو يعالج تلك المعطيات في أجهزته الداخلية، وضمنها القدرة الأولية التي تمكن بطبيعتها الإبداعية من تأويل وإنتاج جمل لم يسبق للمتلقي أن سمعها. وقد أعاد هذا التصور المعرفي الاعتبار لدور الذهن أو العقل في اكتساب اللغة وتعلمها؛ إذ الأمر يتعلق بملكة مميزة للنوع البشري ذات طابع إبداعي؛ حيث يتراجع المحيط اللغوي إلى دور المحضن، ويقوي هذا الاتجاه إثبات علماء البيولوجيا والأعصاب أن الطفل يولد مزودا بعُدّة بيوليوجية لغوية تمثلها تشريحيا المناطق الدماغية المسؤولة عن أنماط السلوك الكلامي سمعا ونطقا وكتابة.

وقد عرف الاتجاه المعرفي طفرة كبيرة مع أعمال المدرسة التوليدية التي قامت منذ بدئها على خلفية معرفية تنهل من العقلانية الديكارتية، ومن كليات نحو بورورويال. وقد خلص تشومسكي (١٩٦٥) في الفصل الذي عقده للنظرية اللسانية والتعلم، بعد انتقاد النظريات الأمبريقية، إلى القول : « إن ملكة اللغة

١ – د.صلاح عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق ص :١٥–١٦

ليست سوى واحدة من ملكات الروح»[1]. فمعرفة المتكلم الفطري باللغة لا تعود، في أساسها، إلى خبرته بالعالم، وإلى ما سمعه من جمل، وإنما إلى معرفة ذهنية قبلية تتجاوز في نظر تشومسكي «عمليات التعلم العامة» التي يشك في وجودها أصلا. ويقترح تشومسكي (١٩٨٨) لتفسير عمليات اكتساب اللغة الخطاطة الآتية :

«المادة الأولية ← الملكة اللغوية ← اللغة ← التعبيرات المركبة »[2]، فالمادة الأولية تمثلها لغة محيط الطفل التي تُعَيِّن مختلف الجوانب التي لم يحسمها النحو الكلي، وهي تساهم في تحديد الكيفية التي يتم بها تثبيت وسائطه Paramètrs وتعيين قيمها الخاصة، كما تقدم المادة المعجمية للغة المكتسبة التي تُعَيِّن أسماء المفاهيم الموجودة لدى الطفل قبليا. والمادة الأولية تشكل بهذا مجال التجربة والبيئة الملائمة لتحقيق اكتساب اللغة، وهذا لا ينقص من أهميتها ، ففقر البيئة اللغوية ونقص المادة الأولية المقدمة للطفل قد تكون لهما آثار سلبية كبيرة على اكتسابه للغة. وتتضمن الملكة اللغوية مبادئ النحو الكلي، وهي جزء من العدة البيولوجية للإنسان، "أما النحو الكلي فتفسير لحالة الملكة اللغوية الأولى قبل أي تجربة" [3]. والنحو الكلي كامن في ذهن الطفل، وهو يمكنه من اكتساب لغة محيطه التي يظل يسمع جملها إلى أن يثبِّت القيم الخاصة لوسائط ذلك النحو ، كقيمة وسيط الرتبة المهيمنة (فا.ف.مف) أو (ف.فا.مف)، حسب طبيعة اللغة المكتسبة، وعلى هذا فإن جوانب من النحو الفردي قادمة من النحو الكلي، وهي تشكل النحو الجوهر Core Grammar لتلك اللغة، بينما تخضع جوانب أخرى لعوامل مختلفة، وللخصائص الجانبية من لغة الطفل التي لا تطابق النحو

1 - N.CHOMSKY.(1965) Aspects de la théorie syntaxique P : 82.

٢ – نعام تشومسكي، اللغة ومشكلات المعرفة ص ٦٢.

٣ – نفسه، ص : ٦٣.

الكلي، فيما يعرف بالنحو الجانبي Periphérial Grammar. واللغات المختلفة تمثل اختيارات داخل النحو الكلي، تبلورها التطبيقات المختلفة للمبادئ ذاتها ، حسب اختلاف البيئات اللغوية التي يعد الاحتكاك بها ضروريا لتثبيت قيم وسائط اللغات المكتسبة. إن ذهن الطفل يميل إلى تبني القواعد القائمة على المبادئ التي هو مبرمج بها قبليا بدل الصيغ الجانبية.

وقد اقترح تشومسكي في كتابه "المعرفة اللغوية" تطويرا لنظرية النحو الكلي؛ حيث أصبحت تسمح بعدد محدود من اللغات الجوهر، عن طريق وسائط كثيرة، لكن محدودة العدد، وذات قيم محدودة هي الأخرى، وقد استند في ذلك إلى فرضية "الفطرية القوية" Strong nativism التي بلورتها أعمال حديثة في نظرية التعلم الصورية لأوشرسون Osherson، وستوب Stob، وفنشتاين Weinstein، والتي تؤكد أن هناك فقط لغات كثيرة تختلف فيما بينها على مستوى الجوهر، لكنها محدودة العدد؛ مما يسمح بالنظر إلى لغتين على أنهما لغة واحدة في الجوهر إذا اختلفتا فقط في عدد كبير لكن محدود من الجمل[1] . لكن رغم كون لغة الأم واللغة الثانية هما مجرد اختيارين من اختيارات النحو الكلي، فإن الطريقة التي تثبت بها القيم الخاصة لوسائط النحو الكلي فيهما قد تختلف فضلا عن اختلاف المعجم، وقد تتفق بما يتيح التساؤل: هل يشبه تعلم اللغة الثانية اكتساب اللغة الأولى في المنظور المعرفي التوليدي ؟.يجيب تشومسكي عن هذا التساؤل : ...ليس من السهل تعليم الكبير اللغة بالطريقة نفسها التي يتعلم بها الأطفال اللغة، وذلك ما يجعل تعليم اللغة أمرا شاقا [2]. ويوضح لينبرغ (١٩٦٧) Leinneberg جانبا من الفرق بين اكتساب اللغة الأولى وتعلم اللغة الثانية ، وذلك من خلال

١ – نعام تشومسكي. المعرفة اللغوية ؛ ص .٢٨٠.

٢ – نعام تشومسكي. اللغة ومشكلات المعرفة ؛ ص : .١٥٣

فرضية الفترة الحرجة [1] Critical period hypothèsis، والتي تحدد سن اكتساب الطفل للغته الأولى بين سن الثانية والثانية عشرة؛ حيث يفقد الدماغ بعدها لدانته، وتصبح وسائط النحو الكلي غير مباشرة، فلا يبقى أمام متعلم اللغة الثانية إلا أن يمر من خلال اللغة الأولى، التي تصبح – حسب تشومسكي– وسيطا إلى النحو الكلي، وتنجح تلك الوساطة كلما كانت قيم الوسائط في اللغتين متساوية، ويحدث التداخل وأخطاؤه إذا اختلفت تلك القيم، غير أن هناك من الدارسين من شككوا في فرضية الفترة الحرجة، من أمثال ريتشي (١٩٧٨) Ritchie؛ وسميث (١٩٨٠) Smith؛ حيث استدلا بوصول المتعلمين الكبار إلى الحد الأدنى من مبادئ النحو الكلي[2].

إن اللغة الأولى واللغة الثانية، وإن كانتا تصدران بالضرورة عن النحو الكلي مع اختلافات معينة في قيم الوسائط التي يتم تثبيتها، فإن تعلم لـ٢ يختلف عن اكتساب لـ١، على الأقل، في كون متعلم اللغة الثانية لا يخضع لظروف النمو وإكراهاته التي يخضع لها الطفل، وهو يكتسب لغته الأولى، فضلا عن أن تعلم لـ٢ هو سلوك اختياري يخضع للرغبة، والاجتهاد، وظروف الموقف التعليمي التعلمي، مع نضج في القدرات الذهنية للمتعلم، بينما اكتساب اللغة الأولى هو أمر يقع للطفل – وإن كان بليدا أو متخلف الذهن– وذلك بمجرد احتكاكه ببيئته اللغوية. ولذلك خلص كاس وآرد (١٩٨٠) Gass & Ard إلى أن نظام الاكتساب عند الطفل تابع لنموه المعرفي (الذهني)، بينما تعلم اللغة الثانية يخضع لشروط مختلفة[3]. وعموما فإن التصور المعرفي التوليدي للتعلم اللغوي قد تميز بإبراز إبداعية القدرة اللسانية؛ إذ تنتج ما لا نهاية له من الجمل انطلاقا من قواعد محدودة العدد، كما

2- E.H.LEINNEBERG 1967 Biological foundations of language

3 - V.J.COOK. CHOMSKY'S Universal Grammar and Second Language in qpplied linguistics, vol 6 N°1 PP 2 - 18.

تميز بإعادة الاعتبار إلى لغة الأم، والاستناد إلى مبادئ النحو الكلي. هذه المميزات النظرية عززت نفوذ الاتجاه المعرفي التوليدي في حقل الدراسات اللسانية التطبيقية.

١،١،٣. في الاتجاه اللساني التطبيقي :

برزت الإرهاصات الأولى لتأسيس اللسانيات التطبيقية، باعتبارها علما جديدا ومستقلا، عقب الحرب العالمية الثانية، في معهد ميتشيجان لتعليم اللغة الإنجليزية، تحت إشراف تشارلز فريز، وروبرت لادو، حيث أصدر هذا المعهد مجلة Language Learning journal of applied linguistics، ثم أحدثت مدرسة اللسانيات التطبيقية بجامعة إدنبره سنة ١٩٥٨، وتأسست الجمعية الدولية للسانيات التطبيقية سنة ١٩٦٤، ثم توالى إنشاء جمعيات اللسانيات التطبيقية بكل من بريطانيا وأستراليا سنة ١٩٧٦، وبأمريكا سنة ١٩٧٧، ومنذ لحظات التأسيس هذه بُذِلت جهود لتعريف هذا الضرب من المعرفة الإنسانية، وتحديد موضوعاته ومناهجه، وضبط علاقاته بالعلوم الإنسانية الأخرى، وفي طليعتها اللسانيات النظرية، ومن أوائل تلك الجهود المائدة المستديرة التي عقدت بميامي سنة ١٩٧٧، والتي أعقبتها إسهامات الباحثين في اللسانيات التطبيقية والمهتمين بتعليم اللغة الثانية. ومن أشهر تعريفات اللسانيات التطبيقية ما سماه ستريفانسStrevens[١] بتعريف العمل، أي العمل الذي يقوم به اللساني التطبيقي، باعتماد علوم متعددة لحل مشاكل قائمة على اللغة ، مما يتيح لهذا العلم أن يعيد تعريف نفسه، حسب الهدف الذي يسعى إليه في كل موضوع من موضوعاته. وينبه سبولسكي Spolsky [٢] إلى ما يقع من إساءة فهم مصطلح اللسانيات

١ – د. محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي، ص : ٣٢–٣٤.

٢ – محمد فتيح، في علم اللغة التطبيقي ، ص ١٩–٢٠.

التطبيقية عند خلطه بالتربية الخاصة بتدريس اللغة الثانية؛ مما يعتبر تضييقا لموضوع هذا العلم، كما ينبه أيضا إلى توهم البعض أن مهمة اللسانيات التطبيقية هي التطبيق المباشر للنظريات اللسانية، خاصة في مجال تدريس اللغات، مشيرا إلى فشل مثل هذا التصور عند تطبيقه في الطريقة السمعية الشفهية التي اشتهر بها السلوكيون .ودرءا لهذا الخلط اقترح ويلكنز Wilkins، وماكاي Mackey، وسبولسكيSpolsky، كل على حدة، اصطلاحات بديلة للسانيات التطبيقية من قبيل ديداكتيك اللغة واللسانيات التربوية والدراسة العلمية لتعلم اللغة الثانية [1].

ولعل هذا من العوامل التي دفعت كوردر Corder إلى اقتراح تعريفين للسانيات التطبيقية: أحدهما ضيق يرتبط بتعليم اللغة في علاقته بالوصف اللساني النظري، والآخر أوسع يتجاوز تعليم اللغة إلى أنشطة أخرى، كالترجمة بأنواعها، وصناعة المعاجم والقواميس، وتخطيط السياسة اللغوية (كالتعريب مثلا)، وبحوث التواصل والتطبيقات المعلوماتية اللغوية، وباثولوجيا اللغة وغيرها[2]، غير أن هذا التمييز لا ينبغي أن يخفي أن معظم الجهود العلمية والعملية في مجال اللسانيات التطبيقية يستأثر بها التعلم اللغوي، وبالأخص في تعلم اللغة الثانية.

وبالنظر إلى المؤثرات المختلفة في التعلم اللغوي، لغوية ونفسية واجتماعية وتربوية وغيرها، فإن اللسانيات التطبيقية أقامت صرحها على علاقات وثيقة مع اللسانيات النظرية وعلوم النفس والاجتماع والتربية، وقد اختلف في تشخيص هذه العلاقات عدد من الدارسين[3]: فاللساني أنتوني Antony يعتبر اللسانيات التطبيقية فرعا من اللسانيات النطرية، مهما اختلفت مجالات تطبيقها، ما دام اشتغالها قائما على اللغة، ويرى كامبل Campbell من منطلق اشتغاله بتدريس اللغة الإنجليزية

---

١ – نفسه ، ص ١٨–٢٢.

٢ – نفسه، ص ٣١–٣٢.

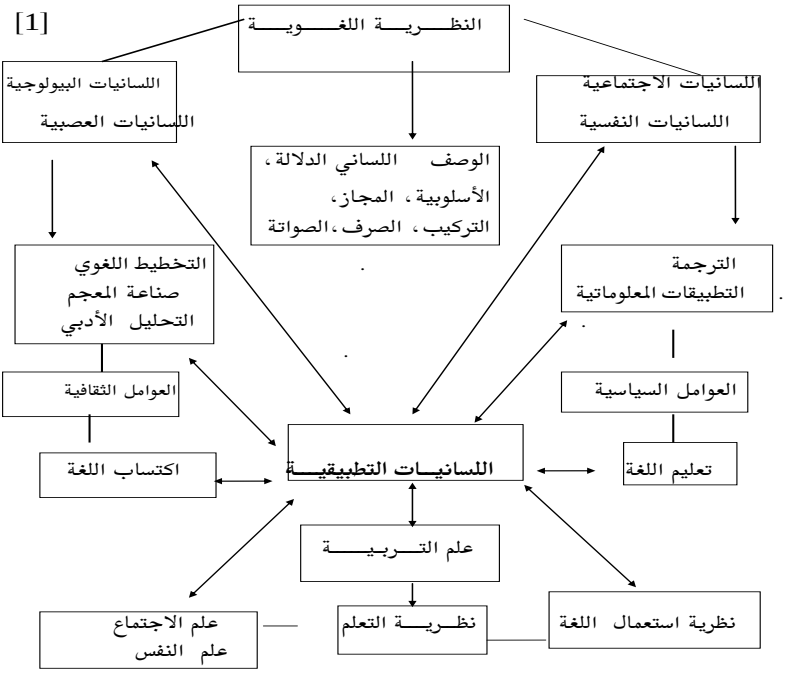
3 - R.B KAPLAN, Toward a redéfinition of applied linguistics. P : 4-17.

لغير الناطقين بها أن اللسانيات التطبيقية هي وسيط بين اللسانيات النظرية وعلوم التربية، ويوسع بالمر Palmer نطاق هذه الوساطة ليشمل أصنافا من العلوم التي تتضمن استخدام اللغة، كعلوم النفس، والاجتماع، والتربية، والترجمة، وعلم اللهجات، وعلم الأجناس، والنقد الأدبي.

ومن ثم يتصور بالمر وجود علاقات تفاعل بين اللسانيات النظرية واللسانيات التطبيقية، فهذه الأخيرة تستفيد من الفرضيات والأوصاف اللسانية النظرية في المجالات المتعددة لاستخدام اللغة، كما تستفيد اللسانيات النظرية بدورها من نظيرتها التطبيقية في تمحيص تلك الفرضيات والدفع بالمقدمات النظرية إلى نهاياتها إثباتا أو تجاوزا.

ويرى كراشن Krashen أن اللسانيات التطبيقية المهتمة بتعليم اللغة الثانية تتبادل التأثير والتأثر مع اللسانيات النظرية، وذلك عن طريق اللسانيات النفسية Psycholinguistics ونظرياتها في مجال تعليم اللغة الثانية، ويوضح سبولسكي أن التطبيق المباشر لمبادئ وأوصاف اللسانيات النظرية على تدريس اللغة غير ممكن، واصفا هذا التصور بالبدائية، ومقترحا خطاطة تحتل فيها اللسانيات التطبيقية دور الوسيط بين اللسانيات النظرية وتدريس اللغة القائم على علم التربية ونظرية التعلم. وقد طور سبولسكي خطاطته تلك؛ حتى يبرز التفاعل بين نظرية اللغة ونظرية التعلم الذي ينتج نظرية تعلم اللغة، وذلك في ارتباط تفاعلي بعلم النفس، وبالأوصاف اللغوية للسانيات العامة ونظرية استخدام اللغة في حقل اللسانيات الاجتماعية، وعلم تربية اللغة الثانية من حقل اللسانيات التربوية . أما كابلان Kaplan فرغم إقراره بغموض ولا محدودية اللسانيات التطبيقية، فإنه يوسع دور

هذا العلم؛ حيث لا يكاد يوجد نشاط علمي إنساني ليس له به صلة، ويوضح ذلك في الخطاطة الآتية [1]:



خطاطة موقع اللسانيات التطبيقية بين مختلف العلوم عند كابلان

لكن رغم ما يبدو من شساعة الحقل الاستقصائي للسانيات التطبيقية، واختلاف الدارسين حول حدوده وقيمته، فإن تعليم اللغة يظل المجال التقليدي الذي يحظى بالأولوية في أعمال اللسانيين التطبيقيين، ويستنفذ معظم دراساتهم، وتقوم على رعايته الجمعيات اللسانية التطبيقية المنتشرة في أنحاء العالم المتقدم، وتواكب تطوره العديد من المجلات الدولية.

1 - Toward a redéfinition of applied linguistics, P : 57-58.

المبحث الثاني

٢. من مبادئ التعلم اللغوي في اللسانيات التطبيقية

٢،١. اللغة الأولى واللغة الثانية / الاكتساب والتعلم :

في موقف التعلم اللغوي يبرز بداهة تمايز حاسم وواضح بين لغة الأم أو لغة البيت، وبين اللغة موضوع التعلم والتعليم، فالأولى يكتسبها الطفل من محيطه تلقائيا، بدءا من الأشهر الأولى من حياته، دون اختيار منه ولا عناء، وهي التي يصطلح عليها اللسانيون التطبيقيون باللغة الأولى (لـ١). أما الثانية فيخضع تلقيها للاختيار، والاجتهاد، وكافة ظروف الموقف التعلمي والتعليمي، وهي التي يصطلح عليها اللسانيون التطبيقيون باللغة الثانية (لـ٢)، وقد أقام كراشن، على أساس هذا التباين بين اللغتين، تمييزا بين نمطين من السلوك المرتبط بامتلاك ناصية اللغة :

- الاكتساب Acquisition وهو سيرورة طبيعية لاواعية تحدث للطفل، فيمتلك عبرها معرفة ضمنية بلغة محيطه، بكيفية تلقائية متدرجة، يدرجها كوردر (١٩٨٠) ضمن النمو العضوي للطفل. ولا يخضع الاكتساب للتصحيح والتوجيه.
- التعلم Learning وهو سيرورة واعية، يرمي من خلالها المتعلم إلى استبطان قواعد لغة ثانية، وامتلاك معرفة صريحة بها ، وذلك في إطار مؤسسي، وضمن مقرر متدرج. وهي العملية التي يعتبرها كوردر (سيرورة تراكمية وليست عضوية)[1].

1 - S.P. CORDER, Post-Scriptum in langages n° 57. p 40.

وإذا كانت السلوكية قد نصحت بإبعاد اللغة الأولى أثناء تعلم اللغة الثانية، باعتبارها مصدر تشويش وخلط، فإن التصور السائد في اللسانيات التطبيقية، بوحي مباشر أو غير مباشر من مفهوم النحو الكلي في الاتجاه التوليدي، يقر بأهمية لـ ١ في تعلم لـ٢، فالعلاقة بينهما قد تكون إيجابية حين تتفق قيم الوسائط بين نَحْوي اللغتين، فينقل المتعلم قدرته في لغته الأولى إلى لغته الثانية، وقد تكون العلاقة بين لـ١ و لـ٢ سلبية بتباين قيم الوسائط في نَحْوَي اللغتين، فيقع التداخل وأخطاؤه؛ لأن المتعلم يستوحي قواعد لغته الأولى في إطار لغوي مختلف.

ونتيجة لهذا التصور لعلاقة لـ١ و لـ٢، تجاوز عدد من اللسانيين التطبيقيين مجرد إعادة الاعتبار للغة الأولى في تعلم اللغة الثانية، إلى تأكيد ضرورة اعتماد لـ١ في تعلم وتعليم لـ٢ ضمن بيداغوجية مدمجة[1].

وإذا كان اللسانيون التطبيقيون قد دأبوا على تصنيف اللغات إلى لغة الأم أو الأولى، هي موضوع اكتساب الطفل من محيطه اللغوي، واللغة الثانية التي هي موضوع التعليم والتعلم، فإن الفاسي الفهري (١٩٨٦) نبه إلى أن وضع اللغة العربية الفصيحة بالمغرب وغيره من الأقطار العربية لاينسجم مع هذا التصنيف، فالعربية الفصيحة ليست اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل المغربي من أمه ومحيطه اللغوي. فهذا الوضع تحتله الدارجة المغربية في مناطق، والأمازيغيات في مناطق أخرى، كما أن العربية ليست لغة ثانية في نفس وضع اللغات الأجنبية، كالفرنسية مثلا. وقد استدل الفاسي الفهري على ذلك بأن ملكة الطفل المغربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزءا مهما من الملكة التي سيكوّنها في اللغة العربية الفصيحة، وذلك

1 - E.ROULET, langue maternelle et langues secondes, vers une pedagogie integree .

عن طريق نقل القدرة Code transfer باستخدام وسائط من لغته العامية، أو من الملكة اللغوية العامة[1].

ولهذا التصور، في رأي الفاسي الفهري، انعكاسات نظرية ومنهجية، منها أن البحث في العربية الفصيحة يقتضي البحث في اللهجات العامية، والعكس بالعكس، كما أن تصنيف اللغة العربية باعتبارها لغة بينية يقتضي ممن يبحث في تعليمها وتعلمها الانتباه إلى قوة العلاقات بينها وبين اللهجات العامية، سواء بالنقل الإيجابي للقدرة، أو بالتداخل المنتج للأخطاء، كما هو الشأن في البحث الذي نحن بصدده.

٢،٢. اللغة الوسيطة Interlanguage :

أصبح الاقتناع بتأثير اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية راسخا في الأوساط اللسانية التطبيقية، وتأسيسا على ذلك برزت نظريات تفترض أن متعلم اللغة الثانية يُكوِّن لنفسه نسقا لسانيا وسيطا ومستقلا بقواعد خاصة بين لـ١و لـ٢، في إطار من التطور وإعادة البناء المستمرين، بفعل التعلم، ليقترب أكثر فأكثر من لـ٢، وقد نبه إلى وجود هذا النسق المستقل ،بادئ الأمر، كل من جاكوبوفيتس (١٩٧٠) Jakobovits ونمسر (١٩٧١)Nemser. لكن سيلنكر (١٩٧٢) Selinker هو الذي سماه "اللغة الوسيطة Interlanguage[2] ، أي تلك اللغة التي يستعملها متعلمو اللغة الثانية، الذين لم يبلغوا مستوى كفاءة المتكلمين الفطريين لتلك اللغة في مرحلة من مراحل تعلمهم لها. ولذلك فإن الأخطاء من المظاهر المباشرة الدالة على مستوى تطور اللغة الوسيطة والصعوبات التي يواجهها

١ – عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي : نماذج تحليلية جديدة، ، ص ٢٠–٢١.

2 - L.SELINKER 1972. Interlanguage, in IRAL, vol.10, N°3. PP .209-231.

متعلم اللغة الثانية في المستويات التركيبية والصرفية والصوتية والدلالية، بل إن سيلنكر يؤكد مفهومه للغة الوسيطة بملاحظته أن بعض الأخطاء المتحجرة في لغة متعلمي لـ٢، تظل بعد ذلك بارزة في تركيبهم للجمل، وفي تنغيمهم بشكل مختلف عن لـ١ ولـ٢.

وتخضع اللغة الوسيطة لعدد من استراتيجيات التعلم التي تساعد على تفسير الأخطاء والصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية. غير أن من الدارسين من يجادل في مفهوم اللغة الوسيطة، فكي بيبو G.BIBEAU يشير إلى تميزها عن اللغات الطبيعية بثلاث مميزات [1] :

- أن نسقها غير مدمج ببنياتها المختلفة صوتية وصرفية وتركيبية ومعجمية، وهي لا تُتعلم ولا تتطور بالوتيرة نفسها.
- أنها تتغير باستمرار حسب مستوى تقدم التعلم.
- أنها لغة فردية وليست مشتركة.

ومن هذه الخاصية الأخيرة يقيم بيبو اعتراضه على مفهوم "اللغة الوسيطة". أما أدجميان (١٩٧٧) Adjemian فقد رأى أن ما تتميز به اللغة الوسيطة من تغير مستمر يخْوِج إلى وصف طولي لسيرورة تعلم اللغة الثانية، مما يستدعي جهازا وصفيا معقدا.

٢،٣. إستراتيجيات التعلم اللغوي :

تبرز أهمية هذه الاستراتيجيات في كونها تساهم في توضيح بعض الجوانب الذهنية في تعلم اللغة الثانية، وفي تفسير مصدر الصعوبات والأخطاء التي يرتكبها المتعلمون.

1 - G.BIBEAU. L'influence de la langue maternelle (L1) et dans l'acquisition d'une langue seconde (L2) P.10- 14

– التـداخـل: Interference

يفـترض التحليـل التقـابلي أن مـتعلم اللغـة الثانيـة يظـل خاضـعا لتـأثير لغتـه الأولى، عبر إسقاط قواعد هذه على تلك؛ مما يسفر عند اتفاق قواعد اللغتين عن وضعية إيجابية اصطلح عليها بالنقل Transfer، و يسفر عند اختلاف قواعد اللغتين عن وضعية سلبية تسمى التداخل Interference. بل إن الصورة القوية للتحليل التقابلي ذهبت إلى أن من الممكن التنبؤ قبليا بأخطاء متعلم اللغة الثانية، ومن ثم يمكن تخطيط التعليم اللغوي بناء على التنبؤ بالأخطاء ومعالجتها ابتداء. غير أن هذه الافتراضات تعرضت للنقض نظريا وتجريبيا، ومن أوائل ما كتب في تفنيدها مقال شهير لكوردر (١٩٦٧)[1] ، أوضح فيه أن العديد من أخطاء متعلم اللغة الثانية تقع مستقلة عن اللغة الأولى، بل يحسن النظر إليها كمؤشر على أن المتعلم يكتشف نظام اللغة الهدف.

ورغم النقض الذي تعرض له التحليل التقابلي في صورته القوية هذه، فإن التداخل ظل من استراتيجيات التلقي اللغوي التي حظيت باهتمام الدارسين أكثر من غيرها. فقد راج هذا المفهوم منذ الخمسينيات مع أعمال فنريش ومدرسة ميتشغان، غير أنَّ عددا من اللسانيين التطبيقيين دفعوا به أبعد من ذلك؛ حيث انتهوا إلى أن معظم أخطاء متعلمي اللغة الثانية هي أخطاء بين لغوية Interlanguals، أي ناجمة عن تأثير المكتسبات السابقة للغة الأم، وقد رفعها تيريل وماريسكال وكوميز (١٩٨٠) Terrel, Mariscal, Gomez إلى نسبة ٨٩٪[2]. و مضى في هذا الاتجاه، وإن بنسبة أقل، دارسون عديدون ، بينما ذهب

1 - S.P CORDER. The signifiance of learner's error, IRAL5 PP161-170.

2 - T.E, TERRELL, GOMEZ, I. MARISCAL, Can acquisition take place in the language classrom ?

آخرون إلى أن أغلب الأخطاء داخل لغوية Intralanguals، أي تتولد ضمن نسق لـ٢. وقد أكدت دراسة بورت ودولاي وكراشن (١٩٨٢) أن أخطاء التداخل عند الطفل البالغ ثماني سنوات تتراوح بين ٤٪ و ١٢٪[1] ، وسار في هذا الاتجاه كثير من اللسانيين التطبيقيين. وتكون أخطاء التداخل – حسب تايلور (١٩٧٥-١٩٧٤)– أكثر حدة عند المتعلم المبتدئ للغة الثانية؛ لارتباطه بلغة أمه؛ ولضعف رصيده في اللغة الهدف ،كما أن هذه الأخطاء لا تمس المستويين التركيبي والصرفي كثيرا، وإنما تمس أساسا المستويين الصوتي والمعجمي.

– الإفراط في التعميم Overgeneralization :

تعني هذه الاستراتيجية إخضاع معطيات لغوية مختلفة لقاعدة يظن المتعلم خطأً أنها تشملها، علما أن للكثير من القواعد استثناءات وحالات خاصة ، بينما المتعلم ميال بطبعه إلى إجراء أنواع من القياس Analogy بمقارنة ما يتعلمه مع مكتسباته السابقة من اللغة الثانية. ويعتبر الإفراط في التعميم إلى جانب التداخل الاستراتيجيتين اللتين حازتا اهتمام الباحثين. فالذين قللوا من أهمية التداخل، ومن تأثير لـ١ على لـ٢، اعتبروا أن معظم الأخطاء تنتج ضمن إطار لـ٢، فيما اعتبر أخطاء تطورية Developpementals دالة على المجهود التعلمي المتنامي لمتعلم اللغة الثانية، هؤلاء وضعوا الإفراط في التعميم على رأس قائمة استراتيجيات التلقي. فتايلو (١٩٧٥) حدد نسبة أخطاء الإفراط في التعميم، حسب تقدم مستوى التعلم، بين ٦١٪ و ٧٧٪[2].

1 - M.K, BURT, H.C, DULAY, KRASHEN. Language Two.

2 - B.P TAYLOR, The use of overgeneralization and transfer learning stratégies by elementary and intermediate students of E.S.L, in language learning vol 25 pp 73-108.

وإذا كانت الأخطاء التداخلية تلازم المتعلم المبتدئ، فإن الإفراط في التعميم يظهر بعد امتلاك المتعلم لرصيد من قواعد اللغة الثانية يعمل على القياس عليه وتوسيعه، ولذلك سميت أخطاء التعميم "تطورية".

– **التفادي** Avoiding:

يميل متعلم اللغة الثانية إلى استعمال البنى التي يعتقد أنه متمكن منها، وبالمقابل فإنه يتفادى البنى اللغوية التي لا يضبطها أو يتوجس من تعقيدها وصعوبتها؛ ليرتكب بذلك "أخطاء سلبية"، حسب اصطلاح جاكوبوفيتس (١٩٧٠)؛ لأنها لاتظهر في استعمال المتعلم.

و لاحظ كراشن (١٩٧٦ ب) أن استراتيجية التفادي تستفيد من فارق الوقت الذي يتيحه التعبير الكتابي أكثر من التعبير الشفوي، والذي يتيح للمتعلم أن يتفادى البنيات التي يتوقع أن يخطئ فيها فيلتف عليها مستخدما بنيات بديلة، وقد يتطلب الكشف عن هذه الأخطاء الخفية تعريض المتعلم لروائز محددة.

– **التبسيط** Simplification :

عندما يحاول متعلم اللغة الثانية التعبير بهذه اللغة التي مازال لم يمتلك زمامها، فإنه يلجأ إلى تفادي البنى اللغوية التي لا يعرفها، أو يخشى الخطأ فيها، لكن حاجته ورغبته في التعبير قد تقودانه إلى المخاطرة، وتبسيط الصعوبات بالارتداد إلى قواعد لغته الأولى؛ ليقع في التداخل، أو بالقياس إلى رصيده من قواعد اللغة الثانية ليقع في الإفراط في التعميم. ومن هذا المنظور تصبح استراتيجية التبسيط شاملة للتداخل والإفراط في التعميم ، غير أن من الدارسين من جعل التبسيط مجرد آلية في استراتيجية.

إن تخوف المتعلم من الوقوع في الخطأ، خاصة في جو تعليمي متشدد في قمع الأخطاء، قد يحد –لا محالة– من كفاءته التعبيرية باللغة الثانية، بينما التجرؤ على التواصل باللغة الثانية والاستهانة بالأخطاء يطور اللغة الوسيطة للمتعلم، ويقترب بها من مستوى تلقائية التواصل باللغة الثانية.

– الإفراط في التصحيح Hypercorrection :

يعرَّف اللسانيون الاجتماعيون الإفراط في التصحيح بكونه استراتيجية توتر اجتماعي، ترمي عبر فئة اجتماعية إلى تجاوز الاستعمال اللغوي المعياري إلى تقليد نموذج لغوي لطبقة اجتماعية أرقى، سعيا إلى التميز عن الفئات الدنيا، والتسلق الطبقي لغويا، لكن الإفراط في التصحيح عند متعلم اللغة الثانية يعني مبالغته في تطبيق قواعد معينة إلى درجة تجاوز إطارها، والوقوع في أخطاء تعميم، غير أنها تتميز عن أخطاء التعميم العادية بالقصد الكامن وراءها، وهو التصحيح المفرط.

– التحجُّر Fossilization :

يعرفه سيلنكر (١٩٧٢) بأنه استعصاء الأخطاء في اللغة الوسيطة[1]؛ فقد يتوقف المتعلم عن متابعة تعلمه للغة الثانية قبل أن يمتلك ناصيتها لفقد دوافع الرغبة والحاجة إلى التعلم أو لغيرها، فتتعرض معطيات اللغة الوسيطة للتحجر بما فيها من نقائص وتشوهات تبرز في شكل أخطاء صوتية وصرفية وتركيبية ومعجمية وغيرها؛ لتشكل وضعا لغويا مختلفا عن اللغة الهدف، وكذلك عن اللغة الأولى، وإن كان فيه من هذه وتلك، لكن طابعه الأساسي هو توقف النمو، بل احتمال التراجع بشكل كبير. وتلاحَظ ظاهرة التحجر بالأخص عند المتعلمين الذين لا يخضعون لأي توجيه، وكذا عند الفئات التي تتعلم اللغة الثانية لحاجات تواصلية

1 - SELINKER (Larry) Interlanguage, in IRAL, Vol X n°3 1972 PP 209-231.

محدودة، كالعمال المهاجرين الذين تتحجر لغتهم الوسيطة عند حد أدنى للتعبير عن الحاجات الأساسية.

وليس التعليم المؤسسي للغة الثانية بمنأى عن أخطاء التحجر، وإن كان لا يعيرها اهتماما كبيرا ، فترافق المتعلم عبر سنوات دراسته كأنها دليل على فشل المؤسسة التعليمية في علاج تلك الأخطاء.

على أن التوقف عن مواصلة تعلم اللغة الثانية، وعدم استعمالها، والتواصل بها لا يقف عند حدود التحجر، بل يفضي إلى التراجع Backsliding ، الذي يعده بعض الدارسين استراتيجية معاكسة تتجلى في الظهور المنتظم لأخطاء التحجر، وضياع كثير من مكتسبات اللغة الوسيطة للمتعلم.

وهذه الاستراتيجيات المذكورة تتعلق بتنامي التعلم، وتقدم اللغة الوسيطة نحو نظام اللغة الهدف، بينما ترتبط استراتيجيتا التحجر والتراجع بوضعية توقف اللغة الوسيطة عن النمو أو تقهقرها إلى مستويات أدنى. والوعي باستراتيجيات التلقي ضمن هذه الحدود أمر ضروري حتى لا تعطاها قدرة تفسيرية مبالغ فيها.

المبحث الثالث

٣. اتجاهان في اللسانيات التطبيقية

لقد كان للاختلافات البينة التي برزت في اللسانيات النظرية، إضافة إلى مؤثرات نظرية وتجريبية أخرى انعكاسات واضحة على اللسانيات التطبيقية المنصبة على تعليم وتعلم اللغة والتي تفرعت إلى اتجاهين رئيسين: التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء :

٣،١. التحليل التقابلي :

٣،١،١. أساسه النظري :

استند التحليل التقابلي عند ظهوره في منتصف القرن العشرين إلى أساس نظري سلوكي، يتصور أن اللغة الأولى هي مصدر جل الصعوبات التي تعترض متعلم اللغة الثانية، والتي تبرز في التداخل بين بنيات اللغتين، واعتقد رواد التحليل التقابلي إمكانية التنبؤ بأخطاء متعلم لـ٢، ويكفي لذلك وصف اللغتين المتقابلتين الأولى والثانية وصفا بنيويا دقيقا، سيمكِّن من معرفة التماثلات القائمة بين اللغتين، والتي سيترتب عنها نقل إيجابي من لـ١ إلى لـ٢، من شأنه تيسير مهمة المتعلم. كما سيمكِّن من معرفة الاختلافات البنيوية بين اللغتين؛ حيث ستؤثر بنى لـ١ على بنى لـ٢ مُوقِعة أخطاء تداخلية. وقد كان اللساني فريز (1945) Fries من الرواد الأوائل للدراسات التقابلية، حيث جعل مرتكزها الأساس هو الوصف العلمي للغة الهدف، مقارنة بوصف دقيق وموازٍ للغة الأولى للمتعلم، وعلى أساس هذا التصور أصدر المجلس الأمريكي لتعليم المجتمعات ACLS مناهجه وكتبه لتعليم اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها.

وفي سنة ١٩٥٤ أصدر هاريس Harris "نحو النقل" Transfer Grammar، الذي اقترح فيه تصنيفا بنيويا لتحديد التماثلات والاختلافات بين اللغات، للمساعدة على حل مشاكل تعلم اللغة الهدف، باعتبار أن الاختلافات ستكون موضوع القواعد النحوية التي يجب تعلمها لإنتاج جمل اللغة الهدف. أما التماثلات فهي موضوع النقل بين اللغات.

وفي سنة ١٩٥٧ أعلن لادو في مقدمة كتابه Linguistics across Cultures[1] أنه يمكن التنبؤ بالبنى التي ستشكل صعوبة لمتعلم لـ٢، وتلك التي سيكون من اليسير عليه تعلمها، وذلك بوصف ومقارنة اللغة الثانية وثقافتها مع اللغة الأولى وثقافتها مقارنة منتظمة. كما حدد جاكوبفتس خمسة عوامل أساس في تعلم اللغة الثانية . والملاحظ أن العوامل التي استند إليها جاكوبفتس، والافتراضات التي استخلصها تلخص مجمل الموقف التقابلي وخلفيته السلوكية في الإشارة إلى اللغة الأولى،باعتبارها مصدرا للتداخل مع اللغة الثانية، وفي تأكيد دور الممارسة في التلقي اللغوي، إضافة إلى ما اشتهر به التقابليون من قولهم بإمكانية التنبؤ بأخطاء متعلم اللغة الثانية، عبر مقارنة نظام اللغتين، ثم اختزال تعلم اللغة الثانية فيما هو مختلف تقابليا بينها وبين ل١، أما المشترك بين اللغتين فسيكون موضوع نقل إيجابي. وقد اصطلح الدارسون على نعت هذا الاتجاه بالصورة القوية Strong Version لفرضية التحليل التقابلي .

٣،١،٢. إجراءات التحليل التقابلي :

حدد وايتمان (١٩٧٠) Whitman أربع مراحل يمر عبرها التحليل التقابلي[2]:

1 -R .LADO, (1957) Linguistics across cultures.

2 - WHITMAN (R.L) Contrastive analysis problems and procedures in language learning vol XX N°2 dec 1970 PP 191-197.

- أولا: الوصف البنيوي للغتين المتقابلين.
- ثانيا: اختيار أشكال وتراكيب معينة؛ لمقارنتها بين اللغتين.
- ثالثا: المقابلة بين اللغتين وكشف علاقات التشابه والاختلاف بينهما.
- رابعا: التنبؤ بالأخطاء والصعوبات بناء على المراحل الثلاث السابقة.

ويقتضي التنبؤ بالأخطاء تحديد درجات الصعوبة، ومن أبرز المحاولات في هذا المنحى ما قام به براتور (١٩٦٧) Prator؛ حيث حدد ستة مستويات من الصعوبة[١] .

وقد اقترح إيكمان (١٩٧٧ و ١٩٨١) Eckman نظرية التمييز لتحديد درجات نسبية من الصعوبة بناء على مبادئ النحو الكلي، فالوحدات المميزة لها خصائص زائدة على غير المميزة، ومجالها التوزيعي أضيق، وهي لذلك تُكْتَسَب بصعوبة أكبر من الوحدات المميزة، ومن ثم يساوي إيكمان بين درجات التمييز ودرجات الصعوبة.

٣،١،٣. اعتراضات على التحليل التقابلي[٢] :

تعرض التحليل التقابلي، في صورته القوية خاصة، لاعتراضات نظرية من عدد من الدارسين، من أمثال: كوردر (١٩٧٥)، ودولاي، وبورت، وكراشن (١٩٨٢)، وجيمس (١٩٨٣)، وبيس، وبوركيي (١٩٨٤). وقد انصبت هذه الاعتراضات على جوانب نظرية متعددة، منها الخلفية السلوكية التي اعتبرت اللغة الأولى للمتعلم مصدر تشويش وتداخل، بينما استشرفت النظرية المعرفية التوليدية آفاق النحو الكلي الذي أعاد الاعتبار النظري للغة الأولى في تعلم اللغة الثانية.

---

١ هـ.د براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها. ص:١٨٥.

2 - G.D VERONIQUE, Analyse contrastive, analyse d'erreurs, une application de la linguistique à la didactique des langues II , P : 284-291.

قد أخذ نمسر (١٩٧٠)، وسلاماكزاكو (١٩٧١) على التحليل التقابلي استناده إلى نظرية متناقضة في التعلم، فالمفهوم النفسي للنقل والتداخل لا يملك كفاية للبرهنة على الإجراءات التنبؤية؛ مما يوقع التحليلات التقابلية في الذاتية والتناقض، وأُخِذ على التحليل التقابلي، كذلك، تجاهله لواقع التعدد اللغوي، فالتداخل لا ينجم عن لغة الأم فقط، وكذا تجاهله للعلاقات النمطية والوراثية والتاريخية بين اللغات.

واعترض يوهانسون على المنطق التقابلي القائم على الكل أو لا شيء، أي الاستعمال السليم للغة الثانية في مقابل التداخل مع اللغة الأولى، مع تجاهل الاستبدالات غير المنتظمة .

كما كشف ووردوف (١٩٧٠)، وفالدمان، وجوهانسون افتقار التحليل التقابلي إلى نظام تقابلي شامل بين اللغات، واستحالة استخراج سلم دقيق للصعوبات؛ مما يجعل التنبؤ بالأخطاء غير علمي ولا واقعي، بل هو – حسب ماكي– لا يعدو مقارنات سطحية تقف على اختلافات شكلية بين أنظمة اللغات. ومن الناحية التربوية والديداكتية لاحظ نمسر (١٩٧٠)، وسلاماكزاكو (١٩٧١) أن التحليل التقابلي يعطي الأولوية لوجهة نظر المدرس في بناء درس متدرج على حساب دينامية المتعلم، كما لا يفيد معلمي اللغات؛ لأنه لا يضيف إلى معارفهم الديداكتية شيئا جديدا عن صعوبات التعلم اللغوي.

وقد تم تمحيص هذه الاعتراضات النظرية بتجارب ودراسات ميدانية أثبتت فشل تنبؤات التحليل التقابلي، كتلك التي أجراها وايتمان وجاكسون (١٩٧٢)، ومن قبله بوليتزر (١٩٦٨) الذي أنجز تجربة على البنيات اللغوية المتوازية والبنيات اللغوية المتقابلة؛ لاختبار الفرضية التي تذهب إلى أن تعلم البنيات المعاكسة

أصعب من تعلم البنيات المتوازية، لكن التجربة لم تثبت هذه الفرضية، كما أجرى نمسر (١٩٦٨) تجربة على المستوى الصوتي ضمت الأصوات المطبقة Occlusives بين الإنجليزية والهنغارية أبانت عن قصور التحليلات التقابلية وخطأ تنبؤاتها. كما خلص جونسون إلى نتائج مشابهة في المستوى الصوتي عبر تجربة أجراها على متعلمين للغة السويدية ذوي لغات أولى مختلفة.

٢.٣. تحليل الأخطاء:

مهدت الاعتراضات النظرية والتجريبية على التحليل التقابلي التنبؤي لبروز تحليل الأخطاء الذي سمي بالتحليل البعدي أو بالصورة الضعيفة للفرضية Weak version؛ لكونه يتفادى منزلقات التنبؤ بالأخطاء، بل يحللها بعد وقوعها، وقد اعتبر تحليل الأخطاء في البدء تكميلا للتحليل التقابلي، قبل أن يستقل عنه ويتجاوزه.

٣،٢،١. تعريف الخطأ :

يعرف الخطأ عادة بكونه خرقَ المتعلم لقواعد اللغة الهدف، غير أن هذا التعريف – وإن كان صحيحا في ذاته – فإنه يظل شديد التعميم محتاجا إلى كثير من التدقيق والتمييز، إنْ في تحديد طبيعة الخطأ أو مجاله أو معياره.

وقد ميز كوردر (١٩٦٧) بين أخطاء القدرة Competence وأخطاء الإنجاز Performance، فالأولى أخطاء نسقية تعود إلى جهل المتعلم بالقاعدة، ومن ثم لا يستطيع أن ينتبه إليها ويصححها ذاتيا، أما الثانية فهي عرضية تعود إلى ظروف الإنجاز، من عياء، واضطراب، وعدم انتباه، ذلك أن المتعلم يعرف القاعدة، ومن ثم يعي خرقه لها، فيستطيع تصحيح زلاته. فخرق القدرة هو ما يسميه كوردر "أخطاء" Errors .أما خرق الإنجاز فيسميه "أغلاطا" Mistakes أو هفوات Lapsus [1].

1 - The signifiance of learner's error, IRAL 5 PP 161-170.

ومجال الخطأ هو الآخر يتطلب تدقيقا، فشبكة B.E.L.C تعرف الخطأ بأنه انزياح الإنتاج المنتظَر عن المعيار في سياق معين [1]، فالخطأ ينجم عن خرق القواعد النحوية، وقد كان تشومسكي (١٩٦٥) حددها في ثلاث درجات [2] :

- خرق القواعد المقولية المتعلقة بإعادة الكتابة المركبية.
- خرق قواعد التفريع المقولي الصارمة، والتي تحدد لكل فعل سياقه المقولي حيث ترد المقولات التركيبية السابقة واللاحقة عليه.
- خرق قواعد الانتقاء التي يتطلبها كل فعل في فاعله ومفعوله.

وينجم الخطأ أيضا عن خرق القواعد التداولية بما تتضمنه من سياقات ثقافية واجتماعية وغيرها .

وقد نبه كوردر إلى أن أخطاء الإنتاج تقع تحت الملاحظة والتحليل، أما أخطاء الفهم، فإنها تمر في الغالب دون ملاحظتها. وهذه نقطة ضعف في تحليل الأخطاء، خاصة أن القدرة الاستقبالية للمتعلم تفوق دائما قدرته التعبيرية.

إن الأخطاء في نظر كوردر (١٩٦٧)[3] تدل المعلم على المستوى الذي بلغه المتعلم، وتدل الباحث على كيفية تعلم اللغة الثانية والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في اكتشافه لنسق تلك اللغة، كما تدل المتعلم على مدى صحة الفرضيات التي يضعها حول اللغة الهدف، ومن ثم يحسن أن ننظر إلى أن الأخطاء مؤشر إلى أن المتعلم هو في طريقه إلى اكتشاف وتعلم نسق اللغة الثانية، وذلك عبر مراحل حددها كوردر (١٩٧٣) كالآتي[4] :

1 - F.DEBYSER et autres Grille typologique d'analyse des erreurs .p 10.

2 - N.CHOMSKY Aspects de la théorie syntaxique , P 201-208.

3 - S.P. CORDER. The signifiance of learner's errors. IRAL, 5 P : 161-170.

4 - S.P CORDER. Introducing applied linguistics. P : 271.

– مرحلة النسقية : حيث يبدأ المتعلم في إدراك نسق اللغة واكتشاف بعض قواعدها، لكنه يستمر في التردد بل يتراجع أحيانا، ويكون غير قادر على تصحيح أخطائه إذا نبهه إليها الآخرون، كما يميل إلى تفادي المعطيات التي يخشى الخطأ فيها.

– مرحلة ما بعد النسقية : حيث يكون المتعلم قد اكتشف نسق اللغة، ويصبح بإمكانه اكتشاف أخطائه وتصحيحها وحده، ومن ثم تميل لغته إلى التحجر.

٢،٢،٣. وصف الأخطاء وتصنيفها :

إن تشخيص الأخطاء ووصفها، وإن كان إجراء تطبيقيا يلجأ إليه المدرس أو اللساني التطبيقي، فإنه يظل شديد الارتباط بالنموذج اللساني المعتمد في التحليل وبعدته المنهجية من صنافات وشبكات نمطية عامة، ومن ثم فاختلاف النماذج الواصفة يفضي، أحيانا، إلى اختلاف في وصف الخطأ نفسه. وقد لوحظ مثل هذا الاختلاف بين الشبكات التصنيفية التي وضعت لأخطاء اللغة الفرنسية، مثل بيلك (١٩٦٦) BELC ،وإيفيك (١٩٧٧) EFEC ،وبيرو(1959) Bureau، إنْ في تصنيف المقولات الكبرى للأخطاء أو في فروعها [١].

ففي مستوى المجال اللغوي الذي يرجع إليه الخطأ يتم التمييز بين :

– الأخطاء داخل اللغة Intralingual errors : وهي تلك التي تعود إلى اللغة الهدف ذاتها، فتعكس الخلل الذي يقع فيه المتعلم عند تعلمه لقواعد تلك اللغة، كالمبالغة في التعميم Overgeneralization، أو التطبيق الناقص للقواعد، أو جهل السياقات التي تنطبق عليها، أو الجهل بقيود القواعد.

1 - A .AKOUAOU.Analyse des erreurs, pour une identification des difficultés en français L2 d'apprenants marocains du secondaire , p 238_240

– أخطاء بين اللغات Interlingual errors : وهي تلك التي يقع فيها متعلم لـ٢ بتأثير من قواعد لغته الأولى المختلفة عن قواعد اللغة الهدف، وذلك عبر التداخل.

وقد صنف بوليتزر ورامريز (١٩٧٣) Politzer & Ramirez[1] الأخطاء في هذا المنظور إلى ثلاثة أصناف : أخطاء داخل اللغة، وأخطاء بين اللغات تعود إلى إسقاط المتعلم قواعد لـ١ على لـ٢، أو استعماله بنيات شبيهة بتلك التي يستخدمها الطفل، وأخيرا أخطاء ناجمة عن تباينات غير معيارية في اللغة الثانية.

أما في مستوى المقولات، فيمكن تصنيف الأخطاء إلى ما يأتي :

– **الأخطاء التركيبية** : وهي التي تمس تركيب الجملة ومكوناتها وعلاقاتها، (الإعراب والمطابقة مثلا)، وترتيب عناصرها، وتعتبر في الدرجة الأولى من الخطورة؛ إذ بها تكون الجمل لاحنة؛ لذلك حظيت هذه الأخطاء باهتمام اللسانيين النظريين والتطبيقيين، وكذا مدرسي اللغات.

– **الأخطاء الصرفية** : وهي التي تمس بنية الكلمات أسماء وأفعالا في أوزانها وتصريفاتها المختلفة، وسوابقها ولواحقها، ولا يخفى أن عددا من التشكلات الصرفية ترتبط بالظواهر التركيبية، ولعل هذا ما جعل بعض الشبكات النمطية العامة تدمجهما معا في مقولة واحدة تركيبية صرفية Morphosyntaxe.

– **الأخطاء الإملائية** : وهي التي تمس حروف الكلمات (الأصوات)، الصوامت منها والصوائت (الحركات القصيرة والطويلة) في المستوى الكتابي، وقد يعكس عدد من الأخطاء الإملائية أخطاء صوتية على مستوى النطق، كالخلط

1 - R.POLITZER, A.G RAMIREZ. An error analysis of the spoken english… in langage learning n° 23 PP 39-61.

الذي يقع فيه متعلمو العربية بين الحروف المهملة ونظيرتها المعجمة المشابهة لها في الرسم، وإن كانت أخطاء صوتية أخرى لا تبرز في مستوى الكتابة، ومع ذلك فإن الشبكات العامة "بيلك"، و "إيفيك"، و "بيرو" لم تخصص للأصوات مقولة ضمن مقولاتها الكبرى، بينما قدم كوردر (١٩٨١) مقولة مشتركة بين الإملاء والأصوات Graphological Phonological.

– **أخطاء المعجم والدلالة** : وهي التي تمس المفردات المعجمية بإساءة استخدامها في السياق، أو بالركاكة، أو بخرق قيود الانتقاء الذي يوقع في اللحن الدلالي ، أو إدراج عبارات غامضة أو غريبة، أو خرق المدونة اللغوية المعيار بإقحام تعابير دارجة أو من لغات أخرى، ويكون ذلك – في الغالب – عند المتعلم ناتجا عن تداخل مع لغته الأولى.

– **الأخطاء التداولية** : وهي التي تنجم عن خرق السياق المقامي بإنتاج كلام سليم تركيبا ودلالة، لكنه غير مناسب للسياق الاجتماعي والثقافي، أو خاطئ معرفيا؛ مما ينقض مقبوليته لدى المتلقي بالنظر إلى مقتضيات المقام ومعرفته بالعالم.

وقد أشار كوردر إلى هذا النوع من الأخطاء ضمن ما سماه أخطاء إحالية، باستعمال تعبير لا ينطبق على الشيء عرفا، وأخطاء استعمال، أو أخطاء اجتماعية. لكن أيا من الشبكات العامة الثلاث : بيلك، وإيفيك، وبيرو لم تدرج هذا النوع.

– **أخطاء الترقيم**: وهي تمس التعبير الكتابي، بإهمال نقط الوقف والفواصل والعلامات المختلفة، أو بإدراجها في غير مواقعها، أو الخلط بينها؛ مما قد يؤشر

إلى عدم إدراك حدود الجمل وسوء فهم الأساليب المختلفة، وقد أدرجت هذا النوع شبكتا بيلك وإيفيك.

إن هذه المستويات المتباينة في تصنيف الخطأ من حيث المصدر، والحدة، والنوع، والمقولة، تتوازى في الخطأ الواحد؛ فقد يكون بين لغويا من حيث مصدره اللغوي، ونسبيا في حدته، واستبداليا في نوعه، وتركيبيا في مقولته، وإن كانت النماذج اللسانية – وكذا الشبكات العامة – لا تجمع كل هذه المستويات، بل تكتفي ببعضها، فشبكة "بيلك" اعتنت بحدة الخطأ وبمقولاته، بينما اهتمت شبكة إيفيك بمقولة الخطأ ونوعه، وهو نفس ما اختاره كوردر (١٩٨١) في الجدول الآتي[٣][1]

	إملائي صوتي	نحوي	معجمي–دلالي
نقصان			
زيادة			
انتقاء			
ترتيب			

جدول كوردر (١٩٧١)

٣،٢،٣.تفسير الأخطاء :

يرتبط تفسير الأخطاء بحقل اللسانيات التطبيقية النفسية، في عمله على استجلاء مصادر الأخطاء والاستراتيجيات والعوامل الواعية واللاواعية التي تنتج الخطأ، خاصة ما تعلق منها باللغة الأولى للمتعلم، وبمواقفه من اللغة الهدف، وما تعلق بسن المتعلم وجنسه، كما يرتبط تفسير الأخطاء باللسانيات التطبيقية الاجتماعية في بحثه في آثار اللهجات والازدواج والتعدد اللغويين، وتأثيرات المحيط

1 - S. P. Corder , Error Analysis and interlanguage p 37.

الاجتماعي في إنتاج الأخطاء، ويرتبط أيضا بمجال التربية من حيث بحثه في أدوار بيئة التعلم، وأساليب التعلم اللغوي في سياق المدرسة في إنتاج الأخطاء، وكذا أساليب معالجتها.

وبسبب تعدد هذه الارتباطات وشساعة حقولها الاستقصائية، إضافة إلى أسباب أخرى، فإن تحليل الأخطاء ما يزال فرضيا بشكل كبير، فالخطأ ذاته قد يخضع لهذا التفسير أو ذاك، حسب الدارسين واختلاف مقارباتهم، وحسب الأوصاف والتصنيفات المعطاة للخطأ. وبدهي أن أي قصور أو اضطراب في الوصف يقود إلى تفسير غير سليم. ولعل تفسيرا أكثر دقة وعلمية للأخطاء يتطلب كثيرا من التجارب والتمحيصات الميدانية لتعلم اللغات، فضلا عن تقدم الأبحاث النظرية في مجالات اللسانيات الذهنية والنفسية والاجتماعية.

التفسير باستراتيجيات التعلم:

إن متعلم اللغة الثانية، مادام يجهل قواعد تلك اللغة، فإنه عند محاولته التعبير بها يكون أمام احتمالين : إما أن يتفادى البنيات التي يجهلها، أو أن يستخدم بنيات شديدة القرب مما في لغته الأولى، فهو في الحالة الأولى يلجأ إلى استراتيجية التفادي التي يلتف بها المتعلم على جهله لقواعد لـ٢، والتي لا تبرز أخطاؤها في التعبير الحر، والكتابي منه بوجه خاص؛ لتوفر الوقت للمتعلم لتشغيل إوالية المراقب، ومن ثم يستدعي الأمر تعريض ذلك المتعلم لاختبارات وروائز محددة، لتبرز في إنتاجه اللغوي تلك الأخطاء التي كان يتفاداها. أما في الحالة الثانية فإنه يلجأ إلى استراتيجيتي النقل أو التداخل، بتحكيم قواعد لغته الأولى في بُنى اللغة الثانية، فإذا اتفق نسق القواعد بين اللغتين، فإن دور لغة الأم يكون مسهلا للتعلم اللغوي وذلك بنقل القدرة، وعند اختلاف نسق القواعد بين اللغتين، وهي الحالة الأكثر بروزا، فإن التداخل يقود المتعلم إلى الأخطاء، وحتى عند تعرف المتعلم على

القاعدة وشروعه في تطبيقها فإنه يستمر في الخطأ؛ لأنه لا يعرف حدود القاعدة واستثناءاتها والحالات الخاصة الخارجة عنها، ومن ثم يخضع لاستراتيجية الإفراط في التعميم Overgeneralization أو القياس الخاطئ Erroneous Analogy

وقد أجرى ريتشارد (١٩٧١) [١] دراسة ميدانية على متعلمين اثنين للغة الإنجليزية مختلفي اللغة الأولى، وخلص فيها إلى تأكيد دور تلك اللغة في إنتاج وارتكاب المتعلم للأخطاء عبر استراتيجية التداخل، كما أبرز دور استراتيجية الإفراط في التعميم، التي يرى أنها تشتغل عبر استراتيجية القياس، بل إن ريتشارد مال إلى اختزال هاتين الاستراتيجيتين ضمن استراتيجية أعم هي التبسيط Simplification [٢].

وفي دراسة ميدانية أجريت على مجموعتين من المتعلمين الإسبان الكبار للغة الإنجليزية، إحداهما مبتدئة، والثانية قطعت شوطا في تعلم لـ٢، خلص تايلور (١٩٧٥) إلى أن الاستراتيجيتين الرئيستين في تفسير الأخطاء هما التداخل والإفراط في التعميم، فالاستراتيجية الأولى تبرز كثيرا عند المبتدئين ، والثانية عند المتلقين الذين تجاوزوا طور البداية[٣].

– التفسير بالسياق التعليمي :

تتعدد طرق تعليم اللغة الثانية وتتفاوت في درجات نجاحها، وذلك في ترابط قوي مع باقي عناصر السياق التعليمي، من مدرس، ومناهج، وبرامج للتلقي،

1 - J.C. RICHARDS, Error, Analysis and second language stragégies in language Sciences N° 17. PP 12-22.

2 - J.C. RICHARDS, Simplification : a strategy in the adult acquisition of a foreigin language : an exemple from indonesian /malay in language learning, vol 25, N° 1 PP 115 - 126.

3 - B.P.TAYLOR. The use of over generalization and transfer learning strategies byelementary and intermediate students of E.S.L in language learning leraning vol.25. N° 1 PP : 73-107.

وكتب مدرسية، وأساليب، ووسائل ديداكتية، وهذه جميعا قد تكون مصدرا للعديد من الأخطاء. فسيلنكر (١٩٧٢) كان قد حدد خمس استراتيجيات داخلية Inernal Strategies من بينها استراتيجية "تدريب النقل" Transfer training التي تُرْجِع بعض أخطاء المتعلم إلى طرق تعلمه للغة الثانية، كما أشار ريتشارد في مقاربته اللاتقابلية لتحليل الأخطاء[1] إلى دور طريقة تعليم لـ٢ في إنتاج الأخطاء، فالكتب المدرسية – وكذا التمارين التي تصاغ بطرق رديئة – قد تشوش على تعلم اللغة الثانية ، بل قد تعطل سيرورته. وقد تنجم الأخطاء عن كيفية تقديم المعطيات اللغوية التعليمية مجزأة عبر مقررات المستويات الدراسية المختلفة، كما أن للمدرس ومستوى كفاءته وأسلوبه في تعليم اللغة الثانية دورا كبيرا في هذا المنحى. فالأخطاء المتحجرة عند المعلم تنتقل غالبا إلى المتعلمين. والنموذج النحوي المعتمد قد يكون هو أيضا باعثا على الخطأ، إذا كانت أوصافه قاصرة أو ملتبسة أو كثيرة التفريعات والاستثناءات.

– التفسير بوسائط نفسية واجتماعية.

من الوسائط النفسية التي حظيت باهتمام اللسانيين التطبيقيين، إنْ في التحليل القبلي أو في التحليل البعدي، اللغة الأولى للمتعلم. فالتقابليون، بوحي من منطلقاتهم السلوكية، جعلوا اللغة الأولى مصدرا لجل مصاعب التعلم اللغوي، وفي مقدمتها التداخل بين اللغتين الأولى والثانية، ولذلك عملوا على الحد من هذا التأثير السلبي للغة الأولى بتهميشها في تعلم لـ٢. بينما استند تحليل الأخطاء على خلفية معرفية توليدية تؤمن بالنحو الكلي، وبأن العلاقة بين لـ١ و لـ٢ ليست في

1 - J.C. Richards. A non Contrastive approach to error Analysis in English language teaching. Vol 25, N°3. pp 204-219

كل الأحوال علاقة سلبية، ومصدرا للأخطاء التداخلية، بل إنها في أحيان كثيرة تكون إيجابية عن طريق نقل القدرة من لـ١ إلى لـ٢..

التفسير بالسن :

قد يكون لعامل السن تأثيرات محددة في تعلم اللغة الثانية والبينية، هذا الافتراض هو ما يطرحه سؤال الازدواجية اللغوية المبكرة وآثارها النفسية والبيداغوجية والثقافية.

وقد كان لينبرغ (١٩٦٧) Lenneberg وضع فرضية الفترة الحرجة؛ حيث أوضح أن دماغ الطفل يحافظ على لدانته إلى غاية السنة الثانية عشرة من عمره، وهي الفترة التي يتواصل فيها اكتساب اللغة الأولى بموازاة النضج الذهني للطفل وتطور قدراته. وقد صيغت فرضية الفترة الحرجة بناء على ملاحظة الاختلاف الحاصل بين الكبار والأطفال في تعلم اللغة الثانية، فإذا كان بإمكان الكبار أن يمهروا في المستويات التركيبية والصرفية والمعجمية، فإنه يستعصي عليهم، في الغالب، إدراك الطلاقة التي يمتلكها الأطفال في طريقة النطق Pronunciation. وقد أكد سكوفيل (١٩٦٩) أن الكبار لا يمكنهم أن يتعلموا اللغة الثانية دون لكنة أجنبية.

غير أن البحوث التي اشتغلت على التفصيص الدماغي Cerebral Lateralization باينت فرضية الفترة الحرجة في تحديد مداها العمري؛ حيث ذهب كراشن (١٩٧٣) وشنيتزر إلى أن التفصيص الدماغي يبدأ قبل الولادة وينتهي في حدود السنة الخامسة من عمر الطفل؛ حيث يحافظ الدماغ على لدانته خلال هذه الفترة. ونتيجة لذلك برزت الدراسات التي تستحسن الازدواجية المبكرة Earlier is better، والتي دعمت تدريس اللغة الأجنبية في المدرسة الأولية Foreign language in élémentary school (FLES)، وخلص كراشن

وآخرون (١٩٧٩) إلى وضع ثلاثة تعميمات في تحديد تأثيرات السن في تلقي اللغة الثانية:

١ – يتفوق الكبار على الصغار في تعلم المراحل الأولى من التركيب والصرف.

٢ – يتفوق الأطفال الكبار على الأطفال الصغار في تعلم المراحل الأولى من التركيب والصرف.

٣ – يتفوق المتعلمون الذين بدأؤوا اكتشاف اللغة الثانية طبيعيا منذ طفولتهم على الذين بدأوا ذلك وهم كبار.

إن الفترة الحرجة – حسب تحديد لينبرغ – توافق دخول الطفل إلى المدرسة وشروعه في تلقي أنظمة لغوية قد تقترب أو تبتعد من لغته الأولى. ففي المدرسة المغربية يشرع الطفل في تلقي اللغة العربية الفصيحة من المستوى الأساسي الأول، ثم في تلقي لغة أجنبية (الفرنسية) بدءا من المستوى الثالث الأساسي.

– التفسير بالمحيط الاجتماعي :

ليست اللغة ملكة ذهنية فحسب، بل هي أيضا مؤسسة اجتماعية، وتلقي اللغة الثانية أو البينية يتأثر بالوسط الاجتماعي خارج المدرسة. فالفقر اللغوي للمحيط الذي يتواصل معه المتعلم يؤخر تعلمه للغة الهدف، ذلك أن معرفته بقواعد تلك اللغة لا يكفي لامتلاك زمامها. بل لابد من وسط تواصلي يغني منه المتعلم معجمه، ويصقل فيه مهاراته اللغوية، متدرجا من الخطأ إلى الصواب. إن الوسائل السمعية البصرية، والوسائط المعلوماتية وغيرها من أدوات التواصل المتجددة، تساهم – عند توفرها – في تحسين مستوى التلقي وتسريع وتيرته؛ إذ هي تقوم مقام المخبر الفطري الذي نصح السلوكيون بملازمته وتقليد سلوكه الكلامي. والتباين كبير في امتلاك هذه الوسائل بين الفئات الاجتماعية المتفاوتة،

وهو أكثر حدة بين الأوساط الحضرية ونظيرتها القروية. وتزداد الحدة حين تكون اللغة الأولى هنالك مختلفة كليا عن اللغة الهدف، كما هو شأن اللهجات الأمازيغية في مقابل العربية الفصيحة.

إن هذه الوضعية الاجتماعية للغة العربية بالمغرب، رغم ما تحظى به من حرمة دينية ودستورية، لا تشجع على تطوير تعليمها وتجاوز الأخطاء في استعمالها، بل تسهم في تحجر تلك الأخطاء وشيوعها.

المبحث الرابع

٤. تجارب تفاعل تعليم اللغة العربية مع اللسانيات التطبيقية

١،٤. تفاعل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مع اللسانيات التطبيقية

نشأت اللسانيات التطبيقية في مجال تعليم اللغة بالغرب عقب الحرب العالمية الثانية، لكن انتقالها إلى العالم العربي لم يبدأ إلا في عقدي الستينيات والسبعينيات مع دراسات خوري (١٩٦١)، وسامي حنا (١٩٦٤)، وروحية كارا (١٩٧١)، ورشدي طعيمة (١٩٨٢) ، ورسلان (١٩٨٥)؛ ثم احتضنت بعد ذلك المعاهد السعودية للغة العربية هذا التفاعل.

١،١،٤. تجربة معاهد تعليم اللغة العربية بالمملكة العربية السعودية

أنشئ معهد تعليم اللغة العربية لغير العرب بجامعة الرياض (جامعة الملك سعود) سنة١٩٧٤، وفي العام الموالي تم تغيير اسمه إلى معهد اللغة العربية. وتهدف هذه المؤسسة إلى تعليم اللُّغة العربية لغير الناطقين بها، وإعداد المعلمين وتدريبهم في هذا المجال، والنهوص بالبحث اللغوي والتربوي، وإعداد المواد التعليمية. وكان أول مدير لهذا المعهد الدكتور محمود إسماعيل الصيني من سنة١٩٧٥ إلى ١٩٨١.

١،١،١،٤. دراسات الصيني

حصل محمود إسماعيل الصيني على الماجستير ثم على الدكتوراه في اللسانيات التطبيقية من جامعة جورج تاون بواشنطن سنة ١٩٧٢ . وقد كان في غضون هذه الفترة يدرّس اللغة العربية للأمريكيين، ومن ثم اجتمع له التحصيل الأكاديمي اللساني التطبيقي، وتجربة تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، بما تكشفه من صعوبات التعليم والتعلم وأخطاء المتعلمين ولعل هذه الخلفية التفاعلية أفادته كثيرا

في إدارة معهد اللغة العربية، وتوجيه تعليم اللغة به، وتكوين المعلمين في تلك المرحلة المبكرة من عمر المعهد. وهو ما يشهد بجانب منه أحد طلبته المتميزين بقوله: (إن تجربة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كانت تجتاز مرحلة تتجاذب تيارات التقليد والتجديد، وإن متغيرات عديدة كانت تستدعي إعادة النظر في تعليم العربية لغير الناطقين بها بهدف تيسير تعلمها، وتحقيق الغايات منها، باعتبارها لغة للتواصل الثقافي والاجتماعي في بيئات تعليمية متنوعة، وهو الإنجاز الضخم الذي وضع أساساً له الدكتور صيني في معهد اللغة في كنف الجامعة ورسالتها المستنيرة. وباستجابات طيبة من معاهد اللغة العربية في الجامعات السعودية الأخرى) [١].

وحسب الشاهد نفسه فالصيني لم يبنِ مناهج التكوين بالمعهد على التيارات البنيوية الرائجة آنذاك، ولم يتأفف من الطرق التقليدية، كما لم ينجرَّ للتحليل التقابلي في إعداد المواد التعليمية، وتدريس اللغات الأجنبية، وإنما أقر بفائدته في المستوى الصوتي؛ حيث يظهر الأثر القوي للعادة خلافا للمستويات اللغوية الأخرى[٢].

كما عمل الصيني على :

- تقريب المفاهيم والمناهج اللسانية التطبيقية بترجمة أبرز مقالاتها وكتبها [٣].
- المساهمة في إعداد المواد التعليمية الموجهة لمتعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها.
- توجيه معلمي اللغة العربية غير الناطقين بها [٤]

---

١ إسحاق الأمين، جريدة الرياض اليومية، الخميس ١٧ جمادى الأولى ١٤٢٤، العدد ١٢٨٠٩

٢ محمود صيني، إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية ، بعض الأسس العامة.

٣ من الكتب التي ترجمها مع آخرين: "التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء"، و"مذاهب وطرائق في تعليم اللغات " ، وغيرهما.

٤ الصيني وآخرون ، مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها .

٢،١،٤،١. الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بمكة المكرمة (١٩٨٤)[١]

كانت عينة البحث تتألف من ٧١ طالباً من المستوى المتقدم بقسم تعليم العربية بمعهد اللغة العربية، امتحنوا في الفصل الأول من العام الجامعي١٤١٢ – ١٤١٣هـ. وقد حاولت هذه الدراسة تحديد الأخطاء اللغوية التحريرية لدى طلاب المستوى المتقدم، وتعيين أكثرها شيوعاً، واستجلاء أسبابها مستخدمة منهجا وصفيا تحليليا، فصنفت الأخطاء بالترتيب إلى نحوية، وصرفية، وإملائية، ثم دلالية، وعملت على تفسيرها بالاستراتيجيات المناسبة من قبيل:

– التداخل اللغوي أو نقل الخبرة بسبب العادات اللغوية الراسخة للمتعلمين من لغة الأم (التركية، الأندونيسية، الفارسية، الفلبينية، اليوربا، البنغالية)، في المستوى الصوتي بإبدالات صوتية: السين بدلا من الثاء، والذال والزاي والصاد والظاء والشين، والهمزة بدلا من الحاء والخاء والعين والهاء، والجيم القاهرية بدلا من الغين، وفي المستوى الصرفي حيث يقع الخطأ في عدم التفريق بين المذكر والمؤنث، وفي عدم تأنيث الفعل مع الاسم المؤنث، ولا مع الضمائر، وأسماء الإشارة، والموصولات.

– المبالغة في التصويب؛ حيث إن الطالب – وهو يطور تعلماته اللغوية – يحاول تفادى أخطاء محددة فيقع في أخرى كتأنيث المذكر.

– قواعد تنفرد بها اللغة العربية دون سائر اللغات الأخرى للدارسين، تنجم عن خرقها أخطاء داخل اللغة نفسها (Intralingual)

---

١ معهد اللغة العربية بمكة المكرمة، الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في الاستراتيجية الموضوعة لتعليم العربية، وفي الكتب المؤلَّفة وفي أنواع التدريبات وأنماطها

٣،١،١،٤. دراسة حسنين والنيل (١٩٨٥)[١]

اشتغل الباحثان على عينة من مائتين وخمسين طالبا بمعهد اللغة العربية بالرياض، ودرسا أخطاءهم، وقسماها إلى ثلاثة أقسام :

- **الأخطاء الصوتية**

تم تصنيف الأخطاء الصوتية في جدول، وتحديد الإبدالات التي تقع بتأثير من اللغة الأولى للطلاب، وقد توصلت الدراسة إلى أن أخطاءهم في نطق الصوامت تتركز في ما يلي :

- الصوت الشفوي الأسناني (ف) يبدل بمقابله الانفجاري (p)؛ لافتقار لغة المتعلمين الذين أخطؤوا فيه إلى الصوت الشفوي الأسناني .
- الأصوات الأسنانية :(ذ) يبدل زايا ، و(د) (تاء) ، و(ث) (سينا) ، و(س) تبدل (شينا) أو(صادا).
- الأصوات المفخمة الأسنانية واللثوية ، و(ص) تنطق (ظاء)، و(ط) تنطق (ضادا).
- الأصوات الحلقية ، (ع) ، (ء) ، (غ) .
- (الجيم) يبدل (ياء) .

١ صلاح الدين حسنين و حمد النيل : الأخطاء الشائعة لدى طلاب معهد اللغة العربية.

- **الأخطاء النحوية (التركيبية)**

تمت دراسة الأخطاء التركيبية في مستوى المطابقة والمخالفة و الرتبة فقد تركزت (٩٧ ٪) من أخطاء الطلاب في الصفة و الموصوف من حيث التعريف والتنكير، وأخطأ (٢٩ ٪) من الطلاب في المطابقة بين المبتدأ والخبر، بينما أخطأ (٣ ٪) منهم في المطابقة بين الصفة والموصوف من حيث العدد ومن الأخطاء الشائعة التي أبرزتها الدراسة عدم المطابقة في الجنس والمضاف والمضاف إليه والتمييز والحال والظرف إلى جانب أخطاء أخرى في تعريف العلَم، وجعل الفعل المتعدي لازما، وتعدية الفعل اللازم، ومرجع الضمير.

- **الأخطاء الإملائية**

عرضت الدراسة الأخطاء الإملائية التي تكررت عند الطلاب ، و تركز أكثرها في كتابة الهمزة المتوسطة.

٤،١،١،٤. دراسة السلمي [١]

اعتمد السلمي عينة من واحد وسبعين طالبا ارتكب أكثرهم خطأ في التَّذكير والتَّأنيث ، في القضايا الآتية:

- المطابقة بين الصفة المفردة والموصوف في التَّذكير والتَّأنيث .
- دلالة اسم الإشارة على المذكر أو على المؤنث .
- المطابقة بين الضمير العائد، وما يعود عليه من مذكر أو مؤنث .

١ السلمي، التذكير والتأنيث دراسة في الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى» .

- المطابقة بين الخبر المفرد والمبتدأ في التَّذكير والتَّأنيث .
- تذكير الفعل أو تأنيثه .

وفي المبحث الثاني درس الباحث المادة العلمية المقدمة للطلاب عن قضايا التَّذكير والتَّأنيث ،ثم قدم أسباب المشكلة كالآتي:

- التَّداخل اللغوي ، ونقل الخبرة من لغة الأم إلى العربية .
- الأخطاء العلمية الواردة في الكتاب الأساسي التي سبق بيانها .
- قصور المنهج المقرر؛ حيث أُغفلت قضايا مهمة من قضايا التَّذكير والتَّأنيث .
- صعوبة التَّفريق بين المذكر المجازي والمؤنث المجازي . هذا السبب الأخير هو أهم الأسباب، يكون علاجه بتصويب الأخطاء العلمية الواردة في المقرر، وصياغة القاعدة بشكل صحيح ، واستكمال النقص في المنهج بإعداد دروسٍ مع تدريباتها. وأما التَّفريق بين المذكر المجازي والمؤنث المجازي فلا سبيل إلى معرفته إلا بالرواية والحفظ ومن ثم اقترح السلمي أن يقوم المعهد بإعداد معجم للمذكر والمؤنث المجازيين كما دعا إلى علاج هذه الأسباب بتصحيح الأخطاء واستدراك النقص ، وتأليف معجم يضمّ ما تمسُّ الحاجة إليه من الأسماء التي تذكيرها أو تأنيثها غير حقيقي .

٥،١،١،٤ .دراسة العصيلي (١٩٨٤)

كان العصيلي قد أجرى دراسة تحليلية للأخطاء الشفهية الشائعة لدى طلاب معهد اللغة العربية بالرياض سنة ١٩٨٤م [١]. غير أننا اخترنا نموذجا آخر أنجزه لاحقا لعله أكثر نضجا وتمثيلا للمقاربة اللسانية التطبيقية عند هذا الباحث الذي أجرى دراسة ميدانية على مائة طالب وطالبين بالمستوى المتقدم في معهد

١ العصيلي ، الأخطاء الشائعة في الكلام الشفهي لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى.

تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بناء على كتابات تعبيرية وأخرى سابقة واستبانة.[1] وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ثمة صيغًا وتراكيب معينة تتحجر أخطاؤها لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، تختلف طبيعتها عن الأخطاء الشائعة، حصرها في ثماني مجموعات:

- استعمال الألف واللام بأنواعها الجنسية والعهدية والموصولة والزائدة حذفا أو زيادة.
- استعمال الإضافة بزيادة "ال" أو حذفها.
- التعدي واللزوم بالخطأ في صياغة الأفعال، أو في استعمال حروف الجر زيادة أو حذفا.
- استعمال حروف الجر حذفا أو زيادة.
- عدم التفريق بين المذكر والمؤنث.
- المطابقة خاصة في الجنس والتعريف والتنكير، وفي العدد والشخص.
- الزيادة والحذف في الضمائر والموصولات.
- الخلط بين الأزمنة والصيغ.

و فسر العصيلي تحجر أخطاء متعلمي العربية بخلفياتهم، وأساليب تعلمهم، وتقديرهم لأنفسهم، ونظرتهم إلى هذه اللغة وخلص إلى النصح بعدد من المقترحات للوقاية من التحجر، كتعلم العربية من المرحلة الابتدائية دون انقطاع، بناء على مواد تعليمية مناسبة ومتدرجة على يد معلمين أكفاء باستخدام الطريقة الطبعية المباشرة، والاهتمام بمهارات الفهم والكلام والقراءة والكتابة، ومعالجة الأنماط التي يكثر فيها التحجر. لكن الباحث لم يقترح علاجًا محددًا للتحجر لاختلاف أسبابه عند أفراد عينة دراسته.

---

١ العصيلي، التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

خلاصة:

تميزت نماذج تفاعل تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمملكة العربية السعودية بميزة أساسية هي طابعها المؤسسي، فالدراسات التحليلية التي عرضنا أبرزها تمت في معهد الرياض، أو في معهد مكة على طلاب المعهدين من قِبَل أساتذتهم كما تميزت بميزة لا تقل أهمية، هي وعيها الواضح الصريح بالمناهج اللسانية التطبيقية الغربية؛ حيث مهدت معظم تلك الدراسات لبحوثها الميدانية ببسط نظريات ومبادئ ومفاهيم لسانية تطبيقية غير أن تلك النماذج تفاوتت من عدة جوانب:فبعضها رام الشمول، بينما حاول بعضها الآخر التركيز على الظواهر الصوتية أو الصرفية كما راز بعضها القدرة اللغوية التحريرية، وبعضها الآخر القدرة الشفوية لكن لا يبدو على هذه النماذج استفادتها من بعضها البعض، في إطار التراكم والتكامل الذي يحيط بمشاكل وصعوبات وظواهر وتجارب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جملة.

٢،٤. تجربة المغرب في تفاعل تعليم اللغة العربية للناطقين بها مع اللسانيات التطبيقية

لا يبرز بالمغرب اهتمام خاص بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولا نجد مؤسسات مختصة، كالمعاهد السعودية القائمة منذ عقود فالتجربة المغربية التي نعرضها تقوم على تعليم اللغة العربية لتلاميذ المدارس ابتدائية أو ثانوية، وهم – في أكثرهم – ناطقون بالعربية الدارجة المغربية،كما أن تلك الدراسات كانت مبادرات خاصة لأصحابها ضمن أطاريح جامعية للدكتوراه. كما أن وعيها بالخلفية اللسانية التطبيقية كان متفاوتا.

١،٢،٤. دراسة بوشوك (١٩٩١) [١]

عمل بوشوك على تحليل الأخطاء الكتابية وتشخيص الصعوبات اللغوية في إطار دراسة تربوية انطلاقا من إنشاءات عينتين من تلاميذ مستويي الرابعة الإعدادية (متوسط٦,٦ خطأ)، والسابعة الثانوية (متوسط ١٥,٦٥خطأ)، في الموسم الدراسي ١٩٨٤-١٩٨٥ [٢]، وقد صنف بوشوك الأخطاء في شبكته إلى ثلاثة أنواع: - أخطاء تركيبية- أخطاء في البنيات الصرفية والتعبير المنحرف- أخطاء إملائية. غير أننا نلاحظ أنه إذ تجاهل في تصنيفه الأخطاء المعجمية والدلالية فإنه أقحمها ، في خلط غير سليم، ضمن الأخطاء التركيبية تارة، مع إقراره بكونها أخطاء تعبيرية مختلفة، وتارة ضمن أخطاء البنيات الصرفية؛ حيث عطف عليها التعبير المنحرف، وهو من صميم المعجم والدلالة.

أخطاء في البنيات الصرفية (والتعبير المنحرف): بلغت نسبة هذه الأخطاء ٣٥,٥٨ ٪ في السنة الرابعة، و٣٥,٩٣ ٪ في السنة السابعة، وبذلك وردت في مقدمة الترتيب، وقد حدد بوشوك من هذه الأخطاء أصنافا منها: سوء اختيار الأسماء والصفات، سوء اختيار الأدوات أو إسقاطها، سوء اختيار الضمائر، سوء اختيار واستعمال الأفعال إن تصنيف بوشوك لمقولات الأخطاء الصرفية يطبعه الإجمال والابتسار .

الأخطاء الإملائية: وردت الأخطاء الإملائية عند بوشوك (١٩٩١) في الرتبة الثانية بنسبة ٣١,٦٥ ٪ في السنة الرابعة الإعدادية، و٢٥,٥٦ ٪ في السنة

١ مصطفى بوشوك،. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات.

2) هذا المستويان يوافقان الآن التاسعة من التعليم الإعدادي والثالثة من التعليم الثانوي التأهيلي.

السابعة الثانوية، غير أن بوشوك لم يصنف الأخطاء الإملائية حسب مقولاتها، وإنما حسب ما سماه أسبابًا، وأكثرها ليس لغويا extralinguistics

الأخطاء التركيبية: بلغت نسبتها بعد أن عزلت عنها أخطاء التعبير ١٧,٦٦ ٪ في السنة الرابعة الإعدادية، و٢٢,٠٤ ٪ في السنة السابعة الثانوية. غير أن بوشوك أجمل الأخطاء التركيبية في صنف واحد شديد التعميم سماه : أخطاء ترجع إلى عدم الإلمام بالقواعد.

أخطاء التعبير: بلغت أخطاء التعبير في السنة الرابعة الإعدادية نسبة ١٥,١١ ٪ وفي السنة السابعة الثانوية نسبة ١٦,٤٧ ٪ ، برزت في : التعابير الدارجة – التعابير الركيكة – نقص في الرصيد المعجمي، لكن الملاحظ على اختبار بوشوك أنه شديد الانتقائية؛ إذ اقتصر على بضع مقولات أو أساليب نادرة في الاستعمال المعتاد للتلاميذ؛ مما أضعف قيمته الافتحاصية، كما أن الدارس لم يعمل على استخراج الأخطاء وتصنيفها، بل اكتفى في الشكل بإحصاء نسبة الذين ارتكبوا أقل من عشرة أخطاء، وفي الفهم بإحصاء الذين فهموا فهما صحيحا أربع وحدات، ثم ثلاث فاثنتين ثم واحدة، وفي استثمار الأساليب أحصى الذين حددوها واستثمروها، والذين لم يتمكنوا من ذلك[١] .

٤،٢،٢. دراسة بنّان (١٩٩٧)[٢]

استهدفت دراسة بنّان تحليل الأخطاء بالمدرسة الابتدائية المغربية، باعتبار التعلم اللغوي مهمتها الأساس، ولأن ما بعدها من مراحل التعليم امتداد

١ انظر جدول نتائج الرائز المعياري، في تعليم وتعلم اللغة العربية، ص ٢٠٢ – ٢٠٣.

٢ مصطفى بنّان، تحليل الأخطاء: مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية.

لحصيلتها. وقد شملت العينة ١٢٥٦ تلميذا وتلميذة من المستويين الرابع والسادس الابتدائيين، في١٣نيابة تعليمية حسب تنوع الأطلس اللساني المغربي، بين ناطقين بالعربية الدارجة، وناطقين بالأمازيغية، وحضر وقرويين، وذكور وإناث أُجري لهؤلاء اختبار موحد ذُيِّل بتعبير كتابي في شهر مارس١٩٩٧، جُمعت منه مدونة ضخمة بلغت ٤٤٨٧٦ خطأ بمتوسط ٢٧ خطأ لتلاميذ المستوى السادس، ومتوسط ٣٩.٥ لتلاميذ المستوى الرابع.

الأخطاء الصرفية:

تمثل الأخطاء الصرفية حوالي ٤٠٪ من مجموع الأخطاء بالمستويين الرابع والسادس الابتدائيين. وأبرز ظواهرها بالترتيب: تصريف الفعل (من حيث الجنس و العدد والزمن) – استعمال الضمائر (من حيث الجنس والعدد والإحالة) – المصدر من غير الثلاثي وموازينه الصرفية – الاسم و متغيراته (في الجنس والعدد)– جمع التكسير.

الأخطاء التركيبية :

وردت الأخطاء التركيبية في الرتبة الثانية، ضمن الترتيب العام لأنماط الأخطاء، بلغت نسبتها في نتائج المستوبيين ٣٥٪ في ظواهر أبرزها: الجار والمجرور – الإضافة – العطف (تناظر المعطوفات) — النعت (المطابقة) – المفعول به (وعلامة إعرابه) .

الأخطاء الإملائية :

احتلت الأخطاء الإملائية الرتبة الثالثة في النتائج العامة للأخطاء، وذلك بمعدل ١٥.٥٠٪ في المستوين الرابع و السادس الابتدائيين في ظواهر: الحركات (الصوائت) في مقدمة الترتيب العام لمجموع الأخطاء في شكل قطعة الاختبار –

الحروف الهجائية: تكررت أخطاؤها في التعبير الكتابي بسبب الخلط بينها نتيجة تقاربها الصوتي، بإبدال الثاء تاء، وإبدال الذال دالا نتيجة تداخل مع النسق الصوتي للدارجة المغربية، الذي يفتقر إلى سمة بين الأسنانية حسب دراسة جحفة وشوطا (١٩٩٢)[١]. وبسبب التقارب في رسمها بإبدال الصاد بالسين، والسين بالصاد، والطاء بالتاء .- والخطأ في همزة الوصل؛ لأن كثيرا من المتلقين لم يستبطنوا قاعدة لزومها للفعل ما فوق الرباعي، فلجأوا إلى الإفراط في تعميم همزة القطع - والحركات الطويلة (أحرف العلة) .

الأخطاء المعجمية :

وردت الأخطاء المعجمية و الدلالية و التداولية التي تمس سلامة التعبير في مؤخرة ترتيب أنماط الأخطاء بنسبة ٩.٥ ٪ في : شرح معنى الكلمة - تحديد الضد ، في أجوبة الرائزين - الركاكة ؛ مما يؤكد فقراً في الثروة المعجمية للمتلقين ، واضطراباً في المحصل منها. فتمارين الحفظ والقراءة والمحادثة قد تكسبهم مفردات جديدة، لكن دلالاتها قد لا تكون واضحة في أذهانهم؛ مما يفضي إلى استعمالات خاطئة لها، أو تفادي استعمالها .

أنواع الأخطاء :

تتوزع الأخطاء إلى أربعة أنواع في مقدمتها الاستبدال بنسبة ٦٩ ٪ ، فالمتعلم يعاني من الخلط والالتباس، فيلجأ إلى الإفراط في التعميم جاهلا أو متجاهلا الاختلافات والاستثناءات، وقد ينتج الاستبدال عن التداخل بين ل١ و

١ عبد المجيد جحفة وعبد اللطيف شوطا. تحويل القدرة من المغربية إلى العربية. في قضايا في اللسانيات العربية. منشورات كلية الآداب، ابن امسيك (١٩٩٢) ص ٢٩-٥٢

ل٢، لكننا لاحظنا أن كثيرا من الأخطاء الاستبدالية تعود إلى جهل تام بالقواعد قاد إلى استبدال الخطأ بالصواب والنقصان ب٢٨ ٪؛ لتكشف عن ضعف كبير في التمكن من القواعد، وعن فراغ في القدرة اللغوية للمتعلم، برز في إجابات بيضاء كثيرة والزيادة ب ٤٪ وتغيير الموقع ب ٠٪ .

تحليل الأخطاء حسب الوسائط :

الأخطاء حسب واسط اللغة الأولى: حللت الدراسة الأخطاء التداخلية حسب مصدرها : أخطاء تداخلية مصدرها العربية الدارجة – أخطاء تداخلية مصدرها الأمازيغية التي هي اللغة الأولى لأكثر من ٤٠٪ من عينة المتعلمين – أخطاء تداخلية مصدرها الفرنسية بالنسبة للفئة التي تدرس هذه اللغة منذ مرحلة الروض في التعليم الخصوصي.

الأخطاء حسب الوسط الاجتماعي: تحليل التمايزات الكمية والنوعية للأخطاء بين الحضر والقرويين.

الأخطاء حسب واسط السن بين متوسط ١١سنة في المستوى الرابع الابتدائي، و١٣ سنة في المستوى السادس

الأخطاء حسب واسط الجنس: بين ذكور وإناث.

خلاصة الدراسة:

إن الوسائط النفسية والاجتماعية التي فُسِّرت بها الأخطاء لم تبرز تمايزات ذات قيمة تفسيرية في كمِّها وفي أنماطها، ففي الأغلب الأعم كانت النتائج متقاربة ، أو كان التفاوت قليلا. كما أن اختلاف تلك الوسائط لم يسعف في تقديم تفسير يمكن الركون إليه؛ لارتفاع عدد الأخطاء بشكل عام، فاختلاف اللغة

الأولى والوسط والجنس والسن، لم يترتب عليه ما كان متوقعا من تفاوت كبير في حجم الأخطاء ونوعها؛ مما يفسح المجال لافتراض أن هناك عاملا أو عوامل لها ضغط قاهر، هي التي أدت إلى هذه الوضعية وقد يكون هذا العامل متعلقا بالمناهج والبرامج وطرق التدريس، أي أن التقصي ينبغي أن يتجاوز المتعلم، ويتجه إلى الأطراف الأخرى في مقاربة ديداكتية وتربوية.

وقد خلصت دراسة بنّان (١٩٩٧) إلى أنه كان من المتوقع أن تتصدر الأخطاء التركيبية الترتيب، اعتقادا بخطورتها ، ما دامت تصيب تركيب الجملة ووظائف مكوناتها وعلاقاتها وعلاماتها الإعرابية لكن نتائج تحليل الأخطاء جاءت بخلاف ذلك التوقع؛ إذ برزت الأخطاء الصرفية في المقدمة بحوالي ٤٠٪ من مجموع الأخطاء في المستويين الرابع والسادس الابتدائيين معا، أي أن أكثر الصعوبات التي تعترض متعلمي اللغة العربية بالمدارس الابتدائية تمس بُنى الكلمات، خاصة منها تصريف الفعل حسب متغيراته. وقد أكدت المقارنات المجردة تقدم أخطاء الصرف في أكثر من بحث، كما أن ارتفاع أخطاء تصريف الفعل لا تخص اللغة العربية وحدها، وتأسيسا عليه يمكن توجيه مناهج تدريس اللغة العربية بالمدارس الابتدائية المغربية لمعالجة هذه الصعوبة.

وفيما يخص أنواع الأخطاء فقد طغى الاستبدال بنسبة ٦٩٪ بالمستويين السادس والرابع الأساسيين، فالمتعلم يعاني من الخلط والالتباس، فيلجأ إلى الإفراط في التعميم جاهلا أو متجاهلا الاختلافات والاستثناءات، وقد ينتج الاستبدال عن التداخل بين ل١ و لَ١ أو ل٢، لكن الملاحظ أن كثيرا من الأخطاء الاستبدالية تعود إلى جهل تام بالقواعد قاد إلى استبدال الخطأ بالصواب. كما أن

أخطاء النقصان بلغت ٢٧٪ مما يكشف عن ضعف كبير في التمكن من القواعد، وعن فراغ في القدرة اللغوية للمتعلم برز في إجابات بيضاء كثيرة.

إن الوعي بنوع الأخطاء ليس ترفا معرفيا، بل هو لمعرفة طبيعة اللغة الوسيطة Interlanguage في المراحل المختلفة للتعلم اللغوي، ولفهم كيف تنتج الأخطاء في أفق معالجتها لدى المتعلمين بأنسب السبل، إن لم يكن لتلافيها ، قدر الممكن، عبر صياغة البرامج والمناهج اللغوية بالطرق الأكثر نجاعة.

إن على البحث اللساني التطبيقي عندنا أن يتوجه مستقبلا صوب عوامل التعلم اللغوي، ومنها مناهج اللغة العربية، وكتبها المقررة، وطرق تدريسها، وظروف تعلمها، ومجمل العوامل الديداكتية والتربوية اللغوية بمدارسنا فضلا عن استكمال عُدته الواصفة لأخطاء اللغة العربية بالمستويات المختلفة، وإلى الاعتناء بأخطاء التعبير الشفهي، وتعميق النظر في أخطاء التداخل بين ل١ ول٢ عند الناطقين بالأمازيغية.

٣،٤ تحليل مقارن

مقارنة ترتيب أنواع الأخطاء

الأخطاء الصرفية:

تصدرت الأخطاء الصرفية مقدمة الترتيب بحوالي ٤٠٪ من المجموع العام في دراسة **بنّان** (١٩٩٧)، أي أن أكثر الصعوبات التي تعترض متعلمي اللغة العربية بالمدارس الابتدائية تمس بُنى الكلمات، واتفقت دراسة بوشوك على تبوؤ أخطاء البنيات الصرفية (والتعبير المنحرف) المقدمة؛ حيث بلغت نسبة ٣٥ ٪ . وقد أكدت دراسات لسانية تطبيقية أخرى تقدم أخطاء الصرف.

وكان تصريف الفعل حسب متغيرات العدد والجنس والزمن أبرز الأخطاء الصرفية عند بنّان وهو ما تمت ملاحظته في دراسات للغات أخرى، كالفرنسية في دراسة الشامي (١٩٨٧). ويلحق بالفعل في هذا المنحى مقولتا الاسم والضمائر بتشكلاتهما، حسب متغيرات العدد والجنس والإحالة. وبرزت عند بوشوك (١٩٩١) الأخطاء المتعلقة بالأسماء والصفات والضمائر والأدوات ثم الأفعال وقد قاربت نتائج التجربة السعودية في تحليل أخطاء غير الناطقين بالعربية نظيرتها المغربية في أخطاء الناطقين بالعربية، حيث خلصت دراسة العصيلي (١٩٨٤) إلى حصر ثماني مجموعات من الأخطاء المتحجرة،أربع منها تتعلق بأخطاء الاسم في استعمال ألف ولام التعريف بأنواعها، وفي زيادة التعريف ب "ال" على المضاف، وفي عدم التفريق بين المذكر والمؤنث، وعدم المطابقة خاصة في الجنس والتعريف والتنكير، وفي العدد والشخص واثنتان من مجموعة الأخطاء تخصان الفعل من حيث التعدي واللزوم، والخلط بين الأزمنة والصيغ، والمجموعتان الباقيتان تخصان الضمائر والموصولات وحروف الجر.

كما أن إفراد السلمي دراسته لأخطاء التذكير والتأنيث هو إقرار ضمني منه بتعاظم الأخطاء الصرفية في مقولة الاسم، من حيث المطابقة بين الصفة والموصوف، واسم الإشارة وما يحيل عليه، والضمير والعائد عليه كما أن أخطاء التذكير والتأنيث تمس الفعل أيضا وقد أكدت دراسة معهد اللغة العربية بمكة المكرمة (١٩٨٤) بروز الأخطاء الصرفية المتعلقة بالمطابقة في التذكير والتأنيث في الفعل والاسم والضمائر وأسماء الإشارة والموصولات ولم تشذ عن هذا الترتيب الذي يقدم الأخطاء الصرفية دراسة حسنين والنيل (١٩٨٥) في بعض ما سمته أخطاء نحوية تتعلق بالمطابقة في الصفة و الموصوف، من حيث التعريف والتنكير والعدد .

تفيدنا هذه المقارنة أن أكبر الصعوبات التي تواجه متعلمي العربية عموما هي التي تتعلق بضبط البنى الصرفية قي تصريف الفعل، وفي مراعاة المطابقة في الاسم، وأن الأخطاء في هذا المناط تكثر عند غير الناطقين بالعربية لأسباب تعود إلى جهل ببنى اللغة الهدف، وتداخل مع لغة الأم،كما تستفحل الأخطاء الصرفية عند متعلمي العربية الناطقين بلهجاتها، نتيجة التداخل مع العامية بالإفراط في التعميم Overgeneralization ، كتعميم همزة القطع على الأفعال ما فوق الرباعية ومصادرها، و التبسيط Simplification باختزال جمع المؤنث في جمع المذكر ، والقياس الخاطئ Erroneous analogy بمعاملة المثنى معاملة الجمع في الأفعال والأسماء، كما في اللهجة الدارجة المغربية.

الأخطاء الصوتية

سبق أن نبه الدكتور محمود إسماعيل صيني إلى أن التحليل التقابلي مفيد في التنبؤ بالأخطاء الصوتية للناطقين بغير اللغة العربية، بناء على تأثير لغتهم الأولى، فالنسق الصوتي للغة العربية يضم أصواتا لا توجد في اللغات الهندية الأوربية، على سبيل المثال، ولا توجد به أصوات أخرى في هذه اللغات، ومن ثم فمتعلم اللغة العربية الأوربي سيخطئ – لامحالة – في نطق أصوات عربية معينة، وسيلجأ إلى إبدالات من نسقه الصوتي الأول، يمكن لمعلمه توقعها ومساعدته من البدء على تحسين نطقه تدريجيا.

وحيث إن الطرق التعليمية الحديثة المتبعة لتعليم العربية لغير الناطقين بها تميل إلى الغمس اللغوي الشفوي، وتقديمه على تعلم الكتابة والقواعد النحوية، فإن الأخطاء الصوتية تكون الأكثر بروزا. وهذا ما أظهرته دراسة مكة المكرمة (١٩٨٤)، التي حللت الأخطاء الصوتية لعينة من متعلمي العربية الأسيويين،

والإبدالات الصوتية التي يلجؤون إليها، من لغاتهم الأولى، ومضت على النهج نفسه دراسة حسنين والنيل (١٩٨٥) التي حددت عددا من الصوامت العربية التي يخطئ في نطقها المتعلمون الناطقون بغير العربية، ومنها الأصوات الأسنانية والشفوية الأسنانية التي تبدل أصواتا أخرى.

أما الدراستان المغربيتان فقد حللتا الأخطاء الصوتية في طي الأخطاء الإملائية التحريرية التي وردت بمجملها عند بوشوك (١٩٩١) في الرتبة الثانية بنسبة تتراوح بين ٣١ ٪ و٢٥٪ ، وعند بنّان (١٩٩٧) في الرتبة الثالثة بنسبة ١٥.٥٪، وكان مما حللته الدراسة الأخيرة أخطاء الأصوات بين الأسنانية نتيجة تداخل مع النسق الصوتي للدارجة المغربية والأمازيغية اللّتيْن تفتقران إلى سمة بين الأسنانية. في هذا الضرب من الأخطاء الصوتية تتفق الدراسات السعودية ونظيرتها المغربية، ويتقارب وضع المتعلمين غير الناطقين بالعربية مع الناطقين باللهجة العربية المغربية والناطقين بالأمازيغية، مع اختلافات واضحة في الإبدالات، وفي رتبة تلك الأخطاء. كما أن ملاحظة حسنين والنيل كثرة أخطاء المتعلمين في الهمزة المتوسطة تؤيده الدراسات المغربية.

الأخطاء التركيبية :

احتلت الأخطاء التركيبية الرتبة الثانية، في دراسة بنّان بنسبة ٣٥٪ ، أما دراسة بوشوك فقد صنفتها في الرتبة الثالثة بنسبة تتراوح ما بين ١٧ ٪ و٢٢ ٪ أرجعتها إلى عدم الإلمام بالقواعد ورغم خطورة هذه الأخطاء التي تمس تركيب الجمل والعلاقات بين مكوناتها والعلامات الأعرابية فإن دراسات المعاهد السعودية

لم تعنَ بها، وحتى ما سمته دراسة حسنين والنيل أخطاء نحوية في التراكيب كانت في معظمها أخطاء صرفية.

الأخطاء المعجمية والدلالية :

وردت أخطاء التعبير عند بوشوك بنسبة ١٦ ٪ ممثلة بالتعابير الدارجة والركيكة، ونقص في الرصيد المعجمي، بينما وردت عند بنّان (١٩٩٧) في آخر الترتيب بنسبة٩.٥ ٪ ، وإن كان قد نبّه إلى خطورتها في التعبير الكتابي للمتعلمين الذي تعوقه الركاكة، والتعابير الغامضة، وفقر الثروة المعجمية عن سلامة المعنى ووضوحه ولم نقف في دراسة المعاهد السعودية على ما يمثل هذا المستوى اللغوي .

ولعل هذه النتائج توجه البحث اللساني التطبيقي عندنا للتحقق منها، كما توجه واضعي برامج ومناهج اللغة العربية لمعالجة الصعوبات المشار إليها غير أنه يجب الحذر من الانزلاق الوثوقي وراء المعيار الكمي المجرد، فلعل أخطاء أقل تواترا تكون أشد خطورة من الناحية الوظيفية؛ لمساسها ببنية التركيب أو الدلالة وهذا يقتضي توجيه البحث اللساني التطبيقي عندنا إلى إعداد صنافة أو صنافات ترتب الصعوبات والأخطاء حسب خطورتها.

نتائج و خلاصات :

مكنتنا هذه الدراسة ، ولو بإيجاز شديد، من التعرف على تجربة التفاعل بين تعليم اللغة العربية واللسانيات التطبيقية في معاهد المملكة العربية السعودية لتعليم العربية لغير العرب، وفي المدارس المغربية التي تعلم العربية الفصيحة للناطقين باللهجة العربية المغربية أو بإحدى اللهجات الأمازيغية الثلاث ولاختلاف التجربتين اختلافات جوهرية من حيث طبيعة المتعلمين وأهداف التعلم؛ ومن حيث المناهج والبرامج والعدة البيداغوجية إجمالا، لكن التجربتين تتكاملان،

وتبادل الاستفادة بينهما ضروري ومفيد للطرفين، لكن هناك ملاحظات عليهما لا نرى بأسا من عرض بعضها، منها :

- أن نماذج تحليل الأخطاء بين المغرب والسعودية تعود إلى عقدي الثمانينيات والتسعينيات من القرن الماضي، مما يوحي بأن هذا المنهج اللساني التطبيقي لم يستقر ولم يشتهر، على الأقل في مراكز تكوين معلمي اللغة عندنا بالمغرب، كما أنه لم يستمر ليؤتي ثماره. فهل كان مجرد موجة عابرة؟
- هل نطمع أن يراكِم تحليل الأخطاء التجارب وينسق الدراسات الميدانية كالآتي:

° أفقيا ببحوث تشمل المستويات اللغوية كلها صرفيا، وتركيبيا، وصوتيا، وإملائيا، ومعجميا، ودلاليا، وباختبارات كتابية وأخرى شفوية، ويشتغل على عينات تمثيلية من متعلمي العربية بفئاتهم المختلفة ناطقين بها وغير ناطقين بها؛ ليرتب الصعوبات اللغوية والأخطاء بشكل نسقي ومنهجي متحقَّق منه.

° عموديا ببحوث في مستويات لغوية معينة، وظواهر ومقولات ومشاكل محددة، وفئات وعينات خاصة، لا تروم الشمول، وإنما التدقيق والعمق والإجابة على الأسئلة العالقة وعقد المقارنات وتمحيص النتائج السابقة ثم يصنف -بناء على ماسبق - شبكة الأخطاء حسب معايير الشيوع والخطورة، وحسب أصناف المتعلمين، واختلاف أهدافهم من تعلم اللغة، سعيا إلى بلورة دقيقة "لبيداغوجية الخطأ" في التعلم اللغوي، ولكي يتأتى، بناء عليها، إعادة صياغة المناهج والبرامج والطرائق والوسائل والكتب والمعينات، ولكي يتسنى تكوين معلمي اللغة العربية على هذا الأساس؟.

المراجع

باللغة العربية:

- إبراهيم، حمادة. الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية لغير الناطقين بها. دار الفكر العربي، القاهرة (١٩٨٧).
- إسماعيل، زكرياء. طرق تدريس اللغة العربية. دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (١٩٩١).
- بروان، هـ دوجلاس: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان. دار النهضة العربية، بيروت (١٩٩٤) .
- بنّان، المصطفى، تحليل الأخطاء: مقاربة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية، صوماكرام، الدار البيضاء (٢٠٠٨)
- بوشوك، مصطفى. تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات ... نشر الهلال العربية، الرباط (١٩٩١) .
- تشومسكي، نعام: اللغة ومشكلات المعرفة، دار توبقال الرباط (١٩٩٠) .
- تشومسكي، نعام: المعرفة اللغوية، دار الفكر العربي (١٩٩٣) .
- جحفة، عبد المجيد، وشوطا، عبد اللطيف: تحويل القدرة من المغربية إلى العربية، في قضايا في اللسانيات العربية. ص ٢٩-٥٢.
- حسنين، صلاح الدين، والنيل، حمد : الأخطاء الشائعة لدى طلاب معهد اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض (١٤٠٥هـ).
- العصيلي، عبدالعزيز: الأخطاء الشائعة في الكلام الشفهي لدى طلاب اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية١٤٠٣هـ (غير منشورة).
- العصيلي، عبدالعزيز: التحجر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها ج١٧ ع٣٣ ، ربيع الأول ١٤٢٦هـ، ص٣٠١- ٣٨٩.

- السلمي، جمعان ناجي :التذكير والتأنيث دراسة في الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى.
uqu.edu.sa/majalat/shariaramag/mag
- السيد، محمود أحمد. الموجز في طرق تدريس اللغة العربية، دار العودة: بيروت (١٩٨٠).
- شفيق، محمد: الدارجة المغربية مجال توارد بين الأمازيغية والعربية. مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، "المعاجم" الرباط (١٩٩٩).
- العربي، صلاح عبد المجيد. تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق. مكتبة لبنان: بيروت (١٩٨١).
- صيني، محمود إسماعيل والأمين، إسحاق محمد، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض (١٩٨٢).
- صيني،محمود وآخرون: مرشد المعلم في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها ، مكتب التربية (١٩٨٥)
- صيني، محمود وآخرون: مذاهب وطرائق في تعليم اللغات ، ترجمة ، الرياض ١٩٨٩م
- طعيمة، رشدي أحمد: الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، المجلد الخامس، العدد (٢)، (١٩٨٥).
- فاتحي، محمد. مناهج القياس وأساليب التقييم، منشورات ديداكتيكا، الدار البيضاء (١٩٩٥).
- الفاسي الفهري، عبد القادر : المعجم العربي: نماذج تحليلية جديدة. دار توبقال (١٩٨٦).
- الفاسي الفهري، عبد القادر: ملكة اللغة العربية ونموها في وضع الازدواج والتعدد، في قضايا استعمال اللغة العربية في المغرب. مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط (١٩٩٣).
- فتيح، محمد: في علم اللغة التطبيقي. دار الفكر العربي. القاهرة (١٩٨٩)، الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم بمعهد اللغة العربية ،جامعة ام القرى، مكة المكرمة، مطابع أم القرى١٤٠٣هـ

باللغات الأجنبية:

- BIBEAU.G (1970). Grille typologique des fautes, Paris.
- BIBEAU.G (1975). L'influence de la langue maternelle (L1), dans l'acquisition d'une langue seconde (L2), in some implication of linguistics théory for applied linguistics, Brussels AIMAV, Paris DIDIER.
- BLOOMFIELD, L (1933) le language, Paris (1970).
- BLOOMFIELD, L (1942). Outline guide for the practical stydy foreign language.
- BURT.MK, DULAY.H.C, KRASHEN.S.D (1982). Language two oxford university press.
- CHAMI.M (1987). L'enseignement du français au Maroc, ed Najh El jadida. Casablanca.
- CHOMSKY.N (1965). Aspect de la théorie syntaxique, ed seuil, Paris (1971).
- COOK.V.J(1985).CHOMSKY'S universal grammar and second language, in applied linguistics, vol 6, n°1 pp 2-18.
- CORDER.S.P (1967), significance of Lerner's errors. IRAL, 5, pp 161-170.
- CORDER.S.P (1973), Introducing applied linguistics, Harmondsworth (ENG) Penguin .
- CORDER.S.P (1967), errors analysis and interlanguage.
- DEBYSER .F et autres (1967). Grille typographique d'analyse des erreurs, Paris hachette.
- FRIE.H (1929) la grammaire des fautes : introduction à la linguistique fonctionnelle, Genève : skating, reprints (1971).
- JAKOBOVITS.L (1968) seconde language learning and transfer theories, a theoretical assessment, in language learning XIV, N° 1 et 2.
- KAPLAN.R.B (1980), Toward a redefinition of applied linguistics, in Kaplan.R.B (ed).
- GRANDGUILLAUME.G (1983) l'arabisation au Maghreb, ed Maisonneuve et la Rose (1983).
- .LADO. R (1957) Linguistics across cultures. Ann Arbor.University of Michigan Press
- LEINNEBERG.E.H (1967). Biological foundation of language, New York, John Wiley.
- POLITZER.R, RAMIREZ. A.G (1973) an errors analysis of spoken English, in language learning n°23, pp 39-61.
- RICHARDS.J.C (1971). Error analysis and second language. Strategies, in language sciences. N° 17, pp 12-22.
- RICHARDS.J.C (1971). A non contrastive approach to error analysis, in English language teaching vol 25 N°3. pp204 -219

- RICHARDS.J.C (1975). Simplification : a strategie in the adult acquisition of a foreign language: an example from Indonesian/Malay, in language learning, vol 25, N°1, pp 115-126.
- ROULET.E (1980) langue maternelle et langue seconde, vers une pédagogie intégrée, Hâtier.
- SELINKER.L (1972), Interlanguage, in IRAL, vol 10, N°3 pp 209-23
- STERN.H (1970)perspectives on second language teaching, Toronto Ontario institue for studies in education, New York John Wiley.
- TAYLOR.B.P (1975). Then use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of E.S.L, in language learning, vol 25. pp 73-108.
- TERRELL.T.E, GOMEZ, MARISCAL.J (1980). Can acquisition take place in the language classroom? Research in second language acquisition, Rowley, Mass, Newbury House(1980).
- VERONIQUE.G.D (1983). Analyse contrastive, analyse d'erreurs : une application de la linguistique à la didactique des langues II. Thèse de 3ème cycle en linguistique. Université de provence, centre d'Aix.

WHITMAN.R.L (1970). Contrastive analysis problems and procedures, in language learning

أنظمة اللغة العربية
في ضوء البرمجيات الحديثة

إعداد

أ.د. محمد خالد عبد الرحمن

جامعة البطانة – السودان

جامعة بيشة - السعودية

مقدمة

يشهد العالم ثورة هائلة من المعلوماتية التي جعلت من المعرفة ثروة تحتاج إلى عقل وفكر ناقد؛ لتفعيل استخدام الكم الهائل من المعرفة بما يلبي حاجات أيِّ مجتمع، وبخاصة مجتمعنا العربي، ويوفر له سبل التقدم والازدهار محفوفة بأساليب الأمن والأمان ؛ لذلك يجب الانشغال بضرورة تكييف هذه اللغة بأنظمتها كافة؛ لتتواءم والدخول إلى عصر الديجتال أو (الرقمية) التي باتت تطبع حياتنا اليومية بشكل يضعنا أمام العديد من التحديات التي ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار ضرورة أن نشارك في تقديم تراثنا وحاضرنا ومستقبلنا لهذا العالم، وتقديم ما يمكن تقديمه من نفع للبشرية، والعمل معاً على خلق دور فاعل للغة العربية في إطار التبادل الثقافي العالمي، ونقل المعلومات الرقمية عبر شبكات حاسوبية باتت مصادر أساس لا غنى عنها في تلقى المعرفة بكافة أشكالها،لذا كان هدف البحث بيان أهمية حوسبة اللغة العربية، والوقوف على أوجه التفاعل بين اللسانيات العربية وأنظمة البرمجيات الحديثة، والصعوبات اللغوية التي تحول دون فهم الحاسب للغة الطبيعية "Natural language Understanding "، وكذلك إنتاج اللغة الطبيعية "Natural Language Generation"، ومن ثم محاولة إيجاد حل لهذه الإشكالية، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل إلى عدد من النتائج والتوصيات أهمها : أنَّ حوسبة اللغة العربية ليست مسألة هامشية، وإنما هي مسألة ضرورية أملاها العصر، وإنه على الرغم من أن اللغة العربية تمتاز على غيرها من اللغات بسعة الاشتقاق والتصريف وغيرها، إلا أن ذلك لا يسهم في جعلها لغة العلم والأبحاث ما لم تعالج بعض القضايا التي تحول دون ذلك، ولا تتم

عملية حوسبة اللغة العربية إلا بتضافر الجهود من أبناء العربية والمهتمين بها والحريصين عليها، وخاصة من اللغويين والفنيين.

أهمية المعلوماتية في الحياة اليومية

لا يخفى على أحد مدى أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العصر الحالي، فتكنولوجيا المعلومات تعتبر محركا رئيسيا لتطور العلوم جميعها، وتمثل سندا كبيرا وداعما لشتى العلوم، وكافة الأنشطة الحياتية، فهي تلعب دورا هاما في دفع عجلة التعليم والمعرفة في شتى العلوم نحو آفاق جديدة وطرق حديثة في اكتساب المعرفة والاستفادة منها بالطرق والظروف المختلفة فمن الممكن الآن الاستفسار عن المعلومة في مختلف الظروف والأوقات ومن مصادر شتى، فالمعرفة أصبحت عالمية بفضل تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

" ولقد تنبأ "جليبرت ر. أوستن، سارة أ. لويترد" بانتشار الحاسوب بصورة كبيرة حينما قالا: من المحتمل أن يصير العقل الإلكترونيّ عاجلا أو آجلا مألوفا وسهل المنال، شأنه شأن الآلة الحاسبة أو الرّاديو... وسوف نعلم بوجوده في البلاد النّامية في القرى النائية والأحياء الفقيرة، وقد آن الأوان لصانعي السّياسات أن يبدؤوا الاستعداد لهذا التّحدي بتعيين الأهداف، وتخصيص الموارد، وتطوير الاستراتيجيات"[1].

يمكننا القول : إن هذا العلم الذي ما سكنت رياحه منذ فترة له من القدرة والتطلع ما يمكنه لأن يكون علما مستقلا بذاته يتمتع بخصائص ومزايا لا توجد في غيره، فهو علم لا يتوقف عند حد، فما كان في القرن الماضي من الخيال العلمي

١ مختار عبد الخالق عبدالله، تعليم اللّغة العربيّة بمساعدة الحاسوب، ط١، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، ٢٠٠٨،، ص٤٣.

أصبح الآن واقعا يعرفه الصغير قبل الكبير، وما نتخيله الآن قد يصبح من واقع وحياة الأجيال القادمة التي ستتمتع بتكنولوجيا متطورة نحلم بها الآن، ونسعى للوصول إليها.

إن مدى رغبة الناس في تعلم التكنولوجيا وتفاعلهم معها يرتبط ارتباطا شديدا مع حاجتهم لها، فنرى الآن العديد من الدوائر الحكومية تعتمد أنظمة معلوماتية تتيح للأفراد بعض المعاملات الإلكترونية التي يرى فيها الفرد راحة وسهولة وتوفيرا للوقت والجهد ونرى الآن حاجة الطلاب في المراحل الأساسية والجامعية لاستخدام شبكة الإنترنت لجلب المعلومة التي تغني معرفتهم أو تساعدهم في كتابة أبحاثهم وتقاريرهم .

لذا لا بد من العمل على إيجاد مقدار محدد نجعل منه أساسا متينا لتكنولوجيا المعلومات والاتصال لدى الفرد، بحيث يكون هذا المقدار قادرا على مساعدته في استغلال التكنولوجيا في خدمة علومه وأبحاثه عندما يكون طالبا أو باحثا أو عالما، وأن لا تكون هذه التكنولوجيا عائقا نحو تطوره، بل تكون مساندة وداعمة له في تحصيل المعرفة والاستفادة منها، فهي تمثل في واقعنا مفتاحا نحو العلوم الأخرى.

تجدر الإشارة إلى أنّنا في باب عصر يختلف تماما عن سالف العصور، عصر بمواصفات ومقاييس جديدة لا يسمح لمن لا تنطبق عليه هذه المقاييس أن يخوض غمار القرن الجديد الذي دخل بوابة الزّمن بثورات علميّة وتقنية متتالية، أفرزت زخما علميا وفكريا وحضاريا غيّر العديد من الحسابات، وفرض على العالم أجمع إعادة النّظر في المستقبل قبل الرّاهن، و"لقد سعت بلدان العالم – بصور مختلفة – إلى مراجعة أنظمتها التّعليميّة والتّربويّة مراجعة شاملة وجذريّة من أجل إعداد مواطنيها للغد.. ولعلّ صرخة "أمة في خطر– nation at risk" التي أطلقتها

الولايات المتّحدة الأمريكيّة عام ١٩٨٣م، كانت صرخة مبكّرة لإعادة النّظر في مناهج التّعليم ومخرجاته، فعلى الرّغم من المكانة المتقدّمة للولايات المتّحدة الأمريكيّة إلا أنّها شعرت أنّ إنسانها ليس معدّا إعدادا جيّدا لاقتحام القرن الجديد."[١]

ولا نبالغ إذا قلنا : إن "المعلوماتية" ليست مجرد تطور أحدثته تكنولوجيا الاتصال، ولكنها ثورة بكل معانى الكلمة، ستكون لها آثار سياسية واقتصادية وثقافية بالغة العمق، وقد استكشف مختلف أبعاد هذه الثورة عالم الاجتماع الفرنسى جان لوجكين فى كتابه "الثورة المعلوماتية" الصادر فى باريس عام ١٩٩٢"[٢].

إن الثورة الهائلة التي نعيشها اليوم، والتي تقوم أساساً على تزاوج وسائل الاتصال عن بعد مع شبكات المعلومات، والحواسيب بخاصة، قد أعطت مجتمع المعلومات إنجازات ونجاحات أقرب إلى الخيال منها إلى الواقع، إنها ثورة معلوماتية في طريقها إلى تغيير روتين المجتمعات تغييرا جذريا، كما غيرته الثورة الصناعية خلال القرون الماضية؛ لأنها تحولات أعطت الصدارة للمعلومات، فأخذت تلعب أدواراً كبيرة وحساسة في جميع المجالات : الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، واللغوية؛ لتولد بذلك عصرًا جديدا هو المواجهة الحضارية؛ حيث لا يُقاس تقدم الأمم بما لديها من أسلحة، وإنما بقدرتها على مواجهة هذه الثورة المعلوماتية – التكنولوجية الفائقة .

١ سعيد عبد الله حارب، مستقبل التّعليم وتعليم المستقبل، إصدارات المجمع الثّقافيّ، ٢٠٠١، أبو ظبي– الإمارات العربيّة المتحّدة، ص٤٦–٤٧.

٢ جان لوجكين، الثورة المعلوماتية، (بالفرنسية) باريس: المطابع الجامعية الفرنسية، ١٩٩٢.

تقديم التراث العربي للإنسانية :

يتشكل تاريخ الأمم والحضارات مما لديها من تراث فكري وحضاري تراكم عبر مراحل تطور هذه الأمم، وفي أمتنا العربية والإسلامية يشكل التراث العربي الإسلامي جزءً هاماً من حضارتنا العربية الإسلامية، بل ويتعدى ذلك أن هذا التراث يدخل – بشكل مباشر – في العمليات التعليمية في الوطن العربي، وبالتالي فإن هذا التراث يُشكل – بطريقة كبيرة – عقول أبناء هذه الأمة، ولذا فإن العناية بتراثنا القديم ما هو إلا تخطيط لمستقبلنا.

ومع انتشار التقنيات الحديثة من وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات أصبح لزاماً علينا أن نستفيد من هذه التقنيات في مجالاتنا المتعددة، وتطويعها في خدمة التراث الخاص بنا، والعمل على نشره بين أفراد المجتمع بطرق سهلة وميسرة، وكذلك فيها نوع من الجاذبية والسلاسة في الشكل، وذلك لا يتحقق إلا عن طريق إعادة نشر مصادرنا التراثية في شكل إلكتروني أو رقمي، ذلك الشكل الذي أضحى محبباً لدى الجميع من الأطفال إلى الشيوخ، بالإضافة إلى تيسير الحصول على الأجهزة التي تساعد في اقتناء المصادر الإلكترونية في كل بيت، سواء كانت الأجهزة Hardware كالحواسيب أو البرمجيات Software.

دور اللغة العربية في التفاعل الثقافي :

لا ريب في أن تعليم اللغة العربية ليس بعيداً عن العوامل والمتغيرات التي تؤكد أهمية إعداد المتعلم للعصر المعلوماتي، بل إن ما يقوم به المتعلم من أدوار، وما يؤديه من مهام تجعل الاهتمام بإعداده من الأولويات الملحة في عالم اليوم، "فالذي يتعلم اللغة العربية ذات الرسالة السامية يعلم أنه إنما يتعلم لغة ذات رسالة خالدة سامية ؛ لأنه خلال تعلمه اللغة، وإتقان مهاراتها إنما يتعلم لغة مقدسة هي

لغة القرآن الكريم المتعبَّد بتلاوته، المتحدَّى بأسلوبه وبلاغته، وبأقصر سورة وآية من آياته؛ لذا يحقق متعلم اللغة العربية توجيهاً سامياً، ومن ثم يعتز بلغته، ويفخر بمقدساته، وبما تقدمه هذه اللغة من حضارة إسلامية وتراث أصيل يشدها إلى جذورها شدًّا، ومن ثم فهو لا يتعلم حروفاً ومفردات ؛ وإنما يتعلم تراث أمة عريقة ذات حضارة فريدة"[1].

وتعد اللغة وسيلة من أهم الوسائل التي حققت للإنسان الازدهار والنماء على مختلف الأزمان، فهي تحتل المكان الأول والأهم في حياة الإنسان بصفة عامة، فهي أداته للاتصال والتعبير وتحصيل المعرفة، كما أنها "تحقق للفرد وظائف عدة: اجتماعية، ونفسية، وتربوية، فهي وسيلته في التفاعل والتعامل، والتوازن النفسي، والتكيف الاجتماعي، كما أنها نافذته التي يطل منها على الماضي بأصالته، والحاضر بتجديداته، وحيث ذلك فلابد أن يسيطر عليها، ويتمكن منها، ويمتلك مهاراتها، فالسيطرة على اللغة، والتمكن من مهاراتها من أسس الاستعمال اللغوي الناجح"[2]، وربما لا يدرك الكثيرون أهمية اللغة في حياة الشعوب، و لا يدركون أن حفظ اللغة، وضمان استمرارها يكون بقدر محافظتنا عليها أفراداً ناطقين بها ،إنَّ عدم إدراك هذا الأمر كان سبباً في انقراض كثير من اللغات واللهجات في العالم، وبانقراض تلك اللغات انقرضت وتلاشت معرفتنا بشعوبها، وأقوامها، وثقافتها، فاللغة العربية مسؤولية كل ناطق بها، وكل فرد ينتسب إليها، والتهاون في تعميمها واستخدامها هو إيذان بانقراضها وتلاشيها

١ المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، المنعقد في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا-٢٠/ ذو القعدة/١٤٢٨هـ الموافق ٢٨-٣٠/ نوفمبر ٢٠٠٧م .

٢ مجاور، محمد صلاح الدين (١٤١٩هـ) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، دار الفكر العربي،ص ١٢٨

وتلاشي هويتنا معها، فأهمية اللغة لا تكمن في كونها أداة التخاطب فقط، ولكنها عنوان هوية، ودليل تواجد، وتحمل في مضامينها ثقافة لا يجدر بنا التنازل، والتخلي عنها، والتفريط فيها في وقت نحن أحوج ما نكون فيه لأن نحافظ على هويتنا وثقافتنا ولغتنا .

والمتعلم للغة العربية لا يتعلم لغة فقط،"وإنما يتعلم تراث أمة عريقة ذات حضارة فريدة، يثقف لسانه، ويمد فكره بالأمجاد التي يضمها هذا التراث الضخم من شعر ونثر، وخطبة ومقالة، وقصة ورواية، فهو بذلك ليس آلة تتلقى وتردد، وإنما هو حاضن لميراث أمته، يتمثله تمثلاً يحقق به كيانه، وينمي به ذاته، معتزاً بأمته، فخوراً بلغتها، متعطشاً لإحياء تراثها؛ ليتابع سيره قدماً في معارج الرقي، وليسهم في تطوير البشرية، والتعبير عن مشاعرها، وصون قيمها الكبرى المتطلعة للخير والحق والجمال، وهذه مهمة جليلة، ورسالة سامية يجدر بنا إدراك أهميتها وعظم مسؤوليتها، من هنا تتأكد أهمية إعداد الأجيال، وضرورة تدريبهم على المهارات اللغوية باستمرار؛ حتى يستطيعوا أداء رسالتهم، ومسايرة روح العصر، ومواكبة رياح التجديد التي بدأت بوادرها تستبين في طبيعة التعليم نفسه؛ فقد بدأت العملية التعليمية تتسم بالانفتاح والمرونة، بدلاً من الانغلاق والنمطية، كما بدأت تأخذ بالأساليب التقنية الحديثة، بدلاً من اتباع الطرائق الحرفية والأساليب العقيمة"[١] .

١ الخليفة، حسن جعفر (١٤٢٤هـ) فصول في تدريس اللغة العربية، ط٣، الرياض، مكتبة الرشد، ص ٣٩١

أهمية حوسبة اللغة العربية :

إن حوسبة اللغة العربية ليست مجرد بحث تقليدي يتسلى به الباحث، وإنما هي مغامرة بحثية يخوض غمارها ؛ لأن دراسة اللغة العربية في إطار إمكانات الآلة يستوجب – عادة – الأخذ بمناهج حديثة، والوصول إلى حلول غير تقليدية في أحيان كثيرة، وتتضح أهمية حوسبة اللغة العربية على المستويات الآتية:

أولاً: المستوى الثقافي:

"إن وجود أمتنا في الميدان الثقافي العالمي قد أصبح رهن قدرة اللغة العربية على الصمود في مجابهة التحديات الثقافية العاتية، والتي لا تهدأ حتى تصل إلى ما يتمناه أعداؤها من رغبة في تفكيك الهويات الثقافية، وتمييعها في ثقافة عالمية واحدة، تتداخل فيها القيم وتضيع الخصوصيات، ويكون لهم فيها سطوة القيادة والتحكم، ولغيرهم عمى التبعية والانقياد، واللغة العربية هي السد المنيع الذي نتحصن به، ويمنع عنا أنواعاً من الثقافات لا قِبَلَ لنا بها إذا تغافلنا عن نصرة لغتنا، فاللغة إما أن يرقى بها أهلها فترقى هي بهم، وإما أن ينحطوا بها فتنحط هي بهم"[1]. هذا، وحوسبة اللغة العربية تعيننا على نشر ثقافتنا، وعرضها على الآخرين من غير تشويه أو تحريف.

ثانياً: المستوى العلمي والبحثي:

إن دراسة اللغة العربية على نحو يمكِّن الحاسوب من فهمها والتعامل معها – على جميع مستوياتها – هو السبيل الوحيد للتقدم في العديد من التطبيقات اللغوية الحاسوبية المتنوعة، مثل: برنامج التعرف الآلي على الصوت، وبرنامج تحويل النص المكتوب إلى منطوق، وكذلك تقنيات التحليل الصرفي والنحوي والدلالي،

١ حسين البسومى، حوسبة اللغة العربية ضرورة علمية وثقافية، مجلة المجتمع ، ع٣، ٢٠٠٨



وما يؤسَّس عليها من برامج تخدم الفهرسة والتصنيف والاختصار والعنونة والترجمة..إلخ .

ثالثاً: الجانب الاقتصادي:

"نظرًا لأهمية هذا القطاع وتأثيره في الاقتصاد العالمي فقد نما الإنفاق العالمي على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وفقاً لتقرير التنمية الإنسانية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي من ٢،٢ تريليون دولار عام ١٩٩٩م إلى ٣ تريليونات دولار عام ٢٠٠٣م "١ ، وقد جنت المؤسسات القائمة عليها عوائد استثمارية ضخمة.

ولبيان إمكانية حوسبة اللغة العربية، ومميزاتها ، والمشاكل المصاحبة لعملية حوسبتها كان لابد لنا أن نقف وقفة قصيرة .

صعوبات برمجة اللغة العربية حاسوبيا :

إن هذا العصر الجديد يعتمد على التقنية في كافة المجالات، فلا يكاد يخلو منها أيّ مجال، و لا يحصل تطور إلّا نتيجة للاستخدام الجيد والنوعي لهذه التقنية ولاكتسابها، فهو ليس بالأمر الهيّن بمعنى يجب التمرس والتعلم بطريقة سليمة، والتقنية في حياتنا صارت أمرا لا بد منه، فنجد أن الطبيب يستعمل تقنيات معينة لكشفه عن المرض ووصف الدواء، ونجد أن المهندس المعماري يعتمد على الرسومات والمخططات بشكل كبير، وهي معقدة جدا؛ لذا فهو يمتلك تقنية لا بد منها من أجل رسوماته التي يطبقها على الميدان، ونجد أن الزراعة أيضا صارت تعتمد على التقنية بشكل كبير، كذلك دخلت التقنية أنظمة اللغات بمختلف أجناسها، ومن ضمنها بطبيعة الحال لغتنا العربية لغة الضاد.

---

١ د. نبيل علي، د. نادية حجازي، الفجوة الرقمية (رؤية عربية لمجتمع المعرفة)، عالم المعرفة، الكويت، ع٣١٨، أغسطس ٢٠٠٥، ص٣٥٧.

والتقنية موجودة ومتوفرة، وهي في متناول الجميع، لكن المشكل الذي يطرح نفسه هو: هل بإمكاننا استعمالها بطريقة مناسبة وفعّالة؛ حتى نحصل على نسبة ١٠٠ % من النتيجة ومردود مناسب لجهودنا؟ كيف نستطيع فعل ذلك، والتمكن من تقنية تخصصنا مهما كان بالطب، بالهندسة المعمارية، بالفلاحة، بالأنترنت، بالميكانيك، بالكهرباء، بالإلكترونيك، باللغة ... وإلخ؟، لا شك أن ذلك لن يتم، ولن تواكب لغتنا العربية عصر الرقمية إلا بالدخول في مجالات الذكاء الاصطناعي المختلفة وتطبيقاته التي تساعدنا في حوسبة لغتنا العربية، فما الذكاء الاصطناعي، وما هي أهم تطبيقاته في مجال حوسبة اللغة العربية ؟

تعريف الذكاء الاصطناعي:

لا يوجد حتى الآن تعريف محدد للذكاء ، ولكن يعرفه البعض بأنه " مصطلح يتضمن عادة الكثير من القدرات العقلية المتعلقة بالقدرة على التحليل، والتخطيط، وحل المشاكل، وسرعة المحاكمات العقلية، كما يشمل القدرة على التفكير المجرد، وجمع وتنسيق الأفكار، والتقاط اللغات، وسرعة التعلم"[١]، أما فى قاموس الإنجليزية الضرورية فيعرف الذكاء بأنه " المقدرة على التفكير والفهم بدلاً من أداء الأشياء بالفطرة أو بالصورة التلقائية "[٢] ، وأكثر القياسات المعيارية لمعرفة مدى الذكاء البشرى، والتى تلقى قبولاً واسعاً هى ما يعرف بحاصل الذكاء (Intelligence Quotient (IQ)) ، ولكن "مصداقية هذا المعيار كتقييم وقياس فعلي وحقيقي لذكاء شخص ما يشوبها الكثير من الخلاف والجدل"[٣] .

---

١ انظر الموسوعة الحرة على الموقع :http://ar.wikipedia.org/wiki/

٢ انظر: (Essential English Dictionary, Collins, London, 1990).

٣ أ.د. محمد فهمى طلبه،الحاسب والذكاء الاصطناعي، مجموعة كتب دلتا، الطبعة الأولى،١٩٩٤م،ص٢٧ .

في شهر يونيو من العام ٢٠٠٥م أعلنت مجموعة من الباحثين بجامعة Virginia commonwealth أن حجم دماغ الإنسان له علاقة مباشرة بذكائه، فكلما كان دماغ المرء أكبر كلما زاد ذكاؤه يقول مايكل ماكدنييل Michael McDaniel رئيس الباحثين : "في المعدل، الأشخاص الأكثر ذكاء لهم القدرة على التعلم في وقت أقصر، وأخطاؤهم أقل، وإنتاجيتهم أعلى"[١]، هذا الكشف يتفق مع النتائج التي توصل إليها مؤخراً المختصون الذين قاموا بدراسة دماغ العالم الكبير ألبرت أينشتاين"، ويتميز الذكاء البشري بوجود قدرات خاصة تتلخص في الآتي: "[٢].

١- اكتساب المعلومات والقدرة على التعلم والفهم من خلال الممارسة الفعلية والتطبيق العلمي والخبرة المكتسبة.

٢- القدرة على الاستجابة بمرونة تامة وسرعة لمختلف المواقف مع عدم الانحياز الخاطئ – بمعنى أن الإنسان ليس مقيداً باتباع سلوك معين عند تعرضه لنفس الموقف بطريقة تكرارية مشابهة ؛ لأن ذلك يعد سلوكاً آلياً ونمطياً، وليس سلوكاً ذكياً.

٣- القدرة على اتخاذ القرارات الصحيحة بناء على الإدراك الحسي والعقلي لجوانب المشكلة والاحتمالات الواردة.

٤- القدرة على استنباط القوانين العامة من الأمثلة المحدودة، ومعرفة جوهر الأشياء، وذلك بالتمييز بين أنواع المعلومات المختلفة.

---

١ انظر مجلة آفاق العلم، عدد ٢٠٠٦م ،على الموقع http://www.sci-prospects.com/archive06.html

٢ أ.د. محمد فهمى طلبه، الحاسب والذكاء الاصطناعي، مجموعة كتب دلتا، الطبعة الأولى،١٩٩٤م،ص٢٨-٣١

٥- القدرة على اكتساب المعرفة واستخدامها في حل المشاكل والقضايا التي يتصدى لها الإنسان جنباً إلى جنب مع خبرته في الحياة وتقديره للمواقف.

٦- القدرة على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها وصولاً إلى تحسين الأداء في المستقبل.

٧- القدرة على فهم وتحليل المواقف الغامضة وغير التقليدية، واستخدام أسلوب الاستنتاج المنطقي ، كذلك القدرة على ربطها بالمواقف المشابهة.

وهذه القدرات أو بعضها، والتي يكتسبها الإنسان، أو تكون موجودة بالفطرة تعد من أصعب الأشياء التي يمكن محاكاتها باستخدام الحاسب، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى علم الذكاء الاصطناعي الذي يهدف إلى بناء آلة قادرة على محاكاة الذكاء البشري باستخدام برمجيات متطورة للقيام بذلك، وتكمن صعوبة محاكاة الذكاء البشري في عدم القدرة على وضع تصور دقيق لكيفية قيام الإنسان بأحد الأفعال الذكية.

أهمية الذكاء الاصطناعي :

لقد بدأ تأثير البحوث الخاصة بالذكاء الاصطناعي يظهر في العديد من المجالات بنهاية السبعينات، وشمل ذلك تقنيات البرمجة، والرياضيات، والكيمياء، والهندسة الوراثية، وعلم طبقات الأرض، والكشف عن البترول، والطب، والتجارة، وإدارة الأعمال، وعلم النفس، ومما يدل على الاهتمام الكبير الذي حظي به الذكاء الاصطناعي هذه الزيادة الكبيرة والمستمرة فى حجم الاستثمارات فى هذا المجال، ومن المفيد أن نتعرف على أهمية الذكاء الاصطناعي عن طريق المجالات البحثية التي تنتمي لمجال حوسبة اللغة العربية.

المجالات الأساسية للذكاء الاصطناعي:

هنالك مجالات بحثية عديدة تدخل في مجال الذكاء الاصطناعي يمكن توضيح أهمها باختصار فى الأجزاء الآتية:

١- النظم الخبيرة Expert System (ES) :

النظم الخبيرة "هى برامج تقوم بنقل الخبرة البشرية للحاسوب حتى يتمكن من تنفيذ مهام لا يستطيع تنفيذها إلا أصحاب الخبرة فى هذا المجال"[١].

والنظم الخبيرة صممت لتساعد الخبراء، وليس للاستغناء عنهم ، وقد أثبتت أهميتها فى مجالات عديدة، مثل : النظم الخبيرة فى مجال الطب والجيولوجيا والكيمياء، وهى تعد من أهم تقنيات الذكاء الاصطناعي وأكثرها انتشاراً .

٢- الرؤية بالحاسب Computer Vision :

تمثل الرؤية بالنسبة للإنسان الوسيلة الأساسية التي تجعله يشعر بالوسط الذي يشعر به، كذلك فإن الرؤية بالحاسب عبارة عن " تزويد الحاسب بأجهزة استشعار ضوئية تمكّنه من التعرف على الأشخاص أو الأشكال الموجودة "[٢]

أى جعل الحاسب قادراً على رؤية الوسط المحيط به والتعرف عليه، وتتم هذه العملية عن طريق توصيل الحاسب بكاميرا للتصوير تساعد على استقبال صور للوسط المحيط به.

٣- معالجة اللغات الطبيعية Natural Language Processing (NLP) :

إن وسيلة الاتصال بين البشر هي اللغة، ولكي يسلك الحاسب سلوك البشر فعلينا أن نجعله قادراً على فهم لغة الإنسان، أي جعل وسيلة الاتصال بينه وبين

---

١ د.محمد عثمان على حجازي، الذكاء الاصطناعي، جامعة السودان المفتوحة،٢٠٠٧م، الطبعة الأولى، ص٢٧.

2 http://www.nic.gov.ye/SITE%20CONTAINTS/about%20nic/activites/magazines/information-1/ techno1.gif

الإنسان هي اللغة الطبيعية التي يتعامل بها البشر مع بعضهم البعض، والهدف الأساس من مجال معالجة اللغات الطبيعية هو "جعل الاتصال بين الحاسب والإنسان يتم بصورة طبيعية، أي باستخدام لغة الإنسان، مثل اللغة العربية"[١].

ويمكن تقسيم هذا المجال إلى جزأين رئيسين كما يأتي:

أ- فهم اللغة الطبيعية Natural language Understanding :

ويبحث هذا المجال فى إيجاد طرق تسمح للحاسب بفهم التعليمات المعطاة إليه بصورة طبيعية ، أي أنه يستطيع فهم لغة الإنسان بسهولة.

ب- إنتاج اللغة الطبيعية Natural Language Generation :

ويبحث هذا المجال في إيجاد الطرق التي تجعل الحاسب قادراً على إنتاج لغة طبيعية ، أي يمكِنه إنتاج جمل باللغة العربية أو أي لغة أخرى، ومن المشاكل التي تجعل الحاسوب غير قادر على فهم اللغة العربية، وغير قادر على إنتاجها طبيعياً بعض قضايا اللغة العربية التي لا يستطع الحاسوب فهمها، نتحدث عنها في الفقرات الآتية لعلنا بالحديث عنها نساهم في إيجاد حل لهذه المسائل .

من قضايا حوسبة اللغة العربية:

القضية الأولى : المشترك اللفظي :

"هو اللفظ الواحد الدال على معنيين مختلفين فأكثر دلالة على السواء عند أهل تلك اللغة"[٢] . واختلف الناس فيه، فأكثرهم يرون أنه ممكن الوقوع؛ لأن أهل اللغة أوردوه في كثير من الألفاظ، ومن الناس من أوجب وقوعه ؛ لأن المعاني غير متناهية، والألفاظ متناهية، ومن أمثلة المشترك اللفظي قولك : شربت من العين (عين الماء) ، أصاب الرمد العين (المرض)، أصابت العين الصبي (السحر) ،

١ أ.د. محمد فهمي طلبه، الحاسب والذكاء الاصطناعي، مجموعة كتب دلتا،١٩٩٤م،ص٤٣

٢ جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ٣٦٩/١ .

استلمت العين (الذهب)، أرسل الجيش العين (الجاسوس)،كتبت حرف العين (ع)، قرأت معجم العين (الكتاب)، فالكلمة واحدة، وقد دلت على معان مختلفة، والحاسب لا يمكنه إيجاد فرق بين هذه الكلمات، وتقول : أدرك فلان الصلاة (لحق الصلاة)، أدرك الرجل المهدية (عاصر المهدية)، أدرك الرجل قصور المدينة (رأى قصور المدينة)، أدرك الثمر زمانه (بلغ الثمر زمانه)، ومن أمثلة ذلك كلمة "ضرب" تأتي لتدل على عدة معان مختلفة، ويفهم ذلك من خلال السياق، (ضرب الله مثلاً) بمعنى ذكر، و(ضرب زيدٌ عمراً) بمعنى عاقب، و(ضرب له خيمةً) بمعنى أقام، و(ضرب العملة) بمعنى صاغ أو صكَّ، و(ضرب له موعداً) بمعنى حدَّد، و(ضرب في الأرض) بمعنى سعى، فإذا اشترك المسمَّيان في المعنى واللفظ، واتفقا من كل وجه كان ذلك هو التماثل، وإذا اشتركا في اللفظ والمعنى مع وجود التفاضل بينهما سمي بالتواطؤ، وإذا اشتركا في المعنى مع اختلاف اللفظ كان ذلك هو الترادف، وأما إذا اشتركا في اللفظ فقط مع تباين المعنى كان ذلك هو المشترك اللفظي، ونجد ابن تيمية يوضح رأيه في هذه المسألة بقوله : "اللفظ إذا استعمل في معنيين فصاعداً، فإما أن يجعل حقيقة في أحدهما ومجازاً في الآخر، أو حقيقة في ما يختص بكل منهما، فيكون مشتركاً اشتراكاً لفظياً، أو حقيقة في القدر المشترك بينهما، وهي الأسماء المتواطئة، وهي الأسماء العاملة كلها، وعلى الأوَّل يلزم المجاز، وعلى الثاني يلزم الاشتراك، وكلاهما خلاف الأصل، فيوجب أن يجعل من المتواطئة، وهذا يعرف عموم الأسماء العامة كلها"[1]، ولا قِبَلَ لآلة الحاسوب بفهم هذه الفروق بين هذه الكلمات، فلابدَّ من تكثيف الدراسة التقنية من قِبَلِ المهندسين والفنيين، وخاصة العوامل المساعدة على فهم اللغة الطبيعية " Natural language Understanding"

١ أحمد بن تيمية،كتاب الإيمان / ٩٧، ٩٨

القضية الثانية : الترادف اللغوي :

يكون الترادف في لغة "ما" إذا كان يمكن تبادل لفظين في أيّ جملة في هذه اللغة دون تغير القيمة الحقيقية لهذه الجملة، وقيل : هو "عبارة عن الاتحاد في المفهوم، وقيل: هو توالي الألفاظ المفردة الدالة على شيء واحد باعتبار واحد، ويطلق على معنيين: أحدهما: الاتحاد في الصدق، والثاني: الاتحاد في المفهوم، ومن نظر إلى الأول فرَّق بينهما، ومن نظر إلى الثاني لم يفرَّق بينهما"١، فكيف يمكن للآلة الحاسوبية المبرمجة على شيء معيَّن أن تفرق بين ذلك؟.

وفي المزهر قال: "هو الألفاظ المفردةُ الدالة على شيء واحد باعتبارٍ واحد، قال: واحترزنا بالإفراد عن الاسم والحدِّ، فليسا مُترادفين، وبوَحْدة الاعتبار عن المتباينين، كالسيف والصارم، فإنهما دَلاَّ على شيءٍ واحد، لكنْ باعتبارين: أحدُهما على الذَّات، والآخر على الصّفة؛ والفرقُ بينه وبين التوكيد أنَّ أحد المترادفين يُفيدُ ما أفاده الآخر، كالإنسان والبشر"٢، ومن أمثلة الترادف : (زوجه، امرأته، حليلته، عشيرته، عقيلته، حرمه)، وهي تدل تقريباً على معنى واحد، ولكن تعددت الألفاظ، وتغيرت الاستعمالات، وقد تحدث علماء اللغة القدماء عن هذه الظاهرة، فتحدث عنها سيبويه في الكتاب ٣، وتحدث عنها ابن جني في الخصائص في باب تلاقي المعاني، على اختلاف الأصول والمباني، فقال: "هذا فصل من العربية حسن كثير المنفعة، قوي الدلالة على شرف هذه اللغة، وذلك أن تجد للمعنى الواحد أسماء كثيرة، فتبحث عن أصل كل اسم منها، فتجده مفضي المعنى إلى معنى صاحبه، وذلك كقولهم : خُلِق الإنسان ، فهو فعل من خلقت الشيء أي ملسته، ومنه صخرة خلقاء للملساء، ومعناه أن خلق الإنسان هو ما قدر له ورتب عليه، فكأنه أمر قد استقر، وزال عنه الشك"١، ونأمل أن يتوصل العلم لإيجاد وسيلة

لفك هذه الشفرات بالنسبة لجهاز الحاسوب، ولا يكون ذلك إلا بتعاون اللغويين والفنيين من أبناء العربية الحريصين على استمرارها وجعلها لغة العلم والريادة، كما كانت من قبل.

القضية الثالثة : ظاهرة النحت :

١. النحت : في اللغة : هو القشرُ، والبري، والترقيقُ، والتسويةُ، ولا يكون إلا في الأجسام الصلبة، كالخشب، والحجر، ونحوهما، تقول : نحت النحَّاتُ الخشب : قشره وبراه ورقَّقه وسواه"، وغاية ما يفعله في الألفاظ إنما هو الاختصار في نطقها تسهيلاً للفظها، واقتصاداً للوقت بقدر الإمكان"[١]، والنحت في الاصطلاح: هو أخذ كلمة من كلمتين أو أكثر مع المناسبة بين المأخوذ والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى معاً، بأن تعمد إلى كلمتين أو أكثر، فتسقط من كل منها، أو من بعضها حرفاً أو أكثر، وتضم ما بقي من أحرف كل كلمة إلى الأخرى، وتؤلف منها جميعاً كلمة واحدة فيها بعض أحرف الكلمتين، أو الأكثر وما تدلان عليه من معان، ولا يمكن أن يكون جهاز الكمبيوتر قادراً على فهم ظاهرة النحت، أو القيام بها إلا إذا زود بطريقة رقمية، قادرة على اختيار الأحرف المطلوبة وتجاهل البقية ، ولكن للأسف لم يحدد لنا علماء العربية، كيف ننحت الكلمات، وما الأحرف التي ينبغي جمعها، والأحرف التي ينبغي أن نتجاهلها، وإنما تركوا ذلك من دون ضابط، وأشاروا فقط إلى أن هذه الكلمات منحوتة، ومن أمثلتها:

- البسملة : منحوتة من : "بسم الله الرحمن الرحيم".
- حَيْعَل : منحوتة من : "حي على الصلاة".

---

١ الفلسفة اللغوية /٧١ .

- كبَّر : منحوتة من : "الله أكبر".
- هلَّلَ : منحوتة من : "لا إله إلا الله".
- لبَّى : منحوتة من : "لبيك اللهم لبيك".

القضية الرابعة : التطور اللغوي :

اللغة كالكائن الحي، تنشأ، وتتطور، وتتغير، وتنمو، وتتساقط عنها بعض المفردات، فلو نظرنا إلى بعض مفردات اللغة في الماضي لوجدناها غير مستعملة الآن، وقد كانت بكثرة، فمن منا يعرف معنى كلمة مثل (اجْلَوَذَّ[١]، وعَيْثَر[٢])، وأيضاً هنالك كلمات لم تك مستخدمة في السابق، وجرى استخدامها الآن، ومن أمثلتها كلمة : (حاسوب)، فلم تكن هذه الكلمة موجودة في القرون السابقة، وإنما جرى اشتقاقها من كلمة (حسب)، وأحسب أن هذه المسألة مقدور عليها ببذل قليل من الجهد ، وذلك بتزويد الحاسوب بالمفردات الجديدة، وحذف المفردات التي يقل أو ينعدم استعمالها، وفق هذا التطور والنمو.

القضية الخامسة :التصريف :

البعد الصرفي : "هو تغيير حروف الكلمة الأصول بزيادة أو نقصان أو إبدال للمعاني المطلوبة منها"[٣]، ويعرفه الرضي بأنه : "علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب"[٤]، وعلم الصرف هو من علوم العربية، وهو علم مهم ؛ لأنه يبحث في بنية الكلمة وما طرأ عليها من تغير أو تطور، وهذا التغير أو التطور قطعاً يؤثر في دلالة الكلمة، فمدلول الكلمة يتغير كلما تغير بناؤها الصرفي، فمثلا

---

١ اجلوذ إذا أبطأ في السير، انظر اللسان مادة (جلذ).

٢ العيثر هو الغبار، انظر السيرافي النحوي، ٦٢٥.

٣ اللباب في علل البناء والأعراب ٢٩١/٢.

٤ الشافية ٦/١، جمال الدين أبي عمرو عثمان بن عمر الدويني، المكتبة المكية، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، ١٩٩٥م، تحقيق حسن أحمد العثمان.

(ضرب، تختلف عن ضارب، وهو يختلف عن مضروب وتضارب، وضاربون وضاربات،...إلخ)، فهذه الصيغ لها دلالات تختلف في الكتابات الموضوعية والإجرائية والإبداعية، ومع كل زيادة أو تصريف أو تحوير تكتسب الكلمة دلالة ومعنى جديداً، ويمكن تزويد الحاسوب بقواعد الصرف في اللغة العربية، وجعله قادراً على التمييز بين دلالة الكمات وما تحمله من معان، فعملية قواعد التصريف تهم علماء اللغة، فيجب عليهم تزود التقنيين والفنيين بها، وهم بدورهم يقومون بترميزها وإدخالها للحاسوب .

القضية السادسة :البعد النحوي :

الإعراب يرشد المتكلم إلى ضبط الكلام وتجنب الزلل والخطأ ، وإهمال القواعد النحوية في الكتابة والحديث قد ينتج منه غموض في فهم المراد، أو تحويل للمعنى، فلو قلنا : "شكر المعلمون المهندسون "، لم تعرف من الشاكر ومن المشكور؟ وهذا يؤدي إلى سوء الفهم والغموض، فتفقد اللغة الغاية منها، وهي أنها وسيلة اتصال بين الكاتب والمتلقي، أو المتكلم والمستمع، حيث ينقل الأول فكره إلى الثاني من خلالها، وإذا لم يكن "الكاتب، والقارئ"، أو " المتكلم، والسامع" لم تكتمل عملية الاتصال بينهم، فكيف تتم عملية الاتصال من خلال آلة تحتاج إلى كثير من الجهد والعمل؛ لتطويعها، وجعلها قادرة على خدمة اللغة العربية والإنسان بصفة عامة.

القضية السابعة :البعد الدلالي للكلمة :

ونقصد بالدلالة المعنى وما يكتنفه من إيحاءات، "من دلالة صوتية ناشئة عن الأصوات التي تتألف منها الكلمة، ودلالة معجمية ناشئة عن معنى الكلمة في المعجم، ودلالة اجتماعية هي دلالة الكلمة في المجتمع، ودلالة صرفية ناشئة عن صيغة الكلمة، ودلالة نحوية ناشئة عن ترتيب الجملة ونظامها وإعرابها، ودلالة

ناشئة عن المقام الذي استخدمت فيه العبارة، أو ظرف المتكلم والسامع وموضوع الكلام، ودلالة ناشئة عن الاستعمال المجازي للكلمات، كالاستعارة وغيرها"[1]، وعلى الحاسب أن يكون على علم بهذه الدلالات اللغوية ؛ ليكون اختياره دقيقاً معتمِداً على أساس متين ؛ لأنَّ دلالة الكلمة ليست منفصلة عن سياقها، ولهذا لابد من إحكام الربط بينهما وبين غيرها من الكلمات.

القضية الثامنة :التضاد :

"هو اللفظ المستعمل في معنيين متضادين"[2]، ويقصدون به أن الكلمة الواحد تحمل المعنى وضده ومن أمثلته :

كلمة (السفر)، ويقصدون الذهاب والعودة، وكلمة (القمران)، ويقصدون بها الشمس والقمر، وكلمة (الجون)، ويقصدون بها الأبيض والأسود، وكلمة (جَلَل)، للعظيم والهيّن، وكلمة (البين)، بمعنى الوصل والفراق، وكلمة (المسجور)، تطلق على المملوء والفارغ، وكلمة (الأزر) : القوة والضعف ، و(السبل) : الحلال والحرام ، (الحميم) : الماء البارد و الحار ، (المولى) : السيد والعبد ، (الرس) : الإصلاح والفساد، وكلمة (باع) : للبيع والشراء، وأحسب أن هذه المسألة من أصعب المسائل اللغوية التي تواجه المهتمين بحوسبة اللغة العربية؛ إذ يصعب على كثير من الناطقين بالعربية معرفة ذلك، فكيف يمكن تطويع الآلة لجعلها أكثر فهماً من الإنسان؟.

---

١ علم اللغة وفقه اللغة /٤٧.

٢ علم الدلالة، أحمد مختار عمر، الطبعة الثالثة١٩٩٢م، عالم الكتب القاهرة / ١٩١.

القضية التاسعة : الحذف :

يمكن أن يزود الحاسب بعلامات الترقيم، وأماكن وضعها، وكذلك النبرات الصوتية، ومواضع نطقها ، ولكن يصعب عليه فهم علامة الحذف (...)، وهي توضع لأغراض كثيرة، منها الدلالة على أن للمذكور بقية، وتوضع في أسئلة امتحان يراد إكمال مكانها بكلمات ناقصة، فلا يستطيع الحاسب فهم ذلك، والآن يأتى السؤال المهم، وهو : لماذا نريد أن يفهم الحاسب اللغة العربية؟ أو بمعنى آخر : ما التطبيقات التى تحتاج إلى معالجة اللغة الطبيعية؟، وما فائدة ذلك ؟ وهذا ما توضحه النقاط الآتية:

١- تهدف الكثير من أبحاث معالجة اللغة الطبيعية إلى بناء أو تطوير بيئة اتصال بين الحاسب والمستخدِم ، "وهى عبارة عن برامج تسمح للمستخدِم بالاتصال بالحاسب، أى التعامل معه، عن طريق اللغة الطبيعية مثل العربية"[١]، وهذه البيئة أو البرامج تقوم أيضاً بإنتاج اللغة ، وذلك حتى تتمكن من فهم السؤال الموجَّه إليها من المستخدم والرد عليه بعد معرفة الإجابة فى صورة يفهمها المستخدم.

٢- الترجمة الآلية "يعرف استخدام الحاسوب أداة للترجمة بالترجمة الآلية machine translation، ويميل البعض إلى تسمية يرونها أكثر ملاءمة، وهي الترجمة بمعاونة الحاسوب computer aided translation"[٢] .

هذا يعنى أن الترجمة الآلية مجال من مجالات الذكاء الاصطناعي يبحث فى جعل الحاسب قادراً على الترجمة من لغة إلى أخرى، ويستخدم فى هذا المجال برامج معالجة اللغة الطبيعية، وذلك لفهم النص المكتوب باللغة الأولى، وترجمته إلى المعنى المرادف له فى اللغة الاخرى عن طريق برامج إنتاج اللغة الطبيعية.

---

١ أ.د. محمد فهمى طلبه، الحاسب والذكاء الاصطناعي، مجموعة كتب دلتا،١، ٩٤م، ص٣٤٦

٢ انظر: http://www.voiceofarabic.com/modules.php?name=Content&pa=showpag9

الخاتمة

إن مهمة جعل الحاسب قادراً على معالجة اللغة الطبيعية مهمة ليست سهلة، وذلك لأن اللغة الطبيعية تعد من الظواهر المتغيرة والمعقدة، ومن الصعب وضع قواعد تحكمها، وفى صورة يمكن برمجتها، وقد واجهت أبحاث الذكاء الاصطناعي فى مجال معالجة اللغات الطبيعية العديد من المشاكل، بعضها تم التغلب عليه مع التقدم فى قدرات الحاسب ، والبعض الآخر – الذى ينتمى إلى مشاكل فى البرمجيات – ما زال يمثل عقبة كبيرة، وذلك ما أشرنا إليه في هذا البحث ، ولعل من أهمِّ هذه المشاكل المشترك اللفظي والترادف اللغوي، والنحت، والتضاد، والدلالة، وغيرها، ويرجع ذلك إلى عدم القدرة على الفهم الجيد لكيفية استخدام اللغة الطبيعية عند البشر، وعدم القدرة على وضع نموذج كامل لوصف اللغة العربية، ومن أهمِّ نتائج هذه الدراسة:

١. إنَ حوسبة اللغة العربية ليست مسألة هامشية، وإنما هي مسألة ضرورية أملاها العصر.
٢. على الرغم من أن اللغة العربية تمتاز على غيرها من اللغات بسعة الاشتقاق والتصريف وغيرها، إلا أن ذلك لا يسهم في جعلها لغة العلم والأبحاث ما لم تعالج بعض القضايا التي تحول دون ذلك.
٣. لغة نزل بها كتاب الله العزيز، لا يعوِزها أن تكون قادرة على استيعاب برامج الحاسب الآلي والتعامل معها.

ومن أهمِّ التوصيات:

٤. لا تتم عملية حوسبة اللغة العربية إلا بتضافر الجهود من أبناء العربية والمهتمين بها والحريصين عليها، وخاصة من اللغويين والفنيين.
٥. لجعل اللغة العربية لغة عالمية يمكن التواصل بها لابدَّ من جعل الحاسب قادراً على فهمها والتعامل معها.

المراجع

١. أبو البقاء محب الدين عبد الله بن الحسين، اللباب في علل البناء والإعراب، دار الفكر دمشق، الطبعة الأولى ١٩٩٥م، تحقيق غازي مختار طليمات .

٢. أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٨٨م، تحقيق، محمد علي النجار.

٣. أحمد بن تيمية،كتاب الإيمان، صححه جماعة من العلماء، الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٩٧٨م .

٤. أحمد مختار عمر، علم الدلالة، الطبعة الثالثة١٩٩٢م، عالم الكتب، القاهرة .

٥. جان لوجكين، الثورة المعلوماتية، (بالفرنسية) باريس: المطابع الجامعية الفرنسية، ١٩٩٢.

٦. الجرجاني الشريف علي بن محمد، التعريفات،تحقيق : إبراهيم الإبياري، الناشر : دار الكتاب العربي، الطبعة الأولى، ١٤٠٥ هـ، بيروت .

٧. جرجي زيدان، الفلسفة اللغوية والألفاظ العربية، مراجعة وتعليق مراد كامل، مطابع مؤسسة دار الهلال ،١٩٦٩م .

٨. جلال الدين السيوطي، المزهر،، تحقيق محمد أحمد جاد المولى وآخرين، مطبعة البابي الحلبي، القاهرة (من دون تاريخ).

٩. جمال الدين أبي عمرو عثمان بن عمر الدويني، الشافية، المكتبة المكية، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، ١٩٩٥م، تحقيق حسن أحمد العثمان .

١٠. حسين البسومى، حوسبة اللغة العربية ضرورة علمية وثقافية، مجلة المجتمع ، ع٣، ٢٠٠٨

١١. الخليفة، حسن جعفر (١٤٢٤هـ) فصول في تدريس اللغة العربية، ط٣، الرياض، مكتبة الرشد .

١٢. سعيد عبد الله حارب، مستقبل التّعليم وتعليم المستقبل، إصدارات المجمع الثّقافيّ، ٢٠٠١، أبو ظبي- الإمارات العربيّة المتحّدة.

١٣. عبد العزيز مطر، علم اللغة وفقه اللغة، تحديد وتوضيح، دار قطري بن الفجاءة، ١٤٠٥هـ - ١٩٨٥م .

١٤. مجاور، محمد صلاح الدين (١٤١٩هـ) تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، دار الفكر العربي .

١٥. محمد عثمان على حجازى، الذكاء الاصطناعي، جامعة السودان المفتوحة، ٢٠٠٧م، الطبعة الأولى.

١٦. محمد فهمى طلبه، الحاسب والذكاء الاصطناعي، مجموعة كتب دلتا، الطبعة الأولى،١٩٩٤م.

١٧. مختار عبد الخالق عبد اللّاه، تعليم اللّغة العربيّة بمساعدة الحاسوب، ط١، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع، الإسكندرية، ٢٠٠٨.

١٨. المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها، المنعقد في رحاب الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا-٢٠ ذو القعدة ١٤٢٨هـ الموافق ٢٨-٣٠ نوفمبر ٢٠٠٧م

١٩. نبيل علي، د. نادية حجازي، الفجوة الرقمية (رؤية عربية لمجتمع المعرفة)، عالم المعرفة، الكويت، ع٣١٨، أغسطس ٢٠٠٥ .

المواقع الالكترونية

1. http://www.nic.gov.ye/SITE%20CONTAINTS/about%20nic/activites/magazines/information-1/techno1.gif
2. http://www.voiceofarabic.com/modules.php?name=Content&pa=showpag9
3. http://ar.wikipedia.org/wiki/
4. http://www.sci-prospects.com/archive06.html

تطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية

إعداد

د. أحمد بن محمود أبو العز

عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الجامعة الإسلامية

المدينة المنورة

المقدمة

تلعب الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة دورًا حيويًّا في توفير البيئة التعليمية الواقعية الحية والمتكاملة للتعلم المستمر للغة العربية كلغة أجنبية للطلاب غير الناطقين باللغة العربية، من خلال توظيف أكثر من حاسة، كالسمع والبصر، في التعلم السريع والنشط والفعال لهرم مهارات اللغة العربية (LSRR)، L = Listening وهي الاستماع، S = Speaking الكلام، R = Reading القراءة، W = Writing الكتابة، وتزيد من دافعية الطلاب غير الناطقين بالعربية للتعلم الممتعِ والجذاب بلا قيودٍ في أي مكان وفي أي زمان Learning at anywhere at any time، كما تزيد من حماسهم نحو التعلم الذاتي والارتقاء بالمستويات العليا من مهارات التفكير High-Order Thinking Skills (HOTs)، كالقدرة على الاستدلال، والتحليل، والاستنباط، والإنتاج، وتوليد الأفكار الأصيلة، وحل المشكلات المألوفة وغير المألوفة بطرقٍ ابتكارية تتسم بالأصالة والتجديد؛ كي تهيئ المناخ الملائم لإعداد جيلٍ إيجابي جديدٍ من الطلاب القادرين على التعلم مدى الحياة LifeLong Learning (3L's).

ورغم التحديات التكنولوجية المعاصرة التي تواجه تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية في هذا العصر الرقمي Digital Age في النظام العالمي الجديد الذي يعرف بـ "العولمة" Globalization، فقد تزايدت أعداد العرب المقيمين بالولايات المتحدة الأمريكية، والذين يصل عددهم إلى أكثر من ٣.٧ ملايين عربي حسب الإحصائيات الأمريكية ٢٠١١[1]، وأكثر من ١٥ مليونًا أوروبيًّا و/أو مقيمًا بأوروبا

1 Brown, Heather, Guskin, Emily, and Mitchell, Amy (2012, Nov. 28). Arab-American Population Growth. Retrieved from . http://www.journalism.org/2012/11/28/arabamerican-population-growth

من ذوي الثقافات والأصول العربية، ويستعملها أكثر من ٢٥ مليونًا مسلمٍ لفهم الأصول الدينية في أوروبا[١].

وانطلاقًا من الرغبة المتزايدة إلى دمج وتطوير تعلم اللغة العربية في منظومتها التربوية، فقد وضع المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية[٢](ACTFL) مجموعة من المعايير لتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية في القرن الحادي والعشرين[٣]، تُعرف بـ(5C's)، وهي: الاتصال C_1=Communication، الثقافات C_2=Cultures، العلاقات C_3=Connections، المقارنات C_4=Comparisons، المجتمعات (الجاليات) C_5=Communities.

وعلى الرغم من الحاجة الملحة إلى ضرورة تطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية، ومن خلال مسح الدراسات العربية السابقة تبين عدم وجود دراسات عربية تطرقت إلى تطوير الاختبارات الإلكترونية في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية، فدراسة[٤] (عبد الله، بشير،

---

١ تطوير منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات للمستوى الثالث والرابع B1, & B2 للمؤتمر الثامن لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، ليل، فرنسا، ٩-١٠ شعبان ١٤٣٥ هـ ٧-٨ يونيو ٢٠١٤م.

http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1366:-b1-b2-9-10-1435-7-8-2014-&catid=89:2008-06-17-15-57-56&Itemid=326

2 (ACTFL): American Council on the Teaching of Foreign Languages. Retrieved fromhttps://www.actfl.org/

3 Standards Forforeign Language Learning Preparing for the 21st Century (2000). a Collaborative Project of actfl, aatf, aatg, aati, aatsp, acl, actr, class and ncjlt-atj the American Council on the Teaching of Foreign Languages (actfl) Retrieved from http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/standardsforfllexecsumm_rev.pdf

٤عبد الله، بشير، (٢٠١٣). اختبارات الكفاية اللغوية، نحو اختبار معياري للغة العربية للناطقين بغيرها، الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الأزهر، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين، **http://azhar-ali.com/go/**

٢٠١٣) قد اهتمت بمعرفة اختبارات الكفاية اللغوية المعتمدة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وإلى أي مدى يمكن توحيد معايير اختيارات الكفاية اللغوية، ولكنها لم تتطرق إلى المعايير العالمية لتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وكذلك دراسة[١] (الشيخ، محمد، ٢٠١٣) اهتمت ببناء اختبار الكفاءة اللغوية في اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبالاطلاع على هذه الاختبارات تبين أنها نمطية تعتمد على النظام الكلاسيكي "الورقة والقلم"، وكذلك ميكانيكية : صياغة السؤال للطلاب غير الناطقين باللغة العربية لا تختلف كثيرًا عن صياغة نفس السؤال للطلاب الناطقين باللغة العربية، ولا يُوجد بهذه الاختبارات أي نوع من التسهيلات والإمكانات المتعددة التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة، من إثراءاتٍ صوتية ومرئية ثابتة ومتحركة للنص المكتوب أو المقروء وغيرها، بالإضافة إلى أن هذه الدراسات لم تتطرق إلى المعايير الدولية للمجلس الأمريكي لتعليم اللغة العربية كلغة الأجنبية (ATFL).

لذا تصدت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها لإكسابهم خبرات عملية في تطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات تعلم اللغة العربية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق معايير تعلم اللغة الأجنبية (ATFL)، باستخدام برنامج "آيْ سْبِرِنْجْ كِوِيزْ مِيكَرْ سِفِنْ" iSpring QuizMaker 7، على غرار الجامعات الأمريكية والبريطانية المتقدمة، والمراكز العالمية الرائدة في تعليم اللغة الإنجليزية واللغة العربية لغير الناطقين

---

١ **الشيخ**، محمد، (٢٠١٣). نحو بناء اختبار للكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، **الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الأزهر**، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين، **http://azhar-ali.com/go/**

بها، وتبصيرهم بالإمكانات والتسهيلات المتعددة التي يتيحها برنامج "آيْ سْبِرِنْجْ كِوِيزْ مِيكَرْ سِفِنْ" iSpring QuizMaker 7 في تطوير أنماط متعددة وحديثة من الأسئلة الإلكترونية تتعدى الأحد عشر نمطًا*، وتبصير المعلمين بميكانيكية توظيفها في اختباراتهم الإلكترونية بأسلوب بسيط واحترافي؛ لتساعد المتعلم على استخدام أكثر من حاسة في التعلم المشوق والجذاب لمواقف حية هي الحياة الطبيعية بالتوظيف الأمثل والفعال للمالتيميديا (للوسائط المتعددة) التي تزيد حماس الطلاب ودافعيتهم للانطلاق نحو التعلم النشط والمستمر للغة العربية.

مشكلة البحث Problem Statement:

الغرض من هذه الدراسة بناء برنامج لتطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات تعلم اللغة العربية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية باستخدام برنامج "آيْ سْبِرِنْجْ كِوِيزْ مِيكَرْ سِفِنْ" iSpring QuizMaker 7، ومعرفة اتجاهاتهم نحو هذا البرنامج.

أسئلة البحث Research Questions:

تحددت أسئلة هذه الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء برنامج لتطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات تعلم اللغة العربية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية؟

وتفرَّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما معايير تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية للطلاب غير الناطقين بها؟.

* الملف المضغوط للاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، وملحق (٤).

٢. كيف يتم تطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات تعلم اللغة العربية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؟.

٣. كيف يمكن تصميم خريطة تدفق للكفايات اللازمة لتطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية؟.

٤. كيف يمكن تصميم مخطط الاختبارات الإلكترونية (e-Tests BluePrint) عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية؟.

٥. كيف يمكن تصميم مخطط السيناريو التعليمي والقصة المصورة (StoryBoard) للاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها؟

٦. كيف يمكن توظيف كلٍ من مخطط الاختبارات الإلكترونية (e-Tests BluePrint) والسيناريو التعليمي والقصة المصورة (StoryBoard) لتطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية باستخدام برنامج "آيْ سْبِرِنْجْ كِوِيزْ مِيكَرْ سِفِنْ" iSpring QuizMaker 7؟.

٧. ما اتجاهات معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها نحو الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية؟.

٨. ما اتجاهات الطلاب غير الناطقين باللغة العربية نحو الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية؟.

فروض الدراسة Hypothesis:

تحددت فروض الدراسة في الفرضين التاليين:

الفرض الأول:

والذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات الدرجات الكلية للمجموعة التجريبية (المعلمين/الطلاب) في مقياس اتجاهات المعلمين والطلاب نحو الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية".

الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات المعلمين ومتوسطات درجات الطلاب في مقياس اتجاهات المعلمين والطلاب نحو الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية".

أهداف البحث:

استهدف هذا البحث ما يلي:

١. إعداد قائمة بمعايير تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها كلغة أجنبية في القرن الحادي والعشرين، ملحق (١).
٢. تصميم خريطة تدفق Flowchart بالكفايات اللازمة لتطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية (ACTFL)، ملحق (٢).
٣. تصميم مخطط الاختبارات الإلكترونية (e-Tests BluePrint) عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية، ملحق (٣).

٤. تصميم السيناريو التعليمي والقصة المصورة (StoryBoard) للاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، ملحق (٤).

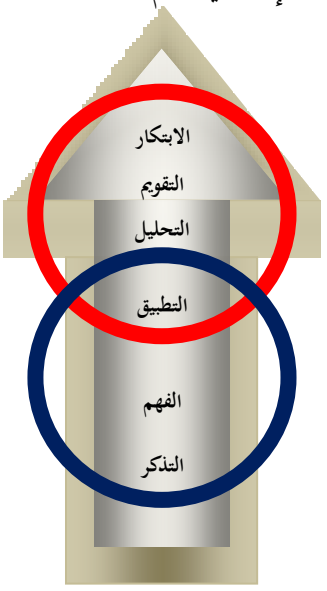
٥. تطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية باستخدام برنامج "آيْ سْبِرِنْجْ كِوِيزْ مِيكَرْ سِفِنْ" iSpring QuizMaker 7، (الملف المضغوط أو سي دي CD).

٦. بناء مقياس اتجاهات للمعلمين والطلاب نحو الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية، ملحق (٥).

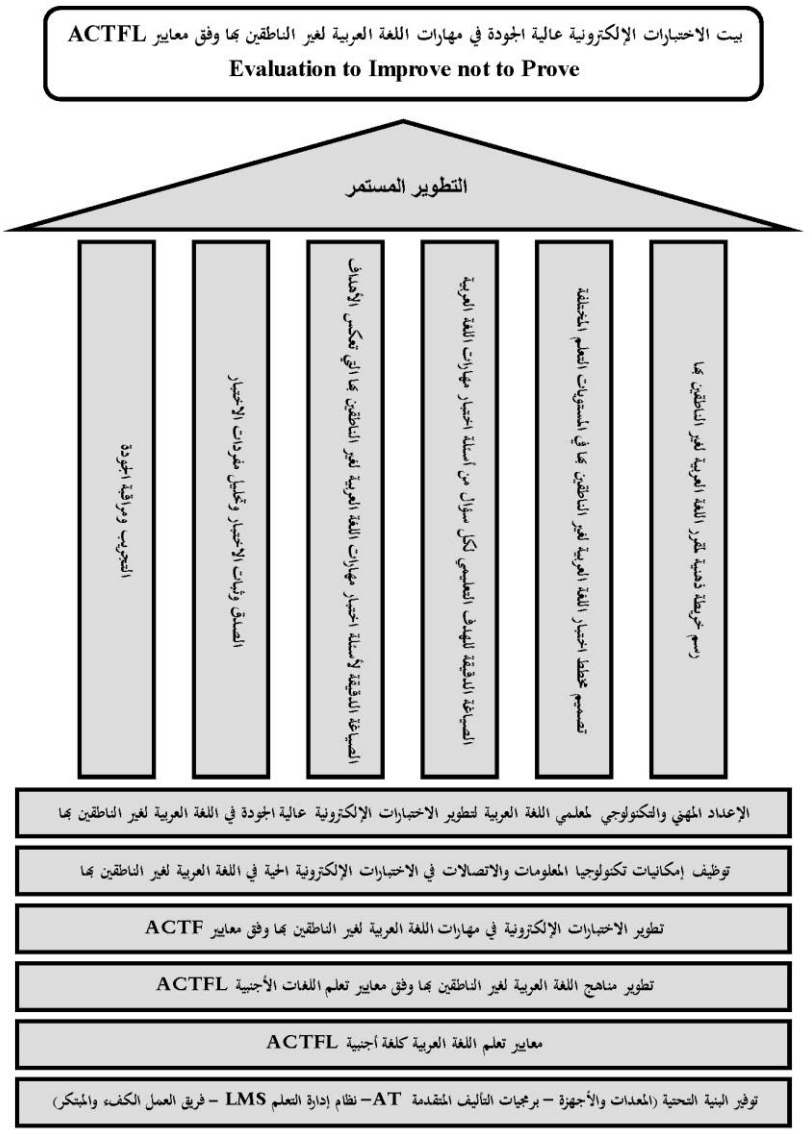
عينة الدراسة Sample:

تكونت عينة الدراسة من (٢٥) أستاذًا ومعلمًا من بعض الجامعات والمدارس السعودية، و(٢٥) طالبًا من غير الناطقين بالعربية بالجامعة الإسلامية لعام ١٤٣٥ هـ.

تصنيف بلوم للأهداف التعليمية Bloom's Taxonomy:



شكل (١)
تصنيف بلوم للأهداف التعليمية



شكل (٢) بيت الاختبارات الإلكترونية عالية الجوة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها وفق معايير ACTFL

الأدبيات والدراسات السابقة Literatures :

لقد قام المركز الوطني للقياس والتقويم[١] بتطوير اختبار اللغة العربية المقنن لغير الناطقين بالعربية على غرار امتحان توفل TOFEL، يتكون الاختبار من مهارة الفهم المقروء ٤٠% ، ومهارة الكتابة ٣٥% ، ومهارة الفهم المسموع ٢٥%، وأكدت حسن، وفاء[٢](Hassan, Wafa) على أهمية تطوير مناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها، والاختبارات الإلكترونية وفق المعايير الأمريكية لتعلم اللغة الأجنبية، كما أعلن الناقة، محمود[٣] أن مركز الأزهر لتعليم العربية لغير الناطقين بها سيستعين بالتجربة الرائدة لمراكز تعليم اللغة العربية بالجامعات السعودية في تطوير أساليب التدريس في مركز الأزهر لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كما صرَّح القوصي، محمد[٤] أن الملتقى سيقترح اختبارًا معياريًا موحدًا للغة العربية لغير الناطقين بها على غرار اختبار (التوفل) للغة الإنجليزية يسهم في نشر اللغة العربية في كل دول العالم؛ لتفعيل دور الأزهر في نشر لغة القرآن الكريم.

وقد قام[٥] (الحبيبي، شريف، ٢٠١٣) بدراسة تحليلية لإعداد اختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغيرها، وذكر أنه يوجد "هناك محاولتان لبناء اختبار معياري موحد لقياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ الأول هو

---

١ المركز الوطني للقياس والتقويم. اختبار اللغة العربية المقنَّن لغير الناطقين بها.
http://www.qiyas.sa/Tests/LanguageTests/Pages/Arabic.aspx

2 Hassan, Wafa. Flagship high school Curriculum, Results in Three Modes: Face to Face, Hybrid, and Online" Michigan State University Retrieved from .
http://www.thelanguageflagship.org/media/docs/results/2_hassan.pdf

٣ الأزهر يستعين بالتجربة السعودية في تطوير مركز تعليم العربية للناطقين بغيرها.
http://www.al-madina.com/node/426404

٤ المرجع السابق.

٥ الحبيبي، شريف (٢٠١٣). إعداد اختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغير العربية – دراسة تحليلية.
http://azhar-ali.com/

اختبار (ساي حنا، ١٩٦٨) والثاني: اختبار جامعة ميتشيجان (١٩٧٤)، وبعد هذين الاختبارين تعد دراسة (طعيمة، رشدي ١٩٨٧) حول استخدام اختبار التتمة لقياس الكفاءة اللغوية لدى طلاب اللغة العربية ببعض الجامعات الأمريكية من الدراسات الأولى التي هدفت إلى قياس الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها".

وفي ضوء تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات في الوقت الحاضر فقد قام[١] (أبو العز، أحمد، ٢٠١٤) بتطوير الكتاب الذكي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات باستخدام استراتيجيات التعلم البصري، من خلال توظيف برنامج "اَلْكُورْسْ لاب CourseLab 2.4"، بحيث يمكن للطالب والمعلم استخدام هذا الكتاب الذكي في تبسيط وإثراء تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء التعلم الإلكتروني النشط والجذاب.

وبالاطلاع على هذه الدراسات يتضح اتفاق الدراسة الحالية مع هذه الدراسات على أهمية تطوير اختبارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولكنها تختلف مع هذه الدراسات في أن هذه الدراسات لم تتطرق مطلقًا لتصميم هذه الاختبارات إلكترونيًّا؛ لذا تركز هذه الدراسة على إكساب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين ومطوريها خبراتٍ عملية في إعداد هذه الاختبارات في صورة إلكترونية عالية الجودة في ضوء معايير اللغة الأجنبية للقرن الحادي والعشرين، والتي حددها المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)، من خلال توظيف

١ أبو العز، أحمد، (٢٠١٤). تطوير الكتاب الذكي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات باستخدام استراتيجيات التعلم البصري، تطوير منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات للمستور الثالث والرابع B1&B2، المؤتمر الثامن لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، ليل، فرنسا، ٩-١٠ شعبان ١٤٣٥ هـ ٧-٨ يونيو ٢٠١٤م.

أحد برامج تأليف الاختبارات الإلكترونية "آيْ سْبِرِنْجْ كِوِيزْ مِيكَرْ سِفِنْ" iSpring QuizMaker 7؛ لما له من مميزات وإمكانات متعددة ومتقدمة مع سهولة التشغيل من قِبَلِ المستخدم (User).

الأدوات والإجراءات Equipments and processes :

لتحقيق أهداف هذا البحث والإجابة عن تساؤلاته، تم اتباع الإجراءات الآتية:

أولاً: بناء أدوات البحث التي تتمثل في الآتي:

(أ) إعداد قائمة بمعايير تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها كلغة أجنبية في القرن الحادي والعشرين.

مرت هذه القائمة بالخطوات التالية:

١. مسح بعض الأدبيات التي اهتمت بمعايير تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية.

٢. تم تجميع هذه المعايير في قائمة.

٣. تم عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكّمين من أساتذة المناهج، وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وأساتذة اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤. تم تعديل القائمة في صورتها النهائية* في ضوء آراء المحكمين.

(ب) تصميم خريطة تدفق Flowchart بالكفايات اللازمة لتطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في تعلم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية (ACTFL):

* ملحق (١).

مرت هذه الخريطة بالخطوات التالية:

١. الاطلاع على بعض الأدبيات التي اهتمت بالكفايات اللازمة لتطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها[١].

٢. تحليل محتوى[٢] Content Analysis بعض كتب مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها (الاستماع – الكلام – القراءة – الكتابة).

٣. تحليل محتوى بعض الاختبارات الإلكترونية في اللغة الإنجليزية لبعض الجامعات الأمريكية والمراكز العالمية المتقدمة في تعلم مهارات اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها.

٤. مقابلة بعض أساتذة ومعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ بهدف التعرف على أهم الجدارات اللازمة لتطوير الاختبارات الإلكترونية في تعلم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٥. مقابلة بعض خبراء التصميم التعليمي والمبرمجين للاختبارات الإلكترونية؛ بهدف التعرف على أهم الجدارات اللازمة لتطوير الاختبارات الإلكترونية في تعلم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٦. في ضوء ما سبق، تم تصميم خريطة تدفُّق Flowchart بالكفاءات اللازمة لتطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في تعلم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية (ACTFL).

---

1 WEST-E Exam Secrets Test Prep Team (2013). WEST-E English Language Learners (051) Secrets Study Guide: WEST-E Test Review for the Washington Educator Skills Tests, Mometix Media LLC.

٢ طعيمة، رشدي، (١٩٨٧) تحليل المحتوى في العلوم الاجتماعية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٧. تم عرض هذه الخريطة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج، وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وأساتذة التقويم التربوي، وأساتذة اللغة العربية، ومعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بالعربية.

٨. تم تعديل الخريطة الانسيابية بالكفايات اللازمة لتطوير الاختبارات الإلكترونية في صورتها النهائية* في ضوء آراء المحكمين.

(ج) تصميم مخطط الاختبارات الإلكترونية (e-Tests BluePrint) عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة (ACTFL):

مر هذا المخطط بالخطوات التالية:

١. الاطلاع على بعض مخططات الاختبارات الإلكترونية في بعض الأدبيات خاصة في مهارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية**.

٢. الاطلاع على الأدبيات التي اهتمت بمعايير ومواصفات الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

٣. بناءً على ما سبق، تم تصميم مخطط الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية.

٤. تم عرض هذا المخطط للاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وأساتذة التقويم التربوي، وأساتذة اللغة العربية، ومعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

---

* ملحق (١).

** لعدم توفرها في الأدبيات العربية الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٥. تم تعديل هذا المخطط للاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في صورتها النهائية[***] في ضوء آراء المحكمين.

(د) تصميم السيناريو التعليمي والقصة المصورة (Storyboards) للاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة (ACTFL):

مر هذا السيناريو التعليمي والقصة المصورة بالخطوات التالية:

١. الاطلاع على بعض الأدبيات التي اهتمت بتصميم السيناريو التعليمي والقصة المصورة (Storyboards) للاختبارات الإلكترونية في مهارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

٢. الاطلاع على بعض الأدبيات التي اهتمت بمعايير الجودة للسيناريو التعليمي والقصة المصورة (Storyboards) للاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

٣. بناءً على ما سبق، تم تصميم السيناريو التعليمي والقصة المصورة (Storyboards) للاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية.

٤. تم عرض هذا السيناريو التعليمي والقصة المصورة (Storyboards) للاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها على مجموعة من أساتذة المناهج، وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وأساتذة التقويم التربوي، وأساتذة اللغة العربية، ومعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

[***] ملحق (٣).

٥. تم تعديل هذا السيناريو التعليمي والقصة المصورة (Storyboards) للاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في صورته النهائية* في ضوء آراء المحكمين.

(هـ) برمجة وتطوير الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة (ACTFL) ، باستخدام برنامج "آيْ سْبِرِنْجْ كِوِيزْ مِيكَرْ سِفِنْ" iSpring QuizMaker 7** :

مرت برمجة وتطوير هذا الاختبار الإلكتروني بالخطوات التالية:

١. الاطلاع على بعض الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في تعلم مهارات اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها.

٢. توظيف كلٍّ من مخطط الاختبار الإلكتروني (e-Tests BluePrint) والسيناريو التعليمي والقصة المصورة (Storyboards) للاختبار الإلكتروني السابق إعدادها في المراحل السابقة خلال برمجة أسئلة هذا الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها باستخدام برنامج "آيْ سْبِرِنْجْ كِوِيزْ مِيكَرْ سِفِنْ" iSpring QuizMaker 7.

٣. تم برمجة ثلاثة وأربعين (٤٣) سؤالا بأفكارٍ وأنماطٍ متنوعةٍ ومشوقة، من خلال توظيف حاستي السمع والبصر في تطوير هذا الاختبار الذي تضمن ١١ نوعًا من الأسئلة الوظيفية الحية والتفاعلية في تعلم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها، مثل : (الاختيار من متعدد، والصحيح والخاطئ، والتكملة،

* ملحق (٤).

** الملف المضغوط للاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.

والمزاوجة، والترتيب، وبنك الكلمات ... إلخ) باستخدام برنامج "آيْ سْبرِنْجْ كِوِيزْ مِيكَرْ سِفِنْ" iSpring QuizMaker 7.

٤. عرض هذا الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وأساتذة اللغة العربية، ومعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٥. تم تعديل هذا الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في صورته النهائية* في ضوء آراء المحكمين.

(و) إعداد مقياس الاتجاهات للمعلمين والطلاب غير الناطقين بالعربية نحو الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة (ACTFL):

مر هذا المقياس الاتجاهات بالخطوات التالية:

١. الاطلاع على بعض الأدبيات التي اهتمت بإعداد مقاييس للاتجاهات.

٢. تم صياغة عشرين (٢٠) سؤالاً مفردة لهذا المقياس الاتجاهات.

٣. تم عرض هذا المقياس لاتجاهات المعلمين والطلاب غير الناطقين نحو الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها الذي أعدته هذه الدراسة على مجموعة من المحكمين من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وأساتذة اللغة العربية، ومعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤. تم تعديل هذا المقياس للاتجاهات في صورتها النهائية* في ضوء آراء المحكمين.

* ملف مضغوط عبر الإنترنت أو على س يدي CD خلال الكمبيوتر أو آي فون iPhone.

ثانيًا: تطبيق أدوات الدراسة:

١. تم اختيار عينة عشوائية من خمسة وعشرين (٢٥) أستاذًا ومعلمًا للغة العربية لغير الناطقين ببعض الجامعات والمدارس السعودية، كما تم اختيار ٢٥ طالبًا بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

٢. تم إعطاء كل معلمٍ وطالبٍ من عينة الدراسة نسخة من الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية على سي يدي CD، والذي أعدته هذه الدراسة؛ لمعرفة آرائهم نحو هذا الاختبار.

٣. تم معرفة آرائهم نحو هذا الاختبار من خلال إجاباتهم على مفردات مقياس الاتجاهات الذي أعدته هذه الدراسة.

٤. تم معالجة نتائج تطبيق مقياس الاتجاهات وتحليلها على عينة الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، والجدول التالي يوضح معامل ثبات وصدق مقياس الاتجاهات.

جدول (١)

معامل ثبات وصدق مقياس الاتجاهات المعلمين والطلاب نحو الاختبار الإلكتروني

ن	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)	الصدق
٥٠	٠.٨٣٣	٠.٩١٢

يتضح من الجدول (١) أن قيمة معامل الثبات للاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها ٠.٨٣٣ وهي قيمة عالية ومقبولة، وكذلك معامل صدق هذا الاختبار ٠.٩١٢ وهي قيمة عالية ومقبولة وهذا يوضح دقة الاختبار في صدق ما وضع لقياسه.

* ملحق (٥).

النتائج وتفسيرها Results and Discussions :

أولاً: الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الواحدة في مقياس اتجاهات باستخدام اختبار "ت" t-test:

جدول (٢)

الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الواحدة في مقياس الاتجاهات

باستخدام اختبار "ت" t-test

ن	درجات الحرية	م	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
٥٠	٤٩	٥٤.٨٢	٥.٥٣٥	٧٠.٠٢	٠.٠١

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة "ت" دلالة إحصائيًّا عند مستوى ٠.٠١، وهذا يثبت صحة الفرض الأول، والذي ينص على أنه:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات الدرجات الكلية للمجموعة التجريبية (المعلمين/الطلاب) في مقياس اتجاهات المعلمين والطلاب نحو الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية".

وهذا يوضح اتفاق آراء معظم أفراد العينة من المعلمين والطلاب غير الناطقين بالعربية على مفردات مقياس الاتجاهات نحو الاختبار الإلكتروني في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم المادة الأجنبية وموافقتهم، لما يتميز به هذا الاختبار من أنماط متعددة من الأسئلة تثير حماس الطلاب نحو التعلم والتفكير الاستدلالي والمنطقي أحيانا أخرى.

ثانيًا: الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين: المعلمين والطلاب غير الناطقين بالعربية في مقياس اتجاهات باستخدام اختبار "ت" t-test:

جدول (٣)

الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين: المعلمين والطلاب غير الناطقين بالعربية في مقياس اتجاهات باستخدام اختبار "ت" t-test

المجموعة	ن	درجات الحرية	م	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
المعلمون	٢٥	٢٤				
الطلاب	٢٥	٢٤				
المجموع	٥٠	٤٨	١.٨٠٠	٧.٢٥٧١٨	١.٢٤٠	٠.٢٢٧

* غير دال عند ٠.٠١

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة "ت" غير دلالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ لكل من مجموعتي المعلمين والطلاب، وهذا يثبت صحة الفرض الثاني، والذي ينص على أنه:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطات درجات المعلمين ومتوسطات درجات الطلاب في مقياس اتجاهات المعلمين والطلاب نحو الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية".

وهذا يوضح اتفاق آراء أفراد العينة من المعلمين والطلاب غير الناطقين بالعربية على مفردات مقياس الاتجاهات نحو الاختبار الإلكتروني في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم المادة الأجنبية وموافقتهم، وأنهم بحاجة ملحة إلى التدريب العملي على إنتاج وتطوير هذه الأنواع من الاختبارات التي تثري تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

التعقيب (الخاتمة) Conclusion :

تتيح الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها بيئة تعليمية خصبة بالمصادر التعليمية القيمة التي تستثير حواس الطالب المختلفة نحو التعلم الفعال والنشط والسريع للغة القرآن الكريم، ومن الملاحظ افتقار البيئة العربية لهذه الأنواع من الاختبارات التي تصقل تعلم اللغة العربية، وتضفي عليها جوًا تعليميًا يتسم بالمرونة والمرح، وعلى الباحثين بذل المزيد من الجهد؛ لتوظيف المعايير العالمية الأمريكية لتعلم اللغة العربية في تطوير المناهج اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأن يستمروا في التدريب على إنتاج وتطوير هذه الأنواع من الاختبارات.

التوصيات Recommendations :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة توصي بالآتي:

١. تكثيف دورات تدريبية لأساتذة ومعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها على ميكانيكية تطوير اختباراتهم الإلكترونية عالية الجودة في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية باستخدام برنامج "آيْ سْبِرِنْجْ كِوِيزْ مِيكَرْ سِفِنْ" iSpring QuizMaker 7.

٢. تدريب المعلمين على تطوير محتوى اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية (ACTFL).

٣. تدريب المعلمين على بعض البرامج المتقدمة الأخرى في تصميم وتطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة، مثل: "أَدُوبِي كَابْتِفِيتْ سِفِنْ" Adobe Captivate 7، و"لِيكْتُورَا إِنسْبَيَرْ" Lectora Inspire11.3، و"أَرْتِكْيُولِيتْ كِوِيزْ مِيكَرْ" Articulate QuizMaker وغيرها.

٤. تسجيل بعض المحادثات الصوتية، وأخرى صوتية مرئية معًا، وأخرى مرئية فقط بدون صوت (القصيرة والطويلة) من فريق عمل محترف من بعض المتخصصين في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، لديهم المهارات العالية في الأداء الصوتي والمرئي المتميز، وخبير تقويم إلكتروني، ومصمم اختبارات إلكترونية، ومبرمج اختبارات إلكترونية مبتكر، وخبير وسائط تعليمية، وعقب كل محادثة سؤال أو أكثر عليها من الأسئلة التحليلية، أو استنتاجية، أو توقعية، أو تخمينية ...إلخ، كما في أسئلة اختبار توفل TOEFL.

٥. إنشاء مركز بكل جامعة لتطوير الامتحانات الإلكترونية عالية الجودة في جميع التخصصات المتاحة بصفة عامة، وفي مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، في ضوء المعايير العالمية للتقويم، ومعايير تعلم اللغة الأجنبية (ACTFL).

الشكر Acknowledgements :

تتقدم هذه الدراسة بالشكر العميق للبروفسور محمد علي، أستاذ التعليم الإلكتروني ومدير مركز التعليم الإلكتروني سابقًا بجامعة أثاباسكا بكندا Athabasca University Canada، على مراجعته لأدواتها والاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية.

المراجع References :

١. أبو العز، أحمد (١٤٣٥). تطوير الكتاب الذكي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات باستخدام استراتيجيات التعلم البصَري، تطوير منهج اللغة العربية لغير الناطقين بها حسب الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات للمستوى الثالث والرابع B1&B2، المؤتمر الثامن لمعهد ابن سينا للعلوم الإنسانية، ليل، فرنسا، ٩-١٠ شعبان ١٤٣٥ هـ ٧-٨ يونيو ٢٠١٤م.

٢. الأزهر يستعين بالتجربة السعودية في تطوير مركز تعليم العربية للناطقين بغيرها http://www.al-madina.com/node/426404
http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1366:-b1-b2-9-10-1435-7-8-2014-&catid=89:2008-06-17-15-57-56&Itemid=326

٣. الحبيبي، شريف (٢٠١٣). إعداد اختبارات الكفاءة اللغوية للناطقين بغير العربية – دراسة تحليلية http://azhar-ali.com/

٤. الشيخ، محمد، (٢٠١٣). نحو بناء اختبار للكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها، الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الأزهر، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين، http://azhar-ali.com/go/

٥. طعيمة، رشدي، (١٩٨٧) تحليل المحتوى في العلوم الاجتماعية، القاهرة، دار الفكر العربي.

٦. عبد الله، بشير، (٢٠١٣). اختبارات الكفاية اللغوية، نحو اختبار معياري للغة العربية للناطقين بغيرها، الملتقى العلمي الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الأزهر، مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين، http://azhar-ali.com/go/

٧. المركز الوطني للقياس والتقويم. اختبار اللغة العربية المقنَّن لغير الناطقين بها. http://www.qiyas.sa/Tests/LanguageTests/Pages/Arabic.aspx

8. (ACTFL): American Council on the Teaching of Foreign Languages. Retrieved fromhttps://www.actfl.org/

9. Brown, Heather, Guskin, Emily, and Mitchell, Amy (2012, Nov. 28). Arab-American Population Growth. Retrieved from http://www.journalism.org/2012/11/28/arabamerican-population-growth

10. Hassan, Wafa. Flagship High School Curriculum, Results in Three Modes: Face to Face, Hybrid, and Online" Michigan State University Retrieved from http://www.thelanguageflagship.org/media/docs/results/2_hassan.pdf
11. Standards for Foreign Language Learning Preparing for the 21st Century (2000). a Collaborative Project of actfl, aatf, aatg, aati, aatsp, acl, actr, class and ncjlt-atj the American Council on the Teaching of Foreign Languages (actfl) Retrieved from http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/standardsforfllexecsumm_rev.pdf
12. EST-E Exam Secrets Test Prep Team (2013). WEST-E English Language Learners (051) Secrets Study Guide: WEST-E Test Review for the Washington Educator Skills Tests, Mometix Media LLC.

ملحق (١): قائمة بمعايير تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها (كلغة أجنبية) في القرن الحادي والعشرين

(5C's) في القرن الحادي والعشرين "(ACTFL).					
	أ. التواصل (C1) Communication	أ.١التواصل بطلاقة ومرونة من خلال اللغة العربية.	أ.٢مشاركة الطلاب في المحادثات اليومية الحية.	أ.٣فهم الطلاب وتفسيرهم للغة المكتوبة والمنطوقة في موضوعات متنوعة.	أ.٤قدرة الطلاب على عرض المعلومات والأفكار على جمهور من المستمعين في موضوعات متنوعة.
	ب. الثقافات (C2) Cultures	ب.١اكتساب المعرفة وفهم الثقافات الأخرى العربية والإسلامية.	ب.٢يوضح الطلاب الفهم للعلاقة بين العادات والتقاليد ووجهات نظر الثقافات.	ب.٣يوضح الطلاب الفهم للعلاقة بين التراث ووجهات نظر الثقافات.	
	ج. العلاقات والروابط (C3) Connections	ج.١التواصل بالعربية مع التخصصات الأخرى لاكتساب المعلومات.	ج.٢تعزيز الطلاب وزيادة معارفهم في التخصصات الأخرى من خلال اللغة العربية.	ج.٣اكتساب الطلاب للمعلومات والتعرف على وجهات النظر المميزة التي لا تتوافر إلا في اللغة العربية وثقافتها.	
	د. المقارنات والمتشابهات (C4) Comparisons	د.١تنمية استبصار (رؤية) الطلاب بطبيعة اللغة العربية وثقافتها.	د.٢يظهر الطلاب فهم طبيعة اللغة العربية من خلال مقارنتها مع لغتهم الأم.	د.٣يظهر الطلاب فهم مفاهيم الثقافة العربية من خلال مقارنات هذه الثقافة مع ثقافته الأصلية.	
	هـ. المجتمعات (المجاليات) (C5) Communities	هـ.١مشاركة الطلاب في المجتمعات متعددة اللغات في وطنه وحول العالم.	هـ.٢ممارسة الطلاب للغة العربية داخل البيئة المدرسية وخارجها.	هـ.٣يصبح الطلاب قادرين على التعلم بالبراهين مدى الحياة (3L's)** من خلال استخدام اللغة العربية للاستمتاع الشخصي.	

* (ACTFL): American Council on the Teaching of Foreign Languages "المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية".

** (L3's): LongLife Learners "متعلمون قادرون على التعلم مدى الحياة".

ملحق (٢): خريطة الكفايات اللازمة لتطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها
في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية(*ACTFL)

المهام TASKS:	المهام الفرعية SUB-TASKS:	المهام الفرع فرعية SUB-SUB-TASKS:		
أ. تحديد معايير تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية (5C's) (ACTFL).	أ.١ التواصل (C1) Communication	أ.١-١ التواصل بطلاقة ومرونة من خلال اللغة العربية.	أ.١-٢ مشاركة الطلاب في الحادثات اليومية الحية.	أ.١-٣ فهم الطلاب وتفسيرهم للغة المكتوبة والمنطوقة في موضوعات متنوعة.
				أ.١-٤ قدرة الطلاب على عرض المعلومات والأفكار على جمهور من المستمعين في موضوعات متنوعة.
	أ.٢ الثقافات (C2) Cultures	أ.٢-١ اكتساب المعرفة وفهم الثقافات الأخرى العربية والإسلامية.	أ.٢-٢ يوضح الطلاب الفهم للعلاقة بين العادات والتقاليد ووجهات نظر الثقافات.	أ.٢-٣ وضح الطلاب الفهم للعلاقة بين التراث ووجهات نظر الثقافات.
	أ.٣ العلاقات والروابط (C3) Connections	أ. ٣-١ التواصل بالعربية مع التخصصات الأخرى لاكتساب المعلومات.	أ.٣-٢ تعزيز الطلاب وزيادة معارفهم في التخصصات الأخرى من خلال اللغة العربية.	أ.٣-٣ اكتساب الطلاب للمعلومات والتعرف على وجهات النظر المميزة التي لا تتوافر إلا في اللغة العربية وثقافتها.
	أ.٤ المقارنات والمتشابهات (C4) Comparisons	أ.٤-١ تنمية استبصار (رؤية) الطلاب بطبيعة اللغة العربية وثقافتها.	أ.٤-٢ يظهر الطلاب فهم طبيعة اللغة العربية من خلال مقارنتها مع لغتهم الأم.	أ.٤-٣ يظهر الطلاب فهم مفاهيم الثقافة العربية من خلال مقارنات هذه الثقافة مع ثقافته الأصلية.
	أ.٥ المجتمعات (المجاليات) (C5) Communities	أ.٥-١ مشاركة الطلاب في المجتمعات متعددة اللغات في وطنه وحول العالم.	أ.٥-٢ ممارسة الطلاب للغة العربية داخل البيئة المدرسية وخارجها.	أ.٥-٣ يصبح الطلاب قادرين على التعلم بالبراهين مدى الحياة (3L's)** من خلال استخدام اللغة العربية للاستمتاع الشخصي.

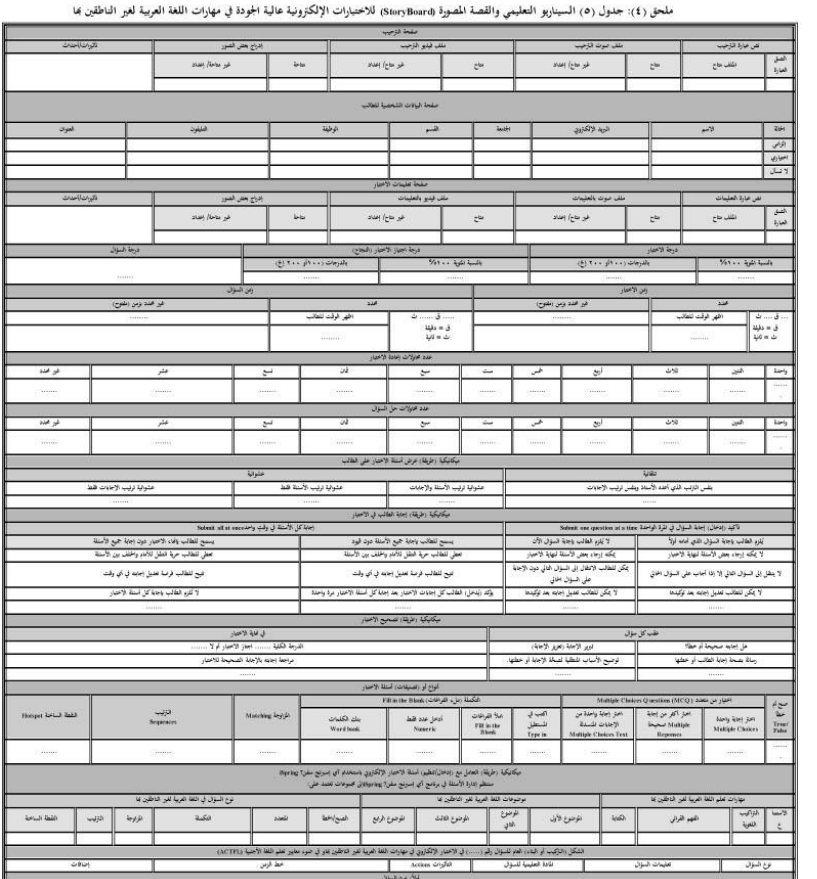
ملحق (٣): جدول (٤)

مخطط الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية

ب. تطوير الخرائط الذهنية لموضوعات المقرر. معايير تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية	ب.١ تطوير الخرائط الذهنية لموضوعات المقرر.	ب.٢ تحديد الموضوعات الفرعية لكل موضوع رئيس.	ب.٣ تحديد المعلومات والمفاهيم لكل موضوع فرعي.	أ.٤ تحديد عدد الأسئلة الكلية للاختبار.	ب.٥ تحديد الجانب الوجداني لكل موضوع فرعي.
	ب.٦ رسم الخريطة الذهنية لكل موضوع من الموضوعات.	ب.٧ مراجعة الخريطة الذهنية للموضوعات المختلفة.	ب.٨ فترة الكمون وتحفيز وتوليد الأفكار الابتكارية ونضجها.	ب.٩ تدوين هذه الأفكار الابتكارية على الخرائط الذهنية.	
ج. التخطيط المبدئي للاختبار	ج.١ تحديد الهدف من الاختبار (تشخيصي – علاجي – مستوى).	ج.٢ تحديد النقاط التي سيتضمنها الاختبار على الخرائط.	ج.٣ تحديد الزمن المناسب للاختبار.	ج.٤ تحديد عدد أسئلة الاختبار ونوعيتها (الاختيار من متعدد – الصح والخطأ – التكملة – المزاوجة ...).	ج.٥ تحديد عدد الأسئلة اللازمة لتغطية كل نقطة من موضوعات المقرر.
د. مخطط الاختبار Test BluePrint	د.١ تحديد الرؤية والرسالة والهدف من هذا الاختبار الإلكتروني في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.	د.٢ تحديد الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات المقرر الرئيسة في الاختبار.	د.٣ تحديد عدد الأسئلة لكل موضوع من المقرر حسب وزنه النسبي.	د.٤ تقسيم أسئلة كل موضوع على المستويات المعرفية لتصنيف بلوم (الدنيا – العليا).	د.٥ رسم جدول لمخطط الاختبار Test BluePrint يلخص ويوضح كل المهام السابقة.
ز. صياغة وكتابة أسئلة الاختبار	ز.١ صياغة الهدف التعليمي بدقة لكل سؤال حسب مستويات بلوم وفق معايير تعلم العربية لغير الناطقين بها.	ز.٢ صياغة السؤال بدقة وفق معايير تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها ليقيس الهدف التعليمي الذي كتبته.	ز.٣ صياغة الأسئلة ذات مهارات التفكير العليا والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري والقدرة على اتخاذ القرار.	ز.٤ مراجعة صياغة كل هدف والسؤال المقابل له الذي يقيس هذا الهدف (السؤال مرآه تعكس الهدف).	ز.٥ المراجعة اللغوية الدقيقة لكل هدف والسؤال المقابل له الذي يقيسه.
هـ. تطوير السيناريو التعليمي والقصة المصورة StoryBoard لأسئلة الاختبار (قبل الإلكترونية).	هـ.١ نسج ومزج استراتيجيات الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة. (الدقة – الأداء – التميز – المتعة – الراحة – الرضا).	هـ.٢ تطعيم الأسئلة بالوسائط المتعددة (الماليتيميديا) (الصوت – الصور – أفلام الرقمية التفاعلية).	هـ.٣ ممارسة الطلاب للغة العربية داخل وخارج البيئة المدرسية.	أ.٥ يصبح الطلاب بالبراهين قادرين على التعلم مدى الحياة (3L's)** من خلال استخدام اللغة العربية للاستمتاع الشخصي.	أ.٣ اكتساب الطلاب للمعلومات والتعرف على وجهات النظر المميزة التي لا تتوافر إلا في اللغة العربية وثقافتها.
و. المطور الإلكتروني	و.١ تحويل الأسئلة الورقية إلى أسئلة رقمية باستخدام أحد أدوات التأليف مثل: آي إسبرنج iSpring 7.	و.٢ تطعيم الأسئلة بالوسائط المتعددة (الماليتيميديا) (الصوت – الصور – أفلام الرقمية التفاعلية) المناسبة.	و.٣ المظهر والإخراج النهائي الجذاب والممتع للاختبار L & F (Look& Feel).	و.٤ سهل القراءة والفهم والاستخدام (Easy to read Easy to understand use)	و.٥ مراجعة الاختبار إلكترونيًا والتأكد من سلامة التشغيل والأزرار Buttons والتنقل بين صفحات الاختبار.
ي. النشر والتجريب والتطوير والتحفيز Publishing, Delivery, Development and Motivation	ي.١ تجريب الاختبار الإلكتروني على عينة استطلاعية ثم تعميمه.	ي.٢ تحفيز معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها على تطوير اختباراتهم الإلكترونية في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية.	ي.٣ تحفيز الطلاب غير الناطقين باللغة العربية على التفاعل والتكيف مع هذه الاختبارات الإلكترونية.	ي.٤ التطوير المستمر للاختبار في ضوء المستجدات وحل ما يطرأ من مشكلات علمية أو فنية أو تقنية بالاختبار.	ي.٥ متابعة وفرض السلوك الأخلاقي المناسب.

مهارات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها	الموضوع	عدد أسئلة الاختبار	الوزن النسبي	عدد الأسئلة لكل موضوع	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	إجمالي الأسئلة
الاستماع	الجمل القصيرة	١٠٠	٥%	٥	٢	١	١	١	—	—	٥
	الحادثات القصيرة		١٠%	١٠	٢	٢	٢	٢	١	١	١٠
	الحادثات الطويلة		١٠%	١٠	٣	٢	٢	١	١	١	١٠
التراكيب اللغوية	تركيب الجملة		٥%	٥	—	١	١	٢	١	—	٥
	المذكر والمؤنث		٣%	٣	١	١	١	—	—	—	٣
	الضمائر		٥%	٥	١	١	١	١	١	—	٥
	النفي		٥%	٥	١	١	—	٢	—	١	٥
	السؤال (5W5H)		٧%	٧	١	٢	١	١	١	١	٧
القراءة	المفهوم القرائي		٢٠%	٢٠	٦	٤	٣	٣	٢	٢	٢٠
	القصة		٥%	٥	١	١	١	١	١	—	٥
الكتابة	الحوار		١٥%	١٥	٤	٢	٣	٢	٢	٢	١٥
	التعبير		١٠%	١٠	١	٢	٢	٢	٢	١	١٠
الإجمالي			١٠٠%	١٠٠	٢٣	٢٠	١٨	١٨	١٢	٩	١٠٠

ملحق (٤): جدول (٥) السيناريو التعليمي والقصة المصورة (StoryBoard) للاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها



صفحة الترحيب

نص عبارة الترحيب		ملف صوت الترحيب		ملف فيديو الترحيب		إدراج محتوى الصور		تأثيرات/انتقالات
التصميم/ العبارة	التلقائي متاح	متاح	غير متاح/ إعداد	متاح	غير متاح/ إعداد	متاحة	غير متاحة/ إعداد	

صفحة البيانات الشخصية للطالب

هوية	الاسم	البريد الالكتروني	الجامعة	القسم	الوظيفة	التليفون	العنوان
الرئيس							
المحاور1							
الأسئل							

صفحة تعليمات الاختبار

نص عبارة التعليمات		ملف صوت التعليمات		ملف فيديو التعليمات		إدراج محتوى الصور		تأثيرات/انتقالات
التصميم/ العبارة	التلقائي متاح	متاح	غير متاح/ إعداد	متاح	غير متاح/ إعداد	متاحة	غير متاحة/ إعداد	

درجة الاجتياز (المجتاز)		درجة الاختبار		درجة السؤال
بالنسبة المئوية ٪٧٠٠٠	بالدرجات (٠٠٠ الى ٢٠٠٠ إلخ)	بالنسبة المئوية ٪٧٠٠٠	بالدرجات (٠٠٠ الى ٢٠٠٠ إلخ)	
.....	.....	.....	.....	.....

زمن الاختبار		زمن السؤال		
محدد	غير محدد زمن (مفتوح)	محدد		غير محدد زمن (مفتوح)
... ق ... ث ق = دقيقة ث = ثانية	اظهر الوقت للطالب	..... ق ..... ث ق = دقيقة ث = ثانية	اظهر الوقت للطالب	.....

عدد المحاولات بعدة الاختبار

واحدة	اثنين	ثلاث	أربع	خمس	ست	سبع	ثمان	تسع	عشر	غير محدد
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

عدد المحاولات حل السؤال

واحدة	اثنين	ثلاث	أربع	خمس	ست	سبع	ثمان	تسع	عشر	غير محدد
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

ميكانيكية (طريقة) عرض أسئلة الاختبار على الطالب

تتالية	عشوائية		
يعرض الترتيب الذي أعده الأستاذ ويعرض ترتيب الإجابات	عشوائية ترتيب الأسئلة والإجابات	عشوائية ترتيب الأسئلة فقط	عشوائية ترتيب الإجابات فقط
.....	.....	.....	.....

ميكانيكية (طريقة) إجابة الطالب في الاختبار

تأكيد (إدخال) إجابة السؤال التي تمارة الواحدة Submit one question at a time		إجابة كل الأسئلة في وقت واحد Submit all at once	
يلزم الطالب بإجابة السؤال الذي أمامه أولاً	لا يلزم الطالب بإجابة السؤال الآن	يسمح للطالب بإجابة جميع الأسئلة دون قيود	يسمح للطالب بإنهاء الاختبار دون إجابة جميع الأسئلة
لا يمكنه إرجاء بعض الأسئلة لنهاية الاختبار	يمكنه إرجاء بعض الأسئلة لنهاية الاختبار	تعطي للطالب حرية التنقل للأمام والخلف بين الأسئلة	تعطي للطالب حرية التنقل للأمام والخلف بين الأسئلة
لا ينقل إلى السؤال التالي إلا إذا أجاب على السؤال الحالي	يمكن للطالب الانتقال إلى السؤال التالي دون الإجابة على السؤال الحالي	تتيح للطالب فرصة تعديل إجابته في أي وقت	تتيح للطالب فرصة تعديل إجابته في أي وقت
لا يمكن للطالب تعديل إجابته بعد تأكيدها	لا يمكن للطالب تعديل إجابته بعد تأكيدها	يؤكد إدخال الطالب كل إجابات الاختبار بعد إجابة كل أسئلة الاختبار مرة واحدة	لا يلزم الطالب بإجابة كل أسئلة الاختبار
.....	.....	.....	.....

ميكانيكية (طريقة) تصحيح الاختبار

طلب كل سؤال		في نهاية الاختبار	
هل إجابته صحيحة أم خطأ؟	دور الإجابة بتعبير الإجابة:	الدرجة الكلية ..... اجتاز الاختبار أم لا	
رسالة نصية إجابة الطالب أو خطئها	توضيح الأسباب المنطقية لنمط الإجابة أو خطئها:	مراجعة إجابته بالإجابة الصحيحة للاختبار	
.....	.....	.....	

أنواع أو (تصنيفات) أسئلة الاختبار

صح أم خطأ True/ False	اختيار من متعدد Multiple Choices Questions (MCQ)		الكتابة داخل الفراغات Fill in the Blank			المزاوجة Matching	الترتيب Sequences	النقطة الساخنة Hotspot
	اختر إجابة واحدة Multiple Choices	اختر أكثر من إجابة صحيحة Multiple Responses	أكتب في المستطيل Type in	املأ الفراغات Fill in the Blank	بنك الكلمات Word Bank			
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

ميكانيكية (طريقة) التعامل مع (إدخال/تطبيق) أسئلة الاختبار (الإلكتروني باستخدام أي (سيرتيج سكرز) iSpring
ستقوم إدارة الأسئلة في برنامج أي (سيرتيج سكرز) iSpring بإنشاء مجموعات تعتمد على:

مهارات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها			موضوعات اللغة العربية لغير الناطقين بها					نوع السؤال في اللغة العربية لغير الناطقين بها						
الاستماع	التراكيب اللغوية	الفهم القرائي	الكتابة	الموضوع الأول	الموضوع الثاني	الموضوع الثالث	الموضوع الرابع	المحيط/الحقل	المقصد	المكملة	المزاوجة	الترتيب	النقطة الساخنة

التشكل (التركيب أو البناء) العام للسؤال رقم (.....) في الاختبار الإلكتروني في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء تطوير تعلم اللغة الآلية (ACTFL)

نوع السؤال	تعليمات السؤال	أداة التعليمية للسؤال	التأثيرات Arrives	خط الرس	إضافات

أولاً: نوع السؤال

صح/ خطأ T/F	اختيار محدد إجابة واحدة MCQ1	أكثر من الإجابة MCQ2	محدد متعدد MCQ3	أكتب في Type in	املأ الفراغات Fill in Blank	أدخل عدد فقط Numeric	بنك الكلمات Word Bank	المزاوجة Matching	الترتيب Sequencing	النقطة الساخنة Hot Spot

ثانياً: تعليمات السؤال

أكتب نص التعليمات			

IIIأ: أداة التعليمية للسؤال Instructional Materials for question

أداة النصية Text (النص المكتوب)			أداة الوسائط المتعددة Multimedia
كتابة الكمبيوتر Typewritter	الكتابة بخط اليد Handwritten		نبرة Audio
الورد Word	الي دي اف pdf	الباوربوينت PowerPoint	خط المعلم	خط يد المعلم	خط يد الطالب	الصورة	الفيلم	الرابط	الرسم التوضيحي	الرسم التخطيطي	متحركة

IIIأ : مهارات إدارة (التعامل مع) نص السؤال للغة العربية لغير الناطقين بها " الإختبار المفيد غير المقبول قدر المستطاع في نص السؤال"

نوعه	الخطة نص السؤال فاضل نوعه	أين هذا المقطع إذا كان مناسبا وصحيحا؟	التأكد من سلامته وصول بعض التسهيل	إضافات وملاحظات
الورد Word				
الباوربوينت PowerPoint				
الي دي اف pdf				
خط المعلم				
خط الطالب				
النص غير متاح يكتب كتابته				

IIIأ: ب. مهارات إدارة (التعامل مع) الصوت الخاص بسؤال اللغة العربية لغير الناطقين بها

تصنيفات الصوت	نوع ملف الصوت/الفيديو					أين ملف الصوت/الفيديو/اليوتيوب؟	توظيف أحد برامج الصوت "إيتاسق" Audacity			توظيف أحد برامج تحويل ملف الفيديو الى ملف صوت "أي بي فور كونفرتر" MP4Converter	توظيف أحد برامج تحويل ملف الفيديو الى "كونفرتر تو بي تو أرق" convertDaq
							التسجيل	القص	مزج	التأثيرات	
ملف الصوت متاح	mp3	wav	ogg	wma	آخر						
ملف فيديو متاح	mp4	avi	wmv	آخر							
ملف "يوتيوب" YouTube الفصل الرابط هنا:											
ملف الصوت غير متاح يضاف إلى إعداد خاص:											

IIIأ: جـ مهارات إدارة (التعامل مع) الوسائط المتعددة البصرية بسؤال اللغة العربية لغير الناطقين بها

	الصور	الرسوم التوضيحية	البيانية	الخرائط	الأشكال التعليمية	المكاتين	الرسوم المتحركة
حدد ما يناسب السؤال							
حدد المكان							

رابعاً: التأثيرات

ملحق (٥):

مقياس اتجاهات المعلمين والطلاب نحو الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية

فضيلة الأستاذ الدكتور/ أخي الطالب .....(الاسم اختياري)

يسعدني الاستفادة بآرائكم تجاه الاختبار الإلكتروني عالي الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية باستخدام آي سبرنج سفن iSpring 7"، الذي أعدته هذه الدراسة.

من فضلك اقرأ التعليمات التالية:

١. يحتوي هذا المقياس على (٢٠) عبارة، وأمام كل عبارة ثلاثة خيارات هي (موافق – محايد – غير موافق)، المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بإمعان، وتضع شارة (✓) أمام العبارة تحت أحد الاختيارات التي تتفق مع رأيك كما يلي:

أ. إذا كان رأيك يتفق تماماً مع العبارة فضع شارة (✓) أسفل العمود الأول تحت كلمة (موافق).

ب. إذا كنت غير متأكد من رأيك في هذه العبارة ضع شارة (✓) أسفل العمود الثاني تحت كلمة (محايد).

ج. إذا كان رأيك يتعارض تماماً مع العبارة ضع شارة (✓) أسفل العمود الثالث تحت كلمة (غير موافق).

٢. لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

٣. لا تستغرق وقتاً طويلاً في عبارة واحدة.

٤. حاول ألا تترك أي عبارة دون إبداء رأيك فيها.

٥. لا تضع أكثر من شارة أمام العبارة الواحدة.

مثال:

م	العبارة	موافق	محايد	غير موافق
١	الاختبارات الإلكترونية تزيد من دافعية الطالب نحو التعلم.	✓		

شكرًا لكم على حسن تعاونكم.

م	العبارة	موافق	محايد	غير موافق
١	أشعر بالرضا تجاه هذا الاختبار الإلكتروني في تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.			
٢	هذا الاختبار سهل التشغيل سهل القراءة سهل الفهم والتطبيق.			
٣	أيقونات (أزرار) التبحر (التجوال) بين أسئلة الاختبار واضحة.			
٤	تتسم شاشات هذا الاختبار بالبساطة والجاذبية للطالب من خلال استخدام الألوان والرسوم الثابتة والمتحركة والصوت.			
٥	يساعد هذا الاختبار على قياس مستويات التفكير العليا لدى الطالب بأساليب متعددة ومتنوعة.			
٦	تمثل أسئلة الاختبار مواقف يومية حية في مجالات متعددة من الحياة.			
٧	يغطي هذا الاختبار مهارات متعددة من مهارات تعلم اللغة العربية لغير الناطقين بها.			
٨	يساعدني هذا الاختبار في تعلم وإتقان مهارات استماع اللغة العربية لغير الناطقين بها.			
٩	يزيد هذا الاختبار من دافعيتي نحو التعلم المرح والجذاب للغة العربية لغير الناطقين بها.			
١٠	يساعدني هذا الاختبار في إدارة الوقت وتنظيمه في تعلم مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها.			
١١	يراعي هذا الاختبار معايير تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية : (التواصل – الثقافة – العلاقات – المقارنة – المجتمع).			
١٢	يتيح هذا الاختبار أنماطًا متنوعة من الأسئلة (الاختيار من متعدد – الصح والخطأ – التكملة – المزاوجة).			
١٣	يحتاج هذا الاختبار إلى مهارات متنوعة وعالية من			

م	العبارة	موافق	محايد	غير موافق
	أساتذة اللغة العربية لغير الناطقين بها في صياغة الأسئلة وتهيئتها لتطويرها إلكترونيًّا.			
١٤	يمكن لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها تطوير اختباراتهم إلكترونيًّا بسهولة على نفس نمط هذا الاختبار باستخدام آي إسبرنج سفن iSpring 7.			
١٥	يتيح هذا الاختبار للطالب حرية التعبير وتنمية مهارات القراءة السريعة ودقة اتخاذ القرار.			
١٦	يحتاج هذا النوع من الاختبارات إلى فريق عمل محترف متكامل من (أستاذ اللغة العربية لغير الناطقين بها – مصمم تعليمي – مطور اختبارات إلكترونية).			
١٧	لا يتقيد هذا الاختبار الإلكتروني بعامل الزمان والمكان.			
١٨	يحفزني هذا الاختبار على تحدث اللغة العربية الفصحى في مجالات متعددة : (النشرة الجوية – المحاضرات ...).			
١٩	أتمنى إنشاء مركز متخصص ومتميز في تطوير بنوك الأسئلة والاختبارات الإلكترونية للغة العربية لغير الناطقين بها في جامعتي.			
٢٠	يساير هذا الاختبار الاتجاهات العالمية الحديثة في تقويم أداء الطالب في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في القرن الحادي والعشرين.			

واقع المدونات العربية في نظم المعلومات، ومنهجية التطوير

إعداد

أ.أحمد صلاح هاشم

كلية دار العلوم – جامعة القاهرة

مقدمة

لاحَظَ عُلَمَاءُ اللُّغَةِ حديثا أن اللغة كائن حي، تنمو وتنشط باهتمام أبنائها، وتضعف بإهمال أهلها وتجاهلهم.. إن لغة لا تتطور هي لغة مرشحة لأن تموت، وإن لغة لا تساير الواقع، لهي خليقة بالمتحف وقاعات الدراسة المصمتة.

وَإِذَا كَانَ من حق الأجنبيّ الحرصُ على لغته، وتطويعُها لتستوعِبَ مستجداتِ العلمِ ودقائِقَه، فإنَّ العربيَّ يجبُ أن يكون على ذلك أحرصَ، وبه أجدر، إيمانًا منه بأنَّ رَفْعَه من شأنِ لغتِه، ودَفْعها لتسايرَ النهضة العالمية ليس سبيلًا إلى رُقِيِّهَا فَحَسْبُ، بل إنه امتثالٌ لتوجيهات دينه ومتطلباتِ إيمانه بأن «لغة القرآن والسنة» لهي لغة خليقة بأن يُهتَمَّ بها، وأن تكون نبراسا هاديا، كما اتخذها الرحمن (عز وجل) وِعَاءً لِكِتَابِهِ الكريمِ.

إن من يحرص على لغته حقّا، ويتعجَّل أن تحصلَ على مكانتها المستحقة تحت شَمْسِ التاريخ، لا بد أن يتوسَّلَ الخطواتِ المنهجيةَ والقواعدَ المعياريةَ؛ لينأى بها عن الهَجْرِ والتَّرْكِ..!

من أجل هذا كله، ومساهمة منا (نحسبها متواضعة) في أن تحظى لغة العرب بِشَيْءٍ من مكانتها المستحقة، نتقدم بهذا العمل، سائلين الله أن ينفع به، ولعله يكون نواة لمنظومة أبحاث علمية تالية، فَتَحُولُ البذرة شجرةً وارِفَةَ الظِّلَال.

المحور الأول

تمهيد

المبحث الأول

المستوى اللغوي الذي يعالجه البحث

عندما يَرِدُ ذِكْرٌ في ثنايا البحث للُّغَة العربية، فإن الباحث يقصد المستوى الفصيحَ للُّغَةِ العربية، بمعنى أن البحث لا يتناول اللهجاتِ المحليَّةَ، أو العاميَّاتِ، أو ما يُسَمَّى باللُّغَةِ الوسيطة (بَيْنَ العامِّيَّةِ والفُصحَى).. ويتناول البحثُ اللغةَ العربيَّةَ التراثيَّةَ جنبًا إلى جنبٍ مع اللغة العربية الحديثةِ، ولا يَتَوَخَّى البحث مدوناتٍ خاصة أو موادَّ بَعَيْنِها، وغايةُ ما يسعى إلى جمعه هو النصوص العشوائية التي تُعَبِّر عن اللغة العربية الفصيحة.. هَذَا ولا يَهْتَمُّ البحث بالموضع الجغرافي لنصوص المدونة، ولا يحددها بقطر بعينه، فالعالم العربي كله يصلح مادة للمدونة.

المبحث الثاني

منهج البحث

يخضع البحث للمنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة دون التدخل بِحُكْمٍ عليها، أو مقارنتها تاريخيا بغيرها؛ حَيْثُ يهتمُّ بِشَكل اللفظة (الْكَلِمَةِ أَوِ المفْرَدَة) دُونَ النَّظَرِ لِعَلاقَتِهَا مَعَ غَيْرِهَا، وَكَذَلِكَ دُونَ النَّظَرِ إِلَى تَارِيخِ الكَلِمَةِ أَوْ أَصْلِهَا. وباختصار : هو «تناوُلُ الظاهرةِ اللغويَّةِ على أساسٍ شكليٍّ، وليس على أساسٍ معنويٍّ، والشكلُ هُوَ الظاهرُ، والمنهجُ الوصفيُّ يُعنَى بالظاهرِ أكثرَ من عنايَتِه بما هُوَ خَلْفَ ذَلِكَ»[1]. أي بدراسة المشكلة ووصْفِهَا وتَحْلِيلِها، دُونَ التَّعَرُّضِ إلى أُصولِها التاريخيةِ، أو التجريبِ.. «ويعتبر بعضُ الباحثينَ أن المنهجَ الوصفيَّ يشملُ كَافَّةَ المناهجِ الأُخْرَى، بِاسْتِثْنَاءِ المنهجَيْنِ التَّارِيخِيِّ والتَّجْرِيبِيِّ؛ لأن عملية الوصف والتحليل للظواهر تكاد تكون مسألةً مُشْتَرَكَةً وموجودَةً في كَافَّةِ أَنْواعِ البُحُوثِ العِلْمِيّة»[2].

(١) منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، د. علي وزين، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، ١٩٨٦، ص١٥.

(٢) إبراهيم، عميرة، حتى نفهم البحث التربوي، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨١، ص٩٦.

المبحث الثالث

الدراسات السابقة

هناك عدّة دراسات تناولت نظرات مختلفة للمدونات اللغوية وأثرها في دعم الدرس اللغوي، وفيما يلي بعض هذه الدراسات:

1- «Connectives in the World Wide Web Arabic Corpus»[1]

تقوم هذه الدراسة على جَمْعِ حروفِ الجرّ الموجودةِ في المدوَّنة العربية العالمية، مع توضيح تِكْرَارِهَا، وَنِسْبَة ذَلِكَ التِّكْرَار من إجمالي المدَوَّنَة المعْتَمَد عليها. وهذا البحثُ صَالِحٌ لدراسةٍ حَوْلَ «المعْجَم التكرارِي لِحُرُوفِ الجرّ» على سبيل المثال، أو تحديد نسبة شيوع بعض حروف الجر من أجل ضَمِّهَا في مَجْمُوعَةِ الكَلِمَات «المستبعدة»[٢].

2- «Building A Modern Standard Arabic Corpus»[3]

تقترح هذه الورقة البحثية منهجية لبناء مدونة قياسية عربية تصلح لأن تكون قاعدة لبرامج لغوية عدّة، مع التوضيح بالصور الخطوات العملية لذلك، وهي دراسة قيمة، وذات فائدة كبيرة، وإنما يُلاحظ ضعف المصادر، وقلة المادة المستخدمة، وصِغَر حجم المدونة (مجموعَةٌ من ١١ صحيفةً، وأقل من مليونِ كَلِمَةٍ)[٤].

(1) Connectives in the World Wide Web Arabic Corpus" World Applied Sciences Journal 21 (Special Issue of Studies in Language Teaching and Learning): 67-72, 2013.

(٢) سيأتي تعريف الكلمات المستبعدة في (مبحث التعريفات البحثية).

(3) Abdelali, A., Cowie, J., Soliman. H. (2005). Workshop on Computational Modeling of Lexical Acquisition. The Split Meeting. Croatia, 25th to 28th of July 2005.

(4) Workshop on Computational Modeling of Lexical Acquisition, p3.

3- «Using a telephony Saudi accented Arabic corpus in automatic recognition of spoken Arabic digits»[1]

وتهدف هذه الورقة البحثية إلى استخدام قاعدة بيانات للهاتف في السعودية، من أجل عمل برنامج للتعرُّف الصوتي، وهو مجهود كبير ومُقَدَّر، ويصب في مجال علم اللغة الصوتي.

4- «Tunisian Arabic Corpus: Creating a written corpus of an "unwritten" language»[2]

وهي ورقة بحثية مقدمة إلى ورشة عمل، وتهدف إلى عمل منهجية لتحويل المدونات المنطوقة إلى مدونات مكتوبة، في تونس.

وهناك بعض الملاحظات التي يمكن الإشارة إليها في الدراسات السابقة:

١- جميعها يتناول جزءا محدودا من فضاء اللغة العربية (عينة صغيرة)، وربما تكون العينة المختارة غير معبرة عن جميع اللغة العربية. لا سيما في الورقة البحثية الخاصة ببناء مدونة قياسية للغة العربية.

٢- تهتم أكثر بالجانب المنطوق على حساب الجانب المكتوب، وربما يرجع ذلك جزئيا إلى عدم توفر مادة كبيرة لدى الأبحاث السابقة تستحق الدراسة حول المدونات المكتوبة.

٣- تتسم هذه الأبحاث بالعموم، وعدم الخوض في التفاصيل المنهجية بشكل مُكَثَّف.

(1) http://www.mghamdi.com/isivc08.pdf.

(2) Workshop on Arabic Corpus Linguistics و April 2011 Lancaster University, UK.

المبحث الرابع

مشكلة البحث

مشكلةُ هذا البحثِ ترجعُ أَساسًا لجِدَّة مجالِ البحثِ في المدوَّنَاتِ اللُّغَوِيَّة؛ فعِلْمُ اللغَةِ الحاسُوبِيُّ الذِي يَنْدَرِجُ تحته البحثُ في المدوناتِ اللُّغَوِيّة، ما زال غضَّ الإهابِ، ومن الواضح قلة المصادر والمراجع العربية المعتَمَد عليها في هذا المجالِ، إضافَةً إلى عدم تبنّي مثلِ هذه الدراساتِ اللغويَّةِ فِي مَرَاكِزَ مُختَصَّة. وربما يرجع السببُ المباشرُ في قِلَّةِ المراجعِ والدراساتِ الجادة في هذا العلم إلى طبيعَةِ اللُّغَةِ ذاتها، "فاللُّغَة خاصية إنسانية يصعب وضع قواعدها، وتراكِيبِهَا واشتقاقاتِهَا، وأساليبها ومفرداتِها، وما بها من استعارات ومجازات واصطلاحات، في قواعدَ وقوالِبَ مَنْطَقِيَّة رِياضِيَّة.. ليتسنى معالجتُهَا آليًّا»[(١)].

«وَتَنْعَكِسُ تِلْكَ الطَّبِيعَةُ عَلَى الْمُعَالجَةِ الآلِيَّةِ لنُصُوصِ المدَوَّناتِ المستَخدَمة في الصِّناعة الحاسُوبِيَّة اللُّغَوِيَّة؛ إذ تقوم المعَالجَةُ عَلَى إِخْضَاعِ الآلَةِ لِمُتَطَلَّبَاتِ الْبَحْثِ اللُّغَوِيّ، مِنْ خِلالِ أَنْظِمَةٍ تَفَاعُلِيَّةٍ بِإِمْكَانِهَا التَّعامُلُ مَعَ الإِنْسَانِ وَتَنْفِيذُ أَوَامِرِهُ»[(٢)]. مما يعني أن مشكلات البرمجة الآلية ناتجة عن التحدي في تطويع اللغة العربية، ولا بد من الاعتراف أن هذا المسار تكتنفه بعض المشكلات «تكمن هذه المشكلات في طبيعة اللغة، وفي تعقيدات ودقائق التواصل المكتوب والشفهي، وفي الفوارق الدقيقة في صوت الشخص، أو في النص الفرعي في فقرة مكتوبة جيدًا»[(٣)].

---

(١) القرشي، خلف سرحان، «الجوبة» ملف ثقافي ربع سنوي يصدر عن مؤسسة عبد الرحمن السديري الخيرية، ص٣٣.

(2) Computational linguistics "Models, Resources, Applications, Bolshakov, I. and Gelbukh, A, (2004), 1st Edition, 2004, Instituto Politecnco Nacional, Mexico, P15.

(٣) كريس، روجر، الترجمة الآلية والترجمة البشرية بمساعدة الحاسوب، ترجمة: محمد سليمان موسى، مراجعة: إبراهيم سعد الدين، ٢٠٠٨، ص٥.

إلا أننا نقول : إنه من الملاحظ زيادة اطرادية في عدد الأبحاث المقدمة والندوات المختصة التي تدعم البحث في المدونات، بل لقد ظهرت أدوات برمجية تتعامل مع النصوص الخاصة بالمدونات اللغوية، مما يعني (بشكل أو بآخر) أن المستقبل مفتوح لمثل هذه التجارب.

المبحث الخامس

تعريفات بحثية

أولا: تعريف المدونات اللغوية :

يجبُ أَوّلا أَنْ نُرَدِّدَ مَعَ أَبِي اللُّغَةِ الحَدِيثِ فيرديناند دي سوسير : «إن اللغة ليست مدونة»[1]. فاللغة أوسع وأشمل من أن يحويها شخص، أو مركز بحثي، أو مجموعات من البشر في مدونة، ولكنّ المدونة هي جزء معبّر عن فضاءِ اللُّغَةِ، وتزداد صحة تعبيرِه اطِّراديًّا مع زيادة عدد المفردات، فَكُلَّمَا كانتِ المدوَّنَةُ غَنِيَّةً بِمَوَادّها، كانت أكثر صدقا في التعبير عن اللغة، والمدونة – في النهاية – هي عيِّنَة عشوائية شبه منتظمة، والمقصود بالعَيِّنَة العَشْوَائِيَّة شِبْهِ المُنْتَظِمَة : هي العينة التي «يتم فيها اختيار المفردة الأولى فقط بطريقة عشوائية؛ حيث يتحدد بعد اختيار كل مفردة من مفرداتها مستقلا عن اختيار المفردات الأخرى»[2]، فبالطبع ليس ثمة قيود بعينها تحوط جمع المواد داخل كل مدونة، لكن ما يَحْكُمُنَا في هذا الأَمْرِ هو كون المواد المجموعة نصوصا في الأصل؛ مِمَّا يَعْنِي أَنَّ الْكلامَ فيها يحظى بنوع من أنواع الترتيب.

وقد عرّف البعض المدونة بأنها «صفحة إنترنت ديناميكية تتغيَّر زمنيا حسب المواضيع المطروحة فيها؛ حيث تعرض المواضيع في بداية المدونة حسب تاريخ نشرها (حديثة النشر أولاً، ثم التي تليها، وهكذا). والموضوعات التي يتناولها الناشرون في المدونات تتراوح ما بين اليوميات، والخواطر، والتعبير المسترسل عن الأفكار، والإنتاج

(١) حلمي خليل، الكلمة دراسة لغوية ومعجمية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط٢، ١٩٩٥، ص١.

(٢) الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي والإعلام، دكتور عاطف عدلي العبد، ودكتور زكي أحمد عزمي، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة، ١٩٩٣م، ص١٥٠.

الأدبي، والموضوعات المتخصصة في المجال التقني»[١]. ويبدو من التعريف السابق الخلط الواقع بين المدونات اللغوية، ومدونات شبكة الإنترنت، كما أنه يتجاهل الجانب الشفهي تماما.

كما يمكن تعريف المدونات بأنها «مجموعة ضخمة من النصوص اللغوية (منطوقة أو مكتوبة) مودعة في مخازن حاسوبية»[٢]، وهو تعريف جامع شامل، لكنه ليس مانعا؛ لدخول عناصر لا تنتمي إلى مجال المدونات اللغوية، فبهذا المنطق تصبح التقارير المدرسية، والوصفات الطبية، ووصفات الطعام، جزءا من المدونات اللغوية.

وهناك تعريف ثالث للمدونة اللغوية بأنها «نصوص إلكترونية تُجمَع لغرض معين بناء على معايير خارجية»[٣].

ونرى أن هذا التعريف هو أدق التعريفات وأكملها، ففي حين أن اللغة نصوص تُحفَظ بِطَرِيقَةٍ إِلِكْتُرُونِيَّة؛ قد تكون مَسْمُوعَةً (Audio) أو مَكْتُوبَةً (Text)، فَإِنّها تُجمع لغرض معين، وبطريقة معينة، ولهدف محدّد.

ثانيا: المكنز:

يُعرّف المكنز Thesaurus بأنه «عبارة عن قائمة استنادية بالواصفات أو مصطلحات التكشيف في نظام المعلومات، فهو الأداة التي يعتمد عليها المكتشف في الحصول على المصطلحات أو الواصفات المناسبة؛ لوصف محتوى الوثائق، وهو أيضا الأداة التي يعتمد عليها الباحث أو المستفيد من النظام في الاسترجاع»[٤]،

---

(١) ويكيبديا العربية، ٢٠٠٥.

(٢) مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى، ١٩٨٩، ص٢٥.

(3) Workshop on Computational Modeling of Lexical Acquisition, p3.

(٤) سلسلة ترجمة معايير «افلا»، (٢٥) المتطلبات الوظيفية للبيانات الاستنادية.. النموذج التصويري، ترجمة أ. أسماء الطويل، قراءة ومراجعة أ.د. عبد اللطيف صوفي، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم) ٢٠١٣.

ويبدو من التعريف أن المكنز هو تحويل المدونة اللغوية التي تحوي نصوصا متعددة وعشوائية، إلى مجموعة من الكشّافات والواصفات، بمعنى أكثر دقة، المكنز : هو ترتيب المواد العشوائية في صورة منتظمة.. فـ«المكنز إذن هو حلقة الوصل بين المكشف والباحث، وهو الذي يوفر أقصى درجة كفاءة في التخزين والاسترجاع»[1]، ورغم تعدد التعريفات للمكانز فإن هناك اتفاقا عامًّا على التعريف الذي اعتمدته المنظمة الدولية للتقييس.

ويمكن تعريف المكنز من حيث وظيفته أو من حيث بناؤه؛ فالمكنز من حيث الوظيفة هو «وسيلة ضبط للمصطلحات». أما من حيث البناء فهو «مفردات منضبطة وديناميكية لمصطلحات متصل بعضها مع البعض دلاليا وهرميا تغطي أحد حقول المعرفة».

ويضيف محمد فتحي عبد الهادي تعريفا شاملا لمفهوم المكنز: «المكنز هو قائمة بالواصفات وعلاقاتها التكافؤية والهرمية والترابطية، ويكون ترتيب وعرض الواصفات وعلاقاتها بما يخدم بكفاية وفاعلية في تحليل محتوى واسترجاعه»[2].

ثالثا: النظم المعلوماتية :

تُعتَبَر نظم المعلومات الرافد الأساسي لاتخاذ القرارات؛ حيث يصفها البعض بمثابة الوقود المحرك. ويؤكد الجميع (مؤسسات وأفرادا) أن تكنولوجيا الحاسوب بالإضافة إلى المعلومات يلعبان دورا أساسيا في حل المشكلات الإدارية التي أصبحت أكثر تعقيدا. ونتيجة لذلك أصبح لدى العديد من أصحاب المنظمات ميل إلى تحويل النشاطات

(١) توثيق وحماية التراث الشعبي من خلال تجربة مركز توثيق التراث الحضاري والطبيعي (CULTINAT)، أ.أيمن خوري، بحث منشور على الرابط:

.http://faculty.ksu.edu.sa/naserz/DocLib/03%20Exp%20A%20Khoury.pdf

(2) http://folklore-thesaurus.blogspot.com/2012_12_01_archive.html.

الإدارية التقليدية لكي تدار عن طريق آخر ما توصلت إليه التكنولوجيا الحديثة وفق أنظمة إدارية محسوبة؛ لما لذلك من أثر على سرعة وجودة العمل[١].

ويمكن تعريفُ نظامِ المعلوماتِ بأنَّه «نظام يتكون من أشخاص وسجلات البيانات وعمليات يدوية وغير يدوية، ويقوم هذا النظام بمعالجة البيانات والمعلومات في أي منظومة. أو هو مجموعة من العناصر المتداخلة التي يعمل بعضها مع بعض لجمع ومعالجة وتخزين وتوزيع المعلومات المتوفرة عن موضوع ما بشكل منهجي؛ لدعم اتخاذ، القرار ولدعم التنظيم والتحكم والتحليل في المنظمة، وبناء تصور حالي ومستقبلي واضح عن موضوع البحث»[٢].

رابعا الكلمات التوقفية:

«فِي الدِّرَاسَاتِ الحاسُوبِيَّة، الْكَلِمَاتُ التَّوَقُّفِيَّةُ هِيَ الكَلِمَاتُ الَّتِي تَتَرَشَّحُ قَبْل أَوْ بَعْد تَحْلِيل بَيَانَاتِ (نُصُوص) اللُّغَاتِ الطَّبِيعِيَّةِ»[٣]، والمقصود بها : هي بعض الكلمات التي يكثر ورودها في النص، ولا تعطي معنى مستقلا، كما يغلب عليها طابع البناء، بمعنى ثبات الشكل.

(١) خصائص نظم المعلومات وأثرها في تحديد خيار المنافسة الاستراتيجي في الإدارتين العليا والوسطى، دراسة تطبيقية على المصارف التجارية العاملة في قطاع غزة، إعداد الطالب عماد أحمد إسماعيل، تحت إشراف د. عصام محمد البحيصي، دراسة لنيل درجة الماجستير، ص٢.

(2) Theoretical Analysis of Information Systems. Auerbach و Ciborra, C. (2002) Labyrinths of Information, Oxford, Oxford University Press.

(3) www. wikipedia.org/wiki/Stop_words.

المبحث السادس

أهمية المدونات اللغوية

يرى البعض أن المدونة «تقوم بدور فاعل في وصل الفجوة الرقمية؛ حيث تعمل هذه المواقع على طرح مواضيع حاسوبية منتقاة تعكس اهتمامات صاحب المدونة. كما أنها تعمل كمرشِّح للمحتويات الموجودة على شبكة الإنترنت بحيث يقوم صاحب المدونة بعرضٍ لأفضل الروابط التي يجدها خلال إبحاره في الشبكة، ويشارك الآخرين بها، وهي – في هذه الناحية – تتفوق أحيانا على محركات البحث (التي تفتقر للجانب البشري في تقييم وتمييز المواقع المفيدة)»[1]، ولا يخفى ما في هذه العجالة من خَلْطٍ بين المدونات اللغوية الحاسوبية، ومدونات التواصل الاجتماعي.

وقد انتبه البعض إلى مثل هذا الخلط فرأوا أنه «تكمن أهمية المدونة في الخصائص التالية:

أ- الواقعية والتمثيل الحقيقي للغة.

ب- الشمول من حيث المصادر، والتنوعات، والاستعمالات اللغوية، والأساليب، والأجناس الأدبية، والتخصصات العلمية والتقنية، وذلك بشرط مراعاة ذلك عند إعداد المدونة.

ج- إمكانية إخضاعها للتحليل الإحصائي من جوانب مختلفة، ولأغراض مختلفة، مثل التعرف على شيوع الكلمات، ومصاحباتها اللفظية، وسياقات استعمالها (من خلال الكشافات السياقية concordance)، وغير ذلك من أنواع التحليل الصرفي للغات الاشتقاقية كالعربية.

(١) المدونات العربية الحاسوبية: دراسة تحليلية، هند بنت سليمان الخليفة، سلطانة بنت مساعد الفهد.

د- التعرف على شيوع الكلمة وشيوع معانيها المختلفة، ونسبة شيوع الكلمة مقارنة بمجموع الكلمات في المدونة، إضافة إلى شيوعها من عدمه في أنواع النصوص المختلفة، وهو ما يفيد في استخلاص المصطلحات الشائعة في كل تخصص من التخصصات العلمية والتقنية.

هـ- إمكانية التعرف على شيوع الأوزان والصيغ الصرفية المختلفة.

و- إمكانية إجراء أنواع من التحليل النحوي والتركيبي، مع توافر بعض المتطلبات اللازمة.

ز- إمكانية إجراء التحليل الصوتي (بوصف الحروف تمثيلا للأصوات في العربية بصورة عامة)؛ للوصول إلى معلومات مختلفة عن الأصوات العربية من حيث شيوعها ومواقعها في الألفاظ إلى غير ذلك»[1].

إن المدونات المتاحة تعد بمثابة أرض صالحة للعمل، ومن اليسير العمل عليها من أجل إنشاء «معاجم للحقول أو العلاقات الدلالية ومعاجم للدلالة التركيبية (المتصاحبات، والتعابير الاصطلاحية)، أو لحصر الأخطاء الشائعة في اللغة وتصويبها، كما تستثمر في دراسة ظواهر التطور والشيوع والاستعمال لمفردات اللغة، إضافة إلى الاستفادة من المدونات اللغوية في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها»[2].

(١) الجانب اللغوي للمعجم الحاسوبي للغة العربية، د. محمود إسماعيل صالح، بحث منشور على الإنترنت.

(٢) جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية، الإدارة العامة للعلاقات الجامعية والإعلام، الملف الصحفي اليومي، نوفمبر ٢٠١٢م، إعداد: يزيد القبلان، السعودية، ص٢٦.



المبحث السابع

أسئلة بحثية

يمكِنُنا أنْ نلخِّصَ الدِّرَاسَة في الأَسئِلَة التَّالِيَة:

١- ما المقصودُ بالمدوناتِ اللغوِيّةِ، وما الفَرْعُ العِلْمِيّ الذِي تتبعُ لَهُ، وَأَينَ اللُّغَة العَرَبيّة من هَذا المجالِ؟.

٢- كَيْفَ تُساهِمُ المدوّنات اللغويةِ العربيةِ في تغييرِ الوَاقِعِ اللُّغَوِي العَرَبِي، والمساهمة في تحويل المجْتَمَعِ العَرَبِيّ إِلَى اقْتِصَادِ المعْرِفَة؟.

٣- مَا مَرَدّ ذَلِكَ على نُظُمِ المعْلُومَات، وَكَيْفَ يُمكِنُ الوصولُ إِلَى مدوَّنَةٍ لُغَوِيَّةٍ جَامِعَةٍ لِلُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ كَكُلّ؟.

٤- مَا دَوْرُ المرَاكِزِ البحثيَّةِ والعلمِيَّة في تبني وتطويرِ مَشْرُوعٍ كَهَذَا؟.

المحور الثاني
من المدونة إلى المكنز

المبحث الأول
واقع المدونات اللغوية العربية وأنواعها وكيفية جمعها

لكي نصل إلى مكنزٍ شَامِلٍ لِلُّغَةِ العربِيَّة، يجب أن تتوافر بين أيدينا مدوّنة معبِّرة عن فضاء اللغة العربيّة، أو ما نحب أن نسميه «مدوّنة المدونات»، وتتطلب مثل هذه المدونة جمع كل المدونات المتاحة الخاصة باللغة العربية ودمجها بشكل يسهِّل التعامل معها.

أولا: المدونات المتاحة :

كيف نجمع مدونات اللغة العربية المتاحة جميعها؟.

هناك بالفعل عدد من المدونات المتاحة (سواء بشكل مجاني أو بمقابل) على شبكة الإنترنت العالمية، وفيما يلي بعض هذه المدونات مع بيان بعض المعلومات الضرورية عنها:

المدونة	صاحبها	نوع الترخيص	حجمها	مصدرها
المدونة اللغوية العربية	مدينة الملك عبد العزيز	متوفرة على موقع المدينة بإمكانيات محدودة	أكثر من ٧٠٠ مليون كلمة	مخطوطات، صحف، كتب، مجلات، دوريات علمية
رابط المدونة على الإنترنت	http://www.kacstac.org.sa/About/Pages/Home.aspx			
مدونة الوطن والخليج	مراد عباس	مجانية	أكثر من ١٤ ميغا بايت	جريدتا الوطن والخليج
رابط المدونة على الإنترنت	/http://sourceforge.net/projects/arabiccorpus			
مدونة أحمد عبد العالي	د. أحمد	مجانية	أكثر من ١١٣ مليون	جرائد ومجلات

المدونة	صاحبها	نوع الترخيص	حجمها	مصدرها
	عبد العالي		كلمة	
رابط المدونة على الإنترنت	http://aracorpus.e3rab.com/argistestsrv.nmsu.edu/AraCorpus.tar.gz			
المدونات العربية	لطيفة السليطي	مجانية	تُحدَّث باستمرار	صحف ومجلات وقصص وتلفاز ....
رابط المدونة على الإنترنت	http://www.comp.leeds.ac.uk/eric/latifa/research.htm			
مدونة الكلمات العربية	مؤيد السعدي	مجانية	تُحدَّث باستمرار	كتب
رابط المدونة على الإنترنت	/https://sourceforge.net/projects/arabicwordcorpu/files			
المدونة العربية	Tim Buckwalter	غير مجانية	أكثر من ٢.٥ مليون كلمة	معاجم
رابط المدونة على الإنترنت	http://www.qamus.org/wordlist.htm			
مدونة وكالات الأنباء العربية	جامعة بنسلفينيا	غير مجانية (١٢٠٠ دولار)	أكثر من ٨٠ مليون كلمة	صحف وإنترنت
رابط المدونة على الإنترنت	http://www.ldc.upenn.edu/Catalog/CatalogEntry.jsp?catalogId=LDC2001T55			
مدونة المكالمات الهاتفية بين الأصدقاء	جامعة بنسلفينيا	غير مجانية (١٠٠٠ دولار)	٦٠ مكالمة لمصريين	الهاتف
رابط المدونة على الإنترنت	http://www.ldc.upenn.edu/Catalog/CatalogEntry.jsp?catalogId=LDC96S49			
مدونة جامعة نايميخن	جامعة نايميخن	غير مجانية	أكثر من مليوني كلمة	مجلات
رابط المدونة على الإنترنت	http://www.let.kun.nl/wba/Content2/1.4.5_Nijmegen_Corpus.htm			
مدونة المكالمات الهاتفية المصرية	جامعة بنسلفينيا	غير مجانية	١٢٠ مكالمة منزلية	الهاتف
رابط المدونة على الإنترنت	http://www.ldc.upenn.edu/Catalog/CatalogEntry.jsp?catalogId=LDC97S45			

المدونة	صاحبها	نوع الترخيص	حجمها	مصدرها
مدونة صحيفة النهار اللبنانية	صحيفة النهار	غير مجانية	١٤٠ مليون كلمة	صحيفة النهار
رابط المدونة على الإنترنت	http://www.elda.org/catalogue/en/text/W0027.html			
مدونة صحيفة الحياة اللبنانية	صحيفة الحياة	غير مجانية	١٨ مليون كلمة	صحيفة الحياة
رابط المدونة على الإنترنت	http://www.elda.fr/cata/text/W0030.html			
مدونة الملخصات العربية	جامعة إسيكس	مجانية	غير معروف	ـــــ
رابط المدونة على الإنترنت	http://privatewww.essex.ac.uk/~melhaj/easc.htm			
المدونة العربية مفتوحة المصدر	د. معتز سعيد	مجانية	MB ٣٥.٧	BBC Arabic وCNN Arabic
رابط المدونة على الإنترنت	/http://sourceforge.net/projects/ar-text-mining/files/Arabic-Corpora			
المدونة اللغوية العربية العالمية لمكتبة الإسكندرية	مكتبة الإسكندرية	مجانية	١٠٠ مليون كلمة	—
رابط المدونة على الإنترنت	http://www.bibalex.org/ica/ar/Login.aspx			
مدونة تشكيلة (نصوص عربية مشكولة)	طه رزوقي	مجانية	Mb ١٢٢	—
رابط المدونة على الإنترنت	/https://sourceforge.net/projects/arabicwordcorpu/files			

الجدول (١) جميع المدونات اللغوية المتاحة

وفيما يلي نموذجان مختلفان من هذه المدوّنات، لكي يتبيّن بشيء من التوضيح كيفية ضم هذه المدونات:

النموذج الأول: (Open Source Arabic Corpora :OSAC) المدونة العربية مفتوحة المصدر :تعد المدونة العربية مفتوحة المصدر (OSAC) من أكبر المدونات العربية، وقد قام الدكتور معتز خالد سعد ببناء هذه المدونة، وقد قسمها إلى المجموعات التالية:

القائمة الأولى: BBC Arabic :

جُمعت هذه القائمة من موقع بي بي سي العربي، وتحتوي على ٤٧٦٣ مستنداً نصياً تنتمي لسبع فئات هي:

أخبار الشرق الأوسط	٢٣٥٦	أخبار العالم	١٤٨٩
اقتصاد وأعمال	٢٩٦	رياضة	٢١٩
صحافة عالمية	٤٩	علوم وتكنولوجيا	٢٣٢
فنون وثقافة	١٢٢		

تتألف المجموعة من ١,٨٦٠,٧٨٦ مليون كلمة و ١٠٦,٧٣٣ كلمة مفتاحية بعد إزالة «الكلمات المستبعدة» على ما سيأتي.

القائمة الثانية: CNN Arabic :

أما هذه القائمة فقد جُمعت من موقع «سي إن إن» العربي، وتحتوي على ٥٠٧٠ مستندا نصيا تنتمي لسبع فئات هي :

أخبار الشرق الأوسط	١٤٦٢	أخبار العالم	١٠١٠
اقتصاد	٨٣٦	رياضة	٧٦٢
ترفيه	٤٧٤	علوم وتكنولوجيا	٥٢٦
فنون وثقافة	١٢٢		

تتألف المجموعة من ٢,٢٤١,٣٤٨ مليون كلمة و ١٤٤,٤٦٠ كلمة مفتاحية بعد إزالة «الكلمات المستبعدة».

القائمة الثالثة: مواقع صحف ومجلات عربية :

أما هذه القائمة فقد جُمعت من مواقع، وتضم ٢٢,٤٢٩ مستندا نصيا تنتمي لفئة من إحدى عشرة فئة (الاقتصاد، التاريخ، الترفيه، التعليم والأسرة، الدين والفتاوى، الرياضة، الصحة، الفضاء، القانون، قصص، وصفات الطبخ)؛ حيث تضم المجموعة ١٨,١٨٣,٥١١ مليون كلمة و ٤٤٩,٦٠٠ كلمة مفتاحية بعد إزالة «الكلمات المستبعدة».

تأتي المدونة دون برنامج تنقيب البيانات – الكشّاف السياقي – وغير مشكولة، ومحفوظة في ملفات بسيطة (TXT) وبترميز (utf-8)، وتعد صيغ (utf-8 وutf-16 وANSI) هي المفضلة لدى برامج كشافات السياق.

النموذج الثاني: مدونة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية (المدونة اللغوية العربية):

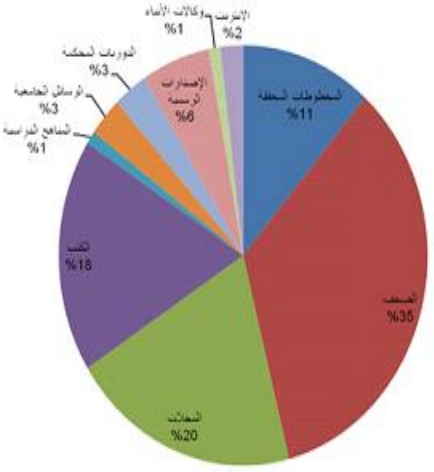
تعريف بالمشروع:

هي المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية أو (المدونة العربية)، أحد المشاريع الاستراتيجية لمبادرة الملك عبد الله للمحتوى العربي. وهذا المشروع يهدف إلى بناء مدونة لغوية عربية تحوي ٧٠٠ مليون كلمة مما دُوِّنَ بالعربية ابتداءً من العصر الجاهلي، وحتى العصر الحديث، ومن مختلف المناطق والبلدان، مع الأخذ بالاعتبار طبيعة وحجم النشاط الفكري لكل فترة، وتنوع أوعية النشر فيها : (مخطوطات، صحف، كتب، مجلات، دوريات علمية،...)، والسائد من المجالات العلمية والفكرية المختلفة (المعتقدات، علوم العربية، العلوم الطبيعية، الأدب،...). كما يشمل المشروع، بالإضافة إلى المادة اللغوية المصنفة، إنشاء موقع للمدونة على الإنترنت، بالإضافة إلى أدوات للبحث والتحليل اللغوي والإحصائي تعزز الاستفادة من مواد المدونة. والموقع لا يزال تحت التطوير والاختبار.

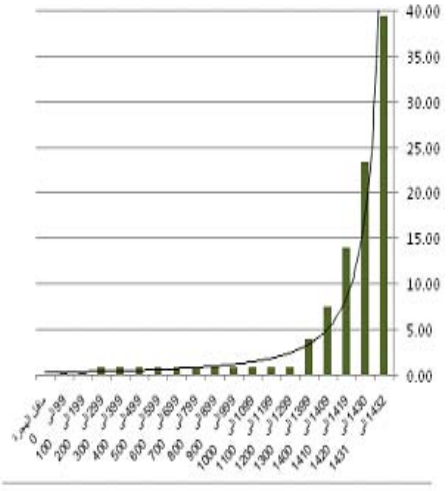
تُعَدّ مدونة مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية أكبر مدونة لغوية مجانية للعربية، وسوف يزداد حجمها إلى أن تصل إلى مليار كلمة (بحسب ما ذُكر في موقع المدونة)، راعَى تصميم المدونة اللغوية العربية لمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية عدة معايير خارجية لاختيار نصوص المدونة تعتمد على خمس ركائز أساسية هي : البعد الزمني، والبعد الجغرافي، والوعاء المعلوماتي، والمجال المعرفي، والتصنيف الموضوعي، إضافة إلى هذا فإن المدونة في مرحلتها الحالية هي للنصوص المكتوبة والكاملة فقط، ولا تحوي أي نصوص منطوقة، مثل : الحوارات التلفزيونية، أو الخطابات السياسية، أو أي نصوص غير مكتملة، مثل : فصل من كتاب، أو جزء من مقال.

معايير المدونة :

أول المعايير التي تمت مراعاتها عامل الزمن أو البعد التاريخي الذي يمتد من عصر ما قبل الإسلام، وحتى عصرنا هذا، وكانت كل فترة زمنية على هيئة دالة أسية تتناسب مع تطور المعارف والعلوم والتدوين الخاص باللغة العربية، بحيث يزداد عدد كلمات المدونة كلما قربنا من العصر الحديث، ويزداد تنوع صورها معه كذلك، والشكل (١) يوضح توزيع محتوى المدونة على الأوعية والشكل (٢) والجدول (٢) يوضحان توزيع محتوى المدونة على الفترات الزمنية، كما يوضح التوزيع الأسي لمواد المدونة على الفترات الزمنية.



شكل 1: توزيع محتوى المدونة على الأوعية



شكل 2: توزيع محتوى المدونة على الفترات الزمنية

الفترة الزمنية بالميلادي	الفترة الزمنية بالهجري	حجم الكلمات	%
0-600	-600	700,000	0.1
600-700	0-99	1,400,000	0.2
700-800	100-199	1,400,000	0.2
800-900	200-299	7,000,000	1
900-1000	300-399	7,000,000	1
1000-1100	400-499	7,000,000	1
1100-1200	500-599	7,000,000	1
1200-1300	600-699	7,000,000	1
1300-1400	700-799	7,000,000	1
1400-1500	800-899	7,000,000	1
1500-1600	900-999	7,000,000	1
1600-1700	1000-1099	7,000,000	1
1700-1800	1100-1199	7,000,000	1
1800-1900	1200-1299	7,000,000	1
1900-1980	1300-1399	28,000,000	4
1980-1990	1400-1409	52,500,000	7.5
1990-2000	1410-1419	98,000,000	14
2000-2010	1420-1430	164,500,000	23.5
2011	1431-1432	276,500,000	39.5
Total		700,000,000	100%

جدول (٣) توزيع محتوى المدونة على الزمن

ثانيا: المدونات غير المتاحة

المدونة	صاحبها	نوع الترخيص	حجمها	مصدرها
مدونة المعجم المدرسي لطلاب المرحلة الابتدائية	مدينة الملك عبد العزيز	غير متوفرة	أكثر من ٣ غيغا بايت	الكتب الدراسية للمرحلة الابتدائية وكراسات التعبير والمادة المستكتبة للطلاب وكلام الطلاب.
مدونة المعجم المدرسي لطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية	مدينة الملك عبد العزيز	غير متوفرة	–	الكتب الدراسية للمرحلة الابتدائية وكراسات التعبير والمادة المستكتبة للطلاب وكلام الطلاب.
مدونة المعهد العالي السوري	المعهد العالي السوري	غير متوفرة	–	–
ومدونة صخر	شركة صخر لتقنية المعلومات	غير متوفرة	–	–
ومدونة شركة إيه تي إيه ATA	شركة إيه تي إيه ATA بلندن	تزيد على ملياري كلمة (بحسب الشركة)		

جدول (٤) عدد من المدونات غير المتاحة

وفي الحقيقة فإن هناك مدوّنات كثيرة غير مجموعة تقدمها لنا الكتب الرقمية والصفحات الإلكترونية، «كما يجدر بالذكر مجموعات المراجع القاموسية والأدبية والدينية وغيرها مما هو متاح في صورة رقمية، سواء على شكل أقراص مضغوطة أو على الشبكة العنكبوتية»(١).

من هذا العرض السابق نخلص إلى عدّة نتائج:

١- هناك ذخيرة لغويَّةٌ كبيرة الحجم تصل إلى مئات الملايين من الكلمات التي يمكن جمعها من خلال المدونات المتاحة.

٢- هناك بعض المدونات متاحة للاطلاع بشكل مجاني، وهناك البعض الآخر الذي يستلزم دفع جزء من المال.

٣- بعض المدونات ليست متاحة للاطلاع عليها، لدخولها في مشاريع تجارية أو علمية تستدعي التكتم عليها، (لا سيما مدونتي «صخر»، و«إيه تي إيه»).

٤- بعض المدونات يكون مشكولا (مضبوطا)، والأكثر غير مشكول، (وهو الأكثر من جهة العدد).

محركات بحث للمدونات :

من المؤشرات الجيدة وجود مواقع تقدم خدمة استضافة وخلق المدونات مجانا، مثل: «موقع Blogger عالميا، وموقع الناشر عربيا، وقد وجدت محركات بحث متخصصة للبحث في محتوى المدونات، مثل محرّك Technocratic و blog search من شركة Google، يرجع السبب في ذلك لكون محركات البحث التقليدية لا تعمل على تحديث فهرسة قواعد بياناتها بالسرعة المطلوبة لتعكس حداثة الموضوعات المطروحة في المدونات، وقد أطلق على عملية البحث في

(١) الجانب اللغوي للمعجم الحاسوبي للغة العربية، د. محمود إسماعيل صالح، بحث منشور على الإنترنت.

المدونات بالبحث في الجزء الحي من شبكة الإنترنت (Live Web). كما أطلق على المدونات لقب (السلطة الخامسة)؛ لما لها من تأثير فاعل في اتخاذ القرارات، وليس أبلغ من تأثير المدونات في جمع أصوات الناخبين أيام الانتخابات الأمريكية الأخيرة»[1].

(1) Green, D.T. and J.M. Pearson. Social software and cyber, networks: Ties that bind or weak associations within the political organization? in the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences. 2005.

المبحث الثاني
تحليل المدوّنات المتاحة وتجريدها

بداية لا يمكن تحليل مدوّنة ما أو التعاملُ معها دون تقسيمِها وتنسيقها بشكل يسهِّل العمل بها، كحفظها قاعدة بيانات، أو في شكل ملفات نصية مثلا (TXT)، وبترميز (utf-8)، وتعد صيغ (utf-8 و utf-16 و ANSI) هي المفضلة لدى برامج كشافات السياق أو برامج التحليل النصي، وسوف نتناول في الصفحات التالية كيفية تحليل مدوّنة ما، والعمل على تصنيفها، وحذف المكرر منها؛ مما يسهِّل التالي:

١- الرجوع إلى كامل النص أو النصوص التي وردت فيها الكلمة المذكورة للتعرف على السياق الأكبر؛ مما يعين في تحديد المعنى المقصود من الكلمة.

٣- استخراجُ الكلماتِ المصاحِبَة للكلمات موضع البحث.

٤- استخراج الأمثلة والاستشهادات الخاصة بالألفاظ.

٥- يراعى مفهوم «الكلمة» لتمثل الاسم أو الفعل أو الحرف في صورته المجردة من السوابق واللواحق، (وهو مايسمى أحيانا بالجذع – مقابل الجذر)، سواء أكانت الكلمة جامدة أم مشتقة، مثل ولد، والد، مولود.

٦- القيام بدراسة إحصائية لشيوع الكلمات بالمفهوم المذكور أعلاه، ثم شيوع معانيها (وفقا للسياقات التي ترد فيها) [١].

(١) الجانب اللغوي للمعجم الحاسوبي للغة العربية، د. محمود إسماعيل صالح، بحث منشور على الإنترنت.

وفي سبيل ذلك لا بدّ من اتباع خطوتين مهمَّتين:

الخطوة الأولى اعتماد المدونة «مجرّدة» وحذف «الكلمات المستبعدة» :

أَشَرْنَا سَابِقًا إِلَى أَنَّ المدَوَّنَة عبَارَةٌ عَنْ عَدَدٍ كَبِيرٍ مِن النُّصُوصِ العشوائية؛ لِذَلِكَ فَإِنَّهَا تَضُمُّ مَجْمُوعَةً عَشْوَائِيَّةً مِن الكَلِمَاتِ العَرَبِيَّةِ. وَمِنَ البَدَهِيِّ أَنَّ نِسْبَةً كَبِيرَةً مِنْ تِلْكَ الكَلِمَاتِ هِيَ «الكلمات التوقفية» أو «الكلمات المستبعدة» (Stop words)، وَهِيَ الكَلِمَاتُ الَّتِي يَكْثُرُ وُجُودُهَا فِي النُّصُوصِ عُمُومًا، وَلا تُعَبِّرُ عَنْ مَعْنًى مُسْتَقِلٍّ، أَوْ تُعَبِّرُ عَنْ مَعْنًى لا يَقُومُ وَحْدَهُ بِدَلالَةٍ وَاضِحَةٍ، وَأسلفنا في تعريف الكلمات التوقيفية أنها «الكَلِمَاتُ الَّتِي تَتَرَشَّحُ قَبْل أَوْ بَعْد تَحْلِيل بَيَانَاتِ (نُصُوص) اللُّغَاتِ الطَّبِيعِيَّةِ».

ولَيْسَ ثَمَّةَ قَائِمَةٌ مُحَدَّدَةٌ لِلْكَلِمَاتِ التُّوقُّفِيَّةِ مُتَّفَقٌ عَلَيْهَا مِنْ قِبَلِ جَمِيعِ الْبَرْمَجِيَّاتِ اللُّغَوِيَّةِ الْمُسْتَخْدَمَةِ، بَلْ إِنَّ هُنَاكَ بَعْضَ الْبَرْمَجِيَّاتِ عَلَى وَجْهِ الْخُصُوصِ «تَتَفَادَى حَذْفَهَا لِدَعْمِ الْبَحْثِ الْمَقْطَعِيّ»[1].

وَهُنَاكَ جُهُودٌ كَبِيرَةٌ لِتَحْدِيدِ الكَلِمَات التوقُّفِيَّة فِي العَرَبِيَّةِ[2]، وَمُشْكِلاتِها[3]، وَدِرَاسَاتٌ قَامَتْ لِتَأْثِيرِهَا عَلَى النَّصِّ العَرَبِيِّ[1]، وَقَدْ كَانَ هُنَاكَ شِبْهُ تَوَافُقٍ عَلَى

(1) www. wikipedia.org/wiki/Stop_words

(2) Arabic Stop Words :Towards a Generalization and Standardization, Karim Bouzoubaa1, Hicham Baidouri1, Taoufik Loukili1, Taoufik El Yazidi2, 13th International Business Information Management Association Conference IBIMA 2009, Marrakech, Morocco, November, 2009

(3)Stop Word and Related Problems in Web Interface Integration, Eduard Dragut, Fang Fang, Prasad Sistla, Clement Yu. بحث منشور على شبكة المعلومات.

اعْتِبَارِ كَلِمَاتٍ بِعَيْنِهَا «كَلِمَاتٍ تَوَقُّفِيَّةً»، وَقَدْ وَصَلَ عَدَدُهَا فِي بَعْضِ الأَبْحَاثِ التَّطْبِيقِيَّةِ إِلَى نَحْوِ ٢٦٠٠٠ كَلِمَة[٢].

وَلا يَخْفَى أنّ كلَّ باحثٍ يتَنَاوَلُ مُصْطَلَحَ «الكَلِمَات التوقُّفِيَّة» بِمَا يَخْدِمُ فِكْرَتَه البحثيَّةَ. وَمِنْ هُنَا، وَبَعْدَ مقارنة بعض قوائم «الكلمات المستبعدة»، اخْتَرْنَا أَنْ نَعْتَمِدَ – إِلَى حَدٍّ مَا – عَلَى القائمة الخاصة بالموقع الإلكتروني بـ«RANKS.NL»[٣]، كما يرجّح البحث الاعتماد – إلى حد كبير – على برنامج «الكلمات المستبعدة» في موقع «المستبعدات»[٤].

وبعد حذف هذه الْكَلِمَاتِ التَّوَقُّفِيَّةِ الـ«Stop words» تصبح لدينا الكلمات الخاصة بالمدونة في حالة التجرد.

الخطوة الثانية: مقارنة كلمات المدونات وحذف التكرار:

لتحديد عدد الكلمات المكررة، ونسبة تكرارها في مُدَوَّنَةِ ما (أيّ مُدَوَّنَة) وجود بِرْنَامِجٍ وَسِيطٍ يَدْعمُ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ، بحيث يساعد هذا البرنامج في فهرسة وتحليل وأرشفة كلمات المدونة، وَبَعْدَ مُقَارَنَةِ عَدَدٍ من البَرَامِجِ الخَاصَّة بالتَّحلِيلِ النَّصِّيّ، وَتَقْيِيمِ أَدَائِهَا عَنْ طَرِيقِ الْقِيَامِ بِتَحْلِيلِ نَصٍّ صَغِيرٍ يَدَوِيًّا، ثُمَّ مُقَارَنَة النَّتَائِجِ بِبَرَامِجِ التَّحْلِيلِ الْمُخْتَلِفَةِ، تَمَّ التَّوَافُقُ عَلَى بَرْنامَج (Intellyze 3.0, text/analyzer.jsp)، وَهُوَ مُتَاحٌ عَلَى الرَّابِط

---

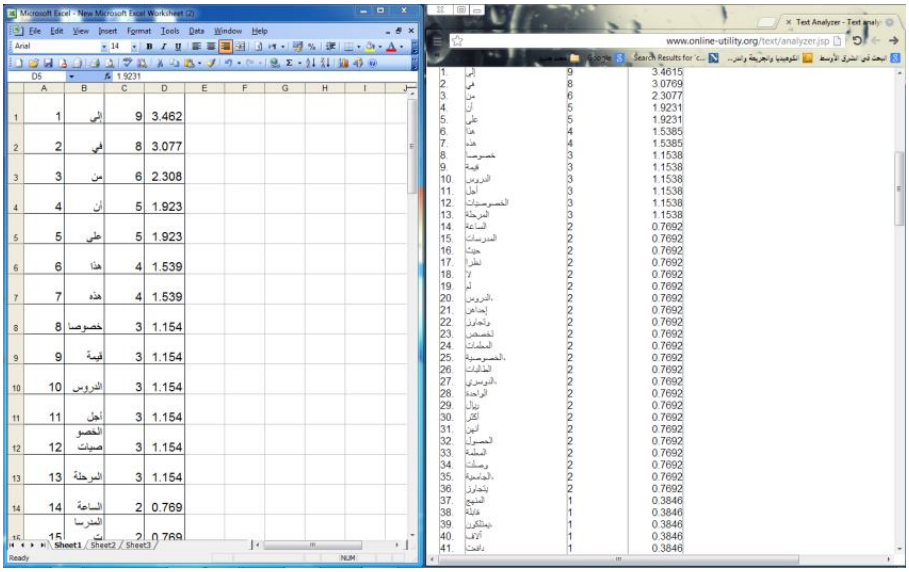
(1) Effects Of Stop Words Elimination For Arabic Information Retrieval: A Comparative Study, Ibrahim Abu El-khair. International Journal of computing and Information sciences.

(٢) أفرد لها البحث السابق نحو ٥ صفحات، ضم فيها كل الكلمات «المبنية» و«الحروف» التي لا معنى لها، مثل حروف الجر والاستثناء، و(الضمائر)، و(الروابط) بين الجمل. واعتمد البرنامج Arabic Stemmers على ٩٥٨ كلمة ككلمات توقفية، واعتمد برنامج arabicstopwords0.3 على ٢٦ ألف كلمة.

(٣) القائمة الخاصة بالكلمات متوافرة على موقع RANKS.NL.

(٤) http://arabicstopwords.sourceforge.net/

التَّالِي: http://www.online-utility.org/text/analyzer.jsp[1]. وَقَدْ تَمَّ اخْتِبَارُهُ كَمَا هُوَ مُوضَّحٌ بِالشَّكْلِ، وَأَعْطَى نِسْبَةَ دِقَّةٍ مُمَاثِلَةً لِمَا تَمَّ تَحْلِيلُهُ يَدَوِيًّا بِنِسْبَةِ ١٠٠%، كَمَا هُوَ مُبَيَّن بِالشَّكْلِ رَقم (٣).



1	1	إلى	9	3.462
2	2	في	8	3.077
3	3	من	6	2.308
4	4	أن	5	1.923
5	5	على	5	1.923
6	6	هذا	4	1.539
7	7	هذه	4	1.539
8	8	خصوصا	3	1.154
9	9	قبية	3	1.154
10	10	الدروس	3	1.154
11	11	أجل	3	1.154
12	12	الخصوصيات	3	1.154
13	13	المرحلة	3	1.154
14	14	الساعة	2	0.769
15	15	المدرسات	2	0.769

1.	إلى	9	3.4615
2.	في	8	3.0769
3.	من	6	2.3077
4.	أن	5	1.9231
5.	على	5	1.9231
6.	هذا	4	1.5385
7.	هذه	4	1.5385
8.	خصوصا	3	1.1538
9.	قبية	3	1.1538
10.	الدروس	3	1.1538
11.	أجل	3	1.1538
12.	الخصوصيات	3	1.1538
13.	المرحلة	3	1.1538
14.	الساعة	2	0.7692
15.	المدرسات	2	0.7692
16.	حيات	2	0.7692
17.	نظرا	2	0.7692
18.	لا	2	0.7692
19.	لم	2	0.7692
20.	الدروس،	2	0.7692
21.	إحداهن	2	0.7692
22.	والمحاور	2	0.7692
23.	المحصلين	2	0.7692
24.	المعلمات	2	0.7692
25.	الخصوصية،	2	0.7692
26.	الطالبات	2	0.7692
27.	الدوحري،	2	0.7692
28.	الواحدة	2	0.7692
29.	نيال	2	0.7692
30.	أكثر	2	0.7692
31.	انهن	2	0.7692
32.	الحصول	2	0.7692
33.	المعلمة	2	0.7692
34.	وصلنا	2	0.7692
35.	الواسعة،	2	0.7692
36.	يتحورن	2	0.7692
37.	المنهج	1	0.3846
38.	فاتلة	1	0.3846
39.	يمتلكون،	1	0.3846
40.	الأدب	1	0.3846
41.	دافعت	1	0.3846

شَكْل رَقم (٣) مُقَارَنَة بَيْنَ مَا تَمَّ تَحْلِيلُهُ يَدَوِيًّا (يَسَار)، وَمَا تَمَّ تَحْلِيلُهُ بِاسْتِخْدَامِ الْبَرْنَامَجِ (يَمِين)، وَيُلاحَظُ مَدَى التَّطَابُقِ بَيْنَ التَّحْلِيلَيْنِ.

(١) البرنامج متاح مجانا على الموقع، وغير مطلوب التسجيل في الموقع من أجل استخدامه.

المبحث الثالث

المكنز المقترح واستخداماته المختلفة

باستخدامِ البرنامجِ السابقِ، يتمُّ عَرْضُ المدوَّنَةِ على برنامج التحليل النصي، بعد أن جرى حفظها في ملفات (TXT)، كما أسلفنا، وكذلك بعد التعرض للكلمات المستبعدة وتحديدها، ومن ثم عرضها على البرنامج ملفا ملفا، وتحديد التكرارات ونسبها، وحفظ النتائج، مع حذف التكرار من المدونة، بهذا الشكل يصبح لدينا نسخة من المدونة Unique مجردة، إلى جوار النسخة الأصلية المدونة التي تحوي التكرارات المختلفة.

هذه النسخة التي جرى التوصل إليها، والتي يمكن أن تُحفظ بشكل مسرد من الكلمات المختلفة، هي مادة أساسية لصناعة أي معجم تكراري أو معجم ألفبائي، أو غيرها من المعاجم.

وجدير بالذكر أن هذه النسخة تكون نسخة أوّلية، يجب العمل عليها بشكل معين إذا أُريد إدخالها ضمن أي منظومة لغوية على النحو التالي:

أولا : في حالة المصحح الآلي (مكتشف الأخطاء الإملائية):

يكون دور هذا المكنز واضحا حين يوضع كقاعدة بيانات Database للبرنامج، ومن ثم يقوم البرنامج بعمل مقارنة Compare بكلمات قاعدة البيانات (المكنز)، وإذا كانت الكلمة في النص المدخَل (Input) غير موجودة في قاعدة البيانات، فإن هذا قد يكون مؤشرا على عدم صحة الكلمة إدخالا.

ثانيا : في حالة المشكِّل الآلي (برنامج لتشكيل النصوص المدخَلة):

في المكنز لدينا إحصاء عن طريق برنامج Text/Analyzer قائمة كاملة بالكلمات التي تتكرر متجاورتين، إن أعلى نسب تكرار لهذه الكلمات

يعني ــ بالضرورة – كثرة دوران هاتين الكلمتين في تلازم، (مثال: إذا وجدنا أكثر كلمتين مكررتين في المدونة بعد تحليلهما منذ الآن، فإن هذا يعني أن هاتين الكلمتين متلازمتان)؛ مما يعني أنهما تتكرران بالتشكيل وحده؛ مما يعني متلازمات إعرابية، وأينما وُجدت متلازمات إعرابية أكثر، ساهم ذلك في توفير الجهد وزيادة دقة المشكِّل الآلي.

ثالثا : في القواميس التكرارية (المعاجم التكرارية) :

إن المدونة بعد تحويلها إلى مكنز، فإن الكلمات مرتبة فيها بحسب نسبة شيوعها، وهذه النسب من أدق النسب المعبرة عن شيوع كلمة ما، وباستخدام قواعد زيبف[1] التي تربط بين نسبة الشيوع والمرتبة التي تحتلها الكلمة (Rank)

(١) هو قَانُونٌ مَشْهُورٌ فِي الْقِيَاسَاتِ الْبِبْلُيومِتْرِيَّة (Bibliometrics) يَتَعَلَّقُ بِتكْرَارِ الأَلْفَاظِ فِي النُّصُوصِ، وَقَدْ سُمِّيَ هَذَا الْقَانُونُ بِاسْمِ الْعَالِمِ اللُّغَوِيِّ جورج كينجسلي زيبف، وَيُمْكِنُ بَيَانُ هَذَا الْقَانُونِ إِذَا أَحْصَيْنَا عَدَدَ تكْرَارِ كُلِّ كَلِمَةٍ فِي أَحَدِ النُّصُوصِ، ثُمَّ رتَّبْنَا الْكَلِمَاتِ حَسبَ مَرَاتِبِهَا، فَالْكَلِمَاتُ الَّتِي تَتَكَرَّرُ كَثِيرًا تَرِدُ فِي التَّرْتِيبِ أَوَّلا، وَبِهَذَا يُمْكِنُنَا التَّعْبِيرُ عَنْ قواعد زِيبف بالْقَانُونَيْنِ التَّالِيَيْنِ: القَانُونُ الأَوَّلُ: قَانُونُ زِيبف لِلأَلْفَاظِ عَالِيَةِ التَّرَدُّدِ، أَمَّا دَرَجَةُ عُلُوِّ التَّرَدُّدِ فَتَعْتَمِدُ عَلَى النَّصِّ مَحَلّ التَّحْلِيل، وَالْقَانُونُ الأَوَّل: C = f x r حيث: «r» تَكُونُ المرْتَبَةَ الْخَاصَّةَ بِالْأَلْفَاظِ الَّتِي تَتَكَرَّرُ عَدَدَ «f» مِنَ الْمَرَّاتِ و«C» هِيَ المعلمةُ الَّتِي تعتمِد عَلَى النصّ الجاري تحليلُهُ، بِمَعْنَى أَنَّهَا تُقَارِبُ الْمُعَادَلَةَ البَسِيطَةَ لِلْقَطْعِ الزَّائِدِ القائم « equilateral hyperbola». وَالْقَانُونُ الثَّانِي لِزيبف يَتَعَلَّقُ بِالْأَلْفَاظِ ذَاتِ التَّرَدُّدِ الْمُنْخَفِضِ، وَدَرَجَةُ الِانْخِفَاضِ تَعْتَمِدُ عَلَى النَّصِّ الْجَارِي تَحْلِيلُهُ: C = N(f2- ¼)، حيث: «N» هِيَ عَدَدُ الأَلْفَاظِ الَّتِي تَكَرَّرَتْ كُلٌّ مِنْهَا «f» مَرَّة. «C» هِيَ معلمةٌ تَعْتَمِدُ عَلَى النَّصِّ الْجَارِي تَحْلِيلُهُ، كما ورد قانون زِيبف الثاني بصيغة أخرى In ÷ (4n2 - 1 / 3 = I1) حيث: In هِيَ عَدَدُ الأَلْفَاظِ الَّتِي تَكَرَّرَتْ n مَرَّة و I1 هِيَ عَدَدُ الْأَلْفَاظِ الَّتِي تَكَرَّرَتْ مَرَّةً وَاحِدَة.

Human behavior and the principle of least effort. Zipf, G. K. (1949). Cambridge, MA: Addison Wesley

يمكننا وضع فئات لمجموعات الكلمات المكررة (categories)، وبذا تكون صناعة القاموس التكراري من أبسط ما يكون.

رابعا : في برنامج المحلل الدلالي :

إن برنامج المحلل الآلي يرتبط بعمل أنطولوجيا كاملة للغة العربية، وهناك عدّة مشاريع طموحة لذلك، لا سيما مشروع (Word net)، وتكمن أهمية المكنز في أنه يقدّم لهذه الدراسة الشاملة عددا من الكلمات مرتبطة بسياقاتها المختلفة، مع إمكانية تحديد شيوعها، وارتباطها بما قبلها وما بعدها، مما يعد ركيزة قوية لهذا المشروع المفيد.

إن هذا هو صورة مبدئية لما يمكن للمكنز إذا جرى إعداده بالشكل المطلوب عمله، وفي الحقيقة فإن المكانز اللغوية أصبحت ضلعا أساسيا في أي حديث عن اللسانيات الحاسوبية، وتخطت أهميتها مجرد إعداد مسارد كلامية إلى أن أصبحت هي المنظم لعمل البرمجيات اللغوية.

الخاتمة :

لقَدْ حاولْنَا عَبْرَ هذا البحثِ تقديمَ رؤيةٍ مُتَواضِعَة لجانبٍ من جوانبِ علم اللغة الحاسوبيّ، أَلا وهوَ المدوناتُ اللُّغوية، متعرضين لواقعها ومشكلاتها، محاولين الوصول إلى مقترح يؤدي إلى تكامل الجهود اللغوية، لا سيما إذا تبنته مؤسسات مسؤولة، بهدف الوصول إلى مدونة عربية تصبح هي نواة العمل الأكاديمي بدلا من الجهود المتناثرة هنا وهناك، بحيث تكون هي الأساس والخامة الطيّعة التي يمكن استغلالُهَا من أجل أي مشروعٍ لغوي مستقبلا، وكَذَلِكَ في الصناعات المعجميَّةِ، ودراسات أخرى عديدة، وفي سبيل ذلك بدأ البحث بالتعرُّضِ لجميع المدونات اللغوية المتاحة وغير المتاحة، مع بيانِ عدد كلماتها والمعلوماتِ المتوفِّرَةِ عنها، بجانب تفصيل الحديث حول مدونتين من هذه المدوّنات لإعطاء صورة واضحة عنها، ومن ثم كيفية تجريد المدونة واعتمادها لتصبح مكنزا يضم اللغة العربية بفضائها الواسع.

التوصيات:

إننا نوصي بشدّة بأن يتم تبني مثل هذا المشروع الطموح لجمع المدونات اللغوية وتحويلها إلى مكنز مصنّف دلاليا.

تُعدّ مراكز المعلومات ومراكز التوثيق الحديثة من أساسيات بناء صناعة معلوماتية متطورة قادرة على خدمة العملية التنموية الحضارية بفاعلية، ومما لا شك فيه أنه ليس بالإمكان بناء صناعة معلومات يعتد بها في الوقت الحاضر تعتمد على التقنيات الحديثة في مجال الحاسب الآلي والاتصالات؛ لذا تكتسب «هذه المراكز وقواعد (بنوك) المعلومات التي تقوم ببنائها وتطويرها أهمية قصوى في خدمة المجتمعات، وتوفير سلعة غاية في الأهمية للباحثين وصانعي القرار في شتى المجالات»[(١)].

إننا نطمع أن يلقى هذا البحث صدى لدى المختصِّين وصنّاع القرار، وأن يكون مساهمة حقيقية في صناعة لغوية بامتياز، يكون عمادها إعطاء اللغة العربية شيئا من وهجها.

ونحن إذ نقدم عملنا المتواضع هذا لنسأل الله أن ينفع به

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

(١) السجل العلمي لندوة استخدام اللغة العربية في تقنية المعلومات، مطبوعات مكتبة الملك عبد العزيز العامة، سلسلة الأعمال المحكّمة (٤)، الحاسوب والتعليم، د. حمد عبد الله عبد القادر، ص٦٣٢.

المراجع:

أولا : المراجع العربية :

- إبراهيم، عميرة، حتى نفهم البحث التربوي، القاهرة، دار المعارف.
- إسماعيل، عماد أحمد، خصائص نظم المعلومات وأثرها في تحديد خيار المنافسة الاستراتيجي في الإدارتين العليا والوسطى، دراسة تطبيقية على المصارف التجارية العاملة في قطاع غزة، تحت إشراف د. عصام محمد البحيصي، دراسة لنيل درجة الماجستير، ٢٠٠٥.
- حلمي خليل، الكلمة دراسة لغوية ومعجمية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط٢، ١٩٩٥.
- الطويل، أسماء، قراءة ومراجعة، أ.د. صوفي، عبد اللطيف، سلسلة ترجمة معايير «افلا» (٢٥) المتطلبات الوظيفية للبيانات الاستنادية.. النموذج التصويري، الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم) ٢٠١٣.
- عبد الله عبد القادر، حمد، السجل العلمي لندوة استخدام اللغة العربية في تقنية المعلومات، مطبوعات مكتبة الملك عبد العزيز العامة، سلسلة الأعمال المحكّمة (٤)، الحاسوب والتعليم، ٢٠٠٣.
- القرشي، خلف سرحان، «الجوبة» ملف ثقافي ربع سنوي يصدر عن مؤسسة عبد الرحمن السديري الخيرية، ص٣٣.
- القبلان، يزيد، جامعة الملك سعود بن عبد العزيز للعلوم الصحية، الإدارة العامة للعلاقات الجامعية والإعلام، الملف الصحفي اليومي، نوفمبر ٢٠١٢م، السعودية.
- كريس، روجر، الترجمة الآلية والترجمة البشرية بمساعدة الحاسوب، ترجمة: محمد سليمان موسى، مراجعة: إبراهيم سعد الدين، ٢٠٠٨
- مازن الوعر، دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس، دمشق، سوريا، الطبعة الأولى، ١٩٨٩

ثانيا: المراجع الإنجليزية :

- Abdelali, A., Cowie, J., Soliman. H. (2005). Workshop on Computational Modeling of Lexical Acquisition. The Split Meeting. Croatia, 25th to 28th of July 2005.
- Arabic Stop Words: Towards a Generalization and Standardization, Karim Bouzoubaa1, Hicham Baidouri1, Taoufik Loukili1, Taoufik El Yazidi2, 13th International Business Information Management Association Conference IBIMA 2009, Marrakech, Morocco, November, 2009
- Connectives in the World Wide Web Arabic Corpus World Applied Sciences Journal 21 (Special Issue of Studies in Language Teaching and Learning, 2013.
- Computational linguistics "Models, Resources, Applications, Bolshakov, I. and Gelbukh, A, (2004), 1st Edition, 2004, Instituto Politecnco Nacional, Mexico
- Effects Of Stop Words Elimination For Arabic Information Retrieval: A Comparative Study, Ibrahim Abu El-khair. International Journal of computing and Information sciences.
- Green, D.T. and J.M. Pearson. Social software and cyber, networks: Ties that bind or weak associations within the political organization? In the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences. 2005
- Human behavior and the principle of least effort. Zipf, G. K. (1949). Cambridge, MA: Addison Wesley
- Theoretical Analysis of Information Systems. Auerbach،Ciborra, C. (2002) Labyrinths of Information, Oxford, Oxford University Press.
- Workshop on Arabic Corpus Linguistics 11th and 12th April 2011 Lancaster University, UK

ثالثا : أبحاث الشبكة العالمية :

- أ. خوري، أيمن، توثيق وحماية التراث الشعبي من خلال تجربة مركز توثيق التراث الحضاري والطبيعي، بحث منشور على الشبكة العالمية.

- د. إسماعيل صالح، محمود، الجانب اللغوي للمعجم الحاسوبي للغة العربية، بحث منشور على الشبكة العالمية.

- سليمان الخليفة، هند، مساعد الفهد، سلطانة المدونات العربية الحاسوبية: دراسة تحليلية، بحث منشور على الشبكة العالمية.

- Stop Word and Related Problems in Web Interface Integration, Eduard Dragut, Fang Fang, Prasad Sistla, Clement Yu
بحث منشور على شبكة المعلومات.

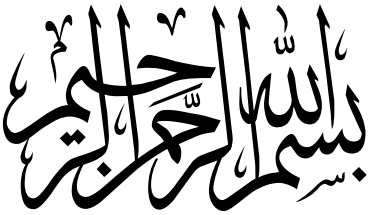
المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
مركز دراسات اللغة العربية وآدابها
Center for Arabic Studies
سلسلة دراسات بَيْنِيَّة ٥

اللغة العربية والدراسات البينية

الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية

المجلد الثاني

١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م


بسم الله الرحمن الرحيم

ح جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية
الرياض ١٤٣٩هـ
مركز دراسات اللغة العربية وآدابها
المؤتمر الدولي" اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية" الرياض ٩-١٠ رجب ١٤٣٦هـ / ٢٨-٢٩ إبريل ٢٠١٥م -
٤مج.
٢١٦٦ص؛ ١٧ * ٢٤سم

ردمك: ٥-٥٣٤-٥٠٥-٦٠٣-٩٧٨ (مجموعة)
٩٧٨-٦٠٣-٥٠٥-٥٣٦-٩ (ج٢)
١- اللغة العربية- مؤتمرات أ. العنوان

ديوي ٤١٠.٦٣ ١٤٣٩/٥٤٨٩

رقم الإيداع: ١٤٣٩/٥٤٨٩
ردمـــــــــــك: ٥-٥٣٤-٥٠٥-٦٠٣-٩٧٨
(مجموعة)
٩٧٨-٦٠٣-٥٠٥-٥٣٦-٩ (ج٢)

الفجوات اللغوية بين العربية والإنجليزية

إعداد

د. عاصم بني عامر، د. عصام العصام، د. عدنان حسن

جامعة الملك فيصل ، الأحساء

تمهيد :

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تقف على الفجوات اللغوية بين العربية والإنجليزية، وهذه الفجوات إشكالية كبرى، وبؤر ضبابية مظلمة بين اللغتين العربية والإنجليزية يصعب على المعلم والمتعلم – على حد سواء – التعامل مع ضبابيتها، فتكون عقبة كؤودا أمام العملية التعليمية، خاصة حين لا يدرك المعلم أو المتعلم منطق اللغة التي يسعى لتعلمها، فيعمم وهما تجربته مع لغته الأم عليها، فيقع في مطب هذه الفجوات؛ مما يسبب له نوعا من الإحباط والصدمة، وهو موضوع غاية في الجدة والأهمية، بوصفه يؤسس لفرص تحسين طرائق تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ إذ تضع معاينة هذا الموضوع بين يدي معلمي العربية والإنجليزية من الناطقين بغيرهما ومتعلميهما على حد سواء مادة علمية ثرة، ومنهجية فائقة الدقة في تلمس ثنايا ومنعطفات اللغتين من أجل تيسير العملية التعليمية، وتحديد معيقاتها، والإشكالات التدريسية الناتجة عن خفاء بعض سلوكات اللغات المتعَلَّمة، ومن ثم مواجهتها بالطريقة الأنسب التي تقربها من الأفهام، كما أن عوز المكتبة العربية إلى دراسات تطبيقية في هذا الحقل الرحب والمهم يشرع لولادة هذا العمل.

وتهدف هذه الدراسة إلى جمع كمية لا بأس بها من الألفاظ والتعبيرات والأساليب التي يمكن وسْمها بالفجوات اللغوية، من أجل وضعها بين يدي معلم العربية أو الإنجليزية ومتعلميهما على حد سواء؛ لأجل أخذ الحيطة والحذر أثناء تعليم الطلبة لهذه الألفاظ والأساليب، إضافة إلى تزويد متعلمي العربية والإنجليزية ومعلميهما من الناطقين بغيرهما بالطريقة المثلى؛ لتمثل هذه مواطن هذه الفجوات : (المفردات والتعابير والأساليب)؛ حتى يسهل عليهم التعامل معها، ومراعاة منطق كل لغة، تهدف إلى تحليل هذه المفردات وتصنيفها بحسب ما تقود اليه المعاينة.

ومن أجل معاينة دقيقة منتجة اتخذت الدراسة من المنهج التقابلي ناظما لعقدها؛ لما يوفره هذا المنهج من أدوات تعين على سبر أغوار هذه الفجوات ومحايثة منعرجاتها، وفك شيفراتها، وتقريبها من ذهن المعلم والمتعلم على حد سواء عن طريق المقابلة بين اللغتين في السمات الأسلوبية؛ مما يجعل العملية التعليمية أيسر وأقل مغامرة على مستوى اللغتين العربية والإنجليزية.

من هنا انسربت الدراسة في مسربين: مهاد نظري تكفَّل بتحديد مصطلح (الفجوات اللغوية)، وخاض منعرجاته، وبين مدى أهمية الكشف عنه في الدراسات التطبيقية في مجال تعليم العربية والإنجليزية للناطقين بغيرهما، وآخر تطبيقي تتبع هذه الفجوات في منعطفات اللغتين على جميع المستويات المعجمية والصوتية والصرفية والتركيبية.

الفجوات اللغوية: المصطلح والمفهوم :

لم يكن هذا المصطلح، قبل هذه الدراسة، موضعا لمعاينة أو درس، ومن أجل تأصيله كان لا بد من تتبع مادة "فجو" في لسان العرب، فتبين أنها تؤشر: تفاجى الشيء صار له فجوة، أي المتسع بين الشيئين. وفي حديث ابن مسعود: لا يصلين أحدكم وبينه وبين القبلة فجوة؛ أي : لا يبعد من قبلته ولا سترته؛ لئلا يمر بين يديه أحد، وفجا الشيء: فتحه والفجوة في المكان: فتح فيه، فجا بابه يفجوه إذا فتحه[1]، وبذا ينبثق مصطلح الفجوات اللغوية عن جماع دلالتي فجو ولغى اللتين تشيان بتلك المواضع أو المناطق اللغوية التي يحدث فيها انفصال، فتعجز فيها إحدى اللغتين (العربية أو الإنجليزية) عن نقل تصور دلالي أو صوتي أو صرفي أو تركيبي نقلا حرفيا دون الاستعانة بمعينات، لا لافتقار إحداهما إلى

١. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د ت، مادة" فجو".

بدائل تسد هذا التصور، إنما لتغاير منطق كل منهما في التعامل اللغوي، وإن توافرت بدائل يمكن أن نستعيض بها عن هذا التغاير في منطقها، فإن تلك البدائل تظل قاصرة وعاجزة عن أن تفي بمتطلبات هذا المعنى أو تلك الفكرة؛ مما يضطر اللغة المنقول إليها أن تحشد عددا غفيرا من المعينات أو الوسائل اللغوية؛ لكي تسد هذه الفجوة، ومع ذلك قد لا تستطيع الإحاطة بالمعنى المراد تجسيده أو نقله بدقة، وهو ما يؤكده المثل الإيطالي بقوله: "المترجم خائن"، فبعض الألفاظ في العربية مثلا لا تغطّى بشكل كامل من ألفاظ مشابهة في الإنجليزية، والعكس صحيح؛ مما يجعل الإنجليزية – مثلا – تلجأ إلى العديد من الألفاظ والأساليب والتعبيرات؛ حتى تسد هذا النقص، وفي الغالب لا تتمكن من سده، ومن الفجوات اللغوية بين العربية والإنجليزية لفظة (أعور) في العربية التي يقابلها في الإنجليزية (one eye)، وهو تعبير لا يوحي في دلالته بمعنى العور في العربية؛ إذ تعني في الإنجليزية (عين واحدة)، وشتان بين (أعور) و(عين واحدة)، وفي الوقت نفسه تتوافر ألفاظ وأساليب وتعبيرات في الإنجليزية يستحيل على العربية الإتيان بمقابل يناسبها تماما، مثل : (deconstruction) التي نقلت إلى العربية بعدة مصطلحات، منها : التفكيكية، والتقويضية، والتشريحية، وغيرها، وكلها ألفاظ لا يمكن الاعتداد بها في فهم المصطلح فهمًا يوافق مفهومه كما هو عند أهله، والذي يعني "الهدم من أجل إعادة البناء"، وهو مفهوم يقصر عنه أيٌّ من المصطلحات التي ترجم إليها في العربية.

أهمية الوقوف على الفجوات اللغوية :

تظهر الفجوات الإشارية بين العربية والإنجليزية بوصفها عراقيل ومعيقات تؤدي إلى إضاعة الوقت والجهد، وتورث المعاناة في العملية التعلمية، ويجب السبق

إلى إدراك كُنْه تلك المناطق الضبابية بين العربية والإنجليزية، وإضاءة عتمتها بالتنبه لها مسبقا، والوقوف على إشكالاتها؛ إذ إن الاصطدام بها دون معرفة مسبقة يشكل عقبة كؤودا أمام العملية التعليمية في مجال اللغات، ويؤسس لنوع من التبذير والهدر في العملية التعلمية، بل قد يسبب صدمة تنفر من تعلم اللغة المطلوبة، إن لم يكن المعلم والمتعلم على حد سواء قد مُهد لهما بمثل هذه الدراسة، المعلم بتنبهه لها مسبقًا يتفادى إضاعة الوقت والجهد، ويقطف ثمار العملية التعليمية سريعا، ولا يفجأ بها ناقلا ارتباكه إلى المتعلم، والمتعلم حتى لا يُفجأ في وعيه الباطن، فيتسبب في صدمة لغوية تنفره من تعلم اللغة الثانية.

وإن جمع كمية لا بأس بها من هذه الألفاظ والتعبيرات والأساليب، ووضعها بين يدي معلم العربية والإنجليزية ومتعلميهما على حد سواء، يوفر الحيطة والحذر أثناء تعليم الطلاب لهذه الألفاظ والأساليب، إضافة إلى تزويد متعلمي العربية والإنجليزية من الناطقين بغيرهما بكم لا بأس به من هذه الفجوات يكون معينا وهاديا ودليلا لخوض غمار اللغة الثانية، ويوفر الطريقة المثلى لتمثل هذه المفردات والتعابير والأساليب، حيث يُسهّل عليهم التعامل معها، كما أن تحليل هذه المفردات وتصنيفها ومعاينة الطرق المثلى في تناولها، وتقديمها بالآلية المناسبة للطلبة يؤسس لطرائق تدريس مثلى تعين الطلبة وتهديهم.

كما يسهم الكشف عن تلك الفجوات في وضع معايير للترجمة الصحيحة؛ إذ يرى روبرت دي بوجراند أن المجال المركزي لدراسة الترجمة هو اللسانيات التقابلية، فالتساوي بين النص وترجمته لا يمكن أن يوجد من حيث الشكل ولا من حيث المعنى المعجمي، لكنها توجد في تجارب من يتلقّى النص، وعليه فالترجمة أمر من أمور التناص (Intertextuality)، وهذا يأتي من مبدأ أن الناس شركاء في عالم

التجارب، وربما كانوا أيضاً شركاء في مرتكزات صياغية شاملة، ويأتي الخطر من أن المترجم قد يفرض تجربته بوصفة مستقبِلاً للنص، ويراها التجربة الوحيدة للنص؛ فقد ينشئ وصلاً، أو يملأ فجوة، أو يرأب تعارضاً بصورة تجعل من يستقبل اللغة المترجمة يفتقد الإعلامية، أو إثارة العناية في النص، ويمكن أن نجد تقابلاً حقيقياً بين ترجمة مبنية على فهم المترجم، وترجمة مبنية على فهم مستقبِل النص، والثانية فقط يمكن أن تدعي لنفسها تساوياً في الاتصال، ولا يمكن الحكم في مسألة الكيفية والاحتمال في شأن المحافظة على المعنى إلا في مثل هذا الإطار[1].

الفجوات اللغوية بين العربية والإنجليزية :

المستوى الصوتي :

يمكن أن نجد الفجوات اللغوية على المستوى الصوتي في عدد من التفارقات والتخارجات بين العربية والإنجليزية على مستوى نطق الأصوات، فثمة أصوات في العربية لا يوجد لها مقابل وبدائل في الإنجليزية، والعكس صحيح، ومن هذه الأصوات في الإنجليزية (vوpوxوq)، وهي أصوات لا نظير لها في العربية؛ مما يدفع متعلم الإنجليزية من الناطقين بغيرها إلى بناء تصور موهوم حول هذه الأصوات، وفي المقابل تنتفي نظائر أصوات مثل (ح، خ، ض، ظ)، وغيرها في الإنجليزية، ولها تعقيداتها الصوتية عند أبناء اللغة الإنجليزية، تشكل عائقا على المبتدئين من متعلمي اللغات، إن لم يتم التنبيه عليها مسبقا، والتركيز عليها أثناء العملية التعليمية؛ حيث يصعب نطق هذه الأصوات على المتعلم، بله أن يخلط بينها طلبا

١. روبرت دي بوجراند، النص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان ، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨، ٥٧٧.



للسهولة وإليسر والموافقة مع أصوات لغته الأم، خاصة حين ندرك تعدد تشكلات بعض الحروف في العربية كالألف مثلا، فقد تكون مقصورة أو ممدودة، أو همزة قطع أو همزة وصل، أو ألفا فارقة أو تنوين نصب، إلخ.

وثمة فجوة أخرى بين العربية والإنجليزية على المستوى الصوتي في الصوامت والصوائت؛ إذ لا يوجد في الإنجليزية فعل لا يشتمل على صائت أو أكثر، أو صامت أو أكثر، فالأفعال الإنجليزية كما الأفعال العربية، تتشكّل بنيتها العامة من مزيج من الصوامت والصوائت، لكننا في العربية نميّز بين صوائت قصيرة، وصوائت طويلة، فالصوائت القصيرة هي الحركات الثلاث : (الفتحة، والضمّة، والكسرة)، ولا رسم خاص بها في الصورة الكتابية، إلا إذا أردنا تشكيل الفعل، عندها نضع رمز كل حركة إزاء الصامت الخاص بها، وإذا ما أردنا تحليل بنية فِعْل على وزن (فَعَلَ)، نقول : إنه يتشكّل من ثلاثة صوامت، وثلاثة صوائت.

أما في الإنجليزية فالصائت له رسم كتابي بغض النظر عن مدى نجاح الرسم الكتابي في تمثيل الصائت على الصعيد النطقي، فالفعل (ran) بمعنى ركض يتشكل من صامت + صائت (حركة طويلة تقابل الألف في العربية) + صامت، والفعل (run)، وهو المضارع من (ran) يتشكل من صامت + صائت (حركة قصيرة تقابل الفتحة في العربية) + صامت.

وعليه يكون الرمز (u) يناظر الفتحة العربية، والرمز (a) يناظر الألف العربية أو الفتحة الطويلة، لكن هذا الكلام ليس مطرداً؛ إذ يمكن للرمز أو الحرف (a) نفسه أن يناظر الفتحة القصيرة في العربية ،كما في الفعل (carry)، بمعنى أن الحرف (a) يمكن أن يعبّر عن صائت طويل أو قصير في الإنجليزية، وهذا ليس مطردا أيضاً؛ إذ يمكن أن يقابل الصائت (ا) الفتحة الطويلة في العربية، كما في

الفعل (find)، ويمكن للحرف (o) أن يقابل الفتحة القصيرة العربية، كما في الفعل (done)، وهذه الأمور مجتمعة توصل إلى أمرين:

إن الرسم الكتابي للصوائت في الإنجليزية لا يعتمد المعيار النطقي، وليس بالإمكان عقد مقارنة بين البنية الفعلية العربية، والبنية الفعلية الإنجليزية حسب معيار الصحة والاعتلال في البنيتين، فنحن في العربية نحتاج إلى التمييز بين البنية الفعلية الصحيحة ونظيرتها المعتلّة لاعتبارات صرفية، ولكون حروف العلة – وجوداً وعدماً – تمثل علامة إعرابية خاصة إذا جاءت في آخر البنية الفعلية، وهي التي تقف وراء عبارات اصطلاحية في النحو العربي، من مثل: "منع من ظهورها الثقل أو التعذر"، أما في الإنجليزية فلا نظير لديهم لمثل هذه الأمور، وبالتالي لا يحتاجون إلى التمييز بين البنية الصحيحة والبنية المعتلة، وهو ما يشكل عبئا على متعلم العربية والإنجليزية من الناطقين بغيرهما[1].

كذلك تشتهر اللغة الإنجليزية بطريقة هجاء مغايرة للرسم الكتابي، بمعنى أنه في كثير من الأحيان يكون النطق السليم للكلمة ليس له علاقة بالحروف التي تكوّنها، من مثل (نعجة)، وطريقة نطقها (ewe)، و(رصيف الميناء)، وطريقة نطقها (quay)، و(جندي)، وطريقة نطقها (solider)، و(خلال) (through) ...إلخ)، وهذا ما دفع الكاتب الأيرلندي الساخر جورج برنارد شو (١٨٥٦ – ١٩٥٠) إلى السخرية من طريقة هجاء اللغة الإنجليزية متسائلاً : لماذا لا تكتب كلمة fish كالآتي ghoti، وفسرها كالآتي : gh كما هو الحال في enough، وo كما هو الحال في women و ti كما هو الحال في nation![2]. وهو أمر لا تخلو منه العربية، وإن كان بشكل أقل، من مثل : عمرو، وهذا، ولكن، وعبدالرحمن، وبسم.

١. اسماعيل الأقطش، الأفعال وتطبيقاتها بين العربية والإنجليزية، دار إليازوري للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩،٩٤.
٢. جورج برنارد شو،

المستوى الدلالي :

طفح المستوى الدلالي بين اللغتين بالفجوات اللغوية، وقد أخذت تشكلات عدة، منها ما يتعلق بأصل الدلالة؛ حيث تفترق الدلالة بين المفردتين المتشابهتين ظاهريا بين اللغتين افتراقا كبيرا، من مثل : لفظة (speaker) التي تحمل في أصلها الدلالي في الإنجليزية ظلال معنى يصعب تحققه في العربية، وتعني ضابط الحوار في مجلس اللوردات الإنجليزي[1]، وقد نقلت إلى العربية بعدة مفاهيم، من مثل : المتحدث، أو المتكلم، أو السماعة، وغيرها، وجميعها مفاهيم لا تلامس الواقع اللغوي للكلمة بين ظهراني أهلها اليوم.

ومن ذلك أيضا مصطلح (atringcupboand) التي قد تمت ترجمته إلى العربية بغرفة تهوية، وهي في واقعها اللغوي المتداول بين أهلها تحمل مفهوما خاصا له كثير من المحددات والملامح في الواقع اللغوي الإنجليزي، وهي غرفة خاصة في المنزل لها واقعها واستعمالاتها التي يصعب تلمسها في الواقع العربي، ومن الصعب – إن لم يكن المستحيل – تجسيد هذه المحددات والملامح في الواقع اللغوي العربي، فنقل إلى العربية بترجمة تقريبية غير محددة (غرفة تهوية) في نوع من العجز عن تمثل المعنى الحقيقي الذي بقي شيئا خاصا بالعقلية الإنجليزية.

ومنها ما يتعلق بالتعدد الدلالي في علاقته بسياقات الاستعمال، من مثل ما تطل به كلمة (I stand) في الواقع العربي المترجم من مفهوم يكاد يكون قارا وواضحا بمعنى أفهمك، لكنها في حقيقة الاستعمال الإنجليزي تأخذ أبعادا أخرى بعيدة عن واقعها المتداول في الفهم العربي، فهي تستعصي على حصر الملامح في الاستعمال اللغوي الإنجليزي؛ إذ تعني : متفهم، وأسمع ما تقول، وأنا غير موافق

١. منير البعلبكي، المورد قامس عربي إنجليزي، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠١٠، مادة"speak".

على ما تقوله، ولا أستطيع أن أبوح لك بما في نفسي، لذلك أدعك تتألم في عدم الإجابة عن تعليقاتك[1].

وثمة مفردات عربية لها خاصية مميزة يصعب على الإنجليزية الإتيان بمقابل لها، من مثل لفظة : (أنّى) التي تعني في العربية : (متى، وكيف، وأين) مجتمعة في الكلمة ذاتها والوقت ذاته، ولا يمكن للإنجليزية أن تؤدي هذه الألفاظ الثلاثة مجتمعة في لفظة واحدة، إلا بجمع كل من (How and when and where) وحتى على هذه الشاكلة من الترجمة لن تؤدي المعنى المقصود؛ لما تعج به (أنى) من نبرات تعجُّب، واستغراب، واندهاش، من مثل ما جاء في السياق القرآني على لسان سيدنا زكريا حين دخل على مريم المحراب، فوجد عندها عنبا في وقت الشتاء فقال لها: " أنى لك هذا"[2].

وقد تأخذ الفجوات الإشارية على المستوى الدلالي نمطا آخر تحمل فيه مفردة في لغة معانيَ دقيقة ومحددة في الوقت الذي تفتقدها اللغة الأخرى، من مثل الكلمات الثلاث الآتية في الإنجليزية بما تحمل من فروق دقيقة، وهي: borders و frontiers و boundaries ، فسوف نجد أنها ترجمت جميعا إلى العربية بكلمة (حدود)، مع أنه يوجد كثير من الاختلافات في الدلالة والاستخدام بين الكلمات الثلاث كالآتي:

تتفق كلمتا borders و frontiers في أن كلتيهما تعني الحدود بين دولتيْن أو ولايتين، بينما تختلفان في أن كلمة borders تستخدم عادة في حالة ما كانت

١. منير البعلبكي، المورد قامس عربي إنجليزي، مادة "stand ".

٢. آل عمران، آية-٣٧.

الحدود بين الدولتين أو الولايتين حدوداً طبيعية، أما كلمة frontiers فتستخدم في التعبيرات المجازية – وهذا ما لا ينطبق على كلمة borders –كأن نقول مثلاً:

Frontiers of knowledge/ science (حدود المعرفة/ العلم).

أما كلمة boundaries فتستخدم للإشارة إلى المناطق أو التقسيمات الإدارية الأقل من الدولة أو الولاية، كالحدود بين counties (مقاطعات) وparishes (الأبرشيات)، كما أنها تستخدم لتعيين حدود مساحة من الأرض كأن نقول مثلاً:

The boundaries of my garden : (حدود حديقتي)

وقد يأتي البعد الدلالي جرَّاء العلاقات الاستلزامية المتعلقة بالمجاز والكناية، مثل لفظة مائدة: (هذه مائدة كبيرة)، فهي تحمل معنى الخوان والطعام معا، وهذه الخصيصة اللغوية توفرها اللغة العربية لمنتميها بوصفها قيمة جمالية بلاغية فنية تقدم مستوى لغويا راقيا وأسلوبا عاليا في الفصاحة.

وهذه خاصية وجدت أيضا في الإنجليزية؛ إذ إنه في بعض الأحيان نضطر لترجمة كلمة واحدة في سطر أو سطرين، وأحياناً في فقرة كاملة، من مثل لفظة، "picket"، وهي ترجمة لكلمة "ناظر الإضراب: شخص تكلفهُ نقابة عمالية بالمرابطة أمام أبواب مؤسسة ما؛ لكي يثني العمال أو الزبائن عن دخول المبنى أثناء الإضراب".

وتتأتى الفجوات الإشارية كذلك في المستوى الدلالي إذا تعددت الثقافات والعلاقات الدولية في تمويه الكلمات ذات المعاني العاطفية، مثل : "martyrdom"، والتي لها دلالة مختلفة قليلاً عن المرادف العربي "shahada"، أو يمكن الاستسلام بسهولة، واستخدام الكلمة الأصلية، كما في حالة كلمات مثل "jihad" و"sharia"،

وهنا نفترض أن القارئ لديه الخلفية اللازمة لإدراك المعنى، وقد لا يكون لديه ذلك، ولا يمكن التهوين من شأن أهمية هذه القرارات؛ لما لها من تأثير [١] .

وأحيانا نجد كلمات إنكليزية تختصر ثلاث شخصيات أو أكثر، مثل ترجمة كلمة العم التي هي في الإنكليزية تعني : العم، وابن العم، وبنت العم، والخال، وابن الخال، وبنت الخال، وهذا يعنى أن هنالك مفردات لا قرين لها بشكل مفردي في اللغة العربية، والعلة في ذلك أن اللغة العربية قائمة على الاشتقاق، وأن الظرف الاجتماعي العربي يتقصى جزئيات العلاقات الإنسانية، وهذا انعكاس لطبيعة المجتمع في عنايته بالنسيج الاجتماعي، في حين أن فلسفة المجتمع الغربي، والإنكليزي بالذات، لا تعنى بهذه المسألة فهي تقول الكلمة وتطلقها على سبعة أقرباء.

وبفعل النحت تحتوي الإنجليزية على كثير من الكلمات التي تتكون من أجزاء من كلمات كانت موجودة بالفعل، وهو ما يسميه علماء اللغة "blending"، مثل كلمة "smog"، وتعني : (الضباب الدخاني)، أو (الدخان الضبابي)، وهي مكونة من (smoke + fog)، وكلمة motel، والتي تعني (فندق على الطريق السريع)، وهي مكونة من (motor + hotel)، وكلمة brunch، وهي وجبة سريعة صباحية تقوم مقام الفطور والغداء معاً، وهي مكونة من (breakfast + lunch)، وكلمة chunnel، وهو النفق المقام تحت البحر للربط بين إنجلترا وفرنسا، وهي كلمة مشتقة من (channel + tunnel).

---

١. قاي كوك ، علم اللغة التطبيقي، ترجمة: يوسف بن عبدالرحمن الشميمري، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، الرياض، ٦٩.

توجد بعض الفروق اللغوية والدلالية في اللغة العربية التي لا يوجد ما يقابلها من كلمات اللغة الإنجليزية، مثلا (الأكْمَه) في اللغة العربية هو الشخص الذيُ ولِدَ أعمى، لكن اللغة الإنجليزية تستخدم كلمة blind مقابلا لكلمتي (الأكمه) (الأعمى)، وهذا غير دقيق، وهي إحدى الفروق الدلالية التي مثلت صعوبة أمام مترجمي القرآن الكريم الذين ارتضوا في النهاية على ترجمة الأعمى بـ "blind" وأكمه بـ (born blind)[١].

وثمة بعض الفروق الدلالية البسيطة بين كلمات اللغة الإنجليزية التي لا تراعى أثناء الترجمة إلى العربية، وتشكل حينئذ فجوة تسهم في إفشال إيصال الرسالة، كالفرق بين استخدامات small و little.

- فكلمة small تستخدم إذا كنا نتحدث عن الشيء بشكل حيادي غير مصحوب بمشاعر حب أو كراهية، كأن نقول:

This room is smaller than the old one.

- أما كلمة little فتستخدم حينما يكون كلام المتحدث مصحوباً بمشاعر ما، كأن يقول:

We have a lovely little house.
I hate that little thing.

برزت بعض الفجوات الإشارية نتيجة تعبيرات تستعصي على الترجمة على الرغم من معرفة المترجم بهامن مثل التعبير (common sense)

ومن ترجماته المقترحة:

الفطرة السليمة	الفطنة	الحصافة
حسن البديهة	الكياسة	البديهة الحاضرة

١. خالد توفيق، عجائب وطرائف اللغة الإنجليزية، هلا القاهرة، ٢٠١٢، ٥٦.

الذكاء الاجتماعي	الحنكة	حس مرهف
حسن تدبير الأمور	عقل سليم	سليقة
صواب الرأي	الحكم على الاشياء بصورة صائبة[1]	

وتشكلت بعض الفجوات بفعل المسكوكات (المتلازمات)، وطغيان دلالة على الدلالات الأخرى الكثيرة للمفردة من مثل كلمة (dog)، و والبحث عنها يوصل إلى التعبيرات الآتية:

- Tom leads a dog's life

حياة صعبة – حياة تتسم بالشظف

- Mary was dressed up like a dog's dinner

يرتدي ملابس غالية لا تتناسب مع بساطة المناسبة

- Every dog has its day.

لكل منا يوم سعد

- He does not have a dog's chance

ليس لديه أدنى أمل

- Advertising is a dog-eat-dog business

عمل تغلب عليه روح التطاحن والمنافسة

- It is raining cats and dogs

تمطر بغزارة

- He is putting on the dog

يتظاهر بالثراء/ بالعلم

- This TV is a dog

سيء الصناعة – مصنوع من خامات سيئة

- Our company is going to the doges

على حافة الهاوية – على وشك الانهيار

---

١. خالد توفيق، عجائب وطرائف اللغة الإنجليزية، ٥٦.

- Let’s sleeping dogs lie

الفتنة نائمة لعنة الله على من أيقظها

- He is leading a life of cats and dogs

يحيا حياة كلها اضطرابات ومشاكل

- These are the dog days of summer

أشد الأيام حرارة/ قيظاً

- He read a book about the Dog Star

الشّعْرى اليمانية[1]

وقد تأتي الفجوات في المستوى الدلالي نتيجة تعرض بعض الكلمات للتحريف، في ما يسمى بانحطاط الدلالة، فمن الكلمات الإنجليزية التي ساء استخدامها في اللغة العربية كلمة "imperialism"، والتي حولناها إلى الإمبريالية، واستخدمت على أنها تعني السياسة الاستعمارية، وتوقف استعمالها عند هذا المعنى، وأصبحت الفضائيات والإذاعات العربية تلعن الإمبريالية صباح مساء، حتى اقتصر معنى هذه الكلمة في أذهان الناس على هذا الاتجاه فقط، مع أن هذه الكلمة يمكن أن تتوجه إلى "الحكم الإمبراطوري"، أو "السياسة الإمبراطورية"، وهي تعبيرات مهمة عادة ما ترد عند الحديث عن التوسع الحضاري، أو كيفية ظهور مفهوم الدولة العصرية.

وتنتحي الفجوات اللغوية على المستوى الدلالي في التعبيرات التي قد لا نتقبلها في ثقافتنا العربية؛ لاختلاف رموز وإيحاءات بعض الكائنات في الثقافة الإنجليزية عنها في ثقافتنا العربية، من مثل[2]:

1- As graceful as a swan رشيق كالبجعة

١. خالد توفيق، عجائب وطرائف اللغة الإنجليزية، ٦٧.

٢. خالد توفيق، عجائب وطرائف اللغة الإنجليزية، ٨٨.

أعمى كالخنفساء	2- As blind as a beetle
مرح كصرصور الليل	3- As merry as a cricket
بارد الأعصاب (كالخيار)	4- As cool as a cucumber
بارع كالقرد	5- As tricky as a monkey
حكيم كالبومة	6- As wise as a owl
هادئ كالفأر	7- As quite as a mouse
أحمق كالإوزة	8- As silly as a goose

أضف إلى ذلك تلك المصطلحات التي لم تواكب العربية جدتها، وافتقدت الاصطلاح عليها في الوقت الذي أضافها قاموس أكسفورد مثل:

الاستخفاف بخطورة التكنولوجيا	Shruggism
الرعب من التكنولوجيا إلى حد الإصابة بالشلل والعجز في التفكير أو التصرف	technoplegia
ميل الرجال ما بين ٣٥ إلى ٤٥ عاماً إلى التصرفات الصبيانية أو المراهقة الثانية[١]	adult scent

ومن ذلك التعبير الإنجليزي الطريف "tea bag" الذي إن ترجم فلن يكون بمعنى (شنطة شاي)، أو(حقيبة شاي)، أو(كيس شاي)، لكنه ترجم في الدارجة المصرية ترجمة طريفة، وهي (الشاي أبو فتلة)![٢].

ومن الإنجليزية مصطلح (femaleempowerment)، وهو مصطلح غامض لا مرادف له في أي لغة من لغات العالم على حد تعبير أحد المترجمين الروس.

---

١. قاموس أكسفورد مواد"Shruggism، technoplegia، adult scent"

٢. خالد توفيق، عجائب وطرائف اللغة الإنجليزية، ٥٤.

ومن المصطلحات المثيرة للجدل التي يتم ترجمتها في الوثائق الرسمية للأمم المتحدة بشكل غير دقيق، مصطلح مساواة الجندرGender Equality الذي يترجم إلى "المساواة بين الجنسين"، وشتان بين المصطلح الأصلي باللغة الإنجليزية، وترجمته الرسمية الصادرة عن الأمم المتحدة باللغة العربية.

وبالمثل، يترجم مصطلح Women Empowerment، إلى "تمكين المرأة"، وهي ترجمة خاطئة تؤدى إلى تغيير المعنى والمضمون، وتوجيه الفهم باتجاه مختلف تماما فكلمة "التمكين" هي كلمة قرآنية تتلقاها العقلية العربية والإسلامية بمفهوم إيجابي، ألا وهو: تمكين المرأة من حقوقها التي منحتها إياها الشريعة الإسلامية، ولا بأس في ذلك.

في حين أن المرادف لكلمة تمكين في اللغة الإنجليزية هو كلمة (Enabling)، وليس (Empowering)، أما الترجمة الصحيحة لمصطلح

(Women Empowerment) فهي: "استقواء المرأة"، (فكلمة Power تعني قوة، وكلمة (Empowering) تعني تقوية، وكلمة (Empowerment) تعني استقواء. و"استقواء المرأة (Women Empowerment)، يعني تقوية المرأة لتتغلب على الرجل في الصراع الذي يحكم العلاقة بينهما وفقا للثقافة الغربية التي أفرزت ذلك المصطلح، ويتماشى ذلك التفسير مع الحركة النسوية الراديكالية التي تبنت: "مبدأ الصراع بين الجنسين –الإناث والذكور– انطلاقًا من دعوى أن العداء والصراع هما أصل العلاقة بينهما، ودعت إلى ثورة على الدين، وعلى الله، وعلى اللغة، والثقافة، والتاريخ، والعادات والتقاليد والأعراف، بتعميم وإطلاق! وسعت إلى عالم تتمحور فيه الأُنثى حول ذاتها، مستقلة استقلالاً كاملاً عن عالم الرجال"[1]

١. مثنى أمين الكردستاني، حركات تحرير المرأة من المساواة إلى الجندر، ، دار القلم، القاهرة، ٢٠٠٤، ٢، نقلا عن مفهوم مصطلح تمكين المرأة (Women Empowerment) في منشأه، ورقة مقدمة في ورشة عمل دور المرأة في العمل الخيري والتطوعي ، كاميليا حلمي.

و"الاستقواء ناتج عن الحركة النسوية الراديكالية التي سعت إلى القضاء على ما أسمته بـ"الهيمنة الذكورية"، فوضعت نظرية سياسية ركزت على توحيد الأدوار بين الجنسين، عن طريق فصل جنس الإنسان عن دوره في الحياة، وفك ارتباط جنس الإنسان بدور معين في الحياة، تلك هي نظرية "النوع الاجتماعي (الجندرGender)".

وتتلخص نظرية "النوع الاجتماعي (الجندرGender)" في أن المجتمع هو الذي يقسم الأدوار بين الرجل و المرأة، ولا علاقة لتلك الأدوار بالتركيب البيولوجي الفطري لكل منهما. فالمرأة –وفقا لتلك النظرية– تربي الأبناء وترعى الأسرة وتطيع الزوج، في حين يتحمل الرجل مسؤولية العمل الشاق، والإنفاق والقوامة داخل الأسرة؛ لأن المجتمع هو الذي قسم تلك الأدوار من خلال: التربية الأسرية (اختيار اسم، وأنشطة، ولعب، وملابس، ورياضة للبنت مختلفة عن الولد)، والثقافة المجتمعية. ومن ثم إذا أمكن– وفقا لتلك النظرية– تغيير نمط التربية الأسرية، والثقافة المجتمعية، فمن الممكن أن يتغير دور كل من الرجل والمرأة داخل الأسرة والمجتمع!! تلك هي الفكرة الأساسية التي يقوم عليها "النوع الاجتماعي (الجندرGender)"[1].

المستوى الصرفي :

تظهر الفجوات اللغوية في المستوى الصرفي في ما تتميز به بنية الكلمة العربية؛ من إمكانية إرجاع أصل تشكّلها إلى مجموعة من الصوامت التي يمكن أن تنعقد حولها دلالة عامة تتفرّع عنها صيغ بدلالات أخرى حسب ما تقتضيه طبيعة المزاوجة بين الصوامت والحركات، مثل : الجذر (ع ل م) الدال على

١. انظر بسام المسلماني، استقواء(تمكين المرأة) المفهوم والأثر، مقال منشور على الإنترنت.

حصول معرفة، وما يمكن أن يتفرّع عنه من كلمات مثل: عَلم، عُلم، عِلْم، علام، علوم.

أما في الإنجليزية فلا يمكن أن نرجع أصل الكلمة إلى مجموعة من الصوامت التي يمكن أن تنعقد حولها دلالة ما، فكلمة teach – وهي في الإنجليزية جذر معجمي – إذا جُرّدت من الحركات أو الصوائت يبقى لدينا صوتياً الصامتان (t,ch)، وهذان لا دلالة لهما البتة، وما يُقال في كلمة (teach) يمكن أن يقال في كلمات تشتمل على ثلاثة صوامت فأكثر، كما في كلمة (increase)؛ إذ ليس لمجموعة الصوامت فيها (n, c, r, s) دلالة على معنى ما، وعلى هذا تكون الصوائت في بنية الكلمة الإنجليزية جزءاً من الجذر، بمعنى أن جذر الكلمة الإنجليزية لا يكون إلا باتحاد الصوامت والصوائت معاً، كما أن الصوائت في الإنجليزية لا تلعب الدور الرئيس فيما يمكن أن ينتج عن الجذر من صيغ أخرى، فإذا أردنا صياغة بنية الفعل الماضي من الفعل teach، فنحن أمام تقنية لها عنصران: التبديل والإضافة؛ إذ نبدل الصائت ea بالصائت au، ونضيف الصامت (t) إلى نهاية البنية لتصبح البنية الدالة على الماضي: taught، وفي كثير من الصيغ يُعوّل على السابقة أو اللاحقة في توليد صيغ أخرى، فكلمة teacher تشكّلت من إضافة اللاحقة (er) إلى الفعل teach.

كذلك تنقسم بنية الفعل العربي من جهة عدد الصوامت فيها إلى أفعال ثلاثية أو رباعية، والمزيد من الثلاثي، والمزيد من الرباعي، إذا دخل بنية الفعل أحد أحرف الزيادة المعروفة، أمّا في الإنجليزية فلا نظير لهذه الأقسام مطلقاً؛ إذ ليس لعدد صوامت الفعل ميزة صرفية تُذكر، قلّت هذه الصوامت أو كثرت، أضف إلى

ذلك أن زوائد الفعل في الإنجليزية لا يجمعها مصطلح يذكر على غرار "سألتمونيها"؛ كون هذه الزوائد تشتمل على أكثر من حرف مثل:

im, en, ize, un, mis

أضف إلى ذلك أن تقسيمات الكلم يمكن أن تستوعب الهوية الصرفية لجميع الكلمات في الإنجليزية، ومن ضمنها الأفعال؛ إذ تشترك بعض الأفعال في بنيتها مع أقسام أخرى[١]، فكلمة hammer يمكن أن تكون اسماً، ويمكن أن تكون فعلاً، كذلك كلمة calm يمكن أن تكون صفة في الجملة:

The sea is calm

وفعلاً في جملة:

You must calm sown

وكذلك كلمة humble التي يمكن عدها صفة في جملة:

He is very humble

وفعلا في جملة:

We must humble them

يعوَّل على السياق في تمييز الهوية الصرفية لكثير من الكلمات في الإنجليزية.

فلا مشكلة عند دارس العربية في تمييز الفعل من غيره من أقسام الكلام، فهو – على وجه العموم – مُقَوْلَب ضمن مجموعة من الصيغ المجردة والمزيدة، وهذه صيغ قياسية محفوظة يحتفظ كل منها بسمات من المبنى والمعنى، أما في الإنجليزية فقد يتيه الدارس في تحديد الهوية الصرفية للكلمة؛ إذ إن أبنية كثير من الأفعال تستعمل أسماء وصفات ومصادر، وفي هذه الحال ليس أمام دارس الإنجليزية إلا اللجوء إلى السياق والرتبة في تمييز الفعل من غيره.

١. Rodney Huddleston, Introduction to the Grammar of English, p106.

كذلك تنقسم بنية الفعل في اللغتين العربية والإنجليزية إلى مجردة ومزيدة ومركّبة، والبنية المجرّدة في كلتيهما هي الأساس؛ إذ تحتفظ بوجود ما في البنية المزيدة والبنية والمركبة، إلا أنّ البنية المجرّدة في العربية غير نظيرتها في الإنجليزية، باعتبار المعنى الصرفي، ففي العربية يُنظر إلى بنية (فَعَلَ) بنية مجردة، وهي تعبر عن الماضي من ضمن ما تعبر عنه ، أما في الإنجليزية فيعتبر الفعل المعجمي المعبّر عن المضارع بنية أساسية في حين تبدو الصيغة المعبرة عن الماضي بنية مزيدة إذا كانت من ضمن مجموعة الأفعال المنتظمة[1].

ويستطيع المرء عموما أن يميز الفعل العربي من قالبه، وشكله، وجداوله التصريفية، دون أن يحتاج إلى قرائن سياقية، ولعل هذا هو السبب وراء تمتعه برتبة حرة في السياق؛ إذ يمكن أن يتقدم على الفاعل أو يتأخر، أما في الإنجليزية، فليس من السهولة بمكان تمييز الفعل من خلال بنيته الحرّة المطلقة، مجردةً كانت أو مزيدةً؛ فقد تدل البنية الفعلية في الإنجليزية على الاسم أو الصفة أو المصدر.

ينهض نظام الزمن في الإنجليزية على أساس هندسي متوازن، فقد اعتمد هذا النظام التقسيم الفلسفي للأزمنة (الماضي والحال والاستقبال)، ومن هذه الأقسام الرئيسية تفرّعت جهات الزمن بمعدّل ثلاث جهات لكل زمن فلسفي، وهذه الجهات الثلاث يناظر بعضها بعضاً في كل زمن؛ إذ يتواجد الفعل المستمر مثلاً في الزمن الماضي والحاضر والمستقبل، وما ينطبق على الفعل المستمر ينطبق على التام والتام المستمر ويبدو أن النظام اللغوي العام في الإنجليزية لا يحتاج إلى أكثر من هذه الأزمنة وتفريعاتها، أما في العربية فالأمر يختلف، ولعل مرونة العربيّة في التعبير عن دقائق الزمن بأشكال فعلية مختلفة، مقيّدة، مجردة ومزيدة، قد أوقع النحاة

١. اسماعيل الأقطش، الأفعال وتطبيقاتها بين العربية والإنجليزية،٩٤.

المحدثين في شيء من الخلط والاضطراب عند محاولتهم حصر جهات الزمن العربيّة، فتباينت التسميات، وتعددت الجهات، حتى وصلت عند البعض عدداً يصعب على المتعلّم التعامل معها، فجهات الزمن الماضي عند فاضل السامرائي مثلاً يبلغ مجموعها أكثر من مجموع جهات الزمن للمضارع والماضي والمستقبل في الإنجليزية، ولعل المشكلة تكمن في عدم اعترافهم بعدد وظائف الصيغ في السياق جهات زمنية قائمة بذاتها[1].

يعتمد تشكيل البنية المزيدة في الإنجليزية على السوابق واللواحق، وهي بنية شكلية في الأساس، وليس لها – على الأغلب – معنى ذو صلة بالجذر المعجمي الذي يُعد جزءاً منها، فالبنية المجردة التي يمثلها الفعل المعجمي appear معاكسة دلالياً للبنية المزيدة disappear، هذا من ناحية، ومن ناحية أحرى ليس للسوابق التي تدمج في بنية الفعل المعجمي المجردة صفة الاطّراد، بمعنى أنه لا يمكن دمج السابقة dis مع أفعال مجردة أخرى مثل: act, miss, build، أما في العربية فالبنية المزيدة كما البنية المجردة مقولبة؛ إذ لدينا الكثير من الأفعال على وزن "استفعل" مثلاً، كما أن البنية في القالب تحمل دلالتين: دلالة القالب والدلالة الخاصة بالبنية، فالفعل (قَاتَلَ) مثلاً يحمل معنى المشاركة، وهي دلالة القالب "فَاعَلَ"، ويحمل معنى عملية القتل، وهي الدلالة الخاصة بالبنية، على خلاف ما هو عليه الحال في الإنجليزية[2].

١. المرجع نفسه، ١٨٨.

٢. اسماعيل الأقطش، الأفعال وتطبيقاتها بين العربية والإنجليزية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩، ٣٣.

إضافة إلى ما سبق نجد على الصّعيد الصّرفي في الإنجليزية فعلين جامدين هما: (used to + ought to)، أما في العربية فهناك كوكبة من الأفعال وصفت بالجامدة، كأفعال المدح والذم، وأفعال التعجب، وأفعال الاستثناء، وبعض أخوات كان، وبعض أفعال المقاربة، وهي الأفعال نفسها التي دعا بعض المحدثين — من أمثال تمام حسان — إلى إعادة النظر فيها، وإخراج أغلبها من البنية الفعلية العامة؛ ومما يعزز هذا الرأي أن كثيراً من هذه الأفعال لا نظير لها في الفعلية الإنجليزية، فإذا ما أوردنا ترجمة جملة من مثل: ما أجمل الحديقة، فليس أمامنا سوى أن نقول: (what a beautiful garden!)، أي أن صيغة فعل التعجب (ما أفعل)، تقابلها في الإنجليزية صيغة: what a، وهذه عندهم صيغة تعجبية انفعالية بحتة، لا علاقة لها بالأفعال لا من قريب ولا من بعيد[1].

وثمة صفة تختص بها الإنجليزية من ناحية الاشتقاق هي وجود صفات مشتقة من أسماء الساسة، والكتّاب، والأدباء، والحكماء، فمثلاً الصفة من Elizabeth ملكة انجلترا هي Elizabethan والصفة من Shakespeare هي Shakespearean، والصفة من اسم الأديب الشهير "برنارد شو"Shaw، وهي Shavian[2].

ويمتاز الفعل الإنجليزي بالإضافة إلى دلالته على الحدث والزمان بالدلالة على الوضع (state) أيضاً، كما في جملة: The table is clean، في حين أنه في العربية يدل على الحدث وزمانه فقط.

١. اسماعيل الأقطش، الأفعال وتطبيقاتها بين العربية والإنجليزية، ١٧١.

٢. خالد توفيق، عجائب وطرائف اللغة الإنجليزية، ٩٥.

المستوى الذريعي والتركيبي :

برزت الفجوات اللغوية على المستوى التركيبي للغتين العربية والإنجليزية أولا في ما يمكن تسميته بالكفاية الاتصالية (Communicative Competence)[1]، فإدراك قواعد ومفردات اللغة، على الرغم من ضرورته، خطوة فحسب في تكوين الاتصال، فالقدرة على وضع القواعد والمفردات في موضع الاستخدام يتطلب أنماطا أخرى من المعرفة والقدرة بالقدر نفسه. فهناك ما هو أهم لاستخدام اللغة من معرفة القواعد، وتتمثل هذه الأنماط في الإمكانية، الملاءمة، الموافقة، والتوثيق، ودونها سنجد نوعا من المسخ الاجتماعي الذي يحاول إنتاج جمل نحوية غير متوافقة مع الموقف الحادث.

فالإمكانية أن يعرف المتحدث ذو الكفاية الاتصالية ما هو ممكن شكليا في اللغة، بمعنى أن المثال يتوافق مع قواعد النحو والنطق، فهو يعرف، على سبيل المثال، أن عبارة "Sleep now me go" تنتهك هذه القواعد، في حين أن عبارة "I am going to sleep now" تتوافق معها، ولا تكفي معرفة الإمكانية وحدها للتواصل، فعبارة "I am going to sleep now" قد تكون صحيحة نحوياً ودلالياً ومنطقياً، لكن قد لا تكون القول "الصحيح"، في حين أن عبارة" Me go to sleep"، على الرغم من أنها "خطأ"، فقد تكون ذات معنى ومناسبة، علاوة على ذلك، قد يدرك المتحدث ذو الكفاية الاتصالية القواعد، ويستطيع اتباعها بكفاءة، مع ذلك فهو ينتهكها متعمداً، وقد يكون الأمر كذلك عندما يحاول المرء أن يبدو ذكياً أو مبدعاً أو صديقاً حميماً، أو أن يتحدث عن شيء لا تحتوي اللغة على مرادف له، على سبيل المثال، القول المعروف الذي صرح به رينجو

١. انظر قاي كوك، علم اللغة التطبيقي، ٦٣- ٧٢.

ستار أحد أعضاء فريق البيتلز، فبعد أن قضى ساعات طويلة في الإعداد لفيلم قال "That was a hard day's night"، وصارت عنواناً لأغنية وفيلم، على الرغم من انتهاكها للقواعد الدلالية، فإنها عبرت عن الفكرة تعبيراً رائعاً.

أما الملاءمة فهي مفهوم نفسي يعنى بالحدود اتجاه ما يمكن معالجته في العقل، ومن الأفضل توضيحه بذكر مثال، من الممكن في قواعد اللغة الإنجليزية التوسعة في العبارة الاسمية، وجعلها أكثر تحديداً، من خلال إضافة صلة الموصول، لذلك فإن عبارة "the cheese" يمكن أن تصبح "the cheese the rat ate"، وبالمثل يمكن أن توسع العبارة "the rat" فتصبح "the rat the cat chased"، ونظرياً يمكن أن يسمح لنا ذلك بتوسعة الجملة بصورة لا نهائية، كما يبدو على النحو الآتي:

The cheese was green.
The cheese the rat ate was green.
The cheese the rat the cat chased was green.
The cheese the rat the cat the dog saw chased ate was green.
The cheese the rat the cat the dog the man beat saw chased ate was green.

الجملتان الأخيرتان بالتحديد من المستحيل تقريباً استخدامهما أثناء التواصل، فهما تبدوان أكثر سخفاً من المثال المستحيل "Me go sleep now"، الجملتان ممكنتان، لكنهما غير متلائمين، ولا يمكن استخدامهما، ليس لوجود خطأ نحوي، لكن للصعوبة المفرطة في معالجتهما.

إن نقد هذه العبارة ليس على خلفية أنها تنتهك القواعد النحوية، لكن من منظور أنها ليست ملائمة، وبذلك تجعل المعلومات المهمة مبهمة بلا ضرورة.

أما المكون الثالث للكفاية الاتصالية فهو الموافقة، يتناول هذا المكون علاقة اللغة أو السلوك بالسياق، وتتجلى أهميته بالنظر إلى نقيضه؛ عدم التوافق،

قد يكون شيء، على سبيل المثال، غير متوافق مع علاقة معينة (عندما تدعو ضابط الشرطة بعبارة "حبيبي" أو تداعبه عندما يوبخك)، أو مع نص معين، (مثل استخدام كلمات عامية أو محظورة في خطاب رسمي)، أو في موقف معين، (عندما تجيب على هاتفك الجوال أثناء الجنازة مثلاً)، أو لا يتفق بشكل عام مع ثقافة معينة، (عدم مراعاة كبار السن).

تعنى الموافقة مراعاة الأعراف الاجتماعية، وضرورة مراعاة تقاليد مجتمع حين تكون غير متوافقة مع مجتمع آخر؛ لذلك تُنْصَح النساء الأوروبيات عند ذهابهن إلى بلدان الخليج بارتداء عباءات ذات أردان طويلة لتجنب أي إساءة، كذلك فإن المسلمات اللاتي يزرن أو يعشن في الغرب قد يتعرضن لضغوط كي يتوقفن عن تغطية رؤوسهن.

فمع تجاهل أو عدم معرفة الأعراف الثقافية، فلن تعاني من غياب الفهم فقط، لكن تتعرض لسوء التفاهم كذلك، ففي بعض الثقافات تعني مجرد الإيماء بالرأس قبول الشيء، في حين نفس الإيماءة تعني الرفض في ثقافات أخرى، اعتاد المرء على الاتصال البدني عند التعارف – التقبيل كتحية مثلاً – وهو ما يجعله يحكم على من لا يشاركونه الأسلوب نفسه بعدم الترحيب أو البرود، كذلك فهؤلاء الأشخاص المعتادون على الهدوء حتى في أشد المواقف قد يرون الثقافات الأكثر حديثاً وثرثرة بأنها مندفعة ومتبلدة الشعور، هذه الأعراف نفسها، بمعنى آخر يمكن أن ترسل إشارات مختلفة، مع احتمال وجود نتائج كارثية قد تصيب الفهم في مواقف التواصل متعددة الثقافات، ومن الأهداف الرئيسية للغويات التطبيقية رفع الوعي بدرجة توافق السلوك مع الثقافة، وهو الأمر الضروري لمواجهة التعصب والإسهام في تحسين علاقات المجتمع وحل الخلاف على وجه العموم.

مثل هذه القضايا – على الرغم من سهولة رؤيتها في سلوك غير لفظي – فإنها تثار مع استخدام اللغة، هل يجب على المتعلمين للغة معينة تبني الطريقة التي تستخدم من خلالها؟ هل يستطيع المتحدث باليابانية، على سبيل المثال، أن يراعي أعراف ثقافته المهذبة، حتى عندما يتحدث الإنجليزية؟ هل يجب على المتحدث بالعربية ألا يذكر إشاراته إلى الله – جل جلاله – أثناء حديثه بالإنجليزية، ويعد الأمر من قبيل "عدم التوافق"، مثلا عندما يقول : "إن شاء الله" على إجابة تسأل عن احتمال حدوث شيء في المستقبل؟ تحدث مثل هذه التصادمات الثقافية، وحتى بين المتحدثين لذات اللغة، فالعديد من المتحدثين باللغة الإنجليزية البريطانية يجدون عبارات تستخدم في الولايات المتحدة؛ حيث يرونها خاطئة أو متكلفة، مثلاً عبارة "Have a nice day" و " Your call matters to us" وعلى النقيض، يرى عدد كبير من المتحدثين بالإنجليزية الأمريكية أن اللغة التي يجدونها في بريطانيا مقتضبة وجافة.

أما المكون الرابع بشأن الكفاية الاتصالية فهو معرفة التوثيق، خذ مثلاً عبارة "chips and fish" عبارة ممكنة (فهي لم تنتهك أي قاعدة نحوية)، وهي ملائمة؛ (حيث يسهل فهمها)، وموافقة (لا تتنافى مع أي أعراف اجتماعية)، مع ذلك فهي لا توصل المعنى فتتسبب في سوء الفهم.

كذلك جاءت هذه الفجوات في الدراسة الاستعمالية الذرائعية (البراجماتية) التي هي الحقل المعرفي الذي يدرس المعرفة والإجراءات التي تمكن الأفراد من فهم كلمات الآخرين، ولا تنصب عنايتها الرئيسية في الدلالة الحرفية، لكن ما يستهدف المتحدث من كلماته، وما يجعل هدفه واضحاً، لاحظ على سبيل المثال، تعبيراً بسيطاً ومعتادً مثل "How are you" نحوياً، تعد جملة استفهامية

باللغة الإنجليزية، وعند النظر للمعنى الحرفي سنجد أنه سؤال عن صحة الشخص، وقد يكون – أكثر افتراضا – تحية يرد عليها تبادلياً في كلمات من قبيل "Fine Thanks, How are you" ، كما يمكن أن تشير أيضاً، وفقاً للسياق، إلى دلالات أخرى؛ فقد يمكن الإجابة عنها من خلال أي من الأمثلة الآتية: " Mind your own business"؛ (حيث تنكر العناية غير المطلوبة من غريب)، أو "Don't make me sick"، (تقولها بعد الجدال) أو "Deeply Depressed" (التأمل في حرمان وقع حديثاً)، أو "Thanks be to God" (تسعى للتوافق مع الثقافة الإسلامية عند الحديث بالإنجليزية)، بعبارة أخرى تختلف الدلالة وفق الظروف، ومن السهل التفكير في المواقف؛ حيث تكون كل هذه الاستجابات مؤثرة ومناسبة [1].

وينضوي تحت هذا المستوى ما يدعى بصدام الأيديولوجيات من مثل: clash of ideologies تعبير العمليات الاستشهادية التي نترجمها نحن في الإذاعات العربية ترجمات تعبر عما نعتقده مثل self-sacrificing operation، وmartyrdom operation، مع أن الإذاعات والفضائيات الغربية تستخدم تعبيرات أخرى تعكس ما يعتقدونه مثل "terror operation"، و"Terroristoperation"، و"self-bombing"، و"suicidal operation"، والشخص الذي يقوم بهذه العمليات تترجمه الإذاعات العربية "martyr" أو "self-sacrificer"، وهي أقرب الترجمات لكلمة "استشهادي"، بينما تترجمه الإذاعات الغربية بـ "terrorist"، أو "self-bombor"، وهي أقرب الترجمات لكلمة "إرهابي" أو "انتحاري".

١. قاي كوك، علم اللغة التطبيقي، ٦٣ – ٦٤.

ومصطلح "الجدار العازل"، حسب تسميه وسائل الإعلام العربية، في حين تسميه اسرائيل "بالجدار الأمني"، ينعكس في الترجمات الآتية:

Separating Wall/Fence/Barricr
Separation Wall/Fence/Barricr
Apartheid Wall/Fence/Barricr
Isolating Wall/Fence/Barricr
Isolation Wall/Fence/Barricr

وتأخذ الفجوات اللغوية على المستوى الذريعي شكلا يكون فيه التركيب دون مقابل في العربية معنىً أو لفظاً، ونترجمه كما هو مثل الآتي:

1- When ignorance is a bliss, it is folly to be wise.

إذا كان الجهل نعمة، فمن الحماقة أن تكون حكيماً.

2- ill news travels fast

الأخبار السيئة تنشر بسرعة

3- No news is good news

أفضل خبر هو عدم وجود خبر

4- Fortune favours the brave

وفاز باللذة الجسُور

5- A stich in time saves nine.

عمل غرزة في وقتها يوفر تسعاً من أمثالها

ومن الفجوات التركيبية ما يتعلق بأفعال الكينونة؛ إذ تدخل أفعال الكينونة في الإنجليزية المركّب للتعبير عن الوضع state، ومن المعروف أن هذه الوظيفة يمكن أن تقوم بها الجملة الاسميّة في اللغة العربية، لعلّ هذا التباين ناتج من وجوب اشتمال كل مركّب في الإنجليزية على فعل ما، ففي جملة:

James is a painter

يقولون إنّ فعل الكينونة (is) وُظّف للتعبير عن وضع المبتدأ James، بينما نظير هذه الجملة في العربية يتكوّن من مبتدأ + خبر: جيمس رسّام، فعملية

الإسناد هنا لا تحتاج إلى فعل في العربيّة، وإذا ما أراد المتعلّم العربي ترجمة جملة اسمية من لغته إلى الإنجليزية، ربما يغيب عن باله استعمال ما يناسب التركيب من أفعال الكينونة، فيترجم جملة (الصبحُ جميلٌ)، مثلا، إلى:

The morning Beautiful بدلاً من:

The morning is beautiful.

كذلك تتميّز الأفعال في العربيّة في أنها يمكن أن تؤدّي وظيفة الصفة، ويتّضح هذا الأمر جليّاً في التعبير المجازي، ولا شك أنّ هذا الأمر يثير إشكالية على صعيد الترجمة، فهل نترجم الفعل هنا باعتبار وظيفته، أم باعتبار المعاني الحرفية للأفعال والكلمات التي وُظّفت للتعبير عن الصفة؟ ففي قوله تعالى: ﴿ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ ٱلۡعَظۡمُ مِنِّي وَٱشۡتَعَلَ ٱلرَّأۡسُ شَيۡبٗا ﴾ [مريم: ٤]، يعبّر الفعلان: (وهن+اشتعل) عن صفة المتكلم زكريا، عليه السلام، وهي الشيخوخة أو كبر السّن، وفي إحدى ترجمات القرآن الكريم، تُرجمت هذه الآية على الشكل الآتي:

"praying: o my lord! Infirm indeed are my bones, and the hair of my head doth glistren with grey"[1]

أي أنّ الترجمة لم تأخذ في عين الاعتبار المعنى الوظيفي للفعل، فهل من المناسب ترجمة الآية الكريمة على ضوء ذلك فنقول:

"Praying: o my lord! I became too old"

والفعل العربي يبقى محتفظاً بدلالته المعجمية في البنية المركّبة، في حين يمكن أن تتغير صورة الفعل ودلالته في الإنجليزية، ومن أمثلة ذلك الفعل الماضي (used)، فهو بصورته هذه فعل معجمي وتصريفه:

Use – used – used

فإذا أضفنا اليه المورفيم (to) يتحوّل إلى فعل مساعد بمعنى : (اعتاد وليس استعمل)، ومن أمثلته في السياق:

We used pencils in writing
I used to drink Coffe every morning

وتظهر الفجوات اللغوية كذلك في صعوبة تعليم النفي في العربيّة في غياب المعنى الزمني الصّرفي لبنية الفعل الرئيس عندما يضامُّ بعض مورفيمات النفي؛ إذ يمكن أن تعبر بنية الفعل المضارع مع مورفيم النفي عن الزمن الماضي أو المستقبل في كثير من الصّيغ، بينما يكتسب السياق المنفي في الإنجليزية دلالته الزمنية من دلالة الفعل الذي يشكّل جزءاً من الصيغة الاستفهامية، وأمر كهذا ينبغي أن يؤخذ في الحسبان على الصعيدين النظري والتطبيقي.

لعل أبرز الصعوبات المتوقعة في تعليم أسلوب النفي العربي أن بناء "لا فعل" في أكثر استعمالاته يخرج عن معنى النفي ويفيد الدعاء، وبين وظيفة الدعاء ووظيفة النفي فرق كبير ينبغي أن يؤخذ في الحسبان أثناء عملية التعلّم.

أما في الإنجليزية فدرجات النفي مغايرة للعربية، ففي كثير من السياقات لا يكون النفي تاماً، كما لا يكون الإثبات تاماً، وهناك مورفيمات معينة في الإنجليزية من شأنها أن تقيس درجة النفي في السياق، ويبدو أن هذا الأمر لا يتمتع بحضور كافٍ في الأدبيات العربية على مستوى الدراسة والتحليل.

خاتمة

خلصت الدراسة إلى وجود مواطن لغوية ضبابية بين اللغتين العربية والإنجليزية، تسهم في تعطيل الاتصال اللغوي وبتره لدى متعلمي العربية والإنجليزية من الناطقين بغيرهما، وقد تبين أن هذه الفجوات جاءت في مستويات اللغتين الأربعة: الصوتي، والدلالي، والصرفي، والتركيبي.

ووقفت الدراسة على عدد غفير من الفجوات الإشارية بين اللغتين العربية والإنجليزية على مستوى المفردات والتراكيب، والأساليب، وصنفت الدراسة تلك الفجوات من أجل سهولة التعامل معها من قِبَلِ المعلم والمتعلم على حد سواء وقدمتها بطرائق سهلة وميسرة؛ مما أسهم في تيسير العملية التعليمية، وخفف من إحباط متعلمي تلك اللغات.

لذا تأمل الدراسة أن تكون قد فتحت أفقًا لدراسات جادة تقدم حلولا ناجعة لتلقي هذه الفجوات، وتقديمها بأشكال متعددة.

المراجع

١. القرآن الكريم.

٢. الأصفهاني، (الراغب)، المفردات في غريب القران، مكتبة نزار مصطفي الباز

٣. الأقطش (اسماعيل)، الأفعال وتطبيقاتها بين العربية والإنجليزية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩.

٤. الأنباري، (محمد بن القاسم)، ١٩٦٠، كتاب الأضداد، تحقيق: أبو الفضل إبراهيم، الكويت، التراث العربي.

٥. البعلبكي (منير)، المورد: قاموس عربي إنجليزي، دار العلم للملايين، بيروت، ٢٠١٠.

٦. الجرجاني، (أبو العباس أحمد)، المنتخب من كتابات الأدباء وإشارات البلغاء، بغداد، دار البيان، د.ت.

٧. ابن أبي ربيعة، (عمر)، شرح ديوان عمر بن أبي ربيعة، شرحه: عيد مهنا، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.

٨. الرعيني، (شهاب الدين)، طراز الحلة وشفاء العلة، تحقيق: رجاء الجوهري، مؤسسة الثقافة الجامعية، الإسكندرية، د.ت.

٩. الزركلي، (خير الدين)، الأعلام، م٦، بيروت، دار العلم للملايين، ط٥، ١٩٢٣.

١٠. السيوطي، (جلال الدين)، المزهر في علم اللغة، تحقيق: محمد أبو الفضل وآخرين، بيروت، ١٩٨٧.

١١. عزيز (يونيل)، مبادئ الترجمة من الإنجليزية إلى العربية،

١٢. عواد، (بولس)، العقد البديع في فن البديع، تحقيق: حسن نور الدين، دار المواسم، بيروت، ٢٠٠٠.

١٣. فرغل (محمد)، الترجمة بين الإنجليزية والعربية،

١٤. فيدوح (ياسمين)، إشكالية الترجمة في الأدب المقارن، صفحات للدراسات والنشر، ٢٠٠٩.

١٥. القرطبي، (أبو عبد الله)، الجامع لأحكام القران، تحقيق: عبد الله التركي، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٦.

١٦. الكردستاني (مثنى أمين)، حركات تحرير المرأة من المساواة إلى الجندر، دار القلم، القاهرة، ٢٠٠٤.
١٧. كوندراتوف (الكسندر، الأصوات والإشارات،
١٨. كوك (قاي)، علم اللغة التطبيقي، ترجمة: يوسف بن عبدالرحمن الشميمري، جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع، الرياض.
١٩. مزبان، (علي)، الوجيز في علم الدلالة، دار شموع الثقافة، ليبيا، ٢٠٠٤.
٢٠. المسعودي (حميد)، في الترجمة من الإنجليزية إلى العربية.
٢١. ابن منظور، (جمال الدين)، ٢٠٠٣، لسان العرب، دار الحديث، القاهرة.
٢٢. نعال، (مختار)، ٢٠٠٣، موسوعة الألفاظ القرآنية، دار التراث، حلب.



آليات التوفيق بين التنافر اللغوي والثقافي في خطاب الترجمة

إعداد

أ.د. حسين بن عبد الرؤوف الأعظمي

جامعة طيبة ، المدينة المنورة

المقدمة

إن تحقيق التفاهم بين فردٍ وآخر يستندُ إلى طريقة إيصال الفكرة من أحدهما إلى الآخر وطريقةُ التفاهم السليمة هي بمثابة جسرِ التواصلِ بين الناس والأمم فلابد إذاً من إدراك المتحدث للوسيلة اللغوية الأفضل لإيصال مقولته وفكرته إلى السامع طالما أن اللغة الأصلية للمتحدث تختلفُ عن لغة السامعِ من ناحية المعايير النحوية والبيانية والدلالية والأسلوبية والتداولية والأعراف الثقافية.

التنافر اللغوي والثقافي بين العربية والإنجليزية :

يتكرر التنافر اللغوي والثقافي بين العربية والإنجليزية على مستويات عدة، كما هو مبين أدناه:

التنافر اللغوي على المستوى التداولي والثقافي :

فعلى الصعيد التداولي، نجد أن كلمة (طبعاً) يتم استخدامها عشوائيا دون ضوابط بلاغية وسياقية بين المتحدثين العرب، بينما نجد أن (طبعاً) في الإنجليزية لها دلالة بلاغية في سياق معين تعني التوكيد وتأييد ما قاله المتحدث، و في سياق آخر تعني الإهانة، فإذا ما أجاب العربي بعبارة (طبعاً) لسؤال من إنجليزي (هل أنت سعودي؟)، أو (هل أنت في الأربعين من عمرك؟)، فهذه بمثابة إهانة للسائل؛ لأنها خرقت الأعراف التداولية التي تحملها هذه الكلمة، وفي هذا السياق بالتحديد، وكأن المتحدث قال للسائل: (يا لغبائك ألا تعرف ذلك؟)، فما كان على السائل الإنجليزي إلا المبادرة السريعة بالرد: (آسف لم أقصد إزعاجك)، فالمتحدث الإنجليزي توقَّع الرد بكلمة (نعم أو لا)، من العربي فكلمة (طبعاً) تعني (نعم) عند العرب.

وعلى الصعيد الثقافي، نجد أن كلمة (كلب) لها مدلولات متنافرة ثقافيا ودينيا. ففي الثقافة الإسلامية تنطوي هذه الكلمة على مدلول (النجاسة)، وهذه دلالة سلبية على عكس الثقافة الإنجليزية التي تجعل من (الكلب) فرداً من أفراد الأسرة وحتى النوم في نفس سرير المربي، بل ومناداته بكلمات الحب والدلع، وأن له أبا وأما من البشر يسكن معهم، وكذلك توريثه؛ لهذا يجد العربي نفسه في مأزق ثقافي عند السكن مع أسرة إنجليزية لها (كلب)، ولعلّ القصة التي حدثت لأحد طلبتي العرب خير شاهد على ما أقول فبينما كان يتناول فطوره مع الأسرة الإنجليزية، شاهد شعرة كلب في فنجان الشاي فاشتكى لربة البيت الجالسة بجنبه، والتي تذمرت وبحدةٍ، طلبت منه الاختيار بين العيش معهم أو مغادرة المنزل؛ لأن (الكلب) هو ابنها وأغلى عليها من نقود الطالب النزيل عندها وفعلاً تركهم الطالب في نفس اليوم.

كما أن كلمة (بومة) تعني (الرشد والحكمة والهدوء) في الثقافة الإنجليزية، ولهذا نجد شعار جامعة ليدز ومجلس بلدية ليدز يستخدمان صورة (البومة)، لكن هذا المفهوم الثقافي معكوس تماما في العربية؛ إذ إن هذا المدلول اللفظي يشير إلى (الغباء والقنوط والشؤم).

ولعل إلقاء السلام على من تمر به ومصافحته هو مثال آخر على صعيد التنافر الثقافي والأخلاقي بين الأمم فالطالب العربي الذي اقترب من موقف الحافلة صباح يوم عند ذهابه إلى الجامعة لأول مرة بدأ بالسلام ومصافحة أولائك الذين كانوا ينتظرون الحافلة وهذا ما أثار اندهاشهم وامتعاضهم؛ مما اعتبروه حماقة، بل ورفض القسم منهم مصافحته وقيام إحدى السيدات بتأنيبه قائلة عبارة عامية ذات مدلول جارح ما معناها : (من أنت؟ ماذا تفعل؟)

(Who the bloody are you? What bloody are you doing?)

التنافر اللغوي على المستوى البلاغي :

أما على المستوى البلاغي فالتنافر هوته شاسعة، ولا يمكن رأب الصدع بين العربية والإنجليزية نتيجة لاستخدام وفهم كل لغة بطريقتها الخاصة لمكونات علم البديع، وعلم البيان، فغالباً لا يمكن نقل المجاز في العربية إلى الإنجليزية كمجاز، بل علينا شرح المجاز في الترجمة إذا أردنا إيصال الفكرة سليمة دون خلل دلالي.

التنافر اللغوي وهفوات ترجمة القرآن الكريم :

إن سرّ القرآن بلاغته، وجمال القرآن بلاغته، وإعجاز القرآن بلاغته، وصعوبة ترجمة القرآن بلاغته، إذن الميدان الأكبر الذي يتجلى فيه التنافر اللغوي بين العربية والإنجليزية هو الخطاب القرآني، فهناك هفوات جسام تعتري الترجمة على المستوى البلاغي والدلالي جراء تنافر العربية والإنجليزية لغوياً وثقافياً، والالية الأمثل لحل هذه المعضلة هي تزويد الترجمة بملحوظات من السنة النبوية ومصادر التفسير الموثوقة.

على مستوى الكلمة :

فمثلاً الفعل (اضربوهن) قد سَبَّبَ إشكالات وردود فعل لدى الغربيين جراء ترجمته إلى (beat)، والتي تحمل في طياتها (الضرب المبرح)، كما أن الفعل (ضرب)، له دور بلاغي، وهو (العبارة الجامعة – zeugma) ،كما في (ضرب الله مثلاً).

على مستوى الإطار النحوي والأسلوبي :

لكل لغة قوالب أسلوبية خاصة بها قد لا تملكها اللغات الأخرى، فمثلاً تصدر الاسم للجملة، والتقديم والتأخير موجودان في العربية والإنجليزية، فبينما يتصدر الاسم في اللغة الإنجليزية كهيكل نحوي اعتيادي دون قيمة بلاغية أو

سياقية؛ نجد أن ظهور الاسم قبل الفعل في العربية له دلائل بلاغية وبيانية وسياقية لهذا فعند ترجمة جملة قرآنية يتصدرها الفعل أو الاسم فإن الإطار النحوي والأسلوبي للغة الإنجليزية سيبقى كما هو (اسم + فعل + تكملة)؛ لهذا تتلاشى القيمة الدلالية والبلاغية عند تقديم الاسم على الفعل في العربية، ولا يمكن لأحد أن يلقي اللوم على المترجم بتاتاً؛ لأنه يطبق الأعراف النحوية والأسلوبية للغة الإنجليزية.

فحص بعض الأمثلة من القرآن الكريم:

(اللهُ خلقكم ثم يتوفاكم . . . اللهُ فضل بعضكم على بعض في الرزق . . . اللهُ جعل لكم من أنفُسِكُم أزواجاً . . .) (النحل ٧٠-٧٢)، بينما نجد استخدام الفعل في صدر الجملة اللاحقة (ضرب الله مثلاً عبداً مملوكاً لا يقدرُ على شيء) (النحل ٧٥)، لكن يبقى الإطار الأسلوبي في الترجمة الإنجليزية كما هو؛ حيث يتصدر الاسم في جميع هذه الجمل وبهذا فقد ضاعت الحلاوة البلاغية والدلالية للجمل القرآنية أعلاه كما أن الفعل (ضرب) له دور بلاغي وهو (العبارة الجامعة – zeugma).

كذلك الحال بالنسبة للتقديم والتأخير في الأسلوب القرآني الذي له مدلول تواصلي ودلالي، كما في : (ما كانوا إيانا يعبدون) (سورة القصص الآية ٦٣)؛ حيث تم تقديم (إيانا) علما بأن هذا النمط الأسلوبي قد ورد أيضاً في سورة الفاتحة : (إياك نعبد وإياك نستعين)، ولكن في الوقت الذي تم إبقاء النمط الأسلوبي العربي بتقديم المفعول به (إياك - You) في الإنجليزية (It is You we worship and You we ask for help) رغم غرابة هذا القالب الأسلوبي في الإنجليزية، إلا أنه من المستحيل اتباع نفس الترجمة للآية ٦٣ من سورة القصص؛ حيث أخفقت

الإنجليزية في تقديم المفعول به (إيانا - us)، واضطرت إلى تأخيره في نهاية الجملة (They did not used to worship us)، فالتنافر في القوالب الأسلوبية بين اللغات ظاهرة لغوية شائعة، وتشكل مشكلة في الترجمة.

مثال آخر على التنافر النحوي بين اللغات هو استخدام العربية لأدوات ربط بين الجمل بشكل كثير، ولهذا فالعربية هي لغة وصلية (polysendetic)؛ لأنها تحب الوصل بين الجمل أو في داخل الجملة الواحدة، في حين لا تستخدم الإنجليزية إلاّ عدداً قليلاً من أدوات الربط، فهي لغة فصلية (asyndetic)، كما أن اللغة الإنجليزية لا تملك أدوات ربط توازي أدوات الربط العربية نحوياً، ودلالياً، وبلاغياً، فقسم من أدوات الربط العربية، مثل : (ثم)، قد نستبدلها بكلمة اعتيادية تعني (مباشرة أو فوراً —immediately, at once)، أما أدوات الربط الأخرى مثل (الفاء) فلا مقابل لها في الإنجليزية، وكذلك الحال بالنسبة لحرف التوكيد (اللام) الذي قد نستبدله بكلمة اعتيادية مثل (فعلاً ، في الحقيقة —indeed, verily)، وفي كثير من الأحيان تتخلى اللغة الإنجليزية عن الكثير من أدوات الربط بين الجمل أو في داخلها، وذلك لأن قسماً من أدوات الربط العربية إما لا يمكن إيجاد قرين لها، أو أن الأعراف النحوية والأسلوبية الإنجليزية ليست بحاجة لها.

وغالباً ما نجد أداتي الربط (ثم) و (الواو) لهما معنى مختلف وأن معناهما مرتبط بسياق الجملة، كما هو الحال في سورة التوبة ٩٤ حيث نجد (ثم تُردون) ولكن نجد في الآية ١٠٥ (وستردون)، ويعزى هذا إلى أنّ سياق الآية ٩٤ يتعلق بالمنافقين، بينما سياق الآية ١٠٥ يتعلق بالمؤمنين والصالحين ودفع الزكاة، أما الترجمة فقد نجحت في استخدام (then) لأداة الربط (ثم)، واستخدام (and) لأداة الربط (الواو)، لكن نتساءل عما إذا تمكنت فعلاً أدوات الربط الإنجليزية من إقامة

علاقة دلالية بين كل أداة وسياقها، أم أنّ المعنى السياقي لأدوات الربط هو ظاهرة خاصة بالخطاب القرآني فقط، لهذا يبقى التوفيق بين هذا التنافر الأسلوبي بين اللغتين أمرا صعباً، وهذا أمر مجحف بحق الخطاب القرآني، مثلاً، الذي يوظف أدوات الربط توظيفا أسلوبياً ودلالياً كما هو موضحٌ أدناه:

إنّ الله لهو العزيز الحكيم (آل عمران ٦٢)

(Indeed, Allah is the exalted in might, the wise.)

حيث تم حذف أداة التوكيد (اللام) وضمير التوكيد (هو) من الآية القرآنية.

ولو قارنا بين استخدام أداة الربط (الواو) في جملة وحذفها في أخرى لوجدنا أن هذا الأسلوب له علاقة وطيدة بالمعنى، لكن هذه الظاهرة الأسلوبية غائبة عن القارئ الإنجليزي لترجمة القرآن الكريم؛ إذ إن الإنجليزية لا تستطيع نقل نفس الفكرة في الخطاب القرآني باستخدام نفس الأداة (and) كما هو موضح أدناه:

(وإذ نجيناكم من آلِ فرعونَ يسومونكم سوء العذابِ يُذبّحون أبناءكم ويستحيون نساءكم) (البقرة ٤٩).

(إذ أنجاكم من آلِ فرعونَ يسومونكم سوء العذابِ ويُذبّحون أبناءكم ويستحيون نساءكم) (إبراهيم ٦).

حيث لم يتم استخدام أداة الربط (و) قبل الفعل (يُذبّحون) في سورة البقرة في حين تم استخدامها قبل الفعل (يُذبّحون) في سورة إبراهيم، والدلالة التفسيرية لعدم استخدام (الواو) قبل الفعل (يُذبّحون) في سورة البقرة هي أن حذف (الواو) يشير إلى أن الشيء واحد؛ أي أن الكلام يتعلق بمأساة واحدة حلت ببني اسرائيل على يد فرعون، أما استخدام (الواو) قبل الفعل (يُذبّحون) في سورة إبراهيم فهو للإشارة إلى أنّ هناك نوعين من العذاب، وأراد موسى، عليه السلام، تفصيل أنواع

العذاب لقومه، بيد أنّ هذين المعنيين المختلفين جراء استخدام أو حذف (الواو) لا يتجلى للقارئ في الترجمة الإنجليزية.

على مستوى الإيقاع الصوتي :

تلعب المكونات الصوتية لأية كلمة دوراً مهما في دلالاتها ورمزيتها في الجملة لهذا فالمعنى لا يتحقق إلاّ بوجود كلمات كهذه، وهذا ما نجده في الخطاب القرآني كما هو موضح أدناه:

(أم أبرموا أمراً فإنا مُبرمون) (الزخرف ٧٩).

(١) على مستوى الأصوات نلاحظ الإيقاع الصوتي والرنين جراء صوت الميم وجراء المد في حرف العلة (الواو).

(٢) وعلى المستوى البلاغي نلاحظ (المجانسة الستهلالية– alliteration) بسبب تكرار حرف (الألف).

(٣) وعلى المستوى البلاغي أيضا نلاحظ (جناس الاشتقاق – polyptoton) بسبب استخدام الكلمة (أبرم) تارة فعلاً، وأخرى صفة أو اسم فاعل (مبرمون).

(٤) وعلى المستوى الصرفي نلاحظ تحويل الفعل (أبرم) إلى صفة أو اسم فاعل (مبرمون).

(٥) وعلى المستوى الدلالي نلاحظ استخدام أداة الربط (الفاء) للدلالة على سرعة الإنجاز.

(٦) وعلى المستوى النحوي نلاحظ استخدام الضمير (إنا) والفعل بلفظ الجمع فالفاعل في هذا الفعل هو ضمير مستتر تقديره (نحن) لاعتبارات دلالية.

وما ورد أعلاه ينطبق لحد كبير على الآية (كلا إذا دُكّت الأرضُ دكّاً دكّا) (الفجر ٢١) التي تتضافر فيها عوامل لغوية متعددة، مثل : الصوت، والنحو، والصرف، والبلاغة؛ حيث الصوت الممدود المتمثل بحرف العلة (الألف) في (كلا) و (إذا)، واستخدام المبني للمجهول في (دُكّت)، واستخدام المفعول المطلق مرتين (دكّاً دكاً)، واستخدام التوكيد اللفظي (دكّاً) للمرة الثانية، واستخدام جناس الاشتقاق (دكاً)، كل هذه النفائس الصوتية والنحوية والصرفية والبلاغية قد ذابت وتلاشت في الترجمة وإذا ما قمنا بترجمة عكسية للجملة الإنجليزية فإننا نحصل على (كلا عندما تُسوى الأرضُ وتُرج وتُفتت) أو (كلا عندما يتم تفتيت الأرض وتصبح كالمسحوق)، فأين الإيقاعُ والمعنى يا تُرى؟!

(No! When the earth has been leveled – pounded and crushed.)
(Nay! When the earth is ground to powder.)

فالشجرة الزاخرة بالزهور الحمراء الزاهية قد تم تعريتها من هذه الزينة، وتم عرضها بلا ورود، والفرق واضح للعيان بين الخطاب القرآني وترجمته على مستوى التأثير العاطفي على السامع أو القارئ.

وقد نتساءل ما إذا كانت هذه الخواص الست أعلاه قد وردت دون أي هدف تداولي ومرة أخرى نقول ما الذي تستطيع أن تفعله اللغة الإنجليزية لكي تتمكن من استيعاب هذا الكم الصوتي، والبلاغي، والنحوي، والصرفي، ونقله للقارئ الإنجليزي؟ فلا يمكن ترجمة الأصوات، وقد لا تمتلك لغة الترجمة إلى المفعول المطلق أو قد لا تتمكن من إنتاج نمط أسلوبي شبيه بالقالب النحوي العربي.

ولا نقصد بالأصوات ترجمة الكلمات التي تشير إلى (المحاكات الصوتية – onomatopoeia)، بل نقصد بكلمة (الأصوات) هنا إلى ما يلي:

(١) الأصوات التي لها دلالات سياقية ولها دور فعال في معنى الجملة، مثل الكلمات (الطّامة) و (الصّاخة).

(٢) الأصوات التي لها دور فاعل في تحقيق (الإيقاع الموسيقي – cadence)، وفي تحقيق الدور البلاغي (التجانس الصوتي أي السجع – assonance).

ولعل خير مثال ينطق بالدور البلاغي الفاعل للتجانس الصوتي والإيقاع الموسيقي اللذيْن يؤثران نفسياً وعاطفياً على المستمع والقارئ هو ما جاء في سورة الرحمن وسورة الناس وقد نجد الحفاظ على الإيقاع الصوتي له أولوية في الجملة العربية مما يستدعي اختيار الية أسلوبية لتحقيق هذا الهدف. فمثلاً يتم اتخاذ الية التقديم والتأخير كما هو في الأمثلة أدناه:

(والأرضَ بعد ذلك دحاها . . . والجبالَ أرساها) (النازعات ٣٠ ، ٣٢)

علماً بأنه تم استخدام الفعل في بداية الجمل (٢٨ و ٢٩ و ٣١)، فالإيقاع الصوتي أو السجع جعل من الضرورة الأسلوبية تقديم المفعول به (الأرضَ) و(الجبالَ)؛ حتى يتحقق النسق الأسلوبي مع الجمل السابقة التي لها سجع بحرف الألف أو ما يسمى بصوت العلة الممدود، وكذلك تحقيق النسق النحوي مع الجمل السابقة التي تقدم المفعول به وتؤخر الفعل المتصل به الضمير العائد على المفعول به كما هو الحال في الجملة (٢٧ و ٣٠ و ٣٢).

والمثال الآخر على المستوى الصوتي هي الكلمات (تستطيع)، و(تستطع)، و(تسطع)، و(اسطاعوا)، و(استطاعوا)، في سورة الكهف (٧٥ و٧٨ و ٨٢ و٩٧)، التي ورد كل منها بشكل صوتي مختلف جراء الحاجة السياقية من جهة وارتباط الشكل الصوتي بدلالة الكلمة من جهة أخرى، والمقام لا يسمح للتوسع بأكثر من ذلك، لكن المهم في الأمر هو أن هذا التنافر بين اللغتين العربية

والإنجليزية على المستوى الصوتي وتأثيره على المعنى قد أخذ مجراه في ترجمة جميع هذه الكلمات الخمس بكلمة واحدة هي (يستطيع –can able)، وهذا ما لا يقصده الخطاب القرآني من الناحية التفسيرية، والمهم في الأمر هو أن هذه الكلمات الخمس لم يتم استخدامها عشوائياً دون دلالة سياقية وبلاغية، فلكل كلمة منها سياق خاص وكما نعلم فإن أخذ السياق بعين الاعتبار في الترجمة أمر مهم للغاية؛ لارتباط المعنى به ارتباطا وثيقا، والمشكلة هنا هي ليست فقط انفصال الترجمة عن السياق، بل هو القوالب الأسلوبية الصرفية التي تتمتع بها كل كلمة لتلائم سياقها الذي وردت فيه لكن هذه الخاصية اللغوية الأسلوبية غائبة عن اللغة الإنجليزية، ولهذا نجد أن هناك إجحافاً بلاغيًّا في حق الخطاب القرآني.

التنافر اللغوي والثقافي وترجمة النصوص العامة :

يتمثل التنافر اللغوي والثقافي في ترجمة النصوص العامة على مستويات عدة، وبما أنّ النص الصحفي هو مرآة الأمم وقلبها الثقافي النابض فسوف نركز على هذا النمط من النصوص؛ كي نتوقف عند أهم نقاط التنافر اللغوي والثقافي بين العربية والإنجليزية، كما هو مبين أدناه.

نشأة الصحافة العربية :

يُعتبر البابليون أول من مارس الصحافة؛ حيث كانوا يستخدمون كاتباً لتسجيل أهم ما يجري من أحداث يومية لكي يتعرف عليها الناس، لكني أعتقد أنه من الحق أن نقول بأن الأسلوب الصحفي دخيلٌ على اللغة العربية؛ إذ لم يكن هذا النمط البلاغي معروفاً لدى العرب قبل دخول الصحافة إلى العالم العربي في القرن الثامن عشر أثناء الحملة الفرنسية على مصر بقيادة نابليون بونابرت عام ١٧٩٨، الذي أمر بإصدار أول صحيفة باللغة العربية (صحيفة الحوادث) عام

١٧٩٩، أما في أوروبا فإن الأسلوب الصحفي متجذر، وله تاريخ طويل؛ إذ ولدت صناعة الأخبار في ألمانيا بعد اختراع الطباعة فيها في أوائل القرن السادس عشر الميلادي.

وبما أن الأسلوب الصحفي وُلِدَ من رحم أوربي نجد أن هناك خصالاً لغوية وبلاغية كثيرة تم اقتباسها من الأسلوب الصحفي الأوربي، فمثلاً نجد عبارات تستخدم في النص الصحفي العربي كأداة ربط في مقدمة الجملة الإخبارية، مثل : (وعلى صعيد آخر، ومن جانبه، هذا، ومن الجدير بالذكر، . . .).

الصحافة البريطانية :

هناك نوعان من الصحافة الإنجليزية: الصحف الجادة، وصحف الإثارة ويكون قراء الصحف الجادة من المثقفين، وتتسم هذه الصحف بأسلوب لغوي وبلاغي متين، أما صحف الإثارة فغالبا ما يكون قراؤها من غير المثقفين، ويتسم أسلوبها بالعامية أحيانا.

التنافر اللغوي على المستوى البلاغي في الخطاب الصحفي :

يبرز التنافر اللغوي والثقافي في الخطاب الصحفي على المستويات التالية:

عناوين الصحف :

و تسمى هذه باللغة الإنجليزية (headlines). ومن أبرز خصال عناوين الصحافة الإنجليزية هي:

١. استخدام المجاز: فالمجاز يحمل في طياته دلالات ثقافية وبلاغية عميقة. فانظر إلى العنوان الصحفي: (The Pound is out of intensive care) الذي ما معناه (خرج الجنيه الأسترليني من غرفة الإنعاش المركز (أو العناية المركزة)).

كذلك الحال في العنوان الصحفي أدناه؛ حيث استخدم المجاز فيه:

In the Ferguson tempest, fury and resentment fuel protesters' fire

٢. استخدام الأسلوب المطول في عناوين الصحف الإنجليزية:

Who'd live in a house like this? Worst estate agent pictures show homes with stuffed animal heads on the sofas, Swastikas on the walls and a toilet right inside the door

All knife thugs will be sent to prison, says Justice Secretary after figures show one in five escape with a caution

Council benefits adviser recruited his OWN mother to cheat taxpayer of £30,000 - using insider knowledge of welfare system

Hollande unveils tough new 75% tax for France's top earners as part of 'soak the rich' budget

Migrants fuel need for Green Belt homes: Minister's candid admission on housing crisis

Former care home inspector arrested amid claims she offered good reports in exchange for cash

Osborne orders MORE spending cuts, telling Whitehall to find £5billion to pay for schools and transport links

٣. الحذف: ونعني به عدم استخدام إطار نحوي متكامل لهيكل الجملة المستخدمة في عناوين الأخبار الصحفية كما هو مبين أدناه:

Troops called in as Ferguson violence escalates

حيث تم حذف الفعل المساعد (are) الذي ينبغي استخدامه بعد الفاعل (troops) من العنوان أعلاه.

Black teenager shot by police 'was a thief'

حيث تم حذف (who was) الذي ينبغي استخدامه بعد (Black teenager).

٤. استخدام الإطار الأسلوبي (الخبر + قائل الخبر)، ويكون العكس تماما في الأسلوب الصحفي العربي:

We HAVE to fight 'monstrous' Islamic State jihadis or face 'mayhem on our own streets', warns Cameron as Britain is dragged back into Iraq

حيث إن قائل الخبر (كامرون) يوضع في الشطر الثاني من العنوان الصحفي أعلاه.

Let the elderly in care keep their own furniture to make it feel like home, says minister

حيث إن قائل الخبر (الوزير) يوضع في الشطر الثاني من العنوان الصحفي أعلاه.

الخبر الصحفي :

ويسمى هذا باللغة الإنجليزية (newsreport)، يتميز الخبر الصحفي في العربية بسرد عبارات مطولة عن منصب الشخص المذكور وعبارات الاحترام له وليس بالضرورة أن تبدأ الجملة العربية الصحفية بالفعل؛ فقد يستهل الاسم الجملة الصحفية لا لغاية بلاغية، ولكن جراء التأثر بالأسلوب الصحفي الإنجليزي، وغالبا ما تبدأ الفقرة الإخبارية بعبارات صحفية، كأدوات ربط بين الفقرات الإخبارية المكونة للخبر الصحفي، مثل : (وعلى صعيد آخر، ومن جانبه، هذا، ومن الجدير بالذكر) علماً بأن هذه العبارات لا تستخدم في الأنماط الأسلوبية العربية الأخرى، مثل الخطاب القانوني والإرشادي والعلمي والوصفي والديني إضافة إلى ذلك، نجد أن أسلوباً صحفياً يستخدم شبه الجملة التي تحتوي على الضمير العائد مقدماً على الفعل والفاعل، وهو أسلوب صحفي إنجليزي شائع.

ومن الأمثلة على العبارات المطولة لمنصب الشخص المذكور وعبارات الاحترام له هي:

(صرح خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، حفظه الله، بأن المملكة تقف بحزم ضد الإرهاب)؛ حيث نجد العبارات : (خادم الحرمين الشريفين)، و(حفظه الله)، أما اذا أردنا أن نرى نفس الخبر في الصحافة الإنجليزية فسوف نرى ما يلي:

King Abdullah of Saudi Arabia said "Saudi Arabia stands firm against terrorism."

حيث نجد أن الأسلوب الصحفي الإنجليزي قد حذف العبارات (خادم الحرمين الشريفين)، و(حفظه الله)؛ لأنها لا تقدم فائدة إخبارية للقارئ الإنجليزي، بل قد يقوم الصحفي الإنجليزي بإجراء تغيير جذري في الأسلوب؛ لكي يتلاءَم مع الأعراف الأسلوبية للصحافة الإنجليزية خصوصاً إذا تم وضعه عنواناً ولكن حتى في داخل الخبر الصحفي نجد مايلي:

"Saudi Arabia stands firm against terrorism", King Abdullah of Saudi Arabia says.

ونتيجة للتنافر الثقافي بين العربية والإنجليزية نجد أن كثيراً من عبارات الاحترام لا تجد لها مكاناً في الجملة الإنجليزية، مثل : (سبحانه وتعالى، صلى الله عليه وسلم، عليه السلام، المفدى) وغيرها : لأنها عبارات خاصة بالثقافة العربية والإسلامية، كذلك الحال في الكلمات الواصفة لأماكن اسلامية، مثل : (الكريم)، و(المكرمة)، و(المنورة) التي ترد في العبارات : (القرآن الكريم)، و(مكة المكرمة)، و(المدينة المنورة).

أما عبارة (المسجد الأقصى) فنجدها بكلمة واحدة هي (Jerusalem). والسبب هو أن العبارة العربية لها تناص مع القرآن الكريم؛ حيث وردت في الآية الأولى من سورة الإسراء، أما العبارة الإنجليزية فهي مستندة إلى التناص مع التوراة، وهي ترجمة صوتية للكلمة العبرية (Yerushalayim)، وهي بهذا لا تعترف بالمدلول الثقافي الإسلامي الذي توحي به العبارة العربية : (المسجد الأقصى).

أنواع التنافر اللغوي والثقافي :

هناك عدة أنواع من التنافر اللغوي والثقافي التي تحدث على عدة مستويات وتشمل ما يلي:

(أولاً) على مستوى الثقافة الاجتماعية ومؤسسات الدولة: وهذه تشمل كلمات وعبارات في العربية أو الإنجليزية تستخدم في الثقافة الاجتماعية أو في مؤسسات الدولة ولكن عند ترجمتها لا يجد لها المترجم نظيراً دلالياً في معجم العربية أو الإنجليزية، ولهذا فمن أفضل الاليات اللغوية لحل هذه المعضلة الدلالية هي أن نشرح الكلمة، أو أن نرسمها صوتياً ففي العربية نجد كلمات مثل (عقال، عقيقة، تراويح، أذان، عمرة، جمرات، عدة، تيمم، تكية). وفي الإنجليزية نجد كلمات مثل:

(10 Downing Street, Fleet Street, Wall Street, Boxing Day, Cathedral, duplex, think-tank, bungalow, Bullingdon Club, semi-detached,) .

(ثانيا) على مستوى ألقاب الشرف الاجتماعية، وهذه تشمل كلمات وعبارات في العربية أو الإنجليزية تستخدم لقب شرف للرجال أو النساء، ففي العربية نجد كلمات، مثل : (شيخ (عشيرة)، طواف، مختار)، وفي الإنجليزية نجد كلمات، مثل : (Sir, Baron, Baroness, Duke)، ولهذا فإن الالية اللغوية لحل هذه المعضلة الدلإلية هي أن نرسم الكلمة صوتياً أو أن نشرحها، وبهذا تكون الترجمة (ترجمة شارحة - periphrastic translation).

(ثالثاً) على مستوى ألقاب الشرف الدينية : وتشمل هذه كلمات وعبارات في العربية أو الإنجليزية تستخدم لقب شرف يدل على منصب ديني ضمن الثقافة الدينية، ولكن لا يجد لها المترجم نظيراً دلالياً في معجم العربية أو الإنجليزية، ولهذا فمن الأفضل لغويا أن نرسمها صوتياً ففي العربية نجد كلمات، مثل : (مفتي، شيخ (أي رجل دين)، الإمام، آية الله، مأذون)، وفي الإنجليزية قد نجد كلمات تحمل ألقاباً أو مناصب دينية، مثل : (Arch Bishop, Rabbi, Priest)، ولكن بفضل

الثقافة المسيحية واليهودية الموجودة في العالم العربي فإن لمثل هذه الكلمات مرادفات، مثل : (كبير الأساقفة، الحاخام، القس).

(رابعاً) على مستوى المصاحبة اللفظية، وهذه تشمل كلمات في العربية أو الإنجليزية يتم استخدامها بمصاحبة حرف جر معين لتصبح بذلك مصطلحاً في تلك اللغة، وهذه من إحدى معضلات الترجمة بين اللغات المتنافرة نحويا وأسلوبياً كالعربية والإنجليزية، فمثلاً نجد أن الصفة الإنجليزية (heavy) يصاحبها أسماء محددة، مثل : (heavy heart, heavy fighting, heavy casualties, heavy fire, heavy traffic, heavy rain, heavy losses, heavy labour, heavy task)، ولكن تُملي علينا الضرورة الأسلوبية في العربية أن نجري تحويراً أسلوبياً في ما يتعلق بمعنى الكلمة (heavy)، آخذين بعين الاعتبار سياق الجملة، ولهذا فإن معنى الصفة (heavy) ليس بالضرورة أن تكون دائماً بمعنى (ثقيل)، بل هناك معانٍ عديدة سياقية كما هو موضح أدناه:

heavy heart = قلب مكتئب (كئيب)

heavy fighting = قتال عنيف

heavy casualties = خسائر فادحة

heavy fire = قصف عنيف

heavy traffic = ازدحام شديد

heavy rain = أمطار غزيرة

heavy losses = خسائر فادحة

heavy labour = أعمال شاقة

heavy task = مهمة صعبة

(خامساً) على مستوى التنقيط (punctuation): وهذه معضلة أسلوبية نواجهها عند الترجمة من وإلى الإنجليزية حيث إن الإنجليزية، كما قلنا أعلاه، هي لغة فصلية، أي : لا تميل كثيراً إلى استخدام أدوات ربط بلاغية سواءً بين الجمل أو بين الفقرات المكونة للنص، فمن الواجب إذاً مراعاة استخدام أدوات ربط، مثل : (إنّ ، لقد)، في بداية الجملة العربية إن أردنا التوكيد في بداية الجملة أو في مستهل الفقرة، واستخدام الأداة (إذ ، حيث)، إن أردنا إثبات مقولة ما، مثل : (إن الماء ضروري لاستمرار الحياة؛ إذ لولاه لمات الإنسان عطشاً)، أو (لقد تحسن الاقتصاد البريطاني في النصف الثاني من هذا العام؛ حيث ازدادت الصادرات وانخفض معدل البطالة)، أما نقلها إلى الإنجليزية فغالباً ما نجد أننا لسنا بحاجة أسلوبية وبلاغية لهذه الأدوات العربية، ونرى أن الالية المفضَّلة هي شطر الجملة إلى قسمين واستخدام النقطة كفاصلة بين الجملتين:

Water is necessary for the continuity of life. Without it, man will die out of thirst.

The British economy has improved during the second half of the year. Exports have increased and unemployment has dropped.

كذلك الحال بالنسبة لأداة الربط الإنجليزية (although) التي تفيد التناقض بلاغياً:

The Prime Minister went to the summit in Paris although he was ill.

Although the Prime Minister was ill, he went to the summit in Paris.

والتنافر الأسلوبي يتمثل في استخدام الجملة الإنجليزية لأداة ربط واحدة (although) إلا أننا نحتاج إلى أداتين للربط في العربية عند ترجمة الجملة الأولى:

وعلى الرغم من أن رئيس الوزراء كان مريضاً إلاّ أنه ذهب إلى مؤتمر القمة في باريس.

وقد (ولقد) ذهب رئيس الوزراء إلى مؤتمر القمة في باريس رغم أنه (على الرغم من أنه) كان مريضاً.

ومن الجدير بالذكر أن رئيس الوزراء قد ذهب إلى مؤتمر القمة في باريس رغم أنه (على الرغم من أنه) كان مريضاً.

ومن المفيد أن نلاحظ التغييرات الأسلوبية العديدة التي طرأت على الجملة العربية. وهذا ما يقودنا إلى السؤال عن آليات الترجمة الضرورية. فهذه تشمل:

١. الإضافة: مراعاة للأعراف البلاغية للغة التي نترجم إليها، فإننا قد نحتاج إلى اضافة كلمة، أو حرف جر، أو نقطة وقف، أو فاصلة للجملة؛ لكي يستقيم أسلوبها.
٢. الحذف: مراعاة للأعراف البلاغية للغة التي نترجم إليها، فإننا قد نحتاج إلى حذف كلمة أو حرف جر أو نقطة وقف أو فاصلة للجملة لكي يستقيم أسلوبها.
٣. التحوير: مراعاة للأعراف البلاغية للغة التي نترجم إليها، فإننا قد نحتاج إلى إجراء تعديلات على بنية الكلمة، أو تغيير المبني للمجهول في الإنجليزية إلى مبني للمعلوم، أو تغيير الفعل إلى اسم أو صفة، أو وضع الشخص الذي صرح بخبر ما في البداية، ثم الخبر الصحفي في العربية، وبالعكس في الإنجليزية؛ حتى يستقيم الأسلوب، ويتحقق تماسك النص.

وهناك غرضان بلاغيان مهمان من هذه الآليات الثلاث أعلاه هما:

أولاً: تحقيق الهدف اللغوي، ألا وهو (تطبيع النص) في اللغة التي نترجم إليها (naturalization, domestication).

ثانياً: تحقيق الهدف اللغوي، ألا وهو (تغريب النص) في اللغة التي نترجم إليها (foreignization)، وهذا ما ينطبق على ترجمة المجاز، فهل يا ترى نشرحه لنحقق الهدف الأول، أم نترجمه كما هو ونتركه غامضاً على القارئ لكي نحقق الهدف الثاني؟

لكن تبقى الآلية الأفضل، وهي : (التحول الثقافي)، والمقصود به نقل النص إلى ثقافة اللغة التي نترجم إليها وهذه الطريق تهدف إلى:

١. تقليص الغرابة الثقافية في النص الذي نترجم منه، وسبك نص جديد خالٍ من مفاهيم ثقافية غريبة على قارئ الترجمة.
٢. تجنب الترجمة الحرفية.
٣. إنتاج أسلوب بلاغي طبيعي.
٤. مراعاة الأعراف النحوية والأسلوبية للغة التي نترجم إليها.
٥. إنتاج ترجمة مقبولة للقارئ.
٦. إنتاج ترجمة ذات تأثير مماثل للنص الذي نترجم منه قدر المستطاع على قارئ النص المترجم.

التنافر الثقافي بين الأمم :

إنّ اختلاف المفاهيم الثقافية بين الأمم توحي بتنافر شاسع عند تأويلها، فالمدلول واحد، لكن تحيطه مفاهيم ثقافية مختلفة بين الشعوب فكلمة (منزل) كما في (سأذهب إلى منزلي)، لها مفاهيم مختلفة؛ فقد تعني قصراً، أو كوخاً بسيطاً، أو خيمةً، أو قبواً من جليد لسكان الأسكيمو، أو منزلاً متصلاً بمنزل آخر، أو شقة أو غير ذلك، ومفهوم كلمة (إله) أو(رب) يختلف من دين إلى آخر، وكذلك مفهوم كلمة (الجنة والنار)، كما أن مشاعر الحج، كذلك، تعكس فوارق ثقافية كبيرة، فمن الناس من يذهب إلى مكة، ويقوم بمشاعر مختلفة عن ذاك الذي

يذهب إلى القدس. وما يقوله لك الحلاق بعد قص شعرك : (نعيماً)، وردّك عليه بعبارة : (أنعم الله عليك) لا تعني شيئاً للإنجليزي الذي يستبدلها بالقول : (تقليعة شعرك جميلة)، أو (تبدو وسيماً الآن)، ورد الزبون الإنجليزي له يكون : (شكراً). والأم العربية التي توفر لطفلها بعض المال مما يتبقى من مصاريفها تستخدم عبارة (صندوق توفير)، في حين الأم الإنجليزية تستخدم عبارة فيها كلمة الخنزير (piggy bank). وهل مفهوم وإجراءات الرقية في الإسلام هي نفسها في الثقافة الدينية لسكان الأسكيمو، وما يفعله الشامان (Shaman) لمن يريد طرد الشيطان عنه. وإذا ما أردنا ضرب الأمثال، فهل ياترى نستخدم مفاهيم ثقافية متشابهة لنفس الحالة والسياق التي يتكلم عنها أناس من ثقافات ولغات مختلفة؟ كلا، فما يقوله الإنجليزي (Never trust a crocodile) أي (لا تأمن التمساح)، هو غير ما يقوله العربي لنفس السياق : (لا تأمن العقرب)؛ حيث بدلنا كلمة (تمساح) بكلمة (عقرب)، وما يقوله العربي (لا يلدغ المؤمن من جُحْر مرتين) هو غير ما يقوله الإنجليزي لنفس السياق (A fox is not taken twice in the same snare) أي: (لا يمكن صيد الثعلب مرتين بنفس المصيدة)؛ حيث بدلنا كلمة (مؤمن) بكلمة (ثعلب)، وكلمة (جُحْر) بكلمة (مصيدة).

التنافر على مستوى النحو الدلالي :

قد نجد صيغة نحوية طويلة لها ما يماثلها دلاليا في لغة أخرى، لكن المهم في الأمر هو عدم تحريف المفهوم التواصلي مع القارئ أو السامع. فمثلاً القالب النحوي الإنجليزي (had it not been for) له معنى مماثل في العربية نعبر عنه بكلمة واحدة هي : (لولا). بيد أن هناك صيغاً نحوية عربية يفتقد إليها النحو الإنجليزي، وبالتالي يصعب الحصول معنى مماثل لها في اللغات الأخرى، وخير مثال على ذلك هو ما يلي:

(أولاً) اسم الفاعل :

يستخدم اسم الفاعل في القرآن الكريم لإثبات صفات الله الأزلية التي لا يمكن أن تكون متجددة. لكننا للأسف نجد في الترجمة استخدام الفعل بدل اسم الفاعل. وهذا تحريف للخطاب القرآني، فالفعل يفيد التجدد، ولهذا نكون قد عكسنا معنى الآية التي فيها اسم الفاعل. دعونا نتأمل الوظائف التواصلية لاسم الفاعل في الخطاب القرآني:

(أ) التلويح بصفة الثبوت (permanency and continuity of carrying out an action): فالقالب الصرفي لاسم الفاعل يشير، من الناحية التواصلية مع القارئ أو السامع، إلى وجود حالة تتصف بالديمومة والاستمرارية والا انقطاع بالنسبة لفاعل الحدث. لكن علينا أن نتذكر أن حالة الديمومة والاستمرارية لصفة بشرية قد لا تدوم، فالعالم قد لا يدوم علمه عند شيخوخته، والكاتب لا تستمر كتابته طوال عمره. لهذا نجد الفرق الشاسع بين اسم الفاعل الذي يصف البشر واسم الفاعل الذي يشير إلى صفة إلهية أزلية ثابتة على مر العصور تتخطى الزمان والمكان. فاسم الفاعل (عالم) قد تحولت إلى فعل (know) أو إلى اسم غريب على القاموس الإنجليزي (knower) أدخله المترجم في سبيل مضاهاة النص القرآني دون أن يدرك أن ترجمته قد أحدثت تغريبا دلاليا للنص القرآني. وكما نعلم فإن التغريب الدلالي هو غير التغريب الأسلوبي، فالأول يحرِّف المعنى، والثاني يضيف هالة جمالية وسمة بلاغية للجملة. لكن الأمر المهم هو عدم امتلاك اللغة الإنجليزية للمعنى الدلالي والتواصلي لاسم الفاعل.

كذلك الحال بالنسبة لاسم الفاعل (مستهزئون)، و(خالدون) و(عابدين)، و(ساجدون)، و(راكعون)، و(ناهون)، و(آمرون) التي استخدمت بهذه الصيغة

الصرفية لمدلول تواصلي، ألا وهو ديمومة وثبات الحدث التي يعجز الفعل عن أدائها. وكذلك الحال بالنسبة لاسم الفاعل (القاهرُ) لا يدل على المبالغة، والذي تم ترجمته إلى اسم اعتيادي (subjugator or supreme master). أما اسم الفاعل (القهار) (all powerful or prevailing)، فهو للمبالغة، والمقصود منها من الناحية التواصلية هو التكرار، وليس النوع؛ لأن مستوى أسماء الله الحسنى لا تتبدل ولا تتفاوت، وهذا ما ينطبق على (كافر)، وصيغة المبالغة (كَفّار) التي وردت في سورة نوح الآية ٢٧، لكن الترجمة بقيت نفسها (disbeliever). لكن علينا أن نستدرك بأن صيغة المبالغة في (ظلام) التي وردت مع اسم الجلالة قد تم تلافيها باستخدام أداة النفي (ليس)، كما هو الحال في سورة آل عمران الآية ١٨٢.

(**ب**) التكثير (abundance): كما في (مبذرين)، و(مطففين)، و(مسومين)، و(مكذبين) فمعانيها في الإنجليزية، إما أنها لا تنقل المعنى التواصلي للتكثير، وإما أنها قد تمت ترجمتها بالفعل كما هو الحال في (مكذبين)، و(مطففين)؛ حيث نجدها كفعل (disbelieve)، و(give less).

(ثانياً) أنماط صرفية مختلفة لنفس الفعل :

ترد في الخطاب القرآني أنماط متعددة لنفس الفعل لأغراض منها سياقية وأخرى تواصلية، كما هو الحال بالنسبة للفعل (استطاع) (is able)، حيث ورد هذا الفعل في سورة الكهف بخمسة قوالب صرفية (تستطيع، تستطع، تسطع، اسطاع، استطاع)، كل منها له دلالة مختلفة تتلاءَم مع السياق والغرض التواصلي الذي ورد من أجله، فليس هناك اختيار عشوائي لهذه القوالب الصرفية. ولعدم مقدرة اللغة الإنجليزية ونظامها الصرفي على نقل هذه الألوان اللغوية المتعددة، نجد

أنها قد تمت ترجمتها بصيغة لغوية واحدة (is able) في الآيات ٦٧، و٧٨، و٨٢، و٩٧(سورة الكهف)، والجدير بالذكر أن لشكلي الفعل (تستطيع)، و(تستطع)، ثقلاً صوتياً يتلاءَم مع السياق. لهذا فمن الناحية السياقية، ينقل هذا القالب الصرفي رسالة تواصلية توحي بالظروف الصعبة التي يمر بها المتحدث (الخضر) والمخاطَب (موسى)، والأمر الثقيل المطلوب من المخاطب. أما القالب الصرفي المخفف سهل النطق، مثل : (تسطع) فيعكس سهولة الظرف، وتيسُّر الفهم للمخاطَب (موسى). أما القالب الصرفي الآخر (استطاع)، فله أيضا ثقل صوتي؛ لأنه مرتبط بسياق عملية حفر ثقب في الجدار، لهذا تتلاءَم الصعوبة الصوتية مع صعوبة العمل الذي يدل عليه الفعل. ولكن الإشارة إلى عدم القدرة على تسلق الجدار الأملس يتطلب نمطاً صوتياً قصيراً يتم التعبير عنها بالفعل (اسطاع).

المراجع :

- Abdul-Raof, Hussein (2001). Qur'an Translation: Discourse, Texture and Exegesis. London and New York: Routledge.
- _____ (2001). Arabic Stylistics. Wiesbaden: Harrassowitz.
- _____ (2014). Introduction to Linguistics. Muenchen: Lincom Europa.
- Dickins, J. Hervey, S. and Higgins, I. (2002). Thinking Arabic Translation. London and New York: Routledge.
- Al-Hilali, Muhammad Taqi-u-Din and Khan, Muhammad Muhsin (1417H). Translation of the Noble Qur'an in the English Language. Madinah: King Fahad for the Printing of the Holy Qur'an.
- Lu, Shao (2013). 'Aesthetic values in literary translation: Zhang's versus Dong's version of David Copperfield in Chinese'. In Across Languages and Cultures, volume 14 (1); pp. 99-121.
- Munday, Jeremy (2012). Introducing Translation Studies: Theories and Applications. 3rd edition. Abingdon and New York: Routledge.
- Newmark, Peter (1988). A Textbook of Translation. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Nida, E. A. (1964). Toward a Science of Translating. Leiden: Brill.
- _____ (1982). The Theory and Practice of Translation. Leiden: Brill.
- Saheeh International (1997). The Qur'an: Arabic text with corresponding English meanings. London: Al-Muntada Al-Islami.

تعريف *الصحافة* – موضوع — mawdoo3.com

- أبو بكر محمد الباقلاني (١٩٩٤)، إعجاز القرآن. بيروت: دار إحياء العلوم.
- أبو محمد عبد الحق بن عطية (١٩٩١)، المحرر الوجيز. الدوحة: وزارة الأوقاف.
- فاضل صالح السامرائي (٢٠٠٧)، التعبير القرآني. عمان: دار عمار.
- محمد الطاهر بن عاشور (بدون تاريخ)، تفسير التحرير والتنوير. تونس: الدار التونسية للنشر.

الترجمة المحلفة أمام المحاكم النمساوية بين العربية والألمانية

إعداد

د. أنس بن حسن الشقفة

مستشار بالملحقية الثقافية السعودية بالنمسا

مقدمة

١) إن دراستي للترجمة بين اللغتين العربية والألمانية بينت لي أن المعرفة اللغوية البحتة لا تفي أبدا بنقل المضمون الحقيقي من نص ألماني إلى اللغة العربية، أو من نص عربي إلى اللغة الألمانية، بل قد يكون النقل اللغوي المحض سببا لتشويش الفكرة، وربما للوقوع في مغالطات غير مقصودة؛ إذ لا بد للمترجم من استيعاب مختلف الجوانب الثقافية والفكرية للغتين؛ حتى يتمكن من نقل المضمون الحقيقي والمراد، وهنا تتبدى أهمية الثقافة العامة الواسعة، والدراسات الموازية والبينية التي تزداد الحاجة إليها كلما كانت النصوص تخصصية ودقيقة. ولا أقصد هنا نصوص العلوم الطبيعية والتطبيقية فقط، بل إن نقل نصوص تبدو للوهلة الأولى بسيطة تقتضي مثل تلك المعرفة الواسعة؛ حتى لا يقع اللبس، وتتضح الفكرة.

وكثيرا ما عاينت وقوع مترجمين في فخ التشويش بدلا من التوضيح؛ لتمسكهم بمصطلحات ألِفوها في مجتمعاتهم، مع أنها لا تنقل المعنى المراد من المصطلح المستخدم في اللغة الأخرى، فمثلا كثيرا ما يترجم مصطلح Gouvernement في دولة اتحادية مثل ألمانيا أو النمسا بمحافظة، وهذا غير صحيح لغويا؛ لأن الترجمة الصحيحة لكلمة محافظة هي Prefecture، ولن يدرك المترجم الفارق بين الكلمتين، إلا إذا كان مطلعا على العلوم السياسية؛ ليعرف الفرق بين النظام الإداري المركزي الذي يقسم أراضي الدولة إلى وحدات إدارية كبرى تابعة لوزارة الداخلية تسمّى محافظات، والنظام الاتحادي الذي تتحد في إطاره وحدات سياسية وإدارية كبرى تسمى ولايات (أو دول غير كاملة السيادة)، ولكنها تتمتع بقدر كبير من الاستقلال في إدارة شؤونها؛ ليشكل بعضها مع بعض دولة اتحادية ذات سيادة.

مثال آخر على انعدام الدقة في النقل لانعدام الوضوح في الفهم، أو لنقل : لقلة الاطلاع على الثقافة المجتمعية والسياسية السائدة في منطقة حضارية ولغوية أخرى، فأكثر من يترجم عن اللغة الألمانية يترجم كلمة Kammer (chamber) إذا اقترنت بالأطباء أو المحامين بنقابة الأطباء، ونقابة المحامين، وهذا غير دقيق، بل غير صحيح، حيث إن النظام الإداري الألماني والنمساوي يمنح الغرف المهنية اختصاصات وصلاحيات ليست للنقابات؛ لأن الغرف جهات تمثيل رسمي وعضويتها ملزمة، وهي الجهة المختصة بتنظيم مزاولة المهنة، وجهازها الوظيفي يتبع السلم الوظيفي الحكومي بكل تفاصيله، وقراراتها لها الصفة القانونية النافذة، وليس للنقابات التي هي جهة تمثيلية مطلبية أي شيء من هذه الصلاحيات والاختصاصات! وهذا غيض من فيض مما يدل دلالة واضحة، بل يبرهن على أن المعرفة اللغوية المحضة لا تكفي لنقل المضامين بين اللغات والثقافات، ولا بد من دراسات موازية رديفة، أو دراسات بينية لتحقيق الغايات المطلوبة.

٢) لدى اضطلاعي بمهمة مراجعة وتصويب كتب تعليم مادة التربية الدينية الإسلامية لتلاميذ المدارس الابتدائية النمساوية، واجهت مشكلة نقل نصوص القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة لتلاميذ السنوات الأولى مكتوبة بالحرف اللاتيني (transcription)؛ لتسهل عليهم قراءتها وحفظها قبل تعلم اللغة العربية، فوجدت الأبجدية المعتمدة لدى الجمعية المشرقية الألمانية، وهي السائدة في المنطقة الألمانية، غير مناسبة للتلاميذ في هذه المرحلة العمرية المبكرة؛ لاعتمادها على استعمال شارات apostrophe لتعويض العين والهمزة مثلا، إضافة إلى تعويض بعض الحروف العربية بأكثر من حرف؛ مما يعقد الأمر بالنسبة للطفل الصغير،

ولا يمثل النطق الصحيح للحرف العربي، كما أن عدم التمييز بين الحركات والأحرف الصوتية بشكل واضح يجعل الأمر أكثر صعوبة بالنسبة للتلميذ الصغير، فعمدت إلى تطوير أحرف لاتينية مع بعض الإضافات من تنقيط ومدّ تجعل المهمة أيسر على التلميذ والمعلم في آن واحد، مع تجنب الانقطاع في رسم الكلمة عند استعمال الأبوستروف :

Umschrift des arabischen Alphabets							
ا	ā	د	d	ض	ḍ	ك	k
ب	b	ذ	ḏ	ط	ṭ	ل	l
ت	t	ر	r	ظ	ẓ	م	m
ث	ṯ	ز	z	ع	ε	ن	n
ج	ǧ	س	s	غ	ġ	ه	h
ح	ḥ	ش	š	ف	f	و	w, ū
خ	ḫ	ص	ṣ	ق	q	ى	y, ī
ـَ	a	ـُ	u	ـِ	i	ء = ʾ	
ـً	an	ـٌ	un	ـٍ	in		

٣) تعتمد الدوائر العلمية الغربية – مهما كانت لغاتها الوطنية: إنجليزية، أم فرنسية، أم ألمانية، أم إسبانية، أم غيرها، لدى تسمية أعيان الأشياء المكتشفة في كافة مجالات العلوم الطبيعية، والوصفية – اللغة اللاتينية بالدرجة الأولى، ثم تليها اللغة اليونانية القديمة، فتصبح تلك المسميات مصطلحات عالمية مشتركة Nomenklatur (nomenclature) يستعملها ويفهمها كل أهل ذلك العلم، مع خلافات جزئية بسيطة بطريقة لفظ الكلمة، فالألمان مثلا يتقيدون باللفظ اللغوي اللاتيني الأصلي، وبرسم الكلمة الصحيح، بينما ينطقها أبناء الثقافة الأنجلوسكسونية باللهجة الإنجليزية، ويعطون الكلمة نهاية (عَجُزْاً) إنجليزية. المهم بالأمر أن من يتصدى لترجمة الأبحاث والأعمال العلمية لا بد له من تعلم اللغة اللاتينية على الأقل، ويستحسن أن يكون له إلمام باللغة اليونانية القديمة؛ حتى يتسنى له فهم المصطلح فهما صحيحا؛ لينقله نقلا صحيحا أيضا. وحيث إن ما يقرب من تسعين بالمائة، وربما أكثر، من الأبحاث العلمية تنشر باللغة الإنجليزية، أو بإحدى اللغات الأوربية، وكلها تعتمد المسميات اللاتينية والإغريقية، فيحسن أن تدخل كليات ومعاهد علوم الترجمة مادتي اللغة اللاتينية، واللغة الإغريقية في مناهجها.

٤) وبمناسبة ذكر مصطلحات ومسميات العلوم الطبيعية والوصفية، تحضرني هنا تجربة مرت معي منذ ما يزيد على أربعة عقود، حيث جاءني زميل من الأطباء العرب، وكان بصدد إعداد أطروحته لنيل مؤهل "إجازة التدريس الجامعي" (Habilitation)، في مادة التشريح في كلية الطب بجامعة فيينا، واختار لذلك موضوع (الوريد الصّافن الأكبر - Vena Saphena magna)، وهو أكبر وريد

سطحي في الساق يمتد من أخمص القدم، وينتشر حتى أعلى الساق، مجاوراً للعصب الصّافن (Nervus Saphenus)؛ وللشريان الصّافن (Arteria Saphena)، ليصب في المنطقة الإربية، عبر الفرجة الصّفنية (Hiatus Saphenus) في الوريد الفخذي (Vena femuralis).

وحيث إن أهل الصنعة من علماء التشريح قد اختلفوا في أصل التسمية، وبالذات في الأصل اللغوي (Etymologie) لكلمة (saphena)، ولما لم يجدوا لها أصلا لاتينيا أو إغريقيا نسبها بعضهم للغة العبرية، والزميل العربي كان متأكدا من أن الكلمة عربية، وإذا كانت الكلمة عربية فإن الطبيب المشرّح الذي اكتشفها ووصف مسارها ينبغي أن يكون عربيا؛ لذا أراد أن يجعل إثبات ذلك صلب موضوع أطروحته العلمية، وأراد مني مساعدته بإثبات الأصل اللغوي للكلمة بالدليل الواضح. فذكرته بالآية الكريمة في سورة (ص) تحكي عن سليمان بن داوود، عليه السلام :" إذ عرض عليه بالعشي الصّافنات الجياد "، وأن المفسرين قالوا : هي الخيول القائمة على ثلاث، وقد ثنت سنبك يدها الرابع. فقال : ربما قالوا هذا وصفًا لهذه الهيئة من وقوف الخيل، وليس لمعنى القيام على إطلاقه؛ لذا عدت إلى لسان العرب لابن منظور، فكان فيه ما يقطع بالدليل: " والصّافن: عِرْق ينغمس في الذراع في عَصَب الوظيف، والصّافنان: عِرْقان في الرَّجْلين، وقيل : شعبتان في الفخذين. والصافن: عِرْق في باطن الصلب طولا متصل به نياط القلب، ويسمى الأكحل. ويسمى الأكحل من البعير : الصّافن، وقيل: الأكحل من الدواب : الأبجل. وقال أبو الهيثم: الأكحل والأبجل والصّافن : هي العروق التي تُفْصَد، وهي في الرِّجل صافِن، وفي اليد أكحل. وقال الجوهري: الصّافن عِرْق الساق. وقال ابن شميل: الصّافن عِرْق ضخم في باطن الساق حتى يدخل الفخذ،

فذلك الصّافن. وقال الليث: وصفنت الدابة تصفن صُفُونًا: قامت على ثلاث، وثنت سنبك يدها الرابع. وقال أبو زيد: صفن الفرس إذا قام على طرف الرابعة. وفي التنزيل العزيز: إذ عرض عليه بالعشي الصافنات الجياد.،... ومنه حديث البراء بن عازب: كنا إذا صلينا مع رسول الله (صلى الله عليه وسلم) فرفع رأسه من الركوع قمنا خلفه صُفُونًا، وإذا سجد تبعناه، أي : واقفين قد صفنّا أقدامنا، قال أبو عبيد : قوله صُفُونًا يفسر الصافن تفسيرين، فبعض الناس يقول : كل صافّ قدميه فهو صافن، والقول الثاني أن الصّافن من الخيل الذي قد قلب أحد حوافره وقام على ثلاث قوائم. وفي الصحاح: الصّافن من الخيل القائم على ثلاث قوائم، وقد أقام الرابعة على طرف الحافر، وقد قيل: الصّافن القائم على الإطلاق، قال الكميت:

نعلمهم بها ما علمتنا أبوتنا جواري، أو صفونا

وفي الحديث: من سره أن يقوم له الناس صُفُونًا، أي واقفين. والصّفون: المصدر أيضا، ومنه الحديث: فلما دنا القوم صافنّاهم، أي واقفناهم وقمنا حذاءهم." وهنا كان بيت قصيدنا؛ أي : إثبات أن كلمة صافن تعني قائم على الإطلاق، وليست صفة معينة خاصة بالخيل. ثم أورد ابن منظور ما يلي : "وكان ابن عباس وابن مسعود يقرآن: فاذكروا اسم الله عليها صوافن، بالنون" وعنى بذلك الآية السادسة والثلاثين من سورة الحج: " فاذكروا اسم الله عليها صواف". ثم أردف : " فأما ابن عباس ففسرها معقولة إحدى يديها على ثلاث قوائم، والبعير إذا نحر فُعِلَ به ذلك، وأما ابن مسعود فقال: يعني قياما. وقال الفراء: رأيت العرب تجعل الصّافن القائم على ثلاث وعلى غير ثلاث، قال: وأشعارهم تدل على أن الصّفون القيام خاصة، وأنشد:

وقام المها يقفلن كل مكبل كما رصّ أيقا مذهب اللون صافن

وبهذا تبين، بما لا يرقى اليه شك، أن الصّفون يعني القيام على إطلاقه، وأن الطبيب الذي شرّح الساق، ووصف ذلك الوريد الضخم الذي يأخذ الدم الأزرق من أنسجة الساق السطحية؛ ليعيده إلى القلب عن طريق الوريد الفخذي، إنما سماه بالصّافن؛ لأنه وجده قائما يصعد من أخمص القدم إلى أعلى الفخذ؛ حيث يدخل من الفرجة المسماة باسمه ليصب في الوريد الفخذي في منطقة الحوض.

٥) ومما تبين لي أيضا أن بعض الكلمات العربية ربما تستعمل كمصطلحات تنقل معاني كانت مفهومة للناس في زمان معين؛ لارتباطها بالأحوال الاجتماعية التي كانت قائمة في ذلك الوقت، فإذا استعملت في زمن لاحق بعد تغير تلك الأحوال دلت على معانٍ أخرى، فمثلا كان سكان بلداننا – حتى نهاية القرن التاسع عشر – يسمون الأهالي، لذا كانت كلمة أهلي تعني خاص في مقابل الرسمي، أو الحكومي، أو العام، الذي كان يسمى الميري في ذلك الوقت، فإذا سميت مدرسة بمدرسة كذا الأهلية، فمعنى ذلك أنها مدرسة خاصة. ولكن إذا سمي بنك بالأهلي مثل بنك مصر الأهلي، فهذا يعني في فهمنا اليوم البنك الوطني. وصفة الملكي في الشام، مثلا، كانت تقابل في فهمنا اليوم المدني، فالسجن الملكي في البلدة الفلانية هو السجن المدني في تلك البلدة، والخياط الملكي هو الخياط الذي يخيط الملابس المدنية، ولا زلت أذكر أن بعض الخياطين كان يكتب على واجهة دكانه : خياط ملكي وعسكري، فمن يفهم في زماننا كلمة ملكي على أنها تعني مدني.

المراجع

١) القرآن الكريم، طباعة مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

أ / سورة (ص)، الآية ٣١ .

ب/ سورة (الحج)، الآية ٣٦ .

٢) لسان العرب لابن منظور/ المجلد الثالث عشر، طباعة دار صادر . بيروت

3) Islam in meinem Leben

ASYA Verlag, Köln 1993



دور الترجمة في رحلة المصطلح بين العلوم
المصطلح اللساني أنموذجًا

إعداد

د. خليفة الهادي الميساوي

كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، الأحساء

المقدمة :

يمر المصطلح بعدة مراحل من تكوينه المتصوري، والمفهومي، والمعجمي وصولا إلى استثماره في العلوم، وترحاله بين حقولها المعرفية عن طريق الترجمة من لغة مصدر إلى لغة هدف، أو الانتقال من حقل معرفي إلى آخر داخل المجال العلمي الواحد. فنجد مثلا المصطلح اللساني " البرغماتية" قد استعمل بطرق مختلفة في مجالاته العلمية المتعددة، وهذا ما أدى إلى ترجمته بطرق مختلفة. وقس على ذلك كثيرا من المصطلحات اللسانية الأخرى. ولكن المشكل المطروح هو ؛ كيف يمكن للمصطلح أن يرحل بين العلوم فتستفيد منه في تطورها وبناء نظرياتها المعرفية من ناحية؟ ثم كيف تلعب الترجمة دورا رئيسيا في أداء هذه المهمة بين اللغات، وخاصة اللغة العربية التي باتت تحتاج إلى مثل هذه الترجمات المصطلحية؛ لتضمن تطورها ولحاقها بركب الحداثة؟ سنفحص في هذا البحث بعض المصطلحات اللسانية التي نشأت في الحقل اللساني الغربي، ثم رحلت إلى النقد الأدبي، فأسست نظريات نقدية على غرار البنيوية، والسيميائية، والبرغماتية، والسردية، وغيرها. وتناقلتها الدراسات العربية فاستفادت منها إلى حد كبير في تطوير مناهجها من الناحية المفهومية والمصطلحية.

١) المصطلح اللساني بين النشأة والاستعمال :

يعتبر المصطلح ركيزة أي تطور علمي، ومصدرا من مصادر إثراء لغته، ولكي تضمن الشعوب تطورها عليها أن تبدأ بتطوير لغتها من خلال ما تضيفه إليها من رصيد مصطلحي متنوع المجالات ومتعدد الاختصاصات، به تضمن منافستها للغات الأخرى، وتحصّن نفسها من الألفاظ الدخيلة أو المستعملة في غير معناها أو المترجمة بطريقة مشوَّهة. وتعاني اللغة العربية اليوم من هذه القضايا المصطلحية؛



مما يجعل رصيدها المصطلحي يفتقر إلى التطور إلاّ عبر الترجمة. وهي تُعَدّ رافدا من روافد تطور المصطلح العربي. فبتطوره تتطور اللغة، وترتقي الأمة، وتلتحق بركب الأمم المتقدمة. وبالمصطلح تواكب اللغة العربية ما يستجدّ من المفاهيم والمتصورات في اللغات الأخرى. فاللغة تقاس قدرتها على التواصل، وإشعاعها الحضاري بمدى تمكنها من السيطرة على مجالها المصطلحي في كل العلوم والفنون والتقنيات. ويؤرق التحول المصطلحي المتطور والمتغير على المستوى الأكاديمي الدولي اللغة العربية التي تبدو – في أغلب الأحيان – غير مواكبة لمثل هذه التحولات. ويعود هذا الأمر إلى عدم تركيز مؤسسات أكاديمية تُعنى بشأن المصطلح في جميع مستوياته المتصورية والمفهومية والمصطلحية؛ إذ مازال الأمر يقارب مقاربة عشوائية لا تحظى بالأسس العلمية والضوابط الأكاديمية. ويتجلى ذلك في الدرس المصطلحي الذي يقدم في الجامعات العربية من قِبَلِ غير المختصين في عمومه، أو عدم تأسيس اختصاصات بحثية في علم المصطلح في أغلب الجامعات العربية، وكذلك قصور المجهودات المصطلحية التي تقوم بها بعض المؤسسات الرسمية، مثل : المجامع اللغوية على بعض الاختصاصات دون غيرها، وقلة المختصين في هذا المجال لمتابعة التطور المصطلحي الدولي بصفة مباشرة وفورية؛ حتى تتمكن اللغة العربية من متابعة المستحدَث من المصطلحات في زمنه. ولعلّ أهمّ الإشكاليات المرتبطة بالبحث المصطلحي اليوم تتمثل في عملية بناء المنظومات المصطلحية العربية الموحدة، والالتزام الأكاديمي باستغلالها في البحوث العلمية، وربطها بالاقتصاديات العربية، وخاصة الصناعية منها والتقنية. ولمعالجة هذه القضايا لابدّ من التفكير بصفة جدية في بعث أقسامٍ للترجمة والمصطلحية في الجامعات العربية، وتكوين مختصين في علم المصطلح بطريقة أكاديمية صحيحة،

والتخلص من الوضع الحالي الذي يعبر عن تدهور مصطلحي عربي بالانتقال من وضعية الهواة المصطلحيين إلى المتخصصين وفق الضوابط الأكاديمية الدولية، ووفق ما هو موجود في الدول المتقدمة. وكذلك إنشاء مؤسسات ومعاهد تُعنى بقضية المصطلح ورصد تطوره في شتى المجالات العلمية. وكذلك ربط صلات وشراكات مع مؤسسات دولية تُعنى بالمصطلح على غرار مؤسسة Isoو Infoterm وغيرهما، والاستفادة من تجارب الآخرين بغية تطور اللغة العربية وجعلها قادرة على الدفاع الذاتي، وتحصين نفسها من الغزو اللغوي الأجنبي، وهو أمر بات اليوم ظاهرة ملحوظة في الاستعمال اليومي عند المتكلم العربي لن يستطيع التخلص منها إلا بتطوّر المصطلح وإثراء رصيده اللغوي.

وننزل في هذا الإطار معجمي "تحليل الخطاب"[1] و"السرديات"[2]، فكان الأول إنتاجا غربيا صرفا، ثم انتقل إلى العربية عبر الترجمة، وكان الثاني غربي النشأة المصطلحية، ثم انتقل إلى العربية عبر التاليف الذي يستند إلى الترجمة. وإنّ ما يجمع بين هذه المصطلحات هي النشأة في الحاضنة المعرفية والثقافية الغربية، وما يختلف بينهما يكمن في نقلها أو ترجمتها إلى العربية، فاعتمد معجم تحليل الخطاب على الترجمة من منطلق اللغة الفرنسية، في حين اعتمد معجم السرديات على التاليف والترجمة من منطلق اللغتين الفرنسية والإنجليزية. وهذا ما جعل المنطلقات المنهجية في عملية الترجمة تختلف بينهما،وهو ما أدّى إلى تصورات مختلفة نتجت عنها ترجمات مختلفة رغم ما يجمع بين العلمين من تقاطعات

١ معجم تحليل الخطاب من تأليف مجموعة من الباحثين الفرنسيين بإشراف باتريك شارودو ودومينيك منغنو وترجمه إلى العربية عبدالقادر المهيري وحمادي صمود وصدر عن المركز الوطني للترجمة، تونس، ٢٠٠٨.

٢ معجم السرديات من تأليف مجموعة من الباحثين التونسيين بإشراف محمد القاضي، صدر عن دار محمد علي للنشر بتونس ودار الفارابي بلبنان، ٢٠١٠.

مفهومية وممارسة مصطلحية. وسنبين هذا الأمر بالاعتماد على بعض المصطلحات التي رأينا فيها اضطرابا مفهوميا أدى – في أحيان كثيرة – إلى ترجمات غير سليمة لم يوفَّق فيها أصحابها في ترجمة المتصور كما نشأ في مهده الأول، وهذا عائد إلى الوعي بمستويات في الترجمة سنبينها فيما بعد، ورغم هذا الاضطراب المفهومي في ترجمة المصطلحات المبينة في الجدولين، فإنّنا نقرّ بأنّ هذين العملين يحظيان بكثير من الدقة في ترجمة المصطلحات، ولم تكن ظاهرة الاضطراب هي السمة الغالبة على العملين، ولكن هناك البعض منها يستدعي الوقوف وإعادة النظر في طبيعة الإشكاليات التي تحيط بعملية الترجمة، فمنها ما هو ذاتي صرح به المترجمون في مقدمتي عمليهما، وتعود أساسا إلى المنطلقات المنهجية المتبعة في الترجمة، وإلى اختصاصاتهم، ومنها ما هو شائع في الترجمات السابقة على وجه الخطأ.

٢) المنطلقات المنهجية في ترجمة المصطلح :

في معجم تحليل الخطاب :

تخضع الترجمة لعدة مستويات منهجية تتسم بها كل ترجمة، فمنها الترجمة الحرفية، والترجمة المفهومية، والترجمة المتصورية... وترتكز ترجمة المصطلح على الضربين الأخيرين من الترجمة، باعتبار أنّ المصطلح يتولّد عن متصور، ويعبّر عن مفهوم، وبالتالي فإنّ الترجمة الحرفية لا تصلح في باب ترجمة المصطلح باعتبارها لا تغوص في المكونات المفهومية والمتصورية لإنتاج المصطلح في مهده الأول، وهو ما يجعلها قاصرة عن إدراك التكوين المفهومي للمصطلح، وهو الشرط الرئيسي في ترجمة المصطلحات. ويبدو أنّ مترجمَيْ "معجم تحليل الخطاب" لم يعتمدا هذا الضرب من الترجمات القائمة على نقل المفاهيم وليس المصطلحات، وهو ما أوقعهما في الترجمة الحرفية. وهناك "من المداخل ما يتسم بسلاسة العبارة، وخلو

التركيب من التعقيد. ومنها – وعددها ليس بقليل – ماتطول فيه الجملة وتتمطَّط وتتعقد وتقطع بأكثر من جملة اعتراضية حتى يعتاص أحيانا فهمها، كما يتعذر على المترجم أن يجزئها اجتنابا للإخلال بمعناها، فلا يمكن له إلا أن يحافظ على وحدتها، فيساير ترجمته تركيبها، ويحتذي تفريعاتها وجملها الاعتراضيّة، فتتعقد الجملة العربية على غرار تعقد الجملة الفرنسية". (معجم تحليل الخطاب، ٢٠٠٨، ٥-٦)، يبدو من خلال القول أنّ المترجمين اتبعا الالتصاق المباشر باللغة الأصل بغية المحافظة على تراكيبها، وتسلسل عباراتها وجملها، وهو ما جعل النص العربي يخضع لإكراه التطويع لما هو من خصوصيات النص الفرنسي، ولا يسمح هذا المنهج بترجمة مفهومية متصورية للمصطلح، بل يؤدي إلى الاضطراب المفهومي، باعتبار أنّ الشكل المعجمي والتركيب النحوي لا يعكسان دائما دلالة القول، فما بالك بالمفهوم الذي هو أعقد في الإدراك والفهم، وبالتالي فهو أبعد ما يكون عن التسلسل التركيبي وتتابع الجمل، بل هو عملية إدراكية حدسية تخصّ كيفية نشأة المصطلح وفق متصوره الفلسفي ومكوناته المعنوية الصرفة، ولهذا فإنّ الترجمة الحرفية تخلُّ بالمعنى، عكس مع الحفاظ على النواة المعنوية للمتصور الذي نشأ فيه وأنتج ضمنه[١]، نذكر على سبيل المثال مصطلح "تفاعل" الذي رحل بين عدة علوم، كما ذكر المترجمان أنفسهما، ولكنه حافظ على خصوصيته المفهومية في شتى الاختصاصات العلمية واللسانية والأدبية والاجتماعية[٢]، وبالتالي فالترجمة لا تتعلق بالمصطلح في حدّ ذاته، وإنما تتعلق أساسا بالإلمام بالسيمات[٣] المعنوية التكوينية للمصطلح، والأثر المعنوي

١انظر كتاب المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، بيروت، دارالضفاف، ط١، ٢٠١٣.

٢انظر معجم تحليل الخطاب ص ٣٠٩.

٣نكتب مصطلح " سيمة" بالياء لنميز بينه وبين "سمة"، ونضعه ترجمة لمصطلح sème الذي يقصد به الوحدة المعنوية الصغرى المكونة مع غيرها من الوحدات المعنوية الأخرى دلالة الكلمة ؛ أمّا مصطلح

الـذي يتقـاطع مـع الاسـتعمالات المختلفـة، وهـو مـا لم يتـوفر في ترجمـة بعـض المصـطلحات، ولـذلك" لايسـع المـترجم في هـذه الحالـة أن يـترجم نفـس المصـطلح بمصـطلح وحيـد، بـل قـد يضـطر إلى الإحجـام عـن ترجمتـه، ويكتفـي بالتحديـدات المختلفـة الـتي تكـون لـه حسـب أصـحاب النظريـات المعينـة".(معجـم تحليـل الخطاب،٢٠٠٨، ٦) جعل هذا المنهج في الترجمة ترجمة بعض المصطلحات مجانبة للصواب، أو مخالفة للمفهوم المصطلحي، ضبطنا بعضها في الجدول التالي بمقاييس ثلاثـة، فاعتبرنـا المصـطلح المسـطر ترجمتـه غـير موفقـة تمامـا، واقترحنـا ترجمـة بديلـة، واعتبرنـا بعـض المصـطلحات قريبـة مـن المفهـوم الأصـلي، ولكـن ترجمتهـا تحتـاج إلى الدقـة، مثـل ترجمـة مصـطلح " Pertinence"، واعتبرنـا ترجمـة بعـض المصـطلحات ترجمـة موفقـة وهـي السـمة الغالبـة في المعجـم، ولكننـا ركزنـا علـى المصـطلحات الـتي رأيناها تمثل مشكلا في الترجمة، وفيها إرباك للقارئ غير المتخصص.

– في معجم السرديات :

لم تخـل ترجمـة المصـطلح النقـدي مـن عـدة صـعوبات، منهـا مـا هـو داخلـي يتعلـق بالمصطلح ذاته باعتباره وليد نظريات نقدية مختلفة، ومنها ما هو خارجي يتعلق باتصال المصطلح النقدي بعلوم أخرى خاصة، منها اللسانيات التي باتت الأساس النظري الذي تنطلق منه أية نظرية مصطلحية، أو على الأقل تتأثر بنتائجها العلمية، "وتعد السرديات (Narratology/ Narratologie) من الحقول المعرفية الحديثة التي ازدهرت في النصف الثـاني مـن القـرن العشـرين، ومـا فتئـت تتطـور وتتوسـع فتنهـل مـن غيرهـا مـن المعـارف، كاللسانيات، والسيميائية، والتداولية، كما تتسرب إلى اختصاصات كثيرة شأن الأدب،

"سمة" فنضعه ترجمة لمصطلح trait الذي يقصد به السمة التمييزية التي تميز كلمة من أخرى فمثلا حين نميز بين كرسي وأريكة نجد أنّ السمة التمييزية المعتمدة هنا تتمثل في أنّ الأريكة لها متكآن على جانبيها، خلافا للكرسي الذي هو خال منهما.

والتاريخ، والفولكلور، والمسرح، والسينما، والموسيقى... ومن شأن هذا التوسع أن ينزّل السرديات منزلة محورية من البحث المتعدّد الاختصاصات في عصرنا". (معجم السرديات، ٢٠١٠، ٥)، ولذلك فترجمة المصطلح النقدي من هذا المنطلق المعرفي المتعدّد الجوانب المعرفية المؤثرة في إنتاجه تتطلب حذرا خاصا ودقة فائقة في إدراك هذه الأصول المعرفية، وكيفية إسهامها في تكوين المتصور المصطلحي وتحديد مفهومه، "وسعيا إلى مجاوزة هذا الوضع عمد فريق المعجم إلى الرجوع إلى المصطلحات والمفاهيم السردية في مظانها الغربية: الفرنسية أوّلا، والإنكليزية في الدرجة الثانية يتفهمها ويشقّق معانيها"، (معجم السرديات، ٢٠١٠، ٦)، ويعتبر هذا المنهج في الترجمة سليما وموفَّقًا؛ إذ تتبع المترجمون المصطلحات في مظانها الأولى، ورصدوا تصوراتها ومفاهيمها، ثم ترجموها. ووفقا لهذا المنهج ابتعدوا عن الترجمة الحرفية، وأمعنوا النظر في العلاقات بين المفاهيم المتقاربة، وبحثوا في الفويرقات بينها، وعلى أساسها "لم ينظر إلى المصطلح معزولا عن غيره، وإنّما نظر اليه من حيث صلته بسائر المصطلحات المجانسة له أو القريبة منه. فإن لم يجد فيما جرى عليه السابقون ما يفي بالقصد اصطنع مصطلحا جديدا"(معجم السرديات، ٢٠١٠، ٦-٧)، فجاءت ترجمة المصطلح ترجمة مفهومية، وأقام المترجمون من ناحية صناعة المصطلح خطة اصطلاحية متجذرة في اللغة العربية بنيت على ثلاثة مبادئ : ١) الترجمة، ٢) التوليد، ٣) التعريب. وحاولوا الملاءمة بين صناعة المصطلح في لسانه العربي، وجلب مفهومه الغربي، "وأما من جهة المفاهيم فقد حرصنا على الرجوع إلى المؤلفات الغربية الأصلية، ولم نقنع بالمراجع الثانوية"، (معجم السرديات، ٢٠١٠، ٧)، ولم يكتف المترجمون بصناعة المصطلح وترجمة مفهومه، بل راحوا يبحثون في تطوراته الدلالية وتتبع مساراته المعرفية عبر إخضاعه للممارسة والتجريب، "وقد سعينا إلى بيان التطور الذي اعترى المصطلح من جهة التاريخ، والأبعاد التي أحال إليها من

جهة المفهوم، وأجرينا المصطلح إن اقتضى الأمر على نصوص سردية عربية أو أعجمية، قديمة أو حديثة أثبتناها بين قوسين صنيعنا بالمصادر"، (معجم السرديات،٢٠١٠، ١٠)،تعتبر هذه المنهجية الأقدر في ترجمة المصطلح، ولذلك جاءت ترجمة المصطلحات في أغلبها موفقة في هذا المعجم، ولكن هذا لم يحجب عنه الوقوع في عدة منزلقات أوقعت أصحابه في عدة ترجمات لم تَفِ بالمعنى، ولم تدرك المفهوم، خاصة عندما يرحل المصطلح من حقل معرفي إلى آخر، فيحافظ على أثره المعنوي الأصلي، ولكن استعماله وصناعته المصطلحية تتغير حسب الأهداف العلمية والأسس المعرفية لكل حقل علمي يجري فيه المصطلح؛ إذ نجد أحيانا المصطلح نفسه حينما يرحل من علم إلى آخر لا تحترم في ترجمته السياقات المعرفية، من ذلك على سبيل المثال مصطلح " renvoi " الذي لا يعني الإحالة، وإنما الترجمة الأنسب له هي : "الإرجاء". ولذلك ضبطنا بعض المصطلحات في جدول استقيناها من المعجم عسانا أن نعالجها معالجة مفهومية، ونقترح بدائل لها.

ينشأ المصطلح متصوَّرا، ثم يتكون مفهوما، ثم يصنع معجما، ثم يستعمل إجراء في حقله المعرفي المختص، وتمثل هذه الرحلة مراحل توليد المصطلح، فسنعالج وفق هذا المنهج بعض المصطلحات التي رأيناها تمثل مشكلة ترجمية في المعجمين من خلال الجدولين التاليين. سنعالج كل جدول منفردا وفق منطلقاته المنهجية، ثم نُقِيم مقارنة بينهما ؛ لنرى كيف رحل المصطلح من اللسانيات إلى النقد الأدبي.

الأصل الفرنسي	المصطلحاللساني (معجم تحليل الخطاب)	الترجمة المقترحة
Référence 474	إحالة	إحالة
Cohérence 100	انسجام	ترابط
Cohésion 101	اتساق	ربط
Connecteur 124	رابط	واصل
Conversation 139/357	التحادث	محادثة
Embrayeur 205	الواصل/ الوصل	مؤشر التلفظ
Déictique 155	المشير	مشير مقامي
Deixis156	إشارية	مشيرات مقامية
Discours 180	خطاب	خطاب
Description 161	الوصف	الوصف
Dialogisme 170	تحاورية	حوارية
Ellipse 202	حذف	حذف
Endophore 214	عائد على الداخل	إحالة داخلية
Exophore 214	عائد على الخارج	إحالة خارجية
Gestualité 276/371/410	إيمائية	حركة جسدية
Acte de langage20/22/343/349/414	عمل لغة	فعل لغة
Action(s)25/28/29	عمل /أفعال	أفعال
Interaction309	تفاعل	تفاعل

Modalité 372	جهة	جهة
Pertinence 419	الإفادة	المناسبة
Praxématique 448	العملمية	الممارسة الاجتماعية للغة
Régulation (principe) 482/ 483	تعديل	مبدأ انتظام (الخطاب)
Texte 553	نص	نص

منهجية الترجمة :

لقد اعتمد المترجمان على الترجمة الحرفية –كما بينا سابقا – وهي ترجمة لاتتماشى مع ترجمة المصطلح، باعتبار أننا نترجم المفهوم، ولا نترجم المصطلح، بل نصنعه، ثم اعتمدا في بعض الترجمات مبدأ ما هو شائع الاستعمال، وهذا المبدأ لايستقيم دائما؛ إذ هناك ما هو شائع وهو خاطئ أو غير دقيق. وانطلاقا من هذا التمشي سنراجع بعض المصطلحات التي ضبطناها في الجدول السابق. وسنعتمد على التعريفات التي وردت في معجم تحليل الخطاب، ثم نقارنها بمصادرها التي نشأت فيها.

ونقسم المصطلحات في هذا الجدول إلى ثلاثة أصناف: صنف أوّل ترجمته سليمة ودقيقة، ولكنها تحتاج إلى توضيح لدى القارئ، وهو التالي: (إحالة، المشير، خطاب، الوصف، حذف، عائد على الداخل، عائد على الخارج، تفاعل، جهة، نص).

وصنف ثانٍ ترجمته لا تمثل إشكالا معرفيا، ولكنها تحتاج إلى تدقيق أكثر، وهو التالي: (انسجام، اتساق، رابط، التحادث، إشارية، تحاورية، الإفادة).

وصنف ثالث تمثل ترجمته إشكالا معرفيا، وهي في نظرنا غير سليمة، وتتطلب مراجعة وتدقيقا، وهو التالي : (الواصل/ الوصل، إيمائية، عمل لغة، العملمية، تعديل).

– مصطلحات الصنف الأول :

– ارتبط مصطلح الإحالة بمصطلح المرجع، وتكمن الإحالة في العلاقة الرابطة بين العنصر الإحالي والمرجع الذي هو الشيء المحال اليه، كما ارتبطت الإحالة بكيفية العلاقة، فهي إما داخلية أو خارجية (بالنسبة إلى الخطاب)، ونفضل ترجمة Endophore بإحالة داخلية، وترجمة Exophore[1] بإحالة خارجية، وترجمة Anaphore بعائد قبلي، وترجمة Cataphore بعائد بعدي.

– تعتبر المشيرات (المشير) وحدات لسانية غير منفصلة عن عملية التلفظ، فهي ما يشير إلى العلاقة بين الملفوظ ومكانه وزمانه ومنتجه ومتقبله، فهي عادة تعرف بـ (أنا / هنا / الآن)، وتتقاطع مع مشيرات التلفظ Embrayeurs ولها علاقة بمقام التلفظ، ولذلك تترجم بالمشيرات المقامية.

– يشكل مصطلح خطاب عدة إشكاليات بالنسبة إلى القارئ، وتتأتى هذه الإشكاليات من تعريفاته التي لا تكون إلاّ في وضعية تقابل مع مصطلحات أخرى، مثل : نص، ملفوظ، محادثة، وهي مصطلحات تتقاطع مع الخطاب في عناصر، وتختلف معه في أخرى، وقد قدم معجم تحليل الخطاب تعريفات دقيقة لهذه المصطلحات مفرّقا بين مستويات استعمالها.

١انظر حول هذه المسألة:

- KEISK, Marek." La distinction exophore / endophore et le fonctionnement de l'adjectif suivant". In : L'Information Grammaticale, N° 35, 1987. pp. 3-9.

– لا تمثل مصطلحات (وصف، حذف، تفاعل، جهة، نص) أي إشكال واضح بالنسبة إلى القارئ في معجم تحليل الخطاب.

– مصطلحات الصنف الثاني :

– اختلفت الترجمات العربية في ترجمة مصطلح Cohérence[1]، فترجمها مترجما معجم تحليل الخطاب بـ"انسجام"، وهي – في نظرنا – ترجمة لا تفي بنقل مفهوم المصطلح الغربي، خاصة أنّ هذا المصطلح قد مرّ بعدة مراحل في تكوينه، فاختلف حوله الغربيون أنفسهم، واستعملوه استعمالات مختلفة منذ ظهوره [2]، وبعد تتبعنا لمسارات تكوينه في اللسانيات الغربية تبين لنا أنّ الانسجام هو عنصر تكويني من عدة عناصر أخرى تكوّن مفهوم هذا المصطلح، وهي : التناسق، والتلاؤم، والتوافق، والاتساق، والتماسك، والتلاحم، والترابط، وغيرها، وبعد دراسة أجريناها حول هذا المصطلح تبين لنا أنّ أفضل مصطلح لترجمته هو مصطلح الترابط باعتباره مصطلحا جامعا (Archilexème) لبقية المصطلحات التي تتوارد في مجاله المفهومي، وهو لا يُعنى إلاّ بالمستوى الذهني للخطاب، ويعود إلى المعارف العامة المتعلقة بالكون (باتري، ١٩٩٣، ١١٦)، ولذلك فإنّ مصطلح "انسجام" لا يمثل إلا جزءا تكوينيا من تكوين مفهوم الترابط، وهو يتعلق بما

١انظر حول هذه المسألة كتاب المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، بيروت، دار الضفاف، ط ١، ٢٠١٣.

وانظر كذلك:

- CHAROLLES, Michel, (2011b). « Cohérence et cohésion du discours ». In K.Hölker& C. Marelloeds. Dimensionen der Analyse TextenundDiskursivent – Dimensionidell'analisi di testi e discoursi, pp153-173
- CHAROLLES, Michel, 1995. "Cohésion, cohérence et pertinence du discours". Travaux deLinguistique,N° 29, 125-151

٢انظر كتاب الوصائل في تحليل المحادثة: دراسة في استراتيجيات الخطاب، إربد، عالم الكتب الحديث، ط١، ٢٠١٢.

يكوّنه القارئ من مواقف ومعارف تخوّل له الحكم على أنّ الخطاب/ النص مترابط أم لا، ولهذا فهو ظاهرة برغماتية وذهنية وليست نصية. وتتعالق مع ظاهرة أخرى في النص أو الخطاب أطلق عليها هاليداي وحسن مصطلح : Cohésion[١]، وقد ترجمها المترجمان بمصطلح "اتساق"، ووجدنا لها عدة ترجمات عربية أخرى.

– كذلك اختلفت الترجمات العربية حول ترجمة Cohésion، فترجمه المترجمان بمصطلح " اتساق"، وترجمه غيرهم بالترابط والربط والتماسك الشكلي والارتباط. ويفيد المصطلح الغربي أيّة علامات نصية تفيد ربط النص واتساقه وتماسكه وارتباطه، ويرى هاليداي وحسن أنّ الربط يشير إلى مجموعة الإمكانيات المتوفرة لربط شيء بشيء آخر حدث من قبل (١٩٧٦، ١٠). ففضلنا ترجمته بمصطلح "ربط" باعتباره مصطلحا جامعا ودالا على العلاقات التي تفيد الربط في المصطلحات الأخرى.

– ترجم المترجمان مصطلح Connecteur[٢] برابط وهو في نظرنا لا يستجيب لمفهوم المصطلح كما وضعه أصحابه في الدراسات الغربية، خاصة عندما أضافوا اليه صفة البرغماتية (Connecteur pragmatique)؛ إذ مصطلح رابط يمكن استعماله في الدراسات النحوية، وهو يفيد أدوات الربط المستعملة في النحو، أمّا

---

١ انظر حول هذه المسألة:

- PATRY, Rail ; 1993, "L'analyse de niveau discursive en linguistique : cohérence et cohésion ". In: Tendances actuelles en linguistique générale, Paris, Delachaux et Niestlé S.A, Neuchatel , pp.109-143..

٢ انظر حول هذه السألة:

- MISSAOUI, Khalifa; 2012, "L'enjeu des connecteurs temporels dans l'analyse des conversations". In, Gerda Haβler (éds). Actes du colloque, Locutions et phrases: aspects de la prédication. StudiumSprachwissenschaft, Beiheft,N° 40, pp. 186-202.
- MOESCHLER, Jacques; 1996, " Les connecteurs pragmatiques et la cohérence conversationnelle ", In: Le discours : cohérence et connexion. Actes du colloque international Copenhague le 7 Avril 1995, in Etudes Romanes, N° 35, pp. 15-32.

في الخطاب أو النص فنفضل ترجمته بمصطلح واصل/ واصلة[1]؛ لأنه يؤدي وظائف أخرى برغماتية، مثل : التوجيه، والحجاج، واحتساب المعنى، وإنتاجه إلى جانب وظيفته الأساسية الربط، ولذلك فالوصل شأن برغماتي، والربط شأن نحوي، وعلى هذا الأساس يمكن ترجمة المفهوم الملائم.

– ترجم المترجمان مصطلح Conversation بمصطلح "التحادث"، ونرى فيه خلطا بين التسمية المجردة وفعل الإنجاز المتعلق بها، ونفضل ترجمة المصطلح الغربي بمصطلح " محادثة" دلالة على جنس الخطاب، وليس على ممارسته، فمثلما ترجمنا Discours بخطاب نترجم Conversation بمحادثة.

– ترجم المترجمان مصطلح Deixis بمصطلح "إشارية"، ونرى أنّ هذه الصيغة اشتقت من التسمية "إشارة"، ولكن يبدو أن الاشتقاق في هذه الحالة من الفعل "أشار" يكون أفضل، فكما ترجمنا Déictique بمشير فإننا نفضل ترجمة Deixis بمشيرات مقامية، فهي التي تربط الملفوظ بمقامه التلفظي (المتكلم والمكان والزمان).

– ترجم المترجمان مصطلح Dialogisme بمصطلح "تحاورية"، ونرى أنّ هذه الصيغة اشتقت من الفعل "تحاور "، والأفضل أن تشتق من الاسم "حوار" Dialogue فتصبح الترجمة المناسبة حوارية وليست تحاورية.

– ترجم المترجمان مصطلح Relevance /Pertinence بمصطلح " الإفادة"، وهو رغم قبوله فإننا نفضل ترجمته بمصطلح "مناسبة"؛ لأنّ مصطلح الإفادة لايعبر عن المفهوم الغربي بدقة؛ إذ ليس كل شيء مفيد مناسبًا بالضرورة، فمثلا يمكن أن

---

١ انظر كتاب: الوصائل في تحليل المحادثة: دراسة في استراتيجيات الخطاب،إربد،عالمالكتبالحديث،ط١، ٢٠١٢.

يكون الدواء مفيداً، ولكنه ليس مفيدا لحالة مريض معين ، ولذلك فمصطلح مناسبة يعبر عن الإفادة والمناسبة معا، وهذا ما قصده واضعو هذا المصطلح في اللسانيات الغربية، فعرفه سبربر وولسن على أنه مبدأ يقوم على الوضوح، وهو أساس عملية التواصل، والخصائص المشتركة بين المتكلمين، مثل الحصيلة اللغوية، والتجربة الاجتماعية والنفسية[1].

– مصطلحات الصنف الثالث :

– ترجم المترجمان مصطلح Embrayeur بمصطلح "الواصل/ الوصل"، وهي ترجمة لا تعبر عن المفهوم الأصلي للمصطلح الذي عرفه اللسانيون باعتباره يمثل المؤشرات الأساسية التي تكوّن السياقات التي من خلالها يلج المتكلم عالم الخطاب الخفيّ، وقد اعتبره بعض الدارسين مرادفاً لمصطلح "مشيرات"، وعرفه البعض الآخر على أنّه وحدات لسانية، مثل بعض الضمائر، وأسماء الإشارة، والصيغ الزمنية التي تشكل علاقة بين الخطاب أو الملفوظ، والعالم غير اللساني خارجهما. وبالتالي فإنّ ترجمته بواصل لا تؤدي المعنى المفهومي الذي وضعه له الدارسون الغربيون، ولذلك فإننا نفضل ترجمته بمؤشر التلفظ، ونترجم مصطلح Connecteur بواصل / واصلة كما بينا ذلك سابقاً.

– ترجم المترجمان مصطلح Gestualité بمصطلح "إيمائية"، وهو لا يعبر عن المفهوم الغربي خاصة بعد تطوره من مدلول حركة اليد إلى أن أصبح يدلّ على كل الحركات التي يصدرها المتكلم أثناء كلامه، وهي ذات دلالات متعددة تواصلية

---

١ انظر كتابهما:

- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre;1989, La pertinence: communication et cognition. (1Ed). Traduit de l'anglais par A. Gerschenfeld et D. Sperber. Paris: Éditions de Minuit.

وتفاعلية ونفسية وتنبيهية، ولذلك نرى أنّ ترجمته "بإيمائية" لا تعبر إلا عن جزء من مفهومه المتعلق بإيماءة اليدين فقط، فنفضل ترجمته بـ"حركة جسدية"؛ حتى نستطيع التعبير عن جميع أنواع الحركات المصاحبة للمحادثة التي تؤدي وظائف مختلفة[١] في العملية التواصلية.

– ترجم المترجمان مصطلح[٢] Acte de langage بمصطلح "عمل لغة"، وقد ترجماه أحيانا أخرى بـ"أفعال لغوية"، ونرى أنه من الأفضل ترجمته بـ "فعل كلامي"، كما ورد في أصله الإنجليزي (Speech Acts) (أفعال كلامية)، وليس (أعمال لغوية)، كما ترجمها المترجمان، ويعود هذا الخلط في نظرنا إلى أمرين: أمر يتعلق بالترجمة الفرنسية نفسها، فالفرنسيون يستعملون مرة Acte de langage، ومرة أخرى Acte de parole[٣]، وأمر ثانٍ يتعلق بالترجمة العربية فأحياناً يترجم بأعمال كلامية / لغوية، وأحياناً أخرى يترجم بأفعال كلامية، ويبدو أنّ مصطلح "فعل" هو الأقرب إلى المفهوم الغربي البرغماتي؛ لأنه يعبر عما تخلفه اللغة في ذهن السامع من فعل قولي وتأثيري ونفسي وقصدي وتأويلي، في حين أن مصطلح "عمل" أقرب إلى المفهوم النحوي وليس البرغماتي.

---

١ انظر مقال:

- MISSAOUI, Khalifa ; 2012, "Oralité, gestualité et intentionnalité". In: Gerda Haβler&CordulaNeis (éds). Actes du colloque, Oralité (s) et écriture(s).StudiumSprachwissenschaft, Beiheft, N° 41,pp. 88-104.

٢ انظر حول هذه المسألة:

-SEARLE, John. R; 1969, Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge University Press.

٣ انظر حول هذه المسألة:

- SEARLE, John & VANDERVEKEN, Daniel; 1985, Foundations of Illocutionary Logic, Cambridge: Cambridge University Press.

- ترجم المترجمان مصطلح Praxématique[1] بمصطلح "العملمية"، ومصطلح Praxème بـ" "عملم" ويعود هذا المصطلح إلى أصوله الفلسفية الماركسية التي تعني الممارسة الفعلية Praxis وبالتالي فإنّ ترجمته بالعمل لا تؤدي معناه بدقة؛ إذ كما بيّنا أنّ مفهوم العمل في اللغة يعود إلى النحو، وهو مظهر ذهني أكثر منه مادي يتعلق بالنشاط اللغوي أو الممارسة اللغوية داخل المجتمع، ولذلك نفضل ترجمته بـ" الممارسة الاجتماعية للغة"، فهي الأقرب إلى مفهومه الغربي الماركسي.

- ترجم المترجمان مصطلح Principe de régulation بمصطلح "مبدأ تعديل"، وقد خلطا بينه وبين مصطلح Régulateur الذي يفيد التعديل، في حين أنّ المصطلح الأوّل Principe de régulation من أصول علم النفس، وقد استخدمه علماء اللسانيات النفسية والعرفانية بمعنى "انتظام الخطاب[2]"، وكيفية اكتسابه خاصة عند الأطفال.

١انظر حول هذه المسألة:

- BRES, Jacques ; 1998, "Brève introduction à la praxématique". In : L'Information Grammaticale, n°77, pp. 22-23.

٢ انظر كتاب:

- CARON, Jean ; 1983, Les régulations du discours. Paris, PUF.

الأصل الفرنسي	الأصل الإنجليزي	المصطلح المترجم (معجم السرديات)	الترجمة المقترحة
Conjonction 13	conjunction	اتصال	اتصال
Renvoi 15	Postponement	إحالة	إرجاء/ رد
Autonomiedifférentielle23	Differential Autonomy	استقلالية اختلافية	استقلإلية اختلافية
Autonomie différentielle 24	Differential Autonomy	استقلالية تمييزية[1]	استقلإلية اختلافية
Ellipse 29	Ellipsis	إضمار/ ثغرة	حذف
Cohérence 40	Coherence	انسجام	ترابط
Consonance discursive 59	Discursive Consonance	تآلف خطابي	تناغم خطابي
Itération 60	Iteration	تاليف	تكرار
Motivation 67	Motivation	تبرير	تبرير/تحفيز / حثّ...
112/Représentation94	Representation	تشخيص/ تمثيل	تمثيل
Discordance énonciative 117	Enunciative Discordance	تنافر تلفظي	تنافر أو تعارض تلفظي
Dissonance discursive 118	Discursive Discord	تنافر خطابي	تنافر خطابي
Discours indirect ١٨٠/ 357	Indirect Speech	خطاب غير مباشر/كلام غير مباشر	خطاب غير مباشر
Proposition narrative 128	Narrative Proposition	جملة سردية / جملة قصصية	قضية سردية

١إنّ كلمة " تمييزية" من إحدى المعاني التي تفيدها الكلمة الإنجليزية "Differential"، ولكننا نفضل ترجمتها بـ" اختلافية"، لأنّ كلمة " تمييزية" تقابل كلمة " distinctif" / " distinctive"، وحتى لا نربك القارئ ، فهناك فرق بين الاختلاف والتمييز.

الأصل الفرنسي	الأصل الإنجليزي	المصطلح المترجم (معجم السرديات)	الترجمة المقترحة
Paralipse 144	Paralipsis	حجب/ حذف	حجب/ شطب
Discours174,…	Discourse	خطاب	خطاب
Narrateur / Roman 196/201	Narrator / Novel	راو/رواية	راو/رواية
Narration 243	Narrating	سرد	سرد
Acte de langage293	Speech Act	عمل لغوي	فعل كلامي
Texte 452	Text	نص	نص

منهجية الترجمة :

يختلف منهج المترجمين في هذا المعجم عن المنهج الذي اتبعه المترجمان في المعجم السابق، فهم اتبعوا المنهج المفهومي، وهو ما جعل ترجمتهم تكون سليمة ودقيقة في أغلب الأحيان. ورغم ذلك هناك بعض الترجمات تحتاج إلى مراجعة وتدقيق من قبيل ما سطرناه في الجدول السابق. وسنقتصر هنا على النظر في المصطلحات التي لم نحللها في جدول معجم تحليل الخطاب السابق، وهي من الصنف الثالث – كما ذكرنا سابقا – وتمثل إشكالاً معرفيّاً لدى القارئ، ولن نتعرض إلى الصنفين الأول والثاني من الترجمة؛ لأننا حللنا منهج الترجمة المتبع فيهما في المعجم السابق.

– ترجم المترجمون مصطلح Itération بمصطلح "تأليف"، ولا نرى أنّ هذه الترجمة تؤدي مفهومه الغربي الذي يفيد التكرار والتواتر، وهو مصطلح له جذور رياضية يفيد أنّ التكرار يدفع نحو توليد المشهد الثاني من المشهد الأول.

– ترجم المترجمون مصطلح Représentation بمصطلح" تشخيص، وهو لايؤدي المفهوم الغربي المناسب له، ثم ترجموه بـ"تمثيل"، وهي الترجمة السليمة،

ولذلك نفضل ترجمته بمصطلح " تمثيل"، ونترجم مصطلح"Personnification، بمصطلح "تشخيص".

- ترجم المترجمون مصطلح Proposition narrative بمصطلح"جملة سردية / جملة قصصية"، وهي ترجمة للمصطلح الإنجليزي Narrative Clause، ووجدنا ترجمة مفهوم هذا المصطلح السردي سليمة، ولكن المصطلح العربي لا يؤدي المعنى الدقيق لمفهوم "الجملة"، وهو ما جعل المترجمين لا يميزون بينها وبين مفهوم "القضية"، ومرد عدم التمييز هذا يعود إلى المصطلح الإنجليزي Clause الذي عرفه النحويون على أنه وحدة نحوية صغرى تعبر عن قضية، وعادة ما تكون في العربية مركباً إسنادياً تابعاً للنواة الإسنادية الأساسية، وبالتالي فهي ليست جملة تامة مستقلة نحوياً حتى نترجمها بمصطلح جملة، ونفضل ترجمتها بمصطلح "قضية"؛ لأنه هو المقصود في البنية السردية عند تودوروف، ويستعمل مكانه أحياناً مصطلح "مقطع سردي" Séquence narrative مقابل الجملة والفقرة.

اقتصرنا في هذا المعجم على معالجة منهج ترجمة بعض المصطلحات، واجتنبنا تكرار ما عالجناه من مصطلحات مكررة في المعجمين. ورغم المنطلقات المنهجية المختلفة بين المعجمين، فإننا لاحظنا ترجمات دقيقة أدت مفهوم المصطلح الغربي كما نشأ في بيئته العلمية والمعرفية، ولاحظنا كذلك ترجمات قريبة من الحقل المفهومي الغربي، وهي تحتاج إلى تدقيق فدققنا بعضها، ثم لاحظنا أخيراً ترجمات اختلّ فيها التعادل المفهومي في الترجمة العربية، فاقترحنا ترجمات بديلة لها. وتجعلنا هذه الملاحظات نبحث عن كيفية المسارات التي يرحل بها المصطلح من علم إلى آخر، ومن لغة إلى أخرى.

٣) دور الترجمة في رحلة المصطلح إلى اللغة العربية (المصطلح اللساني بين النظرية والتطبيق) :

٤) تسبق عملية ترجمة المصطلحات كيفية إنتاجها في مظانها الخاصة بها تصوراً ومفهوماً ومصطلحاً، وهي مراحل تشكل تولّد المصطلح من متصوّره الذهني إلى تكوينه المفهومي، ثم صناعته مصطلحاً يرتبط بحقل علميّ خاصّ، ويتحدّد سياق استعماله بمستواه العلائقي مع المصطلحات الأخرى المجاورة له في الدلالة والاستعمال[١]. وبالتالي فمرحلة إدراك هذه المستويات التوليدية، وكيفية اشتغالها، وفهم العلاقات الرابطة بينها ضرورية لأي ترجمة مصطلحية سليمة ودقيقة. فالمترجم يترجم المتصور والمفهوم بعد إدراك سيماته التكوينية في منشئه الفكري الأصلي، وصناعته المصطلحية في لغته الأصلية. وقد اتخذت هذه المسألة مسارات تحليلية مختلفة في النظريات الترجمية نذكر منها التحليل التقابلي[٢] الذي يقوم على البحث عن التوافقات والتطابقات بين اللغتين والتحليل السياقي[٣] الذي يعتمد على أنّ المعنى لا يتكون إلا وفق السياق، وهو يقوم على إدراك المترجم السياقات وتحليلها، وضبط العلاقات المكونة لمفهوم المصطلح في علاقته بالمصطلحات الأخرى التي تتقاطع معه في حقله الدلالي.

١انظر: مراحل توليد المصطلح في كتاب المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، صص ١٣١-١٣٢.

٢ انظر: حول هذه المسألة:

- HERSLUND, Michael ; 2003, Aspects linguistiques de la traduction, Presses Universitaires de Bordeaux

٣انظر: حول هذه المسألة:

- BESSE, Bruno de ; 1991, " Le contexte terminologique", in Meta, vol.36, n°1, pp 111-120.

وتمرّ أركان الترجمة السليمة بالبحث في كيفية الربط بين النظرية المفهومية والنظرية المصطلحية التي وضع مراحلها ساجر على النحو التالي:

١- تحديد المفاهيم في حد ذاتها.

٢- تحديد المفاهيم وفق العلاقات الرابطة بينها، وكما يعبر عنها في البناء المعرفي، وتتحقق وجودياً في أشكالها اللسانية.

٣- وصف المفاهيم حسب الشكل اللساني المناسب، سواء كان ذلك مصطلحاً أو جملة أو تعبيراً ؛حتى نتمكن من معرفته في اللغة الواحدة (ساجر، ١٩٩٠، ٢).

وتمثل هذه المراحل العملية التكوينية للمفهوم في مستواها الأول، وهي تقوم بمعالجة السيمات التكوينية المجردة للمفهوم في حدّ ذاته، فتهتمّ بالمحتوى المفهومي للمصطلح باعتباره وحدة ذهنية مجردة لمتصوَّرٍ ما، وهي مرحلة ضرورية بالنسبة إلى المترجم، فهي تخوّل له الإدراك والتمثل المعرفي الذي هو المنطلق الحقيقي للترجمة المصطلحية. وتمثل المرحلة الثانية تحديد العلاقات المصطلحية المتقاطعة مع شبكة المصطلحات القريبة من المصطلح المعني بالترجمة، وهي مرحلة ضرورية بالنسبة إلى المترجم؛ إذ من خلالها يتمكن من التفريق بين المصطلحات وإدراك الفويرقات المعنوية بين المصطلحات، وعلى أساسها يختار مصطلحاً دون غيره. وتصدر المصطلحات المنتمية إلى حقل مفهومي واحد عن متصور أعلى يمثل التقاطعات المفهومية لهذه الشبكة من العلاقات المفهومية، وذلك "لأنّ المفاهيم الفرعية تتضمن كلّ خصائص المفهوم الأعلى، إضافة إلى خاصية مميزة واحدة على الأقل (ساجر، ١٩٩٠، ١١). وتمثل المرحلة الثالثة المستوى المصطلحي المتعلق بالتسمية المناسبة للمفهوم، إذ العلاقة الرابطة بين النظريتين المفهومية والمصطلحية في هذا المستوى تكمن في كيفية صناعة المصطلح من جانبه اللساني، وهو ما يطرح قضية

التناسب بين المفهوم والمصطلح[1]. فكيف يعبر المصطلح عن المفهوم؟ وهل يخضع المفهوم المصطلحي للتعدد والاشتراك؟

يعبر المصطلح عن مفهوم، ولا يخضع للاشتراك اللفظي أو الترادف الدلالي[2]، وهو يرتبط بغيره من المصطلحات القريبة منه بواسطة علاقات ائتلافية يمكن من خلالها تتبع آثاره المفهومية في مجالات استعماله الخاصة، وتشتغل هذه العلاقات بالرجوع إلى المفهوم الأساسيّ الذي يجمع هذه الآثار المفهومية الخاصة، فمثلاً مصطلح "الربط" يعد مصطلحاً أساسياً تتولد عنه مصطلحات أخرى قريبة منه في المفهوم، مثل مصطلحات: العطف، والاستئناف، أو يحافظ المصطلح على شكله اللساني، مثل مصطلح "التفاعل"، ولكن آثاره المعنوية يمكن تتبعها عن طريق استعماله في حقول معرفية مختلفة، مثل: الفيزياء، والكيمياء، واللسانيات، والنقد الأدبي، وعلم النفس، وعلم الاجتماع... ولذلك فالتناسب الدلالي بين المصطلح والمفهوم يمر بمرحلة أولى تكمن في التناسب بين المتصوّر والمفهوم، ثم تمرّ في مرحلة ثانية إلى التناسب بين المفهوم والمصطلح، وهي مراحل ضرورية في تكوين التعريف المصطلحيّ حتى لا يقع الخلط بين المفاهيم الخاصة والآثار المعنوية الخاصة بكل مصطلح في حقل استعماله، ومن هذا المنطلق، فالمصطلح كونيّ بمفهومه وخاصّ باستعماله، ولكن هذه الكونية والخصوصية ليستا منفصلتين انفصالاً تاماً، فهناك من التقاطعات المفهومية[3] التي تجمع بين هذه المصطلحات أو استعمالاتها ما يعود

١انظر حول هذه المسألة: الأشهب خالد، ٢٠١١،المصطلح العربي البنية والتمثيل، إربد، عالم الكتب الحديث، ط١.

٢انظر: كتاب المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، بيروت، دار الضفاف، ط١، ٢٠١٣.

٣ انظر: حول هذه المسألة: كون سيساو، مانويلسيليو، ٢٠٠٥، المفاهيم والمصطلحات وإعادة الصياغة، ترجمة محمد أمطوش، إربد، عالم الكتب الحديث، ط ١، ٢٠١٢.

أساساً إلى المتصور الأساسي الجامع بينها. فمثلاً مصطلح نقد تتفرع عنه عدة مصطلحات، منها : النقد الأدبي، والنقد الأدبي القديم، والنقد الأدبي الحديث، وهكذا دواليك إلى أن يتكون حقل مصطلحي يخصّ مجالاً معرفياً خاصاً ترتبط مفاهيمه بشبكة مفهومية خاصة تتولد عنها مصطلحات متقاربة في المفهوم ومتفرعة في الاستعمال، وعلى المترجم أن يدرك كيفية اشتغال هذه المستويات؛ حتى يفهم علاقاتها، ويحسِن ترجمتها، فيتجنب اضطرابها الدلالي. وقد غاب هذا المنهج أحياناً عن المترجمين للمعجمين السابقين وحضر أحياناً أخرى.

وقد ضبطنا ثلاثة مسارات مرّ بها المصطلح المترجم في رحلته إلى العربية في هذين المعجمين. يتمثل المسار الأول في إدراك مستويات تكوين المفهوم الغربي وفهم علاقاته بالمصطلحات القريبة منه، ويبدو ذلك واضحاً في مصطلحات، مثل مصطلح "خطاب"، ومصطلح "نصّ". فكانت ترجمتهما إلى العربية محققة للتناسب الدلالي بين اللغتين الأصل والهدف. ويتمثل المسار الثاني في ترجمة مصطلحات لم يكن فيها التناسب الدلالي مكتملاً، وهي كثيرة في المعجمين والغالبة عليهما، ومن بين هذه المصطلحات : مصطلح "عمل"/ "فعل"، و"تحادث"/" محادثة"، و" ربط" / "وصل"، و"إحالة"/ "إرجاء"، وغيرها من المصطلحات الأخرى. وخلق هذا المسار الثاني اضطراباً في الترجمة في المعجمين، فترجم مصطلح Acte/Act تارة بـ"عمل" وطوراً بـ"فعل"، فنجد مصطلحات من قبيل فعل تخاطبي[1] Acte allocutif، وفعل تكلم Acte locutif، وعمل لغوي Acte de langage، وترجم مصطلح Conjunction / Conjonction تارة

١انظر: حول هذه المسألة:

- VANDERVEKEN, Daniel; 1992, " La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation". In Cahiers de linguistique française, n°13, pp. 9-59 .



بـ"ربط" وطوراً بـ"اتصال". وغير هذه المصطلحات كثير، وهو ما يُحِدث إرباكاً لدى القارئ، ويجعله يتساءل عن مدى دقّتها، خاصة أنّ المترجمين يضعون في نهاية كل تعريف مصطلحي عبارة "المواد ذات الصلة"، ويذكرون بعض المصطلحات القريبة من المصطلح المترجم (معجم السرديات). أو يشيرون بسهم إلى بعض المصطلحات ذات الصلة (معجم تحليل الخطاب). ويمثل المسار الثالث الترجمات غير السليمة، وهي قليلة مقارنة مع المسار الثاني والأول، ولكنها تمثل إشكالاً حقيقياً لدى القارئ خاصة أنها تُرجمت بطرق مختلفة وبمصطلحات متنافرة وبمفاهيم متباعدة. ونذكر من بين هذه المصطلحات: مصطلح " إحالة" الذي جاء ترجمة لمصطلح Référence، ومصطلح Renvoi، ومصطلح Postponement، وغيرها من المصطلحات، منها ما ضبطناه في الجدولين السابقين، ومنها ما لم نضبطه.

نستنتج مما سبق أن دور الترجمة في رحلة المصطلح بين العلوم مفيد جداً لتطوّر اللغة العربية، فهي تدفع الباحثين إلى خلق مصطلحات تثري الرصيد المصطلحي في شتى العلوم والاختصاصات، ولكن يبدو أنّ هذه الرحلة شاقة، وطرقها ملتوية، ومسارها معقد، وليس من السهل السير فيه إلا لمن كان عارفاً بدروبه، متمكناً من فكّ عقده، ومهندساً لالتواءاته؛ حتى لا يتيه القارئ في دروب مفاهيم ومصطلحات قد تربكه وتشوش فكره. ولذلك وجب التمييز بين الترجمة المصطلحية وغيرها من الترجمات؛ حتى تكون المسارات آمنة والثراء اللغوي مفيداً.

الخاتمة :

بعد معالجتنا لترجمة بعض المصطلحات تبين لنا أنّ رحلة المصطلح تمرّ بعدة مستويات داخلية وأخرى خارجية، منها ما هي تكوينية داخلية تعود إلى مسألة توليده داخليا في صلب النظرية المفهومية، فيتكون المتصور، ويرحل إلى المفهوم، ثم إلى المصطلح وفق شروط تكوينية علمية يقوم بها المصطلحي داخل حقله العلمي الخاصّ. ومنها ما هي خارجية تعود إلى الاستعمال والتنقل عبر العلوم وفق شروط معرفية معينة تستجيب لمتطلبات كلّ اختصاص، ولذلك نجد بعض المصطلحات تنشأ ضمن حقل علمي خاصّ، ثم ترحل إلى حقل علمي آخر، إمّا عبر الاستعمال، وإمّا عبر الترجمة، مع المحافظة على آثارها المفهومية والتكوينية الأولى. فوجدنا عدة مصطلحات رحلت من اللسانيات إلى النقد الأدبي دون أن تتخلى عن هذه الآثار رغم الاستعمالات السياقية الخاصة بكل علم منهما. ولكنّ الأمر يتعلق هنا بالرحلة عبر الترجمة، وهو ما يزيد من صعوبة الأمر، إذن على المترجم أن يضطلع بدورين أساسيين، هما : دور تتبع المسار المفهومي للمصطلح في نشأته الأولى، ودور تتبع رحلته عبر الترجمة إلى لغة ثانية. ووجدنا في المعجمين المدروسين مصطلحات تمت رحلتها عبر مسارات دقيقة، فاستجابت لشروط الرحلة العلمية، ووجدنا أيضا مصطلحات لم تتمّ رحلتها بطريقة دقيقة، فجانبت الترجمة السليمة أو الدقيقة، ويعود هذا الأمر إلى منهجية الترجمة نفسها؛ إذ المنطلقات المنهجية المناسبة في الترجمة والنظريات المعتمدة فيها هي السبيل إلى إدراك جوهر المصطلح وكيفية رحلته بين العلوم.

المراجع:

- شارودو باتريك ومنغنو دومينيك وآخرون ،٢٠٠٢، معجم تحليل الخطاب، ترجمة عبدالقادر المهيري وحمادي صمود، تونس، المركز الوطني للترجمة.
- القاضي محمد وآخرون، ٢٠١٠، معجم السرديات، تونس، دار محمد علي للنشر، ط١.
- الأشهب خالد، ٢٠١١، المصطلح العربي البنية والتمثيل، إربد عالم الكتب الحديث، ط١.
- كونسيساو، مانويل سيليو، ٢٠٠٥، المفاهيم والمصطلحات وإعادة الصياغة، ترجمة محمد أمطوش، إربد، عالم الكتب الحديث،٢٠١٢، ط.١
- الميساوي خليفة، ٢٠١٣، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، بيروت، دار الضفاف، ط ١.
- الميساوي خليفة،٢٠١٢،الوصائل في تحليل المحادثة :دراسة في استراتيجيات الخطاب، إربد، عالم الكتب الحديث، ط١.
- BESSE, Bruno de; 1991, "Le contexte terminologique",in :Meta, vol.36, n°1, pp. 111-120.
- BRES, Jacques; 1998, "Brève introduction à la praxématique". In: L'Information Grammaticale, n° 77, pp. 22-23.
- CARON,Jean; 1983, Les régulations du discours. Paris, PUF.
- CHAROLLES, Michel; 2011b, "Cohérence et cohésion du discours ". In:K.Hölker& C. Marelloeds. Dimensionen der Analyse TextenundDiskursivent – Dimensionidell'analisi di testi e discoursi, pp.153-173.
- CHAROLLES, Michel, 1995. "Cohésion, cohérence et pertinence du discours". In, Travaux de Linguistique, n° 29, pp. 125-151.
- HALLIDAY, (M. A. K.)& HASSAN (R), 1976, Cohesion in English. (1Ed).London: Longman.
- HERSLUND, Michael; 2003, Aspects linguistiques delatraduction. Bordeaux,Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAYEZ, Jacques; 1998, L'inférence en langage naturelle, le problème des connecteurs représentation et calcul, Paris: Hermès.
- KESIK, Marek;1987,"La distinction exophore / endophore et le fonctionnement de l'adjectif suivant", in : L'Information Grammaticale, n°35, pp. 3-9.
- MISSAOUI, Khalifa ; 2012, "Oralité, gestualité et intentionnalité". In: Gerda Haβler&CordulaNeis(éds). Actes du colloque, Oralité (s) et écriture(s). StudiumSprachwissenschaft, Beiheft, n° 41, pp. 88-104.

- MISSAOUI, Khalifa; 2012, "L'enjeu des connecteurs temporels dans l'analyse des conversations", in: Gerda Haβler (éds). Actes du colloque, Locutions et phrases: aspects de la prédication. StudiumSprachwissenschaft,Beiheft, n° 40, pp. 186-202.
- MOESCHLER, Jacques; 1996, " Les connecteurs pragmatiques et la cohérence conversationnelle ", in:Le discours : cohérence et connexion. Actes du colloque international Copenhague le 7 Avril 1995, in Etudes Romanes,n°35, pp. 15-32.
- PATRY, Rail ; 1993, "L'analyse de niveau discursive en linguistique : cohérence et cohésion ", in:Tendances actuelles en linguistique générale, Paris, Delachaux et Niestlé S.A, Neuchatel,pp.109-143.
- SAGER, (J.C.), 1990, A practical course in terminology processing. Benjamin, Amsterdam/ Philadelphia.
- SEARLE, John. R; 1969, Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: Cambridge UniversityPress.
- SEARLE, John & VANDERVEKEN, Daniel; 1985, Foundations of Illocutionary Logic, Cambridge: Cambridge University Press.
- SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre;1989, La pertinence: communication et cognition. (1Ed). Traduit de l'anglais par A. Gerschenfeld et D. Sperber. Paris: Éditions de Minuit .
- VANDERVEKEN, Daniel; 1992, " La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation", in :Cahiers de linguistique française, n°13, pp. 9-59.

بيرسي شيلي (السحابة The Cloud)

دراسة مقارنة للقصيدة ودلالاتها العلمية

إعداد

أ.د. عبد الله محمد أحمد — كلية العلوم

أ.د. عبد الملك محمد نصر — كلية الآداب

جامعة الخرطوم

مُقدِمة :

يُعد بيرسي بيش شيلي Percy Bysshe Shelley (١٧٩٢-١٨٢٢م) بين أبرز شعراء أوائل القرن التاسع عشر الرومانتيكيين الإنجليز، والشعراء الرومانتيكيون مجموعة صغيرة مغلقة لشعراء وكُتَّاب أصحاب رؤى وبصائر عاشوا في حقبة تاريخية تمتد في الفترة من ١٧٨٩ إلى ١٨٣٢م، ورائدهم وليم وردزورث William Wordsworth ومن مشاهيرهم لورد بايرون Lord Byron ، وجورج غوردون George Gordon، وصامويل تايلور كولريدج Samuel Taylor Coleridge ، وجون كيتس John Keats، والشاعر موضوع دراستنا بيرسي شيلي.

وكثيرا ما يخلط الباحثون بين كلمة الرومانتيكية romanticism، وهي تشير إلى مذهب الشعراء الرومانتيكيين، والرومانسية romance وهي بمعنى الخيال.

تنامى الاعتراف بتميز شعر شيلي تباعا بعد موته، وهو ما يسمَّى في اللغة الإنجليزية: Posthumous fame ، وهي الشهرة التي تعقب موت الشاعر أو الأديب، وهو أمرٌ شائع؛ إذ يزداد اهتمام الناس بالعلماء والشعراء عُقَيبَ موتهم. وقد أصبح شيلي لاحقا مثلاً أعلى لأجيال من أدباء ومفكرين، نذكر منهم: روبرت براونينغ، وأوسكار وايلد، وجورج بيرنارد شو، وبيرتراند رسل، ووليم بتلر يتس، وكارل ماركس.

امتاز شيلي عن شعراء إنجليز كثيرين بولعه بالعلوم الطبيعية ومعرفته بها منذ أن كان صبيا صغيرا تلميذاً بمدرسة إيتون الإنجليزية الشهيرة التي فُصِلَ منها بتهمة الإلحاد. ولقد لازمه شغفه بالعلوم طيلة حياته القصيرة (مات دون الثلاثين غرقاً). ولما كتب قصيدته الأولى Queen Mab مضمِّناً إياها أفكارَه عن الحرية والعدالة

كتبها بلغةٍ علمية، فلم يكن بدْعاً أن أصبحت واحدة من قصائده، وهي قصيدة السحابة، أنموذجا صادقاً لامتزاج الأدب بالعلوم تصديقاً لمقولة آينشتاين السائرة :

"Imagination is more important than knowledge. For knowledge is limited to all we now know and understand, while imagination embraces the entire world, and all there ever will be to know and understand"

"مَلَكةُ الخيال أهمُّ من المعرفة. فالمعرفةُ محدودةٌ بكُلِّ ما نَعرِفه ونفهمه الآن، بينما الخيال يحتضن العالمَ برُمته، وَكُلَّ الذي هناك، وينبغي أن نعرفه ونفهمه مُستقبلاً".

إن قصيدة السحابة تزخر بدلالات علمية كثيرة تستوجب دراستها دراسة تستجلي إشاراتها العلمية، وتوضحها في إطار ربطها بالإرث العربي الثرّ في موضوعها، مع استلهام نصوص القرآن الكريم والأدب العربي، ونحن نهدف من وراء كل ذلك إلى ما نرجو أن يكون دراسة مقارنة متواضعة رافدة في مضمار الدلالة على وحدة المعاني والإشارات والأحاسيس في الأدب العالمي، كخطوة صغيرة في مسيرة التقارب الإنساني الذي نحن في حاجة ملحَّة له في عالمنا المعاصر؛ إذ هو من مرامي الأدب المقارن.

تشتمل هذه الورقة على خمسة أجزاء، أولها هذه المقدمة. وفي الجزأيْن الثاني والثالث اللذّين شابكنا بينهما نذكر نصَّ القصيدة الإنجليزي، مقطعاً بمقطع، مقروناً بترجمة مقابلة للعربية تُشابك (interlace) الجُمل الإنجليزية. نهدف من هذه الترجمة إلى توضيح معاني القصيدة باللغة العربية، فترجمتنا ليست أدبية تقتضي تكافؤ النصوص العربية والإنجليزية؛ لِتُخْرِجَ لنا نظما شعرياً عربياً. بعد ذلك نناقش نصوص المقطع ونقارنها بنصوص قرآنية وأدبية. ثم نستجلي دلالات النصوص العلمية في المقطع. وهكذا إلى أن ننتهي في الجزأين المتشابكين الثاني

والثالث من مناقشة جميع مقاطع القصيدة أدبياً وعلميا. وفي الجزء الرابع نقدم اقتباساً ترجمة عربية شعرية جزئية للقصيدة نظمها العالم الأديب الشيخ عبد العزيز مصلوح. أما الجزء الخامس فخلاصة موجزة للورقة تعقبها هوامش، ثم مصادر.

السَّحَابة: نُصوص مُقَارَنة :

يعطي الشاعر الرومانتيكي للطبيعة معنىً أكبر من مجرَّد وصف مظاهرها السماوية، من شمس وقمر وسائر الكواكب، ومظاهرها الأرضية، من الجبال، والأنهار، والبحار، وضروب النبات، والحيوان إذ إنَّه يسمِّيها الطبيعة الأم Mother nature، ويخلع عليها صفة من صفات الأبدية والسرمدية، ولا ننسى أن أوروبا نشأت على الإرث الوثني الذي تركه الإغريق، أو ما يسمَّى Greek Mythology ،وفي رثاء شيلي لجون كيتس يقول :

He has been made one with nature

وهو يقصد أن موته يعني اندماجه في الطبيعة الأم التي عنده أصل الأشياء، ومصدر كلِّ جمال[1].

إنَّ لاختيار شيلي للسحابة دلالة عميقة؛ إذ إن لها علائق أرضية وعلائق سماوية، فهي تستمدُّ ماءها من الماء المتبخِّر من البحار والأنهار، فيتكثَّف في طبقات الجو، ثم ينزل ماءً فيكون سبباً لحياة الحيوان والنبات، يقول تعالى: ﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى يُرْسِلُ ٱلرِّيَٰحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَيَبْسُطُهُۥ فِى ٱلسَّمَآءِ كَيْفَ يَشَآءُ وَيَجْعَلُهُۥ كِسَفًا فَتَرَى ٱلْوَدْقَ يَخْرُجُ مِنْ خِلَٰلِهِۦ ۖ فَإِذَآ أَصَابَ بِهِۦ مَن يَشَآءُ مِنْ عِبَادِهِۦٓ إِذَا هُمْ يَسْتَبْشِرُونَ ﴿٤٨﴾ ﴾.

(١) سورة الروم، الآية: ٤٨ .

تجد في كل مقطع شعري في قصيدة السحابة: الماء، والمطر، والطلُّ، والبرَد، والندى، والبحار، والنهيرات، والنبات، والسهول الخضراء، والبرق، والرعد، والقمر، والنجوم، والأرض وفي كل هذا يزخر الشعر العربي بإسهامات وافرة.

للقصيدة جانب آخر يتعلق بنظرة شيلي للحياة والوجود، نتحدث عنه في ما بعد. وهنا نقارن الأوصاف الطبيعية في القصيدة ببعض الأوصاف المشابهة ومدلولاتها في سياقٍ مختصر مما حفل به التراث الديني والأدبي من شعر ونثر. وتتمُّ المقاربة مع معاني القصيدة مقطعاً بمقطع.

المقطع الأول:

I bring fresh showers for the thirsting flowers,
From the seas and the streams;
أجلِبُ الرَّذاذَ النقيَّ للورودِ الظَّامئة،

ماءً فراتاً أو عذباً من البحارِ والنهيرات

I bear light shade for the leaves when laid
In their noonday dreams.
أوفِّر ظلاً خفيفاً لأوراقِ غصونِ النباتِ عندما تستسلمُ

لرُؤاها في الظَّهيرة

From my wings are shaken the dews that waken
The sweet buds every one,
When rocked to rest on their mother's breast,
As she dances about the sun.
من جناحيَّ أنفضُ النَّدَى الذي يوقظُ

كلَّ البراعمِ الحلوة

بينما أمُّها تُهدهدُها لتغفوَ على صدرِها

و ترقصُ حولَ الشمس

I wield the flail of the lashing hail,
And whiten the green plains under,
And then again I dissolve it in rain,
And laugh as I pass in thunder.

أسوقُ بمدراسي شؤبوباً من البَرَد
وأُعمِّمُ به السهولَ الخضراءَ تحتي

ثم مرةً أخرى أذيبُه بالمطر وأضحكُ سائرةً يَخُفُّ بي زجَلُ الرعد

في المقطع الأول صورة قرآنية من قوله تعالى: ﴿وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ﴿٥﴾﴾[1].

واقتبس أحمد بن مسعود هذا المعنى فقال:

انْظُر إلى الروضِ كَساه الحَيَا مَطَارِفاً ضاع شَذاها الأريجْ
واهْتزتِ الأرضُ إلى أن رَبَتْ و أنْبتتْ من كُلِّ زَوجٍ بَهِيجْ

و بدر شاكر السياب مولَع بذكر المطر، وقد أشار إلى العلاقة بين القطر والزهر في قوله:

في كلِّ قطرةٍ من المطر
بيضاءُ أو صفراءُ من أجنَّة الزَّهَر

وفي العلاقة بين الوَرْد والقَطْر يقول ابن المعتز:

وَ نَفَّضَ اللَيلُ عَلى الوَردِ النَدى وَحَرَّكَت أَغصانَه رِيحُ الصَبا
وَضَحِك الوَردُ عَلى الشَقائِقِ وَاعتَنقَ القَطْرَ اعتِناق الوامقِ

وما أحسن منظر الزهر حين يسقط عليه المطر، كما في قول ابن الفارض:

وفي مَساقط أنْداء الغَمامِ على بِساط نَوْر من الأَزهارِ مُنْتَسِجِ

وهي صورة بديعة الألوان تعكس ذوق ابن الفارض في استخدام ضروب البيان والبديع.

---

(١) سورة الحج، الآية: ٥ .

والطَّلُّ العالقُ بالبراعم يُشبَّه باللؤلؤ كما في قول الإمام البرعي:

ينثرُ الطلُّ عليهم لؤلؤاً يُشبهُ اللؤلؤ حُسناً وابتساما

وفي ذكره الابتسام إشارة من طرفٍ خفيٍّ إلى تشبيه أسنان الحسان باللؤلؤ في حسنها وصفائها وبياضها.

وفي وصف البَرَد نجد قول النابغة:

وَالخَيلَ تَمزَعُ غَرباً في أَعِنَّتِها كَالطَيرِ تَنجو مِنَ الشُؤبوبِ ذي البَرَدِ

وإن كان ذكر البَرَد هاهنا مظنة الهلاك؛ إذ تسرع الطير لتنجو منه فهو حريٌّ بأن يُسقطها.

وقول شيلي : إن أوراق النبات تغفو في ظل الغمام فيه جموح خيال؛ إذ إنَّ ظلَّ الغمامةِ ظِلٌّ مرتحل، إلا أنَّ فيه رحمة، وظلُّ الغمامة مذكور في الحديث، وقد كان الغمام يُظِلُّ النبيَ، ويَقيه حرَّ الشمس في الأسفار، وفيه أذى، يقول الإمام الصرصري في مدحه، صلى الله عليه وسلَّم :

وهْو المظلَّلُ بالغمائم من أذى الأسْ فارِ والمنعوت في الأسفارِ

وإن كان الشعراء يصفونه بالاضمحلال وعدم الثبات، فقد وصف كُثيِّرُ عزَّة أملَه في وصل محبوبته بظلِّ الغمامة، فقال:

وَإِنّي وَتَهيامي بِعَزَّةَ بَعدَما تَخَلَّيتُ مِمّا بَينَنا وَتَخَلَّتِ

لك المرتجي ظِلَّ الغمامةِ كلَّما تبوَّأَ منها للمقيلِ اضمحلَّتِ

وقد نسب شيلي إذابة الثلج والبَرَد للمطر، بينما أحمد بن إبراهيم المعافري ينسبه للشمس:

ولم أرَ مثلَ الثلج في حُسنِ منظرٍ تَقَرُّ به عينٌ و تشنَؤُهُ النفسُ

فنارٌ بلا نور يضيءُ له سناً وقطرٌ بلا ماءٍ يقلّبه اللَّمس

و أصبحَ ثغرُ الأرضِ يفترُّ ضاحكاً فقد ذاب خوفاً أن تقبّله الشَّمس

و في وصف الرعد يقول ابن سنان الخفاجي:

سَحاب تُزجّيهِ الصَّبا وَكَأَنَّما يَمُدَّ بِطَودٍ مِن عِمايَة أَتلَعِ

كَأَنَّ حَنينَ الرَّعدِ في حُجُراتِهِ حُداء مَهيبٍ بِالرِّكابِ مُزَعزَعِ

والأتلع: الطويل.

وقال أبو عبادة البحتري:

ذاتُ ارتجازٍ بحَنينِ الرَّعْدِ مجرورَةُ الذَّيلِ صَدوقِ الوَعْدِ

مَسفوحَةُ الدَّمعِ لِغَيرِ وَجْدِ لَها نَسيمٌ كَنسيمِ الوَرْدِ

ورَنَّةٌ مِثلَ زَئيرِ الأُسْدِ وَلَمعُ بَرقٍ كَسُيوفِ الهِنْدِ

كان المطر بأشكاله المتعددة دائما رمزاً للحياة، وبشيراً بالخيرات للإنسان والدوابّ إنسيّها ووحشيَّها، وللنبات، فلا عجب أن شبهت العرب الكريم بالمطر، وكان يقال لعامر بن حارثة الأزدي: ماء السماء، سمي بذلك؛ لأن الناس كانوا إذا أقحطوا، أقام ماله مقام القطر. كذلك شبه الشعراء الكريم بالسحاب، كما في قول ابن اللبانة الداني:

أنت السَّحابُ على مكانٍ ينهمي بالمكْرُمات وعن مكانٍ يُقلِعُ

السَحابة: التخييل والدلالات العلمية :

تُوغِلُ قصيدة شيلي "السحابة" في استخدام التشخيص (Personification)، والمجازات، والاستعارات (Metaphors)، والتخييل (Imagery)، والرمزية (Symbolism). تعرض السحابة سيرتها الذاتية في قالب عاطفي حماسي (lyrical)، تتحدث عن نفسها في كل مكان بضمير المفرد المتكلم "أنا، I "، أو ما يسمى بمسرح الرجل الواحد One-man show، من مقطع القصيدة الأول إلى مقطعها السادس الأخير.

المقطع الأول:

I bring fresh showers for the thirsting flowers,
From the seas and the streams;
أجلِبُ الرَّذاذَ النقيَّ للورودِ الظَّامئة،
ماءً فراتاً أو عذباً من البحارِ والنهيرات
I bear light shade for the leaves when laid
In their noonday dreams.
أوفِّر ظلاً خفيفاً لأوراقِ غصونِ النباتِ عندما تستسلمُ
لرُؤاها في الظَّهيرة
From my wings are shaken the dews that waken
The sweet buds every one,
When rocked to rest on their mother's breast,
As she dances about the sun.
من جناحيَّ أنفضُ النَّدَى الذي يوقظُ
كلَّ البراعمِ الحلوة
بينما أمُّها تُهدهدُها لتغفوَ على صدرِها
و ترقصُ حولَ الشمس
I wield the flail of the lashing hail,
And whiten the green plains under,
And then again I dissolve it in rain,
And laugh as I pass in thunder.
أسوقُ بمدراسي شؤبوباً من البَرَد
وأُعمِّمُ به السهولَ الخضراءَ تحتي
ثم مرةً أخرى أذيبُه بالمطر
وأضحكُ سائرةً يَخُفُّ بي زجَلُ الرعد

في المقطع الافتتاحي (Opening stanza) تُعرفنا السحابة بنشاطها ومنافعِها. فهي بستاني يُغْدِق ماء المطر على الورود، ويسقيها فينعشها به. وهي حاضنة رؤوم ترأف بأوراق النبات، فهي سقيفة تقيها وهج الشمس؛ إذ تستسلم لغفوة الظهيرة.وهي، في مقارنة مجازية، طائر قد ابترد لتوّه، ينفض الندى عن جناحيه، فيسقط على براعم النبات، فتتفتح مستيقظة من نومها على صدر أمِّها الحانية، الأرض، التي تهدهدها؛ لتنام، بينما ترقص حول الشمس.

إن صورة الأم وهي تهدهد طفلها، وهي تذرع المكان جيئة وذهابا تمثيل مجازي لدوران الأرض حول نفسها وحول الشمس الأرض تدور متأرجحة (Rocking motion) حول نفسها موجة الليل في النهار والنهار في الليل، ومنتجة حركة النجوم القريبة الظاهرية، بما في ذلك الشمس ويعتور دوران الأرض الذاتي اضطراب (تأرجُح) طفيف جدا نكاد لا نُحسُّ به في مدى زمني قصير (بضع مئات سنين)، وسبب هذا أن جاذبيتي الشمس والقمر تجعلان محور دوران الأرض نفسه يدور بالنسبة للنجوم البعيدة مرة واحدة كل ستة وعشرين ألف سنة. قبل ثلاثة عشر ألف سنة كان المحور يؤشِّر صوب نجم النسر الواقع، واليوم يؤشِّر نحو نجم القطب الشمالي بولاريس. بعد ثلاثة عشر ألف سنة أخرى يكتمل هذا الدوران المغزلي Precessional motion؛ ليعود المحور مصوِّبًا مرة أخرى إلى نجم النسر الواقع. ينتج عن دوران الأرض السنوي حول الشمس (ترقص حولها) الفصول، وتوالي ظهور أبراج النجوم البعيدة. دوران محور الأرض المغزلي واحد من أسباب توالي ظهور العصور الجليدية.

في النصف الثاني من المقطع الأول يقدم الشاعر أيضا تصويرا مجازيا جميلا تختفي فيه صورة البستاني الشفوق والأم الرحيمة: تُصبح السحابة في طورٍ مختلف، مزاجية عدائية، تمطر الوديان الخضراء بوابل من البَرَد، فتدقها كما يدق المدراس بسوطه حصاد الزرع فيهرسه هرسا. ثم ما إن يُغطي البرد الوديان فتبيضُّ بلون ثلجه حتى تعود السحابة المزاجية فتغمر الوديان بمطر غزير يذيب رداءها الثلجي فتحيلُها ثانيةً خضراء، بينما تمشي السحابة مُرْعِدة ضاحكة لا تلوي على شيء. لقد لحظنا في الجزء الأول من هذه الورقة أن شيلي قد نسب إذابة الثلج والبَرَد هنا للمطر، بينما أحمد بن إبراهيم المعافري ينسبه – كما ذكرنا – للشمس:

و لم أرَ مثلَ الثلج في حُسنِ منظرٍ تَقَـرُّ بـه عـينٌ و تشـنَؤُهُ الـنفسُ
فنارٌ بلا نور يضيء له سَنًا وقطـرٌ بـلا مـاءٍ يقلّبـه اللَّمـس
وأصبح ثَغْرُ الأرضِ يفترُّ ضاحكاً فقـد ذاب خوفـاً أن تقبّلـه الشَّـمس

كلاهما أصاب، وإن كان شيلي الأقرب للتفسير العلمي المباشر. الشمس مصدر جميع أشكال الطاقة في الحياة. غير أن ماء المطر قد يذيب الثلج والبَرَد؛ لأنه يرفدهما بالطاقة الحرارية، حتى وإن كانت درجة حرارته تساوي درجة حرارتهما صفرا مئويا. إن الحرارة تنتقل من الجسم الذي له درجة حرارة عالية إلى الذي درجة حرارته أقل. فإن كانت المادة في الطور السائل (Liquid phase) في نفس درجة حرارة طورها الجامد (Solid phase)، فإن ما يسمى بحرارة الانصهار الكامنة Latent (heat of fusion) تنتقل منها إلى الجامد، وقد تذيب بعضه أو كله. إن انسياب هذه الحرارة لا يغير درجة حرارة السائل والجامد فقط، وإنما قد يُحْدِثُ تحولاً طوريا (Phase change). كذلك هناك ما يسمى طاقة التبخر الكامنة (Latent heat of evaporation) التي تكمن في طور المادة البخاري (Vapor phase)،

وقد تبخر بعض أو كل نفس المادة السائلة إذا انتقلت إليها. إن طاقة التبخر الكامنة في بخار الماء تفسر لماذا تأثيره كمادة حارقة أشد من تأثير الماء عند نفس درجة الحرارة.

لكن ما بال السحابة أصبحت في جزء المقطع الثاني عُدوانية على خلاف ما كانت عليه في جزئه الأول؟ يقول الأمير الصنعاني:

كلٌّ يُغيِّر من خلائقه حتى السَّحابُ وصادقُ الرعدِ

فالسحابة تُرجى لخير غيثها الذي يحيي الأرض، وتُخشى خوفا من نيران برقها وصواعقه وسياط بَرَدها إن لسعت ظهر الأرض بها.

السَّحَابة: نُصوص مُقَارَنة (المقطع الثاني)

I sift the snow on the mountains below,
And their great pines groan aghast;
And all the night its my pillow white,
While I sleep in the arms of the blast.

أذرُّ نديفَ الثَّلج على الجبالِ تحتي

فتئنُّ أشجارُها الصنوبريَّة الضخمةُ فزعةً

وطوالَ الليلِ أُحلِّق في وِسادتي البيضاء

وأخلدُ للنَّوم في أحضانِ قلبِ العاصفةِ الثلجيَّة

Sublime on the towers of my skiey bowers,
Lightning my pilot sits;
In a cavern under is fettered the thunder,
It struggles and howls at fits;

وفي شموخٍ على أبراجِ مَرساتي

يتربَّعُ رُباني البرق

والرعد حبيسُ الأغوار أسفل منِّي

يُناضلُ ويجلجلُ على نحوٍ مُتقطِّع
Over earth and ocean, with gentle motion,
This pilot is guiding me,
Lured by the love of the genii that move
In the depths of the purple sea;
فوق الأرض والمحيط، متأنِّياً
يقودني هذا الرُّبَان
مسحوراً بهوَى الجنيَّة التي تتنقَّل
في أعماقِ البحرِ الأرجواني

Over the rills, and the crags, and the hills,
Over the lakes and the plains,
Wherever he dream, under mountain or stream,
The Spirit he loves remains;
And I all the while bask in Heaven’s blue smile,
Whilst he is dissolving in rains.
فوق الغُدْرَان والأوديةِ المنحدرَةِ والتِّلال
فوقَ البحيرات والسهول
حيثُما ساقتْه أحلامُه، تحتَ جبلٍ أو نُهير،
تظلُّ تلك الروحُ التي يُحبُّها
وأنا كلَّ هذا الوقتِ أتملَّى بابتسامةِ السماءِ الصافية
بينما يذوبُ هو في المطر

قول شيلي "I sift the snow أنخل الجليد"، نجد صدى له في الحديث الشريف : "السَّحابُ غِرْبَالُ المطر، ولولا السحب لأفسد ما يقع على الأرض". وعن الرعد الحبيس يقاومُ مجلجلاً، وقد تعددت أوصاف صوت الرعد في العربية؛

فالعرب تقول: رعدت السماء، فإذا ازداد صوتها، قيل: ارتجست. فإذا زاد، قيل: أرزمت، وقعقعت، فإذا بلغت النهاية، قيل: جلجلت، وهدهدت[21]. ثم إن السَحابة والرعد يهدر فيها تسير قُدُماً لا تلوي على شيء، يقودها رُبانها الماهر البرق الذي يسرع الخطى بحثا عن حبيبته جِنِّيَّة البحر، وهي في مكان ما في أعماق البحر الأرجواني.

يقول الإمام عبد الله بن محمد القحطاني عن الرعد والسحابة والبرق في قصيدة نونية شهيرة أبياتها فوق الستمائة:

وَالرَّعدُ صَيحَةُ مالِكٍ وَهُوَ اسمهُ يُزْجِي السَّحابِ كَسائِقِ الأظعانِ

وَالبَرقُ شوظُ النارِ يَزجُرها بِهِ زَجْرَ الحُداةِ العيسَ بِالقُضْبانِ

تستند تسمية الرعد مالكاً إلى الحديث الشريف : "الرَعدُ" مَلَكٌ مِنْ الْمَلَائِكَةِ مُوَكَّلٌ بِالسَّحَابِ مَعَهُ مَخَارِيقُ مِنْ نَارٍ يَسوُقُ بِهَا السَّحَابَ حَيْثُ شَاءَ اللهُ" [23]، والمخاريق جمع مِخرَاق : خِرقٌ مفتولة (يلعبُ بها أحيانِا الأطفال)، يُزجي: يدفع أو يسوق برفق،كما في قولك: أزجَى الفلاحُ حِمارَه أمامه. الأظعان: جمع ظعينة، وهي الراحلة (هودج) يُرتحلُ عليها. شوظ النار: لهبُ النار لا دخان فيه. الحُداة: جمع الحادي: الذي يَسوق الإبل بالحُداء (الغناء). العيس: الإبل البيض التي يخالطُ بياضَها سواد. قضبان: جمع قضيب، وهو الغصن المقطوع.

فالرعد، واسمه مالك، يقود السحاب كما تُساق الراحلة، والبرق يَسوقها بسوط من لهب، ويزجرها كما يُزجِي الحُداة الإبل بالسياط. وكلاهما، الرعد، والبرق، يسوقان السحابة إلى الأمام، الأول يحثها بهديره، والثاني يزجرها بسوط لهبه. إنها صورة قريبة جدا من تصوير شيلي للاعبين الثلاثة. وقد استعار شوقي هذا المعنى في وصفه للطائرة، فقال:

يَملأُ الجَوَّ عَزيفاً كُلَّما ضَرَبَ الريحَ بِسَوط وَالغَماما

جنية البحر أو حوريته، أو عروسه، أسطورة سائرةٌ في شتى الثقافات. فمن قصيدة "هاملت شاعراً" لنزار قباني:

آهِ يا حوريةً– أرسَلَها البحرُ إلى

وتلحظ أن شيلي يتحدث تارة عن "جِنّيات genii" بالجمع: " the genii that move"، و تارة أخرى عن " جِنّيةٍ واحدة " The Spirit he loves remains"، تبقى الروح التي يحبها. ربما كان ذلك، كما أشار ناقدون، قد أملتْه ضرورات القافية (remains).

و في التراث الصوفي أن الجن يسكنون "الأرض الثانية" على طبقة تحتية من طبقات الأرض، تحت طبقة قشرة الأرض التي نحن عليها.

ينطلق البرق صوب الأرض للقاء المحبوب، فيتلاشي عندما يفنيه (يذيبه) ماء المطر، بينما تَنْعَم السحابة بابتسامة السماء الزرقاء. من تكون هذه الجنية التي يحبها البرق، يشتاق لها ويندفع صوبها للقائها؟ روى أبو زيدٍ في النوادر عن المفضل أن الأعراب يزعمون أن عمرو بن يربوع بن حنظلة تزوج السعلاة وهي جنية، وولدت له أولاداً، فهم يعرفون ببني السعلاة، ويقال : إن أهل السعلاة قالوا لعمرو بن يربوعٍ: إنك ستجدها خير امرأةٍ ما لم تر برقاً؛ فكان إذا لاح البرق سترها عنه، فغفل عنها ليلةً ولاح برق فنظرت إليه فقعدت على بكرٍ من إبل عمرٍو وقالت:

أمسك بَنِيكَ عمرو إنى آبِقُ برق على أرض السعالي آلِقُ

وقد نظمها عبد الله الطيب، رحمه الله، نظماً بديعا في قصيدة طويلة نختار منها بعض الأبيات:

فإنِّي إن رأيتُ البرقَ يكسو الكونَ إشعاعا

تذكَّرتُ بني الجنِّ فذاب القلبُ مُلتاعا
يهيجُ البرقُ أحزاني ويُذكي نارَ أشجاني
ويدعوني بإلحاحٍ إلى أهلي وأوطاني
ويوماً شامتِ السعلاةُ برقاً لاح في الدَّجْن
وعمرٌو نائمٌ من سفَرٍ أتعبَه مُضنِ
بكى عمروٌ وطارت زوجه السعلاة سبَّاحَهْ
وطارتْ نحو لمعِ البرق والأدمعُ سحَّاحَهْ
لماذا لم تضع ثوبكَ يا عمراهُ يا عمرا
لقد حانَ فراقٌ يا لها داهيةٌ كبرى

وأخيرا فهناك على الأقل مثال واحد آخر في شعر شيلي يدل على اهتمامه بالجن والأرواح، كما تشير الأبيات التالية في مطلع قصيدة أرسلها للشاعر الإنجليزي صمويل تايلور كولريدج Samuel Taylor Coleridge، صاحب القصيدة الشهيرة " البحار القديم The rime of the ancient mariner":

Oh, there are spirits of the air,
And genii of the evening breeze,
And gentle ghosts, with eyes as fair
As star-beams among twilight trees. [29]

السَحابة: التخييل والدلالات العلمية

المقطع الثاني :

I sift the snow on the mountains below,
And their great pines groan aghast;
And all the night it's my pillow white,
While I sleep in the arms of the blast.

أذرُّ نديفَ الثَّلج على الجبالِ تحتي

فتئنُّ أشجارُها الصنوبريَّة الضخمةُ فزعةً

وطوالَ الليلِ أُحلِّق من على وِسادتي البيضاء

وأخلدُ للنَّوم في أحضانِ قلبِ العاصفةِ الثلجيَّة

Sublime on the towers of my skiey bowers,
Lightning my pilot sits;
In a cavern under is fettered the thunder,
It struggles and howls at fits;

وفي شموخٍ على أبراجِ مَرساتي

يتربَّعُ رُباني البرق

والرعد حبيسُ الأغوار أسفل منِّي

يُناضلُ ويجلجلُ على نحوٍ مُتقطِّع

Over earth and ocean, with gentle motion,
This pilot is guiding me,
Lured by the love of the genii that move
In the depths of the purple sea;

فوق الأرض والمحيط، متأنِّياً

يقودني هذا الرُّبَان

مسحوراً بهوَى الجنيَّة التي تتنقَّل

في أعماقِ البحرِ الأرجواني

Over the rills, and the crags, and the hills,
Over the lakes and the plains,
Wherever he dream, under mountain or stream,
The Spirit he loves remains;
And I all the while bask in Heaven's blue smile,
Whilst he is dissolving in rains.

فوق الغُدْرَان والأوديةِ المنحدرَةِ والتِّلال

فوقَ البحيرات و السهول

حيثُما ساقتْه أحلامُه، تحتَ جبلٍ أو نُهير،

تظلُّ تلك الروحُ التي يُحبُّها

وأنا كلَّ هذا الوقتِ أتملَّى بابتسامةِ السماءِ الصافية

بينما يذوبُ هو في المطر

أما المقطع الثاني فيبدأ بعمل جديد للسحابة: تنخل الجليد المتساقط على الجبال، فتئنُّ أشجار الصنوبر على سفوحها مذعورة عندما يسقط عليها. ويمضي الليل، وتنام السحابة في أحضان العاصفة الثلجية متوسِّدة طبقة الجليد البيضاء، وصف مجازي آخر طريف.

من أهم الدلالات العلمية في القصيدة ما حَدَّثَ به الشاعر في هذا المقطع عن البرق. يقول الشاعر : إن البرق يجلس متربّعاً في أبراج تعريشة السحابة، مثل قبطان السفينة. بينما في زنزانة أسفلَ منها تجد الرعد مقيدا، يقاوم، وقد علت نوبات ولولته. والبرق – قُبطان السحابة – يقود السفينة فوق تضاريس الأرض المختلفة. فوق غُدَرٍ، وجروف، وتلال، وبحيرات، وصحارى. تمشي السحابة متمهّلة ، مَرَّ السَحابةِ لارَيْثٌ ولا عَجلُ، كما قال الأعشى : وتشدُّ البرقَ للأرض جِنيةٌ يُحبُّها، تسكنُ أعماق البحر ، أو ربما هي تحت جبل أو نهير.

لا بد أن شغف شيلي بالعلوم، ومعرفته للكهرباء الجوية جعلته يعلم أن البرق وسيط بين شحنات كهربية سالبة في السحابة، وأخرى موجبة في سحابة أخرى، أو على سطح الأرض (في هذه الحالة الأخيرة يُكوَّن البرق صاعقة)، كيف يتم بدءا فصل الشحنات في المادة المحايدة؟ هو أمر يجهله – إلى حد بعيد – العلم حتى الآن. لكن ما إن ينشأ ذلك إلا وتنزع المنظومة الطبيعية إلى تحييد مَادتِها مرةً أخرى؛ لأنَّ للمنظومة الطبيعية المحايدة أدنى طاقة، ولذا هي أكثرُ استقرارا. وتشتَدُّ وتيرةُ البرق كلما اقتربت سحابة بها شحنات سالبة من أخرى بها شحنات موجبة، فيبدو البرق المتزايد كما لو كان قُبطاناً يسوق سفينةً مُسرعاً بها صَوب سفينةٍ أخرى .

تُعدُّ قصيدةُ شيلي "السحابة" غنِيَّةً جداً بالتخييلات المتغيرة، لكن ذلك لايُشكِّل صعوبة لاستيعاب القارئ إلا ما كان في هذا المقطع الثاني عن ارتباط البرق بفصل الشحنات الكهربية في قُطَيْرات السحابة المائية. هنا ينُصُّ شيلي على حقيقة علمية مُجرَّدة، لكنه يضيف بخيال الشاعر وجود قوة خارقة، لعفاريت أو جِنّيات genni ، تجذب البرق إلى الأرض (فيما نسمِّيه الصاعقة). عفاريت شيلي أرواح (شحنات موجبة) تسكن الأرض وتؤثر بقوى كهرومغنطيسية خارقة. هي مثلُ عفاريت الشاعر العالم إريسماس داروين الذي استخدم في القرن الثامن عشر نفس الكلمة في قصيدته : الحديقة النباتية، Botanic garden، ولربما أوحى لشيلي بها. عفريت شيلي إذن هو أداة الجذب للقوة الكهرومغناطيسية: تقترب السحابةُ بشحنتها السالبة من الأرض، فتتكون على سطح الأرض بظاهرة الحَثّ الكهربائي Electric induction، شحنةٌ معاكسةٌ مُوجِبةٌ، فيومضُ البرقُ رسولُ الطبيعةِ لتحييد الشحنتين. و في أبيات شيلي عن هذه الظاهرة الطبيعية تصويرٌ مجازيٌّ بديعٌ.

السَّحَابة: نُصوص مُقَارَنة :

(المقطع الثالث) :

The sanguine Sunrise, with his meteor eyes,
And his burning plumes outspread,
Leaps on the back of my sailing rack,
When the morning star shines dead;
شروقُ الشمسِ الأحمرِ القاني، بعيونِه النَّيزكية
وريشاتِه الموقدَة المنتشرة
يمخرُ على ظهرِ ألواحِ ظهري المبْحِرةِ
عندما يَخبو نجمُ الصباح
As on the jag of a mountain crag,
Which an earthquake rocks and swings,
An eagle alit one moment may sit
In the light of its golden wings.
كما على نتوءِ صخرةٍ جبليَّة
يهزُّها زلزالٌ ويَميدُ بها
يحطُّ نسرٌ عليها هنيهةً ويجلس
في ضوءِ جناحيه الذهبيين
And when Sunset may breathe,
from the lit sea beneath,
Its ardours of rest and of love,
And the crimson pall of eve may fall
From the depth of Heaven above,
With wings folded I rest, on mine an ery nest,
As still as a brooding dove.
وعندما يتنفسُ الغروب
من البحرِ المضيءِ أسفلَ منّي
حرارةُ الراحةِ والحب
وغطاءُ المساءِ القِرمْزِيّ يَهبِط
من أطباقِ السماءِ فوقي
أضمُّ جناحيَّ وأقف، على وَكْري في أعلى الجبل
ساكنةً كحمامةٍ تَحُفُّ بيضَها بجناحيها

لا يخلو هذا المقطع، كما في بقية القصيدة، من التخييل والتصويرات والتعبيرات المجازية، فهناك الشمس تُشرق وتقفز على ظهر السحابة تَغْمرُها بأشعتها الذهبية؛ لأن للشمس عند شروقها وغروبها إحمراراً وإصفراراً لسبب علمي نشرحه لاحقاً. فالشمس النازلة على السحابة تشبه نسراً يحط على جبلٍ ناشراً جناحين ذهبيين. وهناك في نهاية المقطع الحمامة الحاضنة، هي السحابة التي تطوي جناحيها عند الغروب، بعد أن مرت مع الشمس عبر السماء من الصباح إلى المساء، تَخْلُدُ إلى الراحة بانتظار يوم جديد.

هل هناك صلة بين السحابة إذ تكسوها أشعة الشمس الحمراء عند الشروق والغروب وأحوال الطقس، كما يوحي قول إنجليزي مأثور (adage):

Red sky at night, sailor's delight
Red sky in morning, sailor's warning
السماء الحمراء في المساء بشرى للبحَّار
وحمرة السماء في الصباح نُذُرٌ للبحَّار

وردَّد هذا المثل وليم شكسبير في قصيدته : " Venus and Adonis (الزُّهَرة و أدونيس):

"Like a red morn that ever yet betokened, Wreck to the seaman, tempest to the field, Sorrow to the shepherds, woe unto the birds, Gusts and foul flaws to herdmen and to herds" [31]

"كصباح أحمر ينذر بريحٍ تُحطِّم سفنَ البحار، وتَعصفُ بالحقول، وتكونُ محنةً للرعاة، وهلاكاً للطير، وجوَّاً عاصفاً للراعي وأغنامِه.

تهبُّ الرياحُ التجارية (Trade winds) في نصف الكرة الأرضية الشمالي باطِّراد نحو خط الاستواء (من مناطق ضغطٍ جويٍّ عالٍ إلى مناطق ضغطٍ جويٍّ مُنخفض). لكن قوة كوريولوس Coriolis Force، الناشئة من دوران الأرض حول

نفسها، تَنحْرِف بهذه الرياح نحو الغرب (لا نناقش هنا المعادلات الرياضية- الفيزيائية التي تبين ذلك؛ إذ إنه سيصرفنا كثيرا عن مقاصد هذه الورقة)؛ لهذا تدلُّ شدة احمرار السماء الشرقية في الصباح على جوٍّ مُشبع بجسيمات الغبار وبخار الماء، تُنذر بالعواصف والأمطار، مع تقدُّم الأرض نحوها في دورانها شرقاً أثناء النهار. ونقيض ذلك يدلُّ الاحمرار الشديد الذي يحيط بالشمس في الأفق الغربي في وقت الأصيل على وجود سحب من جسيمات الغبار وقطيرات الماء منبِّئةً بسماءٍ صافية وطقس معتدل.

أما الشعر العربي ففيه الكثير عن لون الشمس عند شروقها وغروبها، مثال لذلك قول قس بن ساعدة:

مَنَـعَ البَقـاءَ تَقَلُّـبُ الشَـمسِ وَطُلوعُهـا مِـن حَيـثُ لا تُمسـي

وَطُلوعُهـا حَمـراءَ صـافِيَةً وَغُروبُهـا صَـفراءُ كَـالوَرس

والورسُ : نبتٌ، ثمرته قرنُ مُغَطًّى عند نضجه بغُدَدٍ حمراء، ويحتوي على مادة حمراء. وإن كان الشاعر هاهنا يعني اللون الطبيعي الذي يبدو كلَّ صباح ومساء، وليس فيه دلالة على تقلُّب الطقس.

أما ارتباط الحمرة في السماء بالشدة والهلاك فموجود في التراث العربي، يقول ابن الشجري في قول ينسبه لخالد بن معدان" إذا رأيتم عموداً من قِبَل المشرق في السماء مثل النار في رمضان فأعدوا طعام سَنَتِكم، فإنها تكونُ سَنَة جُوعٍ".

وقال أبو حيان التوحيدي : "كانت العربُ إذا رأوا في الأفق حُمْرَةً قالوا : في السماء نارٌ، وصاحوا : "في السماء نارٌ، الصلاةُ الصلاةُ " .

يَخْفَلُ كذلك الشعر العربي بِذِّكر ما اسماه شيلي نجم الصباح، وهو كوكب الزُّهَرَة الذي يظهر قبل شروق الشمس، ويَغْرُبُ بعدها؛ لسبب نأتي اليه أيضا في ما بعد، يقول ابن عمَّار:

وقد لاحَ نجمُ الصبحِ بادٍ كأنَّه مُطرِّق جيشٍ مُؤذنٍ بأميرِه

و قد عرف الناس في شمال السودان في العقود السابقة ما يُسمَّى نجمة الضيف: يُقال هي كوكبُ الزُهَرَة، وفي التراث الشعبي يعدُّونها علامةً لحقِّ الضيفِ في القِرى، فإذا غابت لم يَعُد له حقٌّ في القِرى إلا أنَّه يُدْعَى للمبيت، ولكن إذا كانت لا تزال في الأفق الغربي فله الحقُّ الكاملُ في الضيافة، وليس في هذا أيُّ دلالة على البخل؛ إذ إنَّهم من أكرم الناس، لكنَّ الناس كانوا قد اعتادوا أن يأووا إلى فُرشِهم مبكِّرين في ذلك الزمان.

إنَّ ذِكْرَ شيلي للنسر والحمامة في مقطع واحد معهود في الشعر العربي؛ حيث يربط الشاعر بين الحمامة التي ترعى فراخها، وتمتار لهم، والنسر الذي يريد أخذها. يقول أبو العلاء المعري:

إخـالُ فُـؤادي ذاتَ وَكْـرٍ هَـوَى بهـا من الطيـر أقْـنى الأنـفِ مِخْلَبُـهُ سَـلْطُ
تُحُـثّ جَناحـاً مِـن جِـذارِ مُغـاوِرٍ صبَاحاً فقَبْضٌ يجْمَعُ الرّيْشَ أو بَسْطُ
تَـذَكَّرُ إنْ خافَـتْ مـن المـوْتِ أفْرُخـاً بِبَيْهَمـاءَ لم يُمْكِـنْ أصاغـرَها اللقْـطُ
تبـــادِرُ أولاداً و ترهَـــبُ مـــارداً يهـونُ عليهـا عنـد أفعالـه السَّـحْطُ

قوله : إخالُ : أظُن، والوَكْر: عُشُّ الطائر، وأَقْنى الأنفِ: ذو أنف ارتفع أعلاه، واحدودب وسطه، وضاق مِنْخراه، مِخْلَبُهُ سَلطُ : طويل حاد، وإليهْمَاء : الفلاة لايُهتدى فيها تُبادر : تُسارع إلى، السَّحْطُ : الذبح، وهو يحكي عن حمامة عائدة إلى فراخها فانقضَّ عليها نسرٌ فأسرعت هاربةً منه، وزاد في سرعة طيرانها

تذكُّرُها أفراخَها التي مازالت غير قادرة على الكسب، وهذا النسر إن ظفر بها مزَّقها إرْباً إرْباً، فإنَّها تؤثرُ حينئذٍ الذبح على ما يفعلُه بها.

وتشبيه الحمامة بالسحابة في قول ابن معصوم:

وأَقبـــــــلَ الحَمـــــــامُ كأَنَّـــــــه الغَمـــــــامُ

علـــــى فـــــلاةٍ قفـــــر مـــــن الأَنـــــام صِـــــفْرِ

وربَّما شبَّه الحمام؛ بالغمام لبياضه إذ وُصف الحمام في التراث العربي بالبياض، أو لأنَّه إذا أقبل في أسرابٍ كبيرة أظلَّ الأرض وحجب نور الشمس كما يفعل الغمام، وإن كان الرأي الأول أرجح؛ لأن أسراب الجراد أشدُّ حجباً لنور الشمس، ولا يُوصف الجرادُ بالبياض. غير أن ذِكْرَ النسر والحمامة في قصيدة شيلي يأتيان في سياق مختلف مما جاء في أبيات أبي العلاء، فالسحابة، وهي تتشمَّس بضوء شمس الصباح الذهبي، تشبه نسراً بسط جناحيه الذهبيين، وفي المساء يصبح النسر حمامة حاضنة ضمت جناحيها لتنعم براحة ليلة هادئة في عشها. ونحسب أنَّ شيلي جعلها تسكن بالليل؛ لأنَّ ظلَّها يظهر بالنهار، ويختفي بالليل، فكأنما سكنت بالليل وللنسر ظلٌّ ضافٍ إذا حلَّق في الشمس؛ لامتداد جناحيه. ويجدر أن نذكر أن نجم "النسر الطائر" يرتبط في أنواء العرب بالمطر الذي يشكل حلقة مهمة في دورة حياة السحابة.

السَّحابة: التخييل والدَّلالات العلمية :

المقطع الثالث :

The sanguine Sunrise, with his meteor eyes,
And his burning plumes outspread,
Leaps on the back of my sailing rack,
When the morning star shines dead;

شروقُ الشمسِ الأحمرِ القاني، بعيونِه النَّيزكية

وريشاتِه الموقدَة المنتشرة

يمخرُ على ظهرِ ألواحِ ظهري المِمْحِرةِ

عندما يَخبو نجمُ الصباح

As on the jag of a mountain crag,
Which an earthquake rocks and swings,
An eagle alit one moment may sit
In the light of its golden wings.

كما على نتوءِ صخرةٍ جبليَّة

يهزُّها زلزالٌ ويَميدُ بها

يحطُّ نسرٌ عليها هنيهةً ويجلس

في ضوءِ جناحيه الذهبيين

And when Sunset may breathe,
From the lit sea beneath,
Its ardours of rest and of love,
And the crimson pall of eve may fall
From the depth of Heaven above,
With wings folded I rest, on mine an ery nest,
As still as a brooding dove.

وعندما يتنفسُ الغروب

من البحرِ المضيءِ أسفلَ منّي

حرارةُ الراحةِ والحب

وغطاءُ المساءِ القِرمْزِيّ يَهبِط
من أطباقِ السماءِ فوقي
أضمُّ جناحيَّ وأقف، على وَكْري في أعلى الجبل
ساكنةً كحمامةٍ تَحُفُّ بيضَها بجناحيها.

يبدأ المقطع الثالث مع بداية اليوم بصبحٍ جديد تُبحر فيه السحابة على ظهر حاملتها. والحاملة Rack إطار خشبي لحفظ علف الماشية، معلف للدواب. لكن كلمة Rack تعني أيضا سحابا عاليا تسوقه الريح، ولعل الشاعر، وقد فتن بالتخييل، يصور الريح مركبة تحمل السحابة. وشروق الشمس أحمر دموي يطل علينا بعيون نيزكية حمراء، وينشر ريشه أعمدةَ الشمس. وأعمدةُ الشمس أو خيوطُها المتَّقدة تقفز معتلية ظهر حاملة السحابة الممحرة بعد أن خَفَتَ لمعان نجم الصباح.

عندما يعبر شعاع ضوء الشمس الفضاء صوب مشاهد تُشتِّت جُزيئات الهواء والجسيمات التي يحملها بعض الألوان التي يتكوَّن منها الضوء الأبيض، فيتغيَّر اللون النهائي الذي يصل إلى المشاهِد. ولأنَّ مُركّبات الضوء صغيرة الطول الموجي، مثل اللونين الأزرق والأخضر، تتشتَّت أكثر من غيرها، ينتج عن ذلك عزلها انتقائيا من العمود الضوئي. إن هذا يُشبه ما يحدث إذا لقيتْ موجاتٌ مائية كبيرة (طولها الموجي كبير)، وأخرى صغيرة، مويجات ripples، حجراً كبيرًا في طريقها. ستمرُّ الموجات الكبيرة آنذاك حوله في طريقها غير آبهة به، بينما يثني الحجر المويجات الصغيرة عن مسارها، ويشتِّتها في شتى الاتجاهات.

عند شروق الشمس أو غروبها، عندما تكون في الأُفُق الشرقي أو الغربي، تكون رحلة ضوئها إلى الأرض طويلة، وآنذاك يكاد يكون عزل مركبات الضوء

الزرقاء والخضراء كاملا، ويبقى في العمود الضوئي الذي نراه عند استقبال أعيننا له اللونان البرتقالي والأحمر، ولكليهما طول موجي طويل. أما الباقي من ضوء الشمس المحمرّ، فمن الممكن أن تشتته قطيرات السحب المائية، والجسيمات الأكبر نسبيا، فيشعل الأُفُق باللونين الأحمر والبرتقالي.

إن ظهور الشمس في البكور والأصيل حمراء أو صفراء ليس إذن ظاهرةً ذاتية فيها، بل هو أمر يتصل بطبيعة ممر ضوئها إلى الأرض. ولعل المقولة الفرنسية

Le soleil `a l'air jaune, mais il n'est pas vraiment jaune

تبدو الشمس صفراء، لكنها ليست في الواقع صفراء

توجز هذا القول أيما إيجاز.

نجم الصبح الذي خَفَتَ في بيت المقطع الرابع هو كوكب الزُّهرَة. لا تثريب على الشاعر إن سماهُ نجمًا، كما يفعل كثير من شعراء العربية وغيرها، مع أن بين النجم والكوكب في المعنى بونًا شاسعًا. فالزُهرةُ جارةُ الأرض في الطريق إلى الشمس، وتُسمى أيضا أختَ الأرض؛ لأنها تشبهها في كثير من صفاتها إلا صفة واحدة مهمة جدا: في الزُّهرَة انفلت الاحتباس الحراري، فارتفعت درجات الحرارة إلى مئات الدرجات المئوية بعد أن صعدتْ سُحُبَ ثاني أوكسيد الكربون، ودثَّرت الكوكب بغطاءٍ كثيفٍ ناصع البياض حبس حرارة الشمس المنبثَّة والمرتدة من سطح الكوكب، فأصبح مُستعِرًا كالجحيم. الشاعر الإيطالي دانتي اليغييري (١٢٦٥-١٣٢١م) جعل الزُّهرة محطَّة الجحيم في ملحمته : "الكوميديا الإلهية". ولأنَّ السُّحُبَ البيضاء تحيط بالكوكب من كل جانب تراه شديد اللمعان عندما يعكس ضوء الشمس.

تسمَّى الزُّهرة كوكب الصباح، وأيضا كوكب المساء، ذلك لأنَّها لا تُرى في معظم زمن دورانها حول الشمس إلا في الصباح الباكر أو أوَّل المساء. تراها في

الأفق الشرقي مع الصباح تعلن دنوَّ شروق الشمس. وفي أوَّل المساء في الأُفُق الغربي، تعكس ضوء الشمس التي غَرُبت. أما لماذا نرى الزُّهرة في الصباح في الشرق قبل شروق الشمس، أو في المساء بعد غُروب الشمس، فلأنَّ مَدَارَهَا حول الشمس بيننا وبين الشمس (كوكب آخر في موقعه مِثلُها، لكنه صغيرٌ باهتٌ – عُطارد، كاتبُ الشمس، أقرب كواكب المجموعة الشمسية لها). وقد سحر العشَّاق لمعان الزُهرَة الأخاذ فسمَّتها الإغريق "فينوس". وقد ذكر بياضها الصنوبري حيث يقول:

قد فُضِّلتْ بدرَّةُ بيضاء

زهراء مثل الزُّهرَةِ الزهْرَاء

و يقول أبو الفضل الميكالي:

أَمـا تَـرى الزُّهـرَةَ قَـد لاحَـت لَنـا تَحـتَ هِـلالٍ لَونُـهُ مِـنَ الـذَهَب

كَكُـــرَةٍ مِـــن فِضّـــةٍ مُجَلَّـــوَّةٍ أوفي عَلَيهـا صَـوجَانٌ مِـن ذَهَـب

وهنا يشير إلى لون الزُهرَة الأبيض الذي مرَّ ذِكرُه وتفصيلُه.

يُشبِّه شيلي السحابة وقد غَمْرَتْها أشعةُ شمسِ الصباحِ الذهبية بنسْرٍ حطَّ على نتوءِ صخرة جبلية، على شفا جُرُف جبل، ونشر جناحيه الذهبيين حوله، كما تتوشَّح الملوك بردائها الذهبي. ولأن السحابة على خلاف الجبل تتحرك ذكر الشاعر، في المحاكاة (Simulation) لحركة السحابة أنَّ كلَّ ذلك حدث بينما كان زلزالُ يؤرجّح الجبل ويَهزُّه. وعندما يبُثّ الغروب، من البحر المضيء تحت السحابة أحاسيس الطمأنينة والحب الدافئة، ويُرْخي المساءُ سُدُولَه القِرْمِزية من أعماق السماوات فوق السحابة يطوي النّسرُ (السحابة) جناحيه ويخلُد للراحة في وَكْره، ساكنا كحمامة حاضنة.

هل لحظتَ وصفَ لونِ أشعةِ شمسِ الغروبِ بالقِرمزي؟، لون أحمرُ غامق، وقد سبق أن ذكرنا السبب العلمي لذلك. والقِرْمِزُ طلٌّ يقع في العام الكثير الرطوبات والأنداء على شجر البلوط، والتنوب فينعقد على خشبه حبٌّ أبيضُ اللون مِثلُ : حب الكِرْسِنَّة، فإذا انتهى ونضج وكان في قدر الحمُص صار لونه أحمر قانئا براقا، فيُجمع في شهر أبريل ومايو، فيُجفَّف ويُخزن لتصبغ به الثياب.

السَّحَابة: نُصوص مُقَارَنة :

المقطع الرابع :

The orbed maiden with white fire laden,
Whom mortals call the Moon,
Glides glimmering o’er my fleece-like floor,
By the midnight breezes strewn;
العذراءُ البضَّةُ المستديرةُ الموسوقةُ بالنارِ البيضاء
التي يُسمِّيها الفانونَ القمر
تنزلقُ وهي تومضُ على غطاءِ أرضيَّتي الذي يُشبه الرَّباب
نثرتْه نسماتُ مُنتصَفِ الليل
And wherever the beat of her unseen feet,
Which only the angels hear,
May have broken the woof of my tent’s thin roof,
The stars peep behind her and peer;
وحيثُما يكونُ طَرْقُ قدميها الخفيتين
الذي تسمعُه الملائكةُ وحدَها
يخرقُ نسيجَ سقفِ خيمتي الرفيع
تختلسُ النجومُ وراءها النظرَ وترنو
And I laugh to see them whirl and flee,
Like a swarm of golden bees,
tent, When I widen the dent in my wind-built
seas, Till calm the rivers, lakes, and

Like strips of the sky fallen through me on high,
Are each paved with the moon and these.
ثم أضحكُ إذْ أراها تدور وتَفِرُّ
مثلَ سربِ نحلٍ ذهبي
وعندما أوسِّع الخرقَ في خيمتي التي نسجتها الرياح
أبصر تحتي الأنهار، والبحيرات والبحار الهادئة فتبدو لي
مثل هيادبَ سقطت من السماء مارة بي
كلٌّ واحدةٍ منها نُضِّدَت مع القمر والنجوم

القمر عند شيلي عذراء بضة مستديرة. وفي الأدب الغربي عامة القمر مؤنث، بينما هو مذكر في الأدب العربي. يقول الروائي والشاعر الأمريكي جاك كيروياك Jack Kerouac (1922-1969) في قصيدته : "صاحبة الجلالة القمر The Moon Her Majesty " :

The moon her magic be, big sad face
Of infinity. An illuminated Clay ball
Manifesting many gentlemanly remarks [39]

ومع ذلك تلحظ أن الشاعر الغربي يذكر في بيته الأخير أن للقمر أيضا بعض السمات الذكورية "بعض سمات السيد المهذَّب gentlemanly remarks". والقمر عند الغربيين شاحبٌ، فقلَّما تكون سماؤهم صافية، وعند العرب أبيض مضيء كما وصفه أبو الطيب:

كَالبَدرِ مِن حَيثُ التَفَتَّ رَأَيتَهُ يُهدي إلى عَينَيكَ نوراً ثاقِبا [40]

فهل شدا شيلي شيئاً من الشعر العربي، أم أنَّه نظر إلى مظهر القمر فوق الغمام؟، ولا تخلو لياليهم – مع ندرة ذلك – من السماء الصافية التي يظهر فيها القمر أبيض مضيئاً. أما الشاعر العربي قديماً وحديثاً فهو –كذلك – يتجاوز في الاتجاه المعاكس ذكورية القمر في لغته، فلا يفتأُ يُشَبِّه المرأة في أحوال كثيرة بالبدر (المذَكَّر)، كقول العباس بن الأحنف:

يا حُسنَها حينَ تَمشي في وَصائِفِها كَأنَّها البَدرُ يَبدو في المِصابيح[41]

و مثل هذا أكثر من أن يُحصى.

في ذات سياق الحديث عن وصف شيلي للقمر في قصيدة "السحابة" نذكر أن له قصيدة أخرى قصيرة من مقطعين اسمها : "القمر The Moon" يقول فيها:

I

And, like a dying lady lean and pale,
Who totters forth, wrapped in a gauzy veil,
Out of her chamber, led by the insane
And feeble wanderings of her fading brain,
The moon arose up in the murky east,
A white and shapeless mass.

II

Art thou pale for weariness
Of climbing heaven and gazing on the earth,
Wandering companionless
Among the stars that have a different birth,
And ever changing, like a joyless eye
That finds no object worth its constancy.

في مقطعيْ هذه القصيدة يُشَخِّص (personifies) الشاعر القمر:

في المقطع الأول يتسلق القمر السماء الشرقية المضبَّبَة. يُطل من بين طبقة سحَابات رفيعة، فيبدو كتلةً بيضاء لا شكل لها. هنا يصور شيلي القمر عند ارتفاعه بسيدة عجوز نحيلة وشاحبة على شفا الموت، تخرج من غرفتها، يغطي وجهَها خِمار شَفَّاف، عقْلُها قد خَرَف ووهن، وهي لا تستطيع أن تفكر أو تمشي في غير اضطراب.

ويصور شيلي القمر في المقطع الثاني عانساً مُتْعَبةً أنهكها صعود السماء، بينما تحدِّق في الأرض تحتها، وتجوب الفضاء وحيدة تبحث عن حبيب أو رفيق بين النجوم وقد عزَّ كلاهما. ولا تفوت على شيلي هنا الحقيقة العلمية عن اختلاف أعمار النجوم، وهي تولد و تموت. إنَّ نشأة القمر تختلف عن نشأة النجوم (انفصل عن الأرض في طورها المبكر، هذه أرجح النظريات)، وهو أيضا يختلف عنها في أنه "يبدو" مُتَغيراً يعرُوه المحاق، من مستدير مكتمل لقوس دائري (arc) يتضاءل مثل ما تَتَدلى (droop) مع مر الزمان عيون العانس الكئيبة الوحيدة. إن في وَحْدَة القمر أو تفرُّدِه إشارة علمية إلى أنه تابع الأرض الوحيد، بينما لكواكب أخرى مثل المريخ والمشترى وزُحَل أكثر من قمر، (وهنا يظهر شغف شيلي بالعلوم).

إنَّ تصوير شيلي للقمر في قصيدتيه "القمر" و"السحابة" يستدعي المقارنة: في مقطعي "القمر" هو أنثى، عجوزٌ تارةً، وعانسٌ مرةً أخرى، مُنهكة عاجزة (decrepit) في الحالين. وفي قصيدة "السَّحابة" يبدو القمر عذراءَ بضةً مستديرة مليئة بالحياة، نَشِطةً تتزحلق (ski) على أرضية السحابة الصوفية "البيضاء". كلمة fleece تعني كتلة ناعمة من الصوف أو ما يُشْبِهُهُ، مثل السجادة الصوفية البيضاء أو السحابة البيضاء فما هو المراد؟. تشبيهان يقفان على طرفَيْ نقيض! هل لأطوار القمر المختلفة حتى يصبح كالعرجون القديم علاقةٌ بهذا؟.

وصف أرضية السحابة : "أرضية صوفية فَرَشَتها نسمات الليل"، ربما فيه إشارة إلى فاخر السَّجَّاد الذي تعوَّد بجلبه آنذاك من فارس أغنياء امبراطورية ما كانت الشمس تغيب عنها. ولا ننسي أن شيلي كان ينتمي إلى أسرةٍ غنية، والسجاد الأبيض من أفخر أنواع السَّجَّاد، وحتى السَّجَّاد الملوَّن لا يخلو من خطوط بيضاء.

إنَّ نسمات الليل خاصَّة في الشتاء غير محمودة في الأدب الغربي؛ لصلتها عامة بالبرد. يقول شيكسبير:

"Blow, blow, thou winter wind,
Thou art not so unkind
As man's ingratitude;"

أمَّا قول شيلي : "لا يسمعه غير الملائكة Which only the angels hear" فأمر معروف في الأديان من أنَّ الملائكة خلقٌ شريف مخصوصون بسماع أشياء يتعذَّر على البشر سماعها. لقد تأثَّر كثير من شعراء القرن الثامن عشر الإنجليز بالثقافة الشرقية وإرثها الديني، أولاً لوجود بلدهم القوي في الشرق الأوسط وآسيا، ثم لاستعداد الشعراء الرومانتيكيين الثقافي للتأثُّر بهذا الإرث. لعل أحد الدَّلالات على ذلك أن عنوان أطول قصائد شيلي التي تقع في اثني عشر نشيداً (canto) هو "ثورة الإسلام The Revolt of Islam"، مع أن علاقة هذا العنوان بالقصيدة ليست واضحة.

تبدو صورة النجوم التي تختلس النظر في قصيدة "السحابه مألوفةً في الشعر العربي وغيره. فالشاعر العربي كثيراً ما نسب للنجوم اطِّلاعها على أحوال العشاق، كما في قول ابن سهل الإسرائيلي:

سَل في الظَّلام أَخاكَ البَدرَ عَن سَهَري تَدري النُّجومُ كَما يَدري الوَرى خَبَري

وقول ابن الفارض:

واسأَل نجومَ اللَيلِ هل زارَ الكَرَى جَفني وكيف يزورُ مَن لم يَعْرِفِ

ويتوالى الحثُّ على سؤال النجوم عند ابن الوردي:

سلي النجمَ عن حالي يُخبِّرْك لوعتي وما أنا فيه من بكاءٍ ومن سُهْدِ

غير أنَّ النجوم ليست دائماً مجردَ شاهدٍ على الأحداث، كما قد توحِي هذه الأبيات. وعند بعض الشعراء ليست منظراً خلفيا للأحداث أو متفرِّجاً عليها

فحسب، بل كثيراً ما تكون مشاركاً أصيلاً نشطاً Genuine active participant فيها. يقول محمد محمد علي عاتباً على نجم يَزعُم أنَّه كان يشاركه الهَناءةَ مع محبوبه، لكنه الآن يُعرِضُ عنه عندما يسأله عن الحبيب:

أسائلُ عنه النجمَ والنجمُ مُعرِضٌ كأنْ لم يشاطرْنا الهَناءةَ ساطِعُهْ
كأنْ لم نكنْ سُمَّارَه وقد انقَضى من الليلِ شطرٌ حَنَّ للفجرِ هاجِعُهْ
عَجِبتُ لقومٍ يهتدون بوحْيِه وها هوَ عن نجوايَ صُمٌّ مسامِعُهْ

وفي الأبيات خيال مغرب ومعنىً طريف.

إنَّ مناجاة الشاعر العربي للنجم الحاضر في الأحداث لها ما يقابلها في الأدب الغربي. مثال واحد لذلك قصيدة "النجم الساطع Bright Star " للشاعر جون كيتس John Keats (١٧٩٥-١٨٢١)، أحد زعماء مدرسة القرن التاسع عشر الرومانتيكية الإنجليزية. ففي تلك القصيدة يخاطب نجماً سرمدياً ساطعاً معلقًا في السماء، ساهراً كالناسك المتعبِّد، يُطلُّ من علٍ (مثل قمر شيلي gazing on the earth)، في صمت أبديٍّ على وقائع الدهور.

أما وصف النحل بالذهبي فلُه مسوِّغه، فالحمرة تغلب على لون النحل، وهذا موجود في شعر شوقي في وصف مَلِكة النحل في قولِه:

تَلَثَّمَت بِالأُرجُوانِ وَارتَدَتهُ مِئزَرَهْ
وَارتَفَعَت كَأَنَّها شَرارَةٌ مُطَيَّرَهْ

ومن الذهب ما هو أحمر، وهو أجود أنواع الذهب، وكذلك أجود أنواع العسل هو العسل الذهبي.

وأخيرا يُشبِّه الشاعر الأنهار والبحيرات والبحار، وعليها صور القمر والنجوم التي تعكسها، بشرائط وقطع سماوية هوت إلى الأرض، فبدت كعقود دُرِّية منضودة

بلاليء السماء. والربط بين النجوم وعِقد الدر شائع في الشعر العربي، مثلما يقول ابن الخياط:

شَقَقْتُ دُجاه وَالنُّجُومُ كَأَنَّها قَلائدُ نَظْمِي أَوْ مساعِي أَبِي النَّجْمِ

وما أحسن قولَ الشاعر في مدح أمِّ المؤمنين السيِّدة خديجة، رضوان الله تعالى عليها:

مهماأجادَ الواصفون بوصفها وتسابقوا بالمدح فيها أخفقوا

من لي بحبَّات النجوم أصوغُها عِقداً لجيدِ مكارمٍ تتألَّقُ

السَّحابة : التخييل والدَّلالات العلمية :

المقطع الرابع :

The orbed maiden with white fire laden,
Whom mortals call the Moon,
Glides glimmering o’er my fleece-like floor,
By the midnight breezes strewn;

العذراءُ البضَّةُ المستديرةُ الموسوقةُ بالنارِ البيضاء

التي يُسمِّيها الفانونَ القمر

تنزلقُ وهي تومضُ على غطاءِ أرضيَّتي الذي يُشبه الرَّباب

نثرتْه نسماتُ مُنتصَفِ الليل

And wherever the beat of her unseen feet,
Which only the angels hear,
May have broken the woof of my tent’s thin roof,
The stars peep behind her and peer;

وحيثُما يكونُ طرْقُ قدميها الخفيتين

الذي تسمعُه الملائكةُ وحدَها

يخرقُ نسيجَ سقفِ خيمتي الرفيع

تختلسُ النجومُ وراءها النظرَ و ترنو

And I laugh to see them whirl and flee,
Like a swarm of golden bees,
tent, When I widen the dent in my wind-built
seas, Till calm the rivers, lakes, and
Like strips of the sky fallen through me on high,
Are each paved with the moon and these.

ثم أضحكُ إذْ أراها تدور وتَفِرُّ

مثلَ سربِ نحلٍ ذهبي

وعندما أوسِّع الخرقَ في خيمتي التي نسجتها الرياح

أبصر تحتي الأنهار، والبحيرات والبحار الهادئة فتبدو لي

مثل هيادبَ سقطت من السماء مارة بي

كلُّ واحدةٍ منها نُضِّدَت مع القمر والنجوم

تبدأ السحابة حديثها في المقطع الرابع بوصف القمر: العذراء البضَّة المتَّشِحة ببياض النار البيضاء، التي يسمِّيها الفانون القمر، الفانون mortals الناس غير المخلَّدين. الأرجح أن القمر قد انشقَّ عن الأرض في عمرها المبكر عندما كانت يافعة لم يتجاوز عمرها آنذاك بضع عشرات ملايين السنين. نحن بالنسبة للقمر رَكْبٌ مرتحل.

يوصف لون النار بالحمرة. لكن عند درجات حرارة أعلى في الاحتراق يظهر اللون الأبيض، كما يبدو لك عند مشاهدة وهج النار في أفران تطويع الحديد. وفي نجوم ذات درجات حرارة عالية جدا يصبح اللونُ أزرق. غير أن لون القمر الأبيض لا ينشأ عن احتراق نووي داخلي كما في النجم، وإنما لصد القمر ضوءَ الشمس الساقط عليه. تقول السحابة : إن القمر ينزلق وامضاً على سطحها الذي يُشبه في تجعده الشعيرات المعقوصة، وتذكر أن هذه التموجات الليفية نثرتها على سطحها نسائم منتصف الليل.

تتابع السحابة الحديث عن القمر "المنزلق" على سطحها فتقول : "وحيثما وقعت أقدام القمر الخفية، التي لا يسمع صوت وطئها إلا الملائكة، على نسيج سقف خيمتي الرفيع المتَّصِل فتَثْقُبه، تختلس النجوم خلف القمر النظر عبر الثَّقْبِ وتحدِّق. ثمَّ أضحك عليها وهي لا تَلْبَثُ أن تنثني وتَفرَّ مثل سِرْبٍ نَحْل ذهبي. أُوَسِّعُ الشَّقَّ في خيمتي التي صنعتْها الرياح حتي تبدو الأنهار والبحيرات والبحار الساكنة ، كقِطَعٍ من السماء مرصوفة بأخيلة القمر والنجوم، تشقَّقت وسقطت مارَّةً بي".

يشي حديث السحابة أنها، في هذا المقطع على الأقل، من نَوعِ سُحبٍ عالية تُسمى السِّمحاق (Cirrostratus (Cs، تبدو البحيرات والبحار والأنهار من عندها ساكنة. يتكون هذا النوع من السحب عندما ترتفع درجة حرارة الهواء فيعلو ويتكثَّف مزيدٌ من البلورات الثلجية (البادئة -Cirro تعني سَحَابة ثلجية)؛ مما يؤدِّي لتكوين سُحُبٍ طبقية (Stratus تعني طبقية) عالية رفيعة منبسطةً، وقاعدتُها بها فجوات كالثُّقْبِ الذي قالت السَّحِابة إن القمر قد أحدثه، وأطلت منه النجوم على الأرض. يكون الجوُّ عند تكوين هذه السحب صحواً، لكنه يُنذرُ في ذات الوقت بتقلُّبه بعد حين. إنَّ هدوء الجو الذي يَصحَب ابتداءً وجود هذه السحب يسمح بتكوين أخيلة جذابة للقمر والنجوم في المياه على الأرض عند انسياب ضوئها عبر هذه الفَجَوَات. هذه الأخيلة التي تتكون بظاهرة انعكاس الضوء أوحت بتخييلات وتشبيهات ساحرة في الشعر العربي، كقول أبي العلاء المعري في انعكاس صورة الهلال على وجه الماء:

فصيمٌ نصفُه في الماء بادٍ ونصفٌ في السماء به تُزانُ

فكأن القمر انشقَّ، فنصفُه في الماء، ونصفُه الآخر في السماء. وقد أغرب إيليا أبو ماضي في الخيال عندما ذكر فزعَ الضِّفْدَعِ من صورةِ النُّجومِ في الماء، فقال:

صاحتِ الضِّفْدَعُ لما شاهدتْ حولَها في الماءِ أظلالَ النجومْ
يا رفاقي يا جنودي احتشدوا عبرَ الأعداءُ في الليلِ التُّخومْ

السَّحَابة: نُصوص مُقَارَنة :

المقطع الخامس :

I bind the Sun's throne with a burning zone,
pearl; And the Moon's with a girdle of
أُوْثِقُ عرشَ الشمسِ بطوقٍ مُلتهب
وعرشَ القَمرِ بحزامٍ لؤلؤيّ
The volcanoes are dim, and the stars reel and swim,
When the whirlwinds my banner unfurl,
shape, From cape to cape, with a bridge-like
Over a torrent sea, Sunbeam-proof, I hang like a roof,
The mountains its columns be.
البراكينُ خافتة، والنجوم تهتزُّ وتسبح
عندما تنشرُ الزوابعُ لوائي
من قمَّة جبلٍ إلى أخرى، كجِسْرٍ طائر
على بحرٍ هادر
محجوبٍ عن الشمس، أبقى معلَّقاً كسقف
أعمدتُه الجبال
The triumphal arch through which I march
With hurricane, fire, and snow,
chair, When the powers of the air are chained to

Is the million-coloured bow;
The sphere-fire above its soft colours wove,
While the moist Earth was laughing below.

قوسُ النصرِ الذي أَمشي تحتَه

مع الإعصارِ والنارِ والجليد

تدفعني قوى الريح

هو قوسُ قُزَح بألوانِه المليونية

كرةُ اللهبِ فوقَه تَنسِجُ ألوانَه الهادئة

بينما تَحتَه راحت الأرضُ الرَّطْبَةُ تضحك

إن تعبير "عرش الشمس" غير مستخدم عند الشعراء القدماء، بل نجده عند المحْدَثين، مثل علي الجارم (١٨٨١- ١٩٤٩م)، يقول:

هم فِداءٌ لك لا بلْ كلُّ مَن تحتَ عرشِ الشمسِ في الحكم سواء

وَعَجُزُ هذا البيت متناصٌّ مع عَجُز بيت إسماعيل صبري (١٨٥٤- ١٩٢٣م):

وَ تَجَلّي واجعَلي قومَ الهوى تحتَ عرش الشَمسِ في الحكم سواء

وبيت ثالث لمصطفي صادق الرافعي (١٨٨١- ١٩٣٧م):

تبوأ عرشَ الشمسِ غَصْباً وردَّها لها الغربُ والإظلامُ سجنٌ وأغلالُ

والشعراء الثلاثة -كما ترى- مُحْدَثون. ولا نزعم أنهم تأثروا بالشعراء الرومانتيكيين، فالربط بين الشمس والعرش موجود في التراث القديم، يقول شهاب الدين النويري : "وجاء في الحديث عن النبي، صلى الله عليه وسلم، أنه قال : الشمس والقمر وجوههما إلى السماء، وأقفاؤهما إلى الأرض، وفي حديث آخر : وجوههما إلى العرش، وأقفاؤهما إلى الأرض."

في هذا المقطع نرى أن السحابة تطوّق الشمس والقمر بهالة، وتطوّق القمر خاصَّة بحزام لؤلؤي. يوجد شَبَهٌ بين صفاء البدر وصفاء اللؤلؤ. يقول المعري في وصف امرأةٍ سقط عِقدُ اللؤلؤ منها في الرمل فلم تَعْثُر عليه فبكت : فتناثرت دموعها على الرمل، وهي شبيهةٌ باللؤلؤ الذي تناثر:

تَحَلّى النَّقا دُرَّيْن دَمْعاً ولُؤلُؤا وَوَلّتْ أصِيلاً وهْي كالشمسِ مِعْطالُ

وقد يعني فِعلُ السحابة في تطويق الشمس والقمر أنها تسعى لتقيهما، خاصة القمر حفاظا على صفائه، من الأعاصير التي أحاطت بها. فللسحابة هنا دور آخر بجانب أنها أداة للتغيير، هنا هي أيضا عنصر هام لحزم وتعزيز وحماية دَيْمومَة ظواهر الطبيعة التي ترفد الحياة بأسباب بقائها "وجعلنا من الماء كلَّ شيءٍ حي".

وقد ارتبطت السحب بالنار والإعصار في الكتاب الكريم: ﴿ يَجْعَلُونَ أَصَٰبِعَهُمْ فِيٓ ءَاذَانِهِم مِّنَ ٱلصَّوَٰعِقِ حَذَرَ ٱلْمَوْتِ ﴾ [1]، وفي قوله تعالى: ﴿ فَأَصَابَهَآ إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَٱحْتَرَقَتْ ﴾ [2] ، وقال سبط بن التعاويذي في صفة سحابة:

كَما اعتَرَضَتْ في عَنانِ السَّماءِ وَطفاءُ تَحمِلُ ماءً وَناراً

والسحابة إذ تَشرع الزوابعُ لواءَها فوقها، مثل جِسْرٍ طائرٍ (swingbridge)، تمشي مع الإعصار والنار والجليد تحت قوس قزح، والسحابة تمشي بعد أن أمطرت فضحكت الأرض الرطْبة فرحاً، تمشي وقد انتصرت للحياة مثل ما يمشي الفاتحون تحت قوس النصر.

إن ألوان قوس قزح ذات ائتلاف مع اختلاف. وتأمَّلْ وصف التجاني يوسف بشير للدنيا في قصيدته : لوحة الشاعر:

لونُها في الزمانِ قوسُ قُزَحْ ذابَ فيها السرورُ والحَزَنْ

(١) سورة البقرة، الآية: ١٩.

(٢) سورة البقرة، الآية: ٢٦٦ .

هذه الألوان خلبت ألباب الشعراء. قال أبو نواس في صفة الخمر:

أَخَذَتْ مِنْ كُلِّ شيءٍ لَونَها فَهيَ في ناجودِها قَوسُ قُزَحْ

والناجود كلُّ إناءٍ يُجعَلُ فيه الشراب.

ويقول سيف الدولة بن حمدان:

وقد نشرتْ أيدي الجنوبِ مطارفاً على الجوِّ دُكناً والحواشي على الأرضِ

يطرِّزها قوسُ السحابِ بأصفرٍ على أحمرٍ في أخضرٍ وسط مُبيضِّ

كأذيالِ خودٍ أقبلت في غلائلٍ مصبَّغةٍ والبعض أقصر من بعضِ

يقول شهاب الدين النويري : "وأما قوس قزح وما قيل فيه، قالوا: وإنما سُمي كذلك لتلونه. وكان ابن عباس، رضي الله عنهما، يكره أن يسميه قوس قزح، ويسميه : قوس الله، ويقول: قُزَحُ اسم الشيطان".

وأخيرا يختم شيلي المقطع قائلا : إن الأرض – وقد لامسها المطر وأترعها ماؤه – راحت تضحك فرحةً جذلةً بهذا الخيرِ العميم. وهذا يذَكِّر بالصورة القرآنية : ﴿ وَتَرَى ٱلْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنۢبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ﴿٥﴾ ﴾[1] [الحج: ٥].

السَحابة: التخييل والدَّلالات العلمية :

المقطع الخامس :

I bind the Sun’s throne with a burning zone,
pearl; And the Moon’s with a girdle of

أُوْثِقُ عرشَ الشمسِ بطوقٍ مُلتهب

وعرشَ القَمرِ بحزامٍ لؤلؤيّ

The volcanoes are dim, and the stars reel and swim,
When the whirlwinds my banner unfurl,

(١) سورة الحج، الآية: ٥ .

shape, From cape to cape, with a bridge-like
Over a torrent sea, Sunbeam-proof, I hang like a roof,
The mountains its columns be.

البراكينُ خافتة، والنجوم تهتزُّ وتسبح

عندما تنشرُ الزوابعُ لوائي

من قمَّة جبلٍ إلى أخرى، كجِسْرٍ طائر

على بحرٍ هادر

محجوبٍ عن الشمس، أبقى معلَّقاً كسقف

أعمدتُه الجبال

The triumphal arch through which I march
With hurricane, fire, and snow,
chair, When the powers of the air are chained to
Is the million-coloured bow;
The sphere-fire above its soft colours wove,
While the moist Earth was laughing below.

قوسُ النصرِ الذي أَمشي تحتَه

مع الإعصارِ والنارِ والجليد

تدفعني قوى الريح

هو قوسُ قُزَح بألوانِه المليونية

كرةُ اللهبِ فوقَه تَنسِجُ ألوانَه الهادئة

بينما تَحتَه راحت الأرضُ الرَّطْبَةُ تضحك

لا تفتأ السحابة في مطلع مقطع القصيدة الخامس معنيَّة بالقمر، والآن كذلك بالشمس. تخبرنا بأنها تُوثِق كرسي عرش الشمس بطوق متَّقد، وعرش القمر بحزام لؤلؤي، في إشارة إلى أنها تسمح لكليهما بأن يُطِلا من خلالها على الأرض تحتَهما. وبينما يحدث كل ذلك تكون البراكين خافتة، ولكن بعد حينٍ تترنَّح النجوم وتسبح عندما ينقلب الجو، وتندلع الزوابع، فتنشر لواء السحابة. تصبح السحابة آنذاك من النوع المسمى النَّمر ، سحابة ركامية ضخمة

(Cumulus – Cirrocumulus تعني رُكامي) تمتدُّ عاليا كالجِسر الطائر بين رؤوس اليابسة في البحر الهائج، حاجبة الشمس، معلَّقة فوق الجبال كأنَّ الجبالَ أعمدةٌ لسقفِها.

يتغيَّر الجو باندلاع الزوابع، الزوابع ونار البرق فالمطر، ويأتي عقب كل ذلك قوس قزح ذو المليون لون، قوس النصر الذي تمشي السحابة تحته مع الإعصار والبرق والجليد.

لعل مشروع قوس النصر Arc de triomphe في باريس، الذي رأى نابوليون بونابرت بناءه تخليداً لذكرى انتصارات جيوشه في أوربا، كان حاضراً في ذهن شيلي عندما نظم قصيدته (بناء القوس بدأ في عام ١٨٠٨ م، لكنه لم يكتمل إلا في عام ١٨٣٦م، بعد سنوات من موت نابوليون في ١٨٢١م، وغرق شيلي في ١٨٢٢م)، أما قوس قزح فهو –كما يعلم القارىء – ظاهرة ضوئية طبيعية، ينشأ من انحراف ضوء الشمس وانعكاسه في قطيرات الماء التي يُترع بها الجو بعد المطر؛ لذا يراه المشاهد عندما يولي ظهره الشمس قوساً ذا طيف متَّصل من ألوان مكوِّنات الضوء الأبيض. يعلم شيلي أنها ليست مليون لون، بل سبعة، غير أن المبالغة في الشِّعر مأذون بها، تضفي عليه جمالا فوق جمال. يعلو القوس اللون الأحمر، مثل كرة نارية قد حِيكت فوق الألوان الأخرى "الناعمة" : البرتقالي، ثم الأصفر، فالأخضر، ثم الأزرق، ثم النيلي، وأخيرا اللون البنفسجي. لهذه الألوان، التي تسمى ألوان نيوتن اعترافا بريادته في اكتشافها، أطوال موجية مختلفة؛ مما يجعلها تستجيب للانحراف الضوئي بدرجات مختلفة، فتتشتت داخل قطرات الماء، كما يحدث للضوء حين يمرُّ في منشور زجاجي .

السَّحَابة: نُصوص مُقَارَنة :

المقطع السادس :

I am the daughter of Earth and Water,
And the nursling of the sky;
shores; I pass through the pores of the ocean and
I change, but I cannot die.

أنا ابنةُ الأرضِ والماء

ورضيعةُ السماء

أمرُّ عبرَ مساماتِ المحيطِ والشواطئ

متقلِّبةً في أطوارٍ مختلفة، بيدَ أني لا أموت

For after the rain when with never a stain
The pavilion of Heaven is bare,
convex gleams And the winds and sunbeams with their
Build up the blue dome of air,
I silently laugh at my own cenotaph,
And out of the caverns of rain,
from the tomb, Like a child from the womb, like a ghost
I rise and unbuild it again.

فبعد المطرِ عندما لا تلوّث أبداً الجوَّ شائبةٌ

وسُرادقُ السماءِ خالية

والرياحُ وأعمدةُ أشعَّة الشمس بومضاتِها المحَدَّبة

تبني قُبَّة الهواء الزرقاء

أضحكُ في سِرّي على قبَّة ضريحي

ومثل طفلٍ من الرّحِم، مثل شبحٍ من القبر

أصعدُ من كهوفِ المطر وأهدمُ القبَّة مرةً أخرى

قول السحابة : "انا ابنة الأرض و الماء" فيه إشارة إلى أن الماء هو منشأ السحب، والعلاقة بين البحر والسَحاب وردت في أشعار العرب، كما في قول أبي ذؤيب الهُذلي:

سَقى أُمَّ عَمروٍ كُلَّ آخِرِ لَيلَةٍ حَناتِمُ سودٌ ماؤُهُنَّ ثَجيجُ
شربن بماء البحر ثم ترفَّعت متى لجَجٍ خُضْرٍ لهنَّ نئيجُ
إذا هَمَّ بِالإقلاعِ هَبَّتْ لَهُ الصَّبا فَأَعقَبَ نَشءٌ بَعدَها وَخُروجُ
تُكَركِرُهُ نَجدِيَّةٌ وَتَمُدُّهُ يَمانِيَّةٌ فوقَ البِحارِ دَرُوجُ
لَهُ هَيدَبٌ يَعلو الشِّراجَ وَهَيدَبٌ مُسِفٌّ بِأَذناب التِّلاعِ خَلُوجُ

شرح: الحناتم: السحاب في سواده، والحنتمة: الجرة الخضراء، شبه السحاب بها. والثج والثجيج: السيل الشديد، وقوله: شربن بماء البحر: تزعم هذيلٌ كلها أن السحاب تستقي من البحر ثم تصعد في الجو، واللُّجَج: جمع لُجَّة، وهو معظم الماء. ووصفها بخضر لصفائها، يقال: ماء أخضر، أي: صافٍ. والنئيج: المر السريع بصوتٍ، من نأجت الريح تنأج نئيجاً: تحركت، فهي نؤوج. وللريح نئيج، أي: مَرٌّ سريع.

السَحابة: التخييل والدَلالات العلمية :

المقطع السادس :

I am the daughter of Earth and Water,
And the nursling of the sky;
shores; I pass through the pores of the ocean and
I change, but I cannot die.

أنا ابنةُ الأرضِ والماء

ورضيعةُ السماء

أمرُّ عبرَ مساماتِ المحيطِ والشواطئ

متقلّبةً في أطوارٍ مختلفة، بيدَ أني لا أموت

For after the rain when with never a stain
The pavilion of Heaven is bare,
convex gleams And the winds and sunbeams with their
Build up the blue dome of air,
I silently laugh at my own cenotaph,
And out of the caverns of rain,
from the tomb, Like a child from the womb, like a ghost
I rise and unbuild it again.

فبعد المطرِ عندما لا تلوّث أبداً الجوَّ شائبةٌ

وسُرادقُ السماءِ خالية

والرياحُ وأعمدةُ أشعَّة الشمس بومضاتِها المحَدَّبة

تبني قُبَّة الهواء الزرقاء

أضحكُ في سِرّي على قبَّة ضريحي

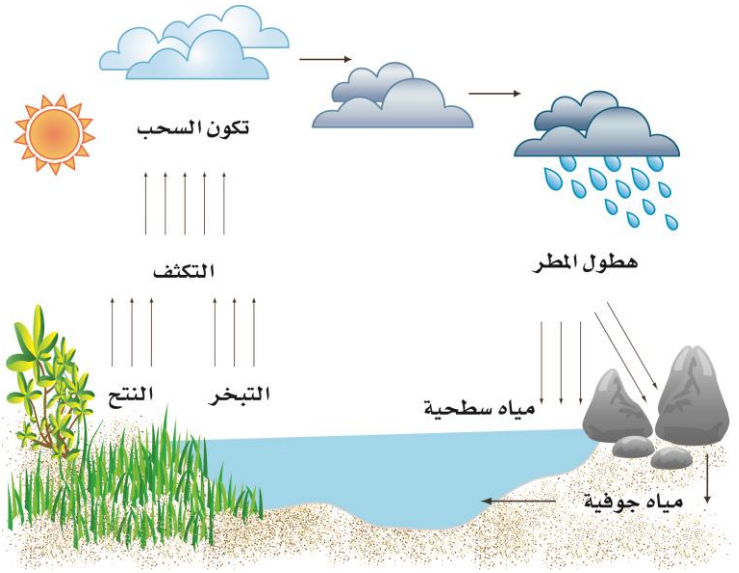
و مثل طفلٍ من الرَّحِم، مثل شبحٍ من القبر

أصعدُ من كهوفِ المطر وأهدمُ القبَّة مرةً أخرى

يشتمل المقطع الأخير في قصيدة السحابة على فكرتها الرئيسة – الخلود الذي توحي به الدورة المائية Water cycle: فالسحابة هنا تتحدث عن أصلها ومنشئها وأطوارها المختلفة، وبعد ذلك مآلها الذي هو ليس نَهايتَها، وإنما بدايةٌ جديدةٌ، بدايةُ حياةٍ جديدةٍ في أعقاب أخرى مَضت، وهلُمَّ جرًّا. تَقُول السَّحَابة عن منشئها : إنها ابنةُ الأرضِ والماء؛ لأنَّ بخار الماء يصعد من كليهما. الماء ينسابُ في المحيطات وعبر مساماتِ اليابسة، مثل انسيابه عبر مسامات جلد الجسم عِرْقاً، ويتبخَّر (حتى من ورق رؤوس الأشجار Perspiration) مرتفعا إلى

السماء، حيث يتكثَّف، فالسحابة من ماء الأرض، وهي أيضا رضيعة السماء، فالسحابة إذن لا تموت، لكنها تأخذ أشكالاً مختلفة، هي حالات المادة الطبيعية الثلاث: السائل، والغاز، والجامد، ولذلك توفِّر مثالاً علمياً مفيداً فريداً لدراسة التحولات الحرارية حين تتحول المادة من حالة إلى أخرى.

بعد أن يَهْطُل المطر تخلو سُرادق السماء من كُلِّ أثرٍ للسحابة، فتسارع الرياح وأعمدة أشعة الشمس الوامضة المحَدَّبة الآتية من شمس الأفُق إلى بناء قبة الهواء الزرقاء. هنا تتجلَّى مرة أخرى معرفة شيلي العلمية. ذلك لأنه يشير إلى تشتيت جسيمات هواء الجو الصحو الصغيرة لموجات ضوء الشمس الزرقاء القصيرة، فتكتسب السماء لونها الأزرق في الجو المعتدل. وأشعَّة الشمس إبَّان غروب الشمس في الأفق الغربي تصعد في طبقات هوائية تنقص درجة حرارتها كلما زاد ارتفاعها، فتصبح رقيقة تثني الأشعَّةَ نحو الأرض، فتَحدودِب بسبب انكسار الضوء Refraction of light بين طبقات هوائية مختلفة الكثافة، وهذه هي نفس الظاهرة التي تفسِّر تكوين السراب، إلا أن اتجاهَي الاحديداب في الحالتين متعاكسان. أما السحابة وقد تحولت لماءٍ أضاف لماءِ اليابسة، فهي تضحكُ ساخرةً؛ لأنَّ قبَّة السماء الزرقاء ضريحٌ من غير جثمانٍ داخله، أو لعله نُصُبٌ تذكاري شُيِّد لها بعد أن ظنَّت الطبيعة أنها ماتت، وهي لم تمت، فتخرج من غياهب ملاذات المطر الكهفية في طبقات الأرض، مثل طفل من رحِم الأم، أو شبحٍ من قبرِ ميتٍ، تخرج وتصعد بخاراً يهدم قبة السماء الزرقاء؛ لتبدأ حياة جديدة لها مرة أخرى.



I am the daughter of Earth and Water,
And the nursling of the sky;
shores; I pass through the pores of the ocean and
I change, but I cannot die.

أنا ابنةُ الأرضِ والماء

ورضيعةُ السماء

أمرُّ عبرَ مساماتِ المحيطِ والشواطئ

متقلّبةً في أطوارٍ مختلفة، بيدَ أني لا أموت

اقتباس :

قصيدة "السحابة": ترجمة بعض أبياتها للعربية شعراً :

عبد العزيز مصلوح :

كُلَّمَا حَنَّ إلى الرّيِّ الزَّهَرْ جِئْتُهُ أَسْعَى بِمُنْهلِّ المطَرْ

صَاعِداً مِنْ كُلِّ يَمّ و خِضَمْ

وَأَمُدُّ الظِّلَّ فَوْقَ الْوَرَقِ وَهْوَ مُغْفٍ بَعْدُ لَمَّا يُفِقِ

قَائلٌ هانٍ بِلَذَّاتِ الْحُلُمْ

I bring fresh showers for the thirsting flowers,
From the seas and the streams;
I bear light shade for the leaves when laid
In their noonday dreams.

ثُمّ أُلْقِي عَنْ جَنَاحَيَّ النَّدَى لِبَرَاعِيمَ اسْتَطَبْنَ الْمَرْقَدَا

فَيَذُودُ النَّوم عَنْهُنَّ فُرادَى

فَأَرَاهُنَّ، لَعَمْرِي، قَدْ شَدَنَّا تَارِكَاتٍ صَدْرَ أُمٍّ ضَمَّهُنَّا

وَهْي تَبْغِي الشَّمْسَ نَشْوى تَتَهادى

From my wings are shaken the dews that waken
The sweet buds every one,
When rocked to rest on their mother’s breast,
As she dances about the sun.

وَعَلَى "قَارِعَةٍ" لي أَعْتَمِدْ طَالماً دَكَّتْ جِبَالاً مِنْ بَرَدْ

فَتُغَشِّي كُلَّ سَهْلٍ وَاكِفا

ثُمَّ إِنْ شِئْتُ أُعِدْهُ صَيِّبا تَارَةً أُخْرَى، إِذَا مَا انْسَكَبَا

أُرْسِلُ الضّحْكَةَ رَعْداً قَاصِفَا

I wield the flail of the lashing hail,
And whiten the green plains under,
And then again I dissolve it in rain,
And laugh as I pass in thunder.

وَرُكَامُ الثَّلْجِ فِي شُمِّ الجِبَالِ كُلُّ ذُخْرِي، أَفْتَدِيهِ بالَّلالِي
فَيَهِيجُ الْوَجْدُ أَشْجَارَ الصَّنَوْبَرْ
وَوِسَادِي كُلَّمَا شَاءَ الكَرَى لِيَ أَنْ أَحْضُنَ رِيحاً صَرْصَرَا
وَأَنَا بَيْنَ ذِرَاعَيْها تُزَجْجِرْ

I sift the snow on the mountains below,
And their great pines groan aghast;
tis my pillow white, ‘ And all the night
While I sleep in the arms of the blast.

وَدَلِيلي وَأَنَا فَوْقَ العُبَابْ أَوْ إِذَا طَوَّفْتُ بِالْقَفْرِ اليبَابْ
ذلِكَ الهَادِي إلى مَرْسى الأَمانِ
وَالْهَوى العُذْرِيُّ بِه شَوْقاً هَوَى نَحْوَ غَوَّاصٍ مِنَ الْجِنِّ ثَوَى
تَحْتَ أَعْمَاقِ الخِضَمِّ الْأُرْجُوَانِي

Over earth and ocean, with gentle motion,
This pilot is guiding me,
Lured by the love of the genii that move
In the depths of the purple sea

أَنَا بِنْتُ الْمَاءِ وَالْغَبْرَاءِ، بي أَبَداً تَفْخَرُ أُمِّي وأَبِي
وَرَضِيعُ الْجَوِّ، في اَلْجَوِّ أَجُولْ
فَدَعَانِي أَنْتَظِمْ كُلَّ الْأَوَادِي وَالشَّواطِي، مِثْلَ سَهْمٍ فِي النَّفَاذِ
قَدْ أَحُولُ، بَيْدَ أَنِّي لَا أَزولْ

I am the daughter of Earth and Water,
And the nursling of the sky;
I pass through the pores of the ocean and shores;
I change, but I cannot die.

الخلاصة :

إن دائرية حياة السحابة في قصيدة شيلي ترمز لاعتقاد الشاعر أن الكائن يتَّخذ في وجوده أشكالاً مختلفة بعضها يرتبط بالحياة، وآخر بطور الموت لا يصله إدراكُنا فلا نعرف كنهه. وبهذا المفهوم لا يُصبح للوجود غايةٌ ينتهي إليها. ومثل هذه التأويلات ترد في فلسفات شرقية، وحتى فلسفات تقارن بين حالة ضياع المادة الساقطة في الثقوب السوداء، وموت الكائنات. لكن الموت يمثِّل من ناحية أخرى بلوغ الجسم التوازن الحراري التام مع تراب الأرض، وهي حالة أعلى درجات الاستقرار وكمية الإنتروبيا العظمي المرتبطة بأعلى درجات الفوضى (إنتروبيا Entropy) في المنظومة، سواء أكانت طبيعية أو إحيائية الأصل. وفي هذا السياق نعيد مرة ثانية ذكر ما قاله شيلي في رثائه الشاعر جون كيتس :

He has been made one with nature

لقد التأم تماماً مع الطبيعة.

بينت الورقة أيضا أن الشعراء – بصفة عامة – قد عُنُوا بوصف مظاهر الطبيعة في شتى مظاهرها، وكان لهم منهجُهم في تفسير بعض الظواهر الكونيّة التي قد يوافقهم أو يخالفهم العلم فيه.

المراجع :

- Encyclopedia Britannica.
- Morner, Kathleen and Ralph Rauch, NTC's Dictionary of Literary Terms. NTC Publishing Group, Chicago 1997.
- Sloan, Gaary. (2003). Shelley: Angelic Atreist. Eclectica Magazine, 7(3), p.97.
- Baker, Carlos. (1941). "Spenser, The Eighteenth Century, and Shelley's Queen Mab.". Modern Language Quaterly, 2(1):81-98.
- Albert Einstein: "Cosmic Religion: With Other Opinions and Aphorisms" (1931).
- The Complete Poetical Works of Shelley, Percy Bysshe. Thomas Hutchinson-ed. Oxford University Press, London, 1961, p.762.

- نفحة الريحانة و رشحة طلاء الحانة، محمد أمين بن فضل الله العمري، تحقيق عبد الفتاح الحلو، بيروت، ١٩٦٦: ١٤/٤.
- أنشودة المطر، بدر شاكر السياب، دار مكتبة الحياة، بيروت ١٩٦٩: ١٥٠.
- ديوان ابن المعتز، عبد الله بن المعتز، دار صادر بيروت،ب ت ط:٤٧٣.
- ديوان ابن الفارض، دار صادر، بيروت ، د ت:١٤٦.
- ديوان البرعي، عبد الرحيم بن محمد بن علي البرعي، تحقيق مصطفي المصطاوي، دار المعرفة للطباعة والنشر، ٢٠٠٧ : ١٠٩.
- ديوان النابغة، زياد بن معاوية، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف ١٩٦٧: ٢٢.
- المجموعة النبهانية، يوسف بن اسماعيل النبهاني، بيروت ١٩١٦: ١١١/٢.
- ديوان كُثيِّر عزَّة، كُثيِّر بن عبد الرحمن بن أحمد، جمعه وشرحه إحسان عبَّاس، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ١٩٧١: ١٠٣.
- الوافي بالوفيات، صلاح بن خليل بن أَيْبَك الصفدي، دار إحياء التراث، بيروت ٢٠٠٠: ١٣٥/٦.
- مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ٢٠٠٧. تحقيق د، نسيب نشاوي، و د، مختار الأحمدي: ٢٩٠.
- ديوان البحتري، الوليد بن عبد الله بن يحيى الطائي، تحقيق حسين كامل الصيرفي، دار المعارف، القاهرة، ط٣، ب ت ط ٥٧٦/١.
- الحور العين، نشوان بن سعيد الحميري، تحقيق كمال مصطفي، القاهرة ١٩٤٨.

- ديوان ابن اللبانة الداني، أبو بكر محمد بن عيسي بن محمد، جمع و تحقيق د. محمد مجيد السعيد، ط٢، ٢٠٠٨: ٤٢٩.
- المطر والرعد والبرق لابن أبي الدنيا، تحقيق طارق محمد سكلوع العمودي، دار ابن الجوزي ط١، ١٩٩٧، رقم الحديث ٥.
- نهاية الأرب في فنون الأدب، أحمد بن عبد الوهاب النويري، دار الكتب القومية والوثائق، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ:٨٩/١.
- القصيدة النونية للقحطاني، محمد بن الحسن بن دريد القحطاني، تحقيق عبد العزيز بن محمد الجربوع، دار الذكر، بيروت ط١: ٣٢.
- أخرجه الإمام أحمد ٢٧٤/١ ، والترمذي، و أبو إسحاق الحربي في غريب الحديث ١٢٣/٥.
- لسان العرب: مادة: ظعن- زجا- عيس- قضب.
- ديوان شوقي، المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٧٠: ٢٣/٢.
- ديوان قصائد متوحشة، منشورات نزار قباني، بيروت، ١٩٩٨: ١٦ .
- نوادر أبي زيد، دار الشروق، القاهرة ط١، ١٩٨١: ٤٢٢-٤٢٣.
- أصداء النيل، عبد الله الطيب، بيروت، ط٣، ١٩٦٩:٢١٧.
- Harvard Classics , English Poetry II: From Collins to Fitzgerald, edited by Charles W. Elliot. New York: P.F. Collier & Son, 1909. Vol 41—51.
- Folklore Weather Forecasting, Cartage.org.2008, webpage: Cartage-Loree.
- William Shakespeare: Venus and Adonis, ed. F.T. Prince, Methuen & Co: London 1969, II.6,3.
- البيان و التبيين، عثمان بن عمرو بن بحر الجاحظ، دار الهلال، بيروت، ١٤٢٣هـ:٢٢٤/٣.
- لم تذكر كلمة الطقس بمعنى الجو و المناخ في المعاجم القديمة، ولكنها مذكورة في المعجم الوسيط و المعاجم المعاصرة.
- الأمالي الشجرية، ابن الشجري، هبة الله بن علي بن محمد الحسني، رواه الطبراني في المعجم الأوسط:١١٩/١ ١٩٩/١.
- البصائر و الذخائر، أبو حيان علي بن محمد بن عبَّاس التوحيدي، تحقيق وداد القاضي، دار صادر بيروت، ط١، ١٩٨٨: ٥٥/٩.

- ديوان ابن عمَّار، أبو بكر محمد بن عمار الأندلسي، د. صلاح خالص، بغداد، ١٩٥٧م.
- سقط الزند، أبو العلاء أحمد بن سليمان، دار صادر بيروت، ١٩٥٧: ١٨٢.
- ديوان ابن معصوم، علي بن أحمد بن محمد بن معصوم، تحقيق شاكر هادي شكر، عالم الكتب للطباعة والنشر و التوزيع ١٩٨٨: ٢٤٧، و تنسب هذه الأرجوزة باسم "نغمة الأغاني في عشرة الإخوان" إلى أحمد بن علي بن حسين مشرف الوهيبي التميمي. مؤسسة مكتبة الفلاح، ط٤.
- Jack Kerouac: Poetry for the Beat Generation from Wikipedia, The free Encycopedia.
- ديوان أبي الطيب المتنبي، شرح أبي البقاء العكبري، دار المعرفة، بيروت، ب، ت:١٣/١.
- ديوان العباس بن الأحنف، شرح و تحقيق عاتكة الخزرجي، دار الكتب المصرية، ١٩٥٤: ٤٣ .
- The Complete Poetical Works of Shelley, Vol.2: 112
- William Shakespeare "As You Like It" (II, vii, 174-176)
- ديوان ابن سهل الإسرائيلي، أبو إسحاق إبراهيم بن سهل، المطبعة الأدبية، بيروت، ١٨٨٥: ١٤٨.
- ديوان ابن الفارض: دار صادر بيروت، د،ت ١٥١.
- ابن الوردي، عمر بن مظفَّر بن عمر، تحقيق المهيب أحمد فوزي، دار القلم، ١٩٨٦:٤٥.
- ديوان ألحان وأشجان، محمد محمد علي، شركة دار البلد للطباعة والنشر والتوزيع: ٨٢.
- ديوان أحمد شوقي، دار الجيل بيروت، ١٩٩٥: ١/٥٠٠.
- ديوان ابن الخياط، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن علي، تحقيق خليل مردم بك، دار صادرن بيروت:١٤٧.
- القصيدة لشاعر سوداني مجهول، وهي مشهورة في التراث الصوفي المسموع.
- الأعمال الشعرية الكاملة، على الجارم، دار العودة، بيروت، ٢٠٠١: ٢٥١، القصيدة تشطير لقصيدة إسماعيل صبري الهمزية.
- ديوان إسماعيل صبري، تحقيق محمد القصاص وعامر أحمد بحير، وكمال زكي، دار إحياء التراث العربي:٢١٥.

- ديوان الرافعي، مصطفي صادق الرافعي، تحقيق محمد كمال الرافعي، طبع جامعة الإسكندرية، ١٩٠٣: ٢/٥٣.
- الجامع الصغير في أحاديث النبي البشير النذير، جلال الدين السيوطي، دار الفكر للطباعة و النشر، بيروت ٤٩٥٢: ١٩٨١.
- سقط الزند، المطبعة الأدبية، بيروت سنة ١٨٨٤: ٨٦.
- ديوان سبط بن التعاويذي، مكتبة المقتطف، مصر، ١: ١٩٠٣/١٨٧.
- إشراقة، التجاني يوسف بشير، دار الجيل، بيروت، ١٩٨٧: ١٥٠.
- ديوان أبي نواس، الحسن بن هانئ بن عبد الأول، القاهرة، ١٩٥٣: ٣٣.
- كتاب الحيوان ، الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨ ١/١٨٧ – ٦/١٦١.
- شرح أشعار الهذليين، صنعة أبي سعيد الحسن السكري، حققه عبد الستار فراج، مكتبة دار العروبة: ١/١٢٨-١٣٩.
- خزانة الأدب، عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، ١٩٩٧: ٣/١٩٥.
- الأمير الصنعاني، محمد بن اسماعيل بن صلاح، القاهرة ط١ ١٩٦٤: ١١٧.
- ديوان الصنوبري، أحمد بن محمد بن الحسن الضبي، تحقيق إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ط١ ١٩٩٨.
- زهر الآداب و ثمر الألباب، أبو إسحاق الحصري القيرواني، تحقيق صلاح الدين الهواري، المكتبة العصرية- الدار النموذجية، ٢٠٠١: ٤٤٦.
- نهاية الأرب:١١/٢٤٦.
- سقط الزند، المطبعة الأدبية، بيروت، ١٨٨٤، ٧٢.
- الجداول، إيليا أبو ماضي، ط٢ دار العلم للملايين، ١٩٦٠: ٢١.
- فرائد القصائد من ديوان الشعر الغربي، عبد العزيز مصلوح، جمعها و قدم لها: سعد عبدالعزيز مصلوح، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٢.

قضايا النقل والتعريب بين الكونية والخصوصية : المصطلح الحجاجي أنموذجاً

إعداد

د. علي بن عبد العزيز الشبعان

كلية التربية ، جامعة الدمّام

المقدّمة:

لقد بات مشهورا أنّ للتّرجمة دورا فاعلا في جعل الثّقافات الكونيّة تتفاعل، وذلك من خلال ما يضطلع به التّرجمان من وظائف تتعدّى مقابلة المفردة بالمفردة والعبارة بالعبارة إلى مقابلة الأنساق اللّغويّة والأنظمة الثّقافيّة والأبنية الرمزيّة الّتي تستبطنها اللّغات المنقول منها، والمنقول إليها/ اللّغة المورد، واللّغة الموصل.

وهو ما يجعل عمليّة نقل الفنون بمختلف أنواعها، بين الثّقافات، قضيّة استشكالية تستدعي الجدل والمساءلة، نظرا إلى ما يتلبّس بها من توابع نظريّة وإجرائيّة تجعل منها مثار عناية تستثير عقول الباحثين، وتستهوي مهج العارفين الّذين لا يبنون تقديراتهم المعرفيّة على التّخمين، بقدر ما يبنونها على الاستدلال والبرهنة والاحتجاج.

ومن هذا المنطلق المنهاجيّ والمعرفيّ أردنا أن نباشر إشكالية نقل الفنون بين الثّقافات في ضوء التّنازع بين خصوصيّة الاصطلاح والنّسق، وكونيّة المعرفة.

ومن ثمّة يغدو مبحثنا مبحثا تتنازعه معارف شتّى، وتحصّنه مقولات من طبيعة حضاريّة، لا بل أنطولوجيّة تتعلّق أساسا بمسالك إثبات الكينونة العلميّة في عالم سريع التّغيّر تطغى عليه التكتّلات، وتحرّكه المصالح الجارفة الّتي إن لم نتصدَّ لها، التهمنا جشعها وطوتنا طواحين ريحها.

ولن نُعْن في هذا البحث بكلّ فنون المعرفة والعلم، بل سننتخل من تلك الفنون المتشعّبة المتشابكة فنّا من جملة فنونها، وعلما من زمرة علومها، نعني المصطلح الحجاجيّ؛ لصلة تخصّصنا به[1]، لنتّخذ منه مادّة بحث أوّليّة نختبر –

---

١ لقد كان بيننا وبين الحجاج، فرعا من فروع المعرفة الحديثة ، رباط طال مداه، وتراخت أزمنته، وذلك من خلال بحثنا ضمن شهادة الدّكتوراه في اللّغة العربيّة وآدابها حول الحجاج في نماذج ممثّلة من تفسير سورة =

في محيط ما ينبثق عنها من قضايا، وما يرشح عن مركزها من استشكالات – مقولات نقل الفنون بين الثّقافات، وما تثيره عمليّة النّقل تلك من تجادل بين خصوصيّة الثّقافة النّاقلة وإلزامات الثّقافة المنقول منها.

وهو ما يستدعي من التّرجمان أو ناقل المعارف والفنون أن يكون من ذوي الخبرة العالية، والوعي الثّاقب بخطورة دوره، وجلالة أمره في كتابة معالم تاريخ أمّته إذا أحسن الصّنيع، أو طمسه وإعدامه إذا فقد الصّواب، وأخطأ التّقدير.

فكيف تجلّى التّنازع بين خصوصيّة الاصطلاح وكونيّة المعرفة في محيط هذا العلم وضمن دائرة هذا الفنّ، نعني المصطلح الحجاجيّ؟.

وما علاقة هذا المبحث بالوعي الحضاريّ والحسّ الأنطولوجيّ والاستشكال الفلسفيّ؟.

١- في معنى الخصوصيّة والكونيّة وعلاقتهما بقضايا نقل الفنون والمعارف بين الثّقافات: الحدّ والمقتضى.

إنّنا نفهم الخصوصيّة بمعنى ما به تتميز ثقافة من ثقافة وحضارة من حضارة من تصوّرات أنطولوجيّة، وعقائد رمزيّة، ومحمولات سيميائيّة دلالية، لا بمعنى المزايدة الإيديولوجيّة، والمنافحة العِرْقيّة العنصريّة الّتي يتخفي وراء أرديتها بعض الدّعاة والمتقوّلين الّذين لا يملكون من موضوعيّة العلم سوى الأطياف والهيولات، فيصير هذا المعنى الّذي يحصر مفهوم الخصوصيّة في حقل يضيق على نفسه معنى يؤجّل كلّ أنماط التّطوير المعرفيّ والتّشقيق المصطلحيّ إلى أمد غير

= البقرة ، إشراف الأستاذ الدّكتور حمّادي صمّود، وقد ناقشته بتاريخ غرّة مارس ٢٠٠٧م، لجنة علميّة متكوّنة من الدّكاترة الأساتذة: حمّادي صمّود مشرفا، عبد الله صولة، وألفة يوسف مقرّرين، حمّادي المسعوديّ عضوا ، صلاح الدّين الشّريف رئيسا، مُنحنا على إثرها، لقب دكتور في اللّغة العربية وآدابها، بملاحظة الشّرف الأولى : (مشرّف جدّا).

معلوم، فتنغلق الدّوائر، وتنحسر المجالات، ويصاب الحراك المعرفيّ بداء التّباطؤ والخوف المزعوم من خطر جفاف المنابع الصّافية، والأقضية التّامّة، والحقائق المكتملة.

والمتأمّل في جلّ المؤلّفات الّتي دارت مواضيعها على مفهوم التّراث وقضاياه حدّا وتداولا[1]، سيجد أصداء هذا المشغل مبثوثة في أعطافها بثّا مختلفا متباينا، بحسب رؤى الدّارسين، ومقاربات الباحثين، وهو ما يعني أنّ التّشاغل بعلاقة الخصوصيّة بالكونيّة، إنّما هو تشاغل بمعضلة تتنزّل في صميم الإشكاليات التّراثيّة الحضاريّة والموقف منها، إضافة إلى علاقتها بالسّؤال الفلسفيّ الدّائر أساسا على معضلة الوجود، والمصير، والأثر المتبقّي من جدل الاعتمال، والتّنازع بين الأنساق الفكريّة، والمنظومات الحضاريّة، والأقضية التّصوّريّة المحكومة في منطق تكوّنها بالتّجدّد المستمرّ والسّيرورة الدّائمة.

إنّ هذا التّصوّر الّذي تدور عليه عقيدتنا المعرفيّة – ونحن نباشر هذه المعضلات – إنّما نرمي من ورائه إلى لفت أنظار أصحاب الثّقافة العالمة إلى أنّ الانخراط في كونيّة المعرفة لا ينفي –كما يدّعي البعض– المعالم الخصوصيّة، والملامح الفرديّة الّتي تتميّز بها ثقافة من ثقافة، ونسق حضاريّ من نسق حضاريّ آخر.

وبذلك فإنّ علاقة الخصوصيّة بالكونيّة في ضوء إشكالية نقل الفنون والمعارف، إنّما هي علاقة شديدة الدقّة، متناهية الخطورة، نظرا إلى ما قد ينجم عن

---

١ عن قضايا التّراث والموقف منه ومناهج مباشرته، راجع عليّ الشّبعان، الحجاج والحقيقة وآفاق التّأويل: (بحث في الأشكال والاستراتيجيّات)، دار الكتاب الجديد المتّحدة، لبنان، ط/ ١ كانون الثّاني ٢٠١٠ وخاصّة الباب الأوّل: (باب التّوطِئة والابتداء)، الفاتحة الثّانية: (في قراءة التّراث عامّة و التّراث الدّينيّ خاصّة).

الخلط والتّقصير في استكناه حقائق هذه المعضلات من توجيه مسارات البحث الوجهة الّتي ليست لها، وتحميل العلامات المنقولة من مظانّها وموارِدها فوائضَ دلالية تحيد بالنّظير المنقول/ المعرّب عن أصوله ومقتضيات معانيه.

فكيف تتجلّى مضايق نقل الاصطلاحات في حقل النّظريّة الحجاجيّة؟.

وما هي أهمّ وجوه التّعلّق المعرفيّ والأنطولوجيّ بين مفهومي الخصوصيّة والكونيّة في سياق المصطلح الحجاجيّ ؟.

وكيف يمكن لعمليّة نقل الفنون والمعارف أن تغدو معبرا آمنا، لإحداث النّقلة الحضاريّة والثّقافيّة الّتي طال انتظارها وتراخى زمانها، حتّى صارت كالسّراب يُرَى ولا يُمْسَك؟.

٢- مدوّنة الاختبار[١]: من عرض المصطلحات إلى تأوّل النّسق الجامع/ جدل الخصوصيّة والكونيّة:

أهمّ المصطلحات الخطابيّة والبلاغيّة والحجاجيّة ومقابلاتها في اللّسان العربيّ[٢]:

الموافقة العامّة	Accord universel
المصادقات	Accords
الفعل / العمل	Action
المحاجّة بالتّهجين	Adingnorantum L'argumentation par l'ignorance
الخطابة القديمة	Ancienne Rhétorique
الأقاويل المتقابلة	Antilogies

١ راجع هذه المدوّنة المصطلحيّة ضمن ملاحق أطروحتنا، (مرجع سابق).

٢ نفسه، الملاحق والفهارس.

Antithèse	نقيض الأطروحة
Apories	المعضلات
Argumentation	الحجاج
Argumentation Ad. Huminatum / Ad. Hominem	الحجاج وجه ذات
Argumentation convaincante	الحجاج الاقتناعيّ
Auditoire particulier	الجمهور الخاصّ
Argumentation persuasive	الحجاج الإقناعيّ
Arguments basés sur la structure du réel	الحجج / المؤسّسة على بنية الوقائع
Arguments quasi-logiques	الحجج / الأدلّة شبه المنطقيّة
Argumentum ad. Bacutum	حجاج القوّة
Argumentum ad. Populum	المحاجّة الجماهيريّة
Bien / Plaisir	خير / لذّة
Ce que parler veut dire	ماذا يعني أن نتكلم ؟
Classification	التّصنيف
Clichés	القوالب المكرورة / الكليشيهات
Composition et division	التّركيب والقسمة أو التّاليف والإفراد
Contradiction assertive	الوجه ذات الاستهجانيّ
Correction	الاستدراك
Couple	الرّابط
Critique de l'argumentation	نقد الحجاج
Dialogal	حواريّ
Dialogique	تحاوريّ
Discours	خطاب

Discours oratoire	الخطبة
Discussion dialectique	المناقشة الجدليّة
Dissociation / Liaison	الفصل / الوصل
Division	التّقسيم والتّفريع
Donné	المعطى
Education	التّربية
Effet pratique	التّأثير العمليّ
Enallage de temps et Enallage de la personne	الالتفات في الأزمنة والالتفات في الضّمائر
Ethos	صورة المتكلّم لدى السّامع/ أخلاق القائل
Eurisis / Inventio	البصر بالحجّة
Exemple	المثال
Extradictionem	خارج الخطاب
Fallacies	المغالطات
Figures	الصّور والوجوه البلاغيّة
Fragmentaire	متشظّ
Genre délibératif	الجنس المشاوريّ
Genre épidictique	الجنس التّثبيتيّ
Genre judicaire	الجنس المشاجريّ
Grammaire de l'argumentation	نحو الحجاج
Hypocrisis = action	تمثيل القول ومسرحته
Indiction	أغاليط في الخطاب
Induction oratoire	الاستقراء الخطبيّ
Interactionnel	تفاعليّ

Jugement	الإقناع بحكم
L'amplification	الإسهاب
L'analogie	التّمثيل
L'argumentation Advéricumdiam	الاحتجاج بالسّلطة
L'auditoire universel	الجمهور العامّ / الكونيّ
L'enthymème	الضّمير
L'éthique	الأخلاق
L'être	المظهر
L'inférence plausible	الاستدلال المحتمل / المعقول
L'interaction	التّفاعل
Les mondes possibles	العوالم الممكنة
L'orientation argumentative	التّوجيه الحجاجيّ
L'utile et le bien	الخير والنّافع
La conviction	الاقتناع
La démonstration	الاستدلال
La négation descriptive	النّفي الوصفيّ
La négation dialectique	النّفي الجدليّ
La négation métalinguistique	النّفي الماوراء لغويّ
La nouvelle rhétorique	الخطابة الجديدة
La persuasion	الحمل على الإقناع
La problématologie	نظريّة المساءلة
La raison parlante	العقل المتكلّم
La réalité	الحقيقة
La réfutation	التّبكيت

La rhétorique Coracienne	الخطابة الكوراكسيّة، نسبة إلى السّفسطائيّ الصقليّ كوراكس
La théorie de la dépendance	نظريّة التّبعيّة
La torture	العذاب
Le beau	الجميل
le couple être	الرّبط الوجوديّ / الكلمة الوجوديّة
Le juste	العادل
Le justifié	المبرّر
Le normal	العاديّ
Le paraître	المخبر
Le plausible	المحتمل / المعقول
Le préférable	المؤثر
Le problème	المشكل
Le raisonnable	المعقول
Le rationnel	العقلانيّ
Le réel	الواقع
Le sens	المعنى
Le sujet cartésien	الذّات الدّيكارتيّة
Le tyran	الجبّار
Les arguments qui fondent la structure du réel	الحجج / المؤسّسة بنية الواقع
Les caractères	أخلاق القائل
Les conventions	العقود
Les expressions à sens métaphorique	العبارات ذات المعنى الاستعاريّ

Les faits	الوقائع
Les faits supposés	الوقائع المعاينة والمفترضة
Les hiérarchies	الهرميّات
Les lieux	المعاني / المواضع
Les maximes	الآراء
Les métaphores endormées	الاستعارات النّائمة
Les passions	انفعالات القول
Les périphrases	الكناية والمجاز المرسل
Les présomptions	الافتراضات
les preuves	التصديقات
les preuves oratoires	التّصديقات الخطبيّة
Les serments	الإيمان
Les signes	العلامات
les topiques	المواقع / المواضع
Les valeurs	القيم
les vraisemblables	المحتملات
Lexix = Elocutio	العبارة
Lieux argumentatifs	المواضع الحجاجيّة
Lieux communs	مواضع مشتركة
lieux de l'accident / Topiques de l'accident	مواضع العرض
Lieux de la définition / Topiques de la définition	مواضع الحدّ
Lieux de préférable	مواضع المؤثر
Lieux de propre / Topiques du	مواضع الجنس

propre	
Lieux de qualité	مواضع الكيف
Lieux de quantité	مواضع الكمّ
Lieux du préférable	مواضع المؤثرات
Lieux spécifiques	مواضع خاصّة
Logique	المنطق
Logos	الكلام + العقل
Logos	العقل (الكلام + الفكر)
Magasins des arguments	مخازن الحجج
Memoria	الذّاكرة
Métonymie	المجاز المرسل
Modalité assertive	الجهة الإثباتيّة
Modalité d'expression	الجهة التّعبيريّة
Modalité interrogative	الجهة الاستفهاميّة
Modalité opérative	جهة التّوجيه بالتّمنّي
Modèle	النّمط
Ouvrière de persuasion	صناعة الإقناع
Paralogisme	المغالطة
Paralogismes	أغاليط القياس
Pathos	الانفعالات والعواطف
Persuasif	إقناعيّ
Physique	الطّبيعة
Prémisses	المقدّمات
Présence	الحضور

Principe de contradiction	مبدأ التّناقض
Problèmes dialectiques	المسائل الجدليّة
Propagande	الدّعاية
Proposition	القضيّة المنطقيّة
Raisonnement / Inférence	الاستدلال بالاستنباط
Raisonnement Critique	الاستدلال النّقديّ
Raisonnement Dialectique	الاستدلال الجدليّ
Raisonnement Didactique	الاستدلال التّعليميّ
Raisonnement Euristique	الاستدلال التّثبيتيّ
Réfutatif	تبكيتيّ
Répertoire des idées admises	ثبت المشهورات
Rhétorique	خطابة
Rhétorique restreinte	الخطابة المنحسرة
Schèmes argumentatifs	الأشكال الحجاجيّة/ الهياكل الحجاجيّة
Science / Opinion	علم / ظنّ
Sentence	الرّأي / الحكم
Signification	الدّلالة
Solécisme	استعمال صيغ لغويّة غير مألوفة
Solution du paralogisme	حلّ المغالطة
Sophistes	السّفسطائيّون
Syllogisme	القياس
Syllogisme dialectique	القياس الجدليّ
Syllogisme oratoire	القياس الخطيّ
Syllogisme réfutatif	القياس التّبكيتيّ

Syllogisme rhétorique	قياس خطيّ
Synthèse	النّتيجة / الحاصل
Taxis =/ Dispositio	ترتيب الأقسام
TechnéPoïtiké	صنعة الشّعر
TechnéRhétoriké	صنعة الخطابة
Terme	المكوّن الأوّل الّذي تنحلّ اليه القضيّة
Texte	نصّ
Thèse	الأطروحة
Topos / Topoï	المواضع
Trivium	النّحو، الجدل، الخطابة
Un fondement	الأسّ
Univoque	أحاديّ المعنى
Valide	منتج / مخصب
Verbiage	دفع المجيب إلى الكلام الفارغ
Vraisemblable	المحتمل

تأويل ومناقشة:

لقد دار هذا المسرد المصطلحيّ على عزل أهمّ المصطلحات الخطابيّة والبلاغيّة والحجاجيّة المتداوَلة بين جمهرة الباحثين في حقل النّظريّة الحجاجيّة الحديثة والمعاصرة، استنادا إلى مراجع مختصّة كتبت – في الأغلب الأعمّ – بلغات عربيّة، وأعجميّة ،كالفرنسيّة، والإنجليزية، والألمانيّة[1]. وهو ما يستدعي من

١ راجع على سبيل المثال، الكتاب الجماعيّ الّذي أشرف عليه ميشال **ماير** Histoire de la rhétorique Des Grecs à nos jours , Librairie Générale Française, 1999. وفي السّياق نفسه، انظر كتاب الحجاج في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، مؤلّف جماعيّ لفريق البحث في البلاغة

الباحث العربيّ المتوسّل بعلوم العصر هذه أن ينقلها من مظانّها ومنابتها الأعجميّة الّتي نشأت داخلها، ونجمت في محيطها، ليستنبتها بعد ذلك في البيئة العربيّة المنقول إليها استنباتا لطيفا لا يرهق تلك العلامات المنقولة، وتلك الأنساق المترجَمة، بل يحافظ على حملها المعرفيّ الأصليّ، مضافة اليه خواصّ اللّسان العربيّ المعجميّة، والتّركيبيّة، والدّلالية، والرّمزيّة، والتّداوليّة.

وهذه الأشراط كلّها، إنّما تنسحب على كلّ عمليّة نقل ينوي الباحث إنجازها؛ ليحدث من خلالها مبتغى سدّ الحاجات المعرفيّة المفقودة في الثّقافة المنقول إليها، وهي غاية، لعمرك، دائرة في فلك تحقيق النّقلات الحضاريّة الواجبة الّتي يتحوّل بواسطتها الإنسان من كينونة سالبة إلى كينونة موجبة تكتب تاريخها، وتؤسّس مستقبلها العلميّ.

والنّاظر في هذا المسرد المصطلحيّ لواجد أنّه يلامس علوما ثلاثة تتكامل وتتوالج؛ لتؤسّس من تكاملها ذاك سدى علم يُصطلح عليه، علم تحليل الخطاب الّذي يعنى بفكّ الشّفرات التّلفظيّة، والإيماءات الحركيّة، والمصادرات العقديّة، وعادات التّداول والإلف فَكًّا لا يقتصر على ظاهر البنى وواضح الدّلالات، بل يتعدّاها؛ ليقف، من خلال مبدأ الحفر الأركيولوجيّ، على الصّامت والمضمر الّذي يحجبه التّداول المشرعن، والاستعمال المشهور؛ لذلك يربط أصحاب هذا العلم نظام التّدلال في حقل علم تحليل الخطاب بالاستراتيجيّات والخطط الّتي

والحجاج وتحليل الخطاب، إشراف حمّادي صمّود، تونس، ١٩٩٩، وكذلك عليّ الشّبعان، الحجاج بين المنوال والمثال، نظرات في أدب الجاحظ وتفسيرات الطّبريّ، مسكلياني للنّشر، تونس، ٢٠٠٨، وكتاب الحجاج والحقيقة و آفاق التّأويل في نماذج ممثّلة من تفسير سورة البقرة، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ٢٠١٠.

يرسمها باثّ الخطاب رسما محسوبا، ويضمرها إضمارا معلوما بالنّسبة اليه، مجهولا بالنّسبة إلى غيره.

وهذه العلوم الثّلاثة الّتي يدور في فلكها هذا المسرد المصطلحيّ هي:

(*) النّظريّة الخطابيّة.

(*) النّظريّة البلاغيّة.

(*) النّظريّة الحجاجية.

وهو ما يستدعي من ناقل اصطلاحات هذه العلوم أن يكون واعيا بالتّطوّرات الحاصلة، والنّقلات المنجزة في حقل كلّ علم، من زمن النّشأة إلى عصر الاكتمال؛ لذلك لم تقتصر عمليّة نقل الفنون والمعارف لدى العرب القدامى، من تراجمة أرسطو وشرّاحه، على المقابلات اللّفظيّة ومناظرتها بألفاظ عربيّة، بل تجاوز عملهم المقابلة والمناظرة إلى الشّرح والتّأويل، الأمر الّذي حدا ببعض من انشغل من الدّارسين المعاصرين بقضايا نقل العلوم والمعارف في الثّقافة العربيّة، إلى اعتبار شرّاح أرسطو من العرب المسلمين أناسا جانبوا، وهم ينقلون، السّمت الأرسطيّ في حقول البلاغة، والمنطق، والشّعر، والأجناس القوليّة، والفلسفة، والأنطولوجيا. وهذا الزّعم لا يقول حقيقة حركة النّقل والتّرجمة في الثّقافة العربيّة، بل يختزلها في مبدأ سوء الفهم أو البناء على الخطأ. ولكنّنا نذهب عكس ما ذهب اليه الكثير من الدّارسين العرب المعاصرين، يتأوّلون معضلة نقل العلوم في الثّقافة العربيّة؛ حيث نرى أنّ ما اعتبره البعض إساءة في الفهم، وقصورا في تمحيص المعاني المنقولة، إنّما نعتبره عمليّة واعية انخرط فيها ناقلو علوم أرسطو، تجاوزوا بها طور التّرجمة إلى طور الشّرح الّذي يقتضي تأويلا للنصّ المنقول تتولّد منه أنساق معرفيّة واستعمالات اصطلاحيّة موشّحة بخواصّ الثّقافة النّاقلة رمزيّا وتداوليّا.

إنّ لهذا الحدث في الثّقافة العربيّة – نعني حدث النّقول والشّروح للعلوم المتاحة والمعارف المتداولة – رمزيّةً خاصّة مدارها على تخطّي عقدة الخصوصيّة الثّقافيّة، والتّمركز حول الذّات وحول اللّغة، واستبدال تلك المضايق كلّها بإمكانات مفتوحة على المحتمل والجائز، وهو ما انجرّ عنه إثراء في نسق الثّقافة الأمّ، وتوسيع في دوائر معارفها وعلومها ومقارباتها وتصوّراتها، العالمَ والكونَ.

إنّ نقل المصطلحات والمفاهيم إنّما هو نقل للخواصّ الثّقافيّة والسّمات الحضاريّة. إنّه نقل لإفرازات عقل جديد ورؤية مختلفة.

وقد واجهتنا – ونحن نعرّب هذه الشّبكة المصطلحيّة الدّائرة على علوم الخطابة والبلاغة والحجاج – جملة من المعضلات وجمع من المصاعب، أهمّها:

* معضلة تمثّل المتصوّرات المفهوميّة.
* معضلة حسن التّخلّص في طور النّقل من المتصوّر المفهوميّ إلى التمحّض المصطلحيّ.
* معضلة استدعاء النسق النّظريّ المجرّد المحيط بالمتصوّرات والمفاهيم والاصطلاحات.
* معضلة إيجاد المقابل المتصوّريّ والمفهوميّ والاصطلاحيّ في اللّسان المنقول اليه.
* معضلة تخطّي عمليّة النّقل الصّامت للمتصوّرات والمفاهيم والاصطلاحات، إلى توظيف الأنساق النّظريّة المختزلة داخل المتصوّرات والمفاهيم والاصطلاحات، وذلك من خلال إنشاء نسق معرفيّ مختلف يثري النّسق المنقول، ويوسّع دوائره و مجالاته[1].

١ عن قضايا علوم المصطلح وما يتّصل بها من معارف ومشاغل وتقسيمات، راجع: توفيق الزّيدي، جدليّة المصطلح والنّظريّة النّقديّة، قرطاج ٢٠٠٠، ط/١ ١٩٩٨، وخاصّة مقدّمة الكتاب، ص ص ٧- ٤٠.

وقد أجبرتنا هذه المعضلات على نقل المصطلحات الخطابيّة والبلاغيّة والحجاجيّة نقلا يمرّ بمراحل ثلاث متعاقبة وضروريّة:

- تمثّل المتصوّرات.
- تمحيض الاصطلاحات.
- بناء الأنساق المتصوّريّة والمفهوميّة والاصطلاحيّة المفردة، والخاصّة باللّسان النّاقل.

إنّ هذه المراحل الثّلاث المتّبعة في عمليّة نقل المصطلحات تضمن للتّرجمان الأمانة في النّقل، والدقّة في التّعريب، وهو ما يجعله ينخرط – بعمله ذاك – في مصافّ توليد الأنساق الثّقافيّة، وإثراء المرجعيّات المعرفيّة داخل المجال التّداوليّ الحاضن، نعني الثّقافة العربيّة والإسلاميّة، وما تتميز به، شأنها شأن كلّ ثقافة، من خصائص وفرائد، لابدّ لناقل المعارف من بيئات أخرى أن يضعها في حسبانه؛ حتّى يكون المخرَج المنقول كيانا جديدا يخصب المعرفة، ويثري المخزون، ويضاعف المدّخر، ويراكم الأرصدة.

إنّ اتّباع المراحل الثّلاث الّتي سبق عرضها في عمليّة نقل المصطلحات وتعريبها، وما تتضمّنه تلك المراحل من وعي بالأرصدة النّظريّة الّتي تبني مادّة المصطلح، وتشدّ هيكله؛ لأنّ المصطلحات في أيّ فنّ من الفنون، وفي محيط أيّ علم من العلوم إنّما تنتظم في شكل دوائر متعالقة ولبنات متراسحة، لا يُفهم الواحد منها إلاّ داخل النّسق الجامع، وفي محيط النّظريّة الحاضنة، وهو ما يمكّن ناقل المعرفة ترجمانا كان، أم شارحا، أم مؤوّلا من توصيلها إلى حواضن الثّقافة المنقول إليها توصيلا دقيقا يثري النّسق الثّقافيّ، ويعمّق لدى علماء الثّقافة المنقول إليها ما يستجدّ من علوم العصر في بيئات غير العرب من العجم وغيرهم.

وبذلك يغدو نقل المصطلحات الفنيّة المفردة الدّائرة في مقامنا هذا على المصطلحات الخطابيّة والبلاغيّة والحجاجيّة، حدثا منجزا يحقّقه وعي النّاقل بما لتلك العلوم من خصائص في مظانّها ومنابتها الأصليّة، وما يقابلها في الثّقافة العربيّة والإسلاميّة من نظائر ومعادلات متصوّريّة ومفهوميّة تجعل من تلك المصطلحات مصطلحات مشتركة تدخل تحت طائلة ما يمكن أن نصطلح عليه: مبادئ التّرجمة الكليّة الّتي تقرّب علوم الثّقافات وفنونها تقريبا ينتج عنه تجسير المسافات بين الأمم المنتجة للعلوم الّتي باعد بينها وهم إيديولوجيّ يقتات أصحابه من أكذوبة الخصوصيّة الثّقافيّة، والهويّة الحضاريّة الّتي جاءت ثقافة العولمة وثورة العلوم الرقميّة والاتّصالية لتبطلها، وتكشف قصور من يدين بها، ويتستّر وراء أرديتها.

وهذا الأمر لا يعني البتّة التّخلّي عن الثّوابت الثّقافيّة والحضاريّة الّتي تتكشّف في عمليّة نقل الفنون والمعارف، بل إنّ تعميق الوعي بها وترسيخها إنّما مؤدّاه الدّخول في جدل متناظر مع الثّقافات الفاعلة في تاريخنا المعاصر، نحاورها، ونتجادل معها، ونستفيد من محدث معارفها ومنجز علومها.

وقد واجهتنا – ونحن نتوسّل في بحوثنا الجامعيّة بالأرصدة النّظريّة الغربيّة[1] – ، معضلة التّردّد والإرباك في نقل المصطلحات، وتعريبها، وتأوّل مقاصد أصحابها، والبحث عن معادل متصوّريّ يؤدّي المفهوم المنقول أداء لا يخرج عن السّمت الأصليّ، ويتوافق – في الآن نفسه – مع أصول اللّغة الناقلة من جهة كونها مجمعا

١ راجع كتابينا المذكورين: الحجاج والحقيقة وآفاق التّأويل / الحجاج بين المنوال والمثال؛ حيث يبدو هذا التّجادل جليّا بين مقولات الحداثة بوصفها داخلة تحت طائلة الجهاز الواصف ومقولات التّراث بوصفها داخلة تحت طائلة الجهاز الموصوف،و لم نلاحظ أيّ ضيم طرأ على الجهازين – و نحن نتأوّل الأبنية ونسائل المقاصد .

تترسّب داخله الخواصّ الثّقافيّة، والسّمات الحضاريّة، والأرصدة المخياليّة الّتي راكمتها الأزمنة، وضاعفتها حركة التّاريخ.

لقد تبيّن لنا من خلال إعداد هذا المسرد المصطلحيّ الدّائر على علوم الخطابة والبلاغة والحجاج أنّ المسافة الفاصلة بين مقولتي الخصوصيّة والكونيّة في عمليّة نقل الفنون والمعارف، إنّما هي مسافة مفترضة استطاع العلماء العرب القدامى تذليلها وتجاوزها، فانخرطوا في مطالب عصرهم، وحاجات ثقافتهم، فنقلوا، وعرّبوا، وشرحوا، وأحدثوا، وتجاوزوا.

ولكنّ اللاّفت للنّظر أنّ تشاغل المعاصرين بهاتين المقولتين – نعني الخصوصيّة والكونيّة – قد تجاوز محيط التّشاغل العلميّ الصّرف إلى محيط التّنازع الإيديولوجي، والاستجابة الغريزيّة لرفض الحادث الجديد بدعوى تحصين الثّقافة الأمّ من الأدواء الوافدة والعلوم الخبيثة، وهو ما انجرّ عنه تراخ، في نقل المعارف الحادثة، وتأخير في تعريف القارئ العربيّ بها؛ لذلك لا نعجب من أمر عدم مسايرة ما يجري لدى الأمم الأخرى من تجديدات مفهوميّة، وفتوح نظريّة كادت أن تغزو كلّ الفنون، وتدرك كلّ المعارف.

إنّ الخلط التّقديريّ الدّائر على تحديد مفهومي الخصوصيّة والكونيّة، إنّما هو سبب مباشر في تعطيل الجدل والتّعامل بين هذين المفهومين؛ لذلك كان لزامًا على الثّقافة العالمة أن تؤسّس مفاهيمها على الحياديّة العلميّة؛ حتّى لا يضحّى بالمعارف والعلوم، فتصلب على صلبان التّنازعات الإيديولوجيّة العمياء، فيتعطّل الحراك المعرفيّ، ويبقى الإنسان حبيس أوهامه يزهو ويطرب، ينافح ويكابر، سائرا عكس حتميّات التّاريخ، وضرورات الوجود الّتي إن لم نَعِ قوانين اشتغالها تاهت بنا المراكب، وداستنا عجلة التّاريخ السّاحقة.

خاتمة:

من عرض المصطلح إلى تأسيس الاصطلاح/ من الأداة الإجرائيّة إلى الفكر النّسقيّ.

لقد تبيّن لنا من خلال هذا البحث المختزل الدّائر على قضايا نقل الفنون بين الثّقافات: (الخصوصيّة والكونيّة)، من خلال أنموذج مختبر مادّته المصطلحات الخطابيّة والبلاغيّة والحجاجيّة، أنّ الفواصل المفترضة بين خصوصيّة الاصطلاح وكونيّة المعرفة إنّما هي ترسيمات إيديولوجيّة مفترضة يبطلها الاختبار، وتراجعها المدارسة؛ لذلك لم نجد ضيرا – ونحن ننقل هذه المصطلحات من منابتها وأصولها – في تطويعها لضرورات النّحت الاصطلاحيّ في اللّسان العربيّ بوصفه لسان الثّقافة المنقول إليها، وذلك بعد تبيئتها وتمثّل مقاصدها المتصوّريّة والمفهوميّة؛ لأنّ نقل المصطلحات وتعريبها لا يعني الاستعمال الأداتيّ الإجرائيّ، بقدر ما يعني تأسيسا لمجال اصطلاحيّ يحافظ على أصالة المفهوم، ونقاوة المتصوّر، وهو ما يرشَح به خطاب الدّكتور توفيق الزّيدي متحدّثا عن علوم النّقد الأدبيّ، معتبرا درس المصطلح النّقديّ عملا يتجاوز المصطلحيّة؛ ليندرج في مستوى أعمّ هو الاصطلاحيّة من جهة كونها نحتا جديدا لنسق تصوّريّ تنخزل اليه حياة المفاهيم وحرارة المتصوّرات[1].

فهل يتحقّق حلمُنا – نحن حملةَ الثّقافة العالمة – الدّائرُ على ميلاد المصطلحيّة العربيّة في مجالات نقل الفنون والمعارف؛ لنجابه زخمها، ونذلّل فجوتها، ونشارك أهلها نشوة كتابة تاريخ المعرفة العربيّة الّتي أجّل انبلاجَ فجرها التّوهّمُ والانفعال، وأبطأ حركتَها الخوفُ والتّهيّبُ، فسكت الصّوتُ، وانكفأت العزائمُ.

---

١ نفسه.

المراجع:

باللّسان العربيّ:

- أرسطو طاليس: فن الشعر مع الترجمة العربية القديمة، وشرح الفارابي وابن سينا وابن رشد، القاهرة ١٩٥٣.
- جغلول (عبد الرحمن)، الإشكاليات التاريخيّة في علم الاجتماع السياسي، دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، بيروت، ط٤، ١٩٨٧.
- حمّو (الهادي)، مواقف الحجاج والجدل في القرآن الكريم، مطابع النّهضة، د.ت.
- ابن خلدون (عبد الرحمن)، المقدّمة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- الدريسي (فرحات)، مراجعات مفهوميّة في الثقافة العربيّة الإسلاميّة، اديكوب للنشر، تونس، ١٩٩٣.
- الزيدي (توفيق)، جدليّة المصطلح والنظريّة النقدية، قرطاج تونس، ٢٠٠٠، ط١/١٩٩٨.
- صولة (عبد الله)، الحجاج في القرآن، منشورات كلية الآداب، منوبة، تونس، ط٢/٢٠٠٩.
- صمّود (حمادي) :

✓ التفكير البلاغي عند العرب: أسسه وتطوّره إلى القرن السادس للهجرة، منشورات كلية الآداب، منوبة، تونس، ط٢/١٩٩٤.

✓ من تجلّيات الخطاب البلاغي، دار قرطاج للنشر والتوزيع، تونس، ٢٠٠٠.

- أرمسترونع (أ.هـ)، مدخل إلى الفلسفة القديمة، ترجمة سعيد الغانمي، المركز الثقافي العربي، بيروت – الدار البيضاء، ط١، ٢٠٠٩.
- الشعبان (علي) :

✓ الحجاج والحقيقة وآفاق التأويل، نماذج ممثلة من تفسير سورة البقرة، بحث في الإشكال والاستراتيجيات، دار الكتاب الجديدة، بيروت لبنان ٢٠١٠.

✓ الحجاج بين المنوال والمثال: نظرات في أدب الجاحظ وتفسير الطبري، مسكلياني للنشر، تونس، ط١/ ٢٠٠٨.

✓ عبد الرّحمان (طه)، اللّسان والميزان أو التّكوثر العقليّ، المركز الثقّافيّ العربيّ، ط١/١٩٩٨.
- هابرماز (يورغن)، إتيقا المناقشة ومسألة، ترجمة وتقديم عمر مهيبل، الدار العربية للعلوم ناشرون، بالاشتراك مع منشورات الاختلاف، الجزائر، ط١/٢٠١٠.
- يوسف (ألفة)، حيرة مسلمة، دار سحر للنشر، تونس، ط١/٢٠٠٨.
- النويري (محمد)، علم الكلام والنظريّة البلاغيّة العربية، دار محمد علي الحامي، تونس، ٢٠٠٥.
- يفوت (سالم)، نحن والعلم، دار الطليعة، بيروت، ط١، ١٩٩٥.
- اليوسفي (محمد لطفي)، الشعر والشعرية: الفلاسفة والمفكرون العرب ما أنجزوه وما هفوا اليه، الدار العربية للكتاب، تونس، ١٩٩٢.

ندوات ومؤلفات جماعيّة:

- الحجاج في التقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم: مؤلف جماعي لفريق البحث في البلاغة والحجاج وتحليل الخطاب، إشراف حمّادي صمّود، كلية الآداب، منوبة، تونس، ١٩٩٩.
- الحجاج، مفهومه ومجالاته: دراسات نظريّة وتطبيقية في البلاغة الجديدة، أعدّه وقدّم مادّته ونسّق موضوعاته، الدكتور حافظ اسماعيل علوي، عالم الكتب الجديدة، إربد، الأردن ط١/٢٠١٠ (خمسة أجزاء).
- ندوة المصطلحيّة، سوسة للنشر، تونس، ديسمبر ٢٠١٠.

باللّسان الأعجميّ:

- Amossy (Ruth) &Herschberg pierrot (Anne), 1997, Stéréotype et clichés, langue, discours, société, Paris Nathan.
- Amossy (Ruth), 1991, Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype, Paris, Nathan.
- Angenot (Marc), 1980, La parole pamphlétaire. Typologie des discours modernes, Paris, Payot.
- Anscombre (Jean-Claude) éd ; 1995. Théorie des topoï, paris, kimé.
- Aristote, 1989, Rhétorique des passions, poste face de M. Meyer, Paris, Rivages poche.
- Benveniste (Emile), 1966, Problèmes de linguistique générale 1, Paris Gallimard.
- Bourdieu (pierre), 1991, «le champ littéraire», Actes de la recherche en sciences sociales, 89 septembre.
- Copi (Irving M.) et Burgess - Jakson (keith) 1992, Informal logic, NJ, Prentice Hall.
- Declerq (Gilles), 1992, L'Art d'argumenter. Structures rhétoriques.
- Ducrot (Oswald), 1980, Les Mots du discours, Paris, Minuit.
- Ducrot (Oswald), 1984, Le Dire et le dit, Paris, Minuit.
- Fontanier (Pierre), 1977, Les Figures du discours, introd. G.Genette, Paris, Flammarion.
- Genette (Gérad), 1972, Figures III, Paris Le seuil.
- Grice (H.P), 1979, « Logique et conversation », Communication 30, 31-56.
- Kerbrat-Orecchioni (Catherine), 1990, L'implicite, Paris, Colin.
- Grize (Jean-Blaise) 1990, logique et langage, Paris, Ophrys.
- Herschberg Pierrot (Anne), 1979, « Cliches, stéréotypes, dans le discours de lieuvain », Littérature, 36.

- Lamy (Bernand), 1998, La Rhétorique ou L'art de parler, ed. Critique B.Timmermans, préface M. Meyer, Paris, PUF.
- Maingueneau (Dominique), 1990, Pragonatique pour le discours littéraire, Paris, Bordas.
- Manigueneau (Dominique), 1993, Le contexte de l'œuvre littéraire, Enonciation, écrivain, Société, paris, Dunod.
- Mathieu- Castellani (Gisle), 2000, La Rhétorique des passions, Paris, PUF.
- Plantin (Christian), 1998 b, «Les raisons des émotions », Forms of Argumentative Discours / Per un'analisilinguisticos de 1'argomentare, in M. Bondid ; Bologne, CLUEB.
- Molinié (Georges), 1992, « Lieux », Dictionnaire de rhétorique, Paris, le livre de poche.
- Perelman (Chaïm) et Olbrechts – Tyteca (Olga), 1970, 1er éd. 1958, Traitè de l'argumentation. La nouvelle rhétorique, édition de l'université de Bruxelles.
- Perelman (Chaim), 1977, L'Empire rhétorique. Rhétorique et argumentation, Paris, Vrin.
- Plantin (Christian) ; 1993. Lieux communs, topoï stéréotype, clichés, Paris, Kimé.
- Plantin (Christian), 1995, « L'argument du paralogisme», Hermes 15, Argumentation et Rhétorique 1.
- Plantin (C) ; Doury M; Traverso V; 2000, Les Emotions dans les interactions, Presses universitaires de Lyon.
- Sarfati (Georges – Elia), 1997, Eléments d'analyse du discours, Paris Nathan.
- Walton (Douglas), 1992, The place of Emotion in Argument, /The Pennsylvania state University Press.

التنوع السردي وآفاق الدراسات البينية

إعداد

د. نور الدين بنخود

مركز دراسات اللغة العربية وآدابها

جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية

الرياض

مقدمة:

شهدت العقود الأخيرة تقاربا وتفاعلا مثمريْن بين الدراسات الأدبية، وخاصة السردية، واهتمامات الباحثين في علوم الإنسان والمجتمع. ويطمح هذا الالتقاء إلى أن يكون مجاوزا للنقد الأدبي السابق للبنيوية الخاضع في بعض تياراته لهيمنة بعض العلوم الإنسانية،كعلم النفس، وعلم الاجتماع، والذي جعل النص السردي مجرّد وثيقة تنعكس فيها أحوال المجتمع وصراعاته، أو تنكشف فيها عوالم النفس المظلمة، وأهمل- أو كاد- خصائص النص بما هو كتابة أدبية. ومن المعروف أنّ تلك الرؤية المهتمّة بما هو خارج النص حدّ الاكتفاء به هي التي أنتجت ردود أفعال قوية لدى الشكلانية الروسية، والإنشائية الفرنسية، والنقد الجديد الأنغلوسكسوني. فكانت لعودة إلى النص للنظر فيه منعزلا عن المحيط، بل عن المؤلّف نفسه.

ولكنّ السرديات التي تأثّرت أيّما تأثر بمقولات اللسانيات البنيوية سرعان ما عرفت تحوّلات أخرى بتأثير من اللسانيات التلفظية، وتيارات التداولية، وتحليل الخطاب. فجدّدت نظرتها إلى اللغة في أنظمتها ووظائفها، وانفتحت على المقام في دوائره المتعدّدة، وعلى الإنسان المبدع والمتلقّي. وانطلقت في مرحلة جديدة من الحوار مع علوم إنسانيّة عديدة جدّدت هي أيضا رؤيتها إلى الأدب. إنّ السرديات في هذه المرحلة، وقد اختار بعض المتخصصين السرديين أن يسمّيها " السرديات ما بعد الكلاسيكية "[1]، تطرح أسئلة جديدة دون أن تهمل الأسئلة القديمة، وتهفو

1 Gerald Prince (2006) , Narratologie classique et narratologie post-classique, www.vox-poetica. org

ويشير الكاتب إلى أنّ دفيدهارمانHerman هو الذي ناقش ثنائية السرديات الكلاسيكية وما بعد الكلاسيكية في مقال له سنة ١٩٩٧

إلى أن تكـون " أكثـر مرونـة، وأكثـر مـيلا إلى الاستكشـاف مـن السـرديات الكلاسيكية ونازعة إلى البينيّة والتفاعل مع التخصّصات الأخرى وأكثر انفتاحا على التيارات النظرية والنقدية المحيطة بها " [١].

والواقع أنّ التحوّل في الرؤى، والمناهج، وطرائق التحليل كان من أسبابه أيضا ما شهده واقع الإبداع السردي من تحوّلات. إنّ الباحث لا يستطيع اليوم أن يغفل عن تنوّع في القول السردي من حيث الأشكال النصّية، ومن حيث مقامات الإنتاج والتلقّي، وما يتّصل بها من وسائط وحوامل. فحياة الإنسان المعاصر تشهد ضروبا من النشاط السردي يندرج بعضها في الإطار المألوف للإبداع الأدبي، ويتميّز بعضها الآخر بالتأثّر بمستحدثات العصر وخاصّة التقنية وباستعمال وسائل معاضدة، بل مزاحمة للوسيلة التقليدية للسرد، وهي اللغة، وركوب وسائط تواصلية تكشف في تطوّرها السريع وتنوّعها أنّ السرد لصيق بحياة الإنسان المعاصر، كما كان دائما في كلّ عصر.

ولما كانت مقامات الإنتاج السردي المعاصرة عديدة، فقد اخترنا أن ننظر في ثلاثة منها: المقام الأدبي التقليدي، والمقام الأدبي غير التقليدي، والمقام غير الأدبي. وسنحاول أن نتبيّن من خلال المقام الأول أوجهًا من علاقة السرديات بالعلوم الإنسانية في دراسة الأجناس السردية المألوفة وخاصّة الرواية. أمّا المقام الثاني فهو مقام الإنتاج السردي، والأدبي عامّة، المتوسّل بالوسائط الإلكترونية واللغة الحاسوبية. وفي هذا الإطار نسعى إلى استكشاف التحدّيات التي يطرحها هذا الضرب من الكتابة الأدبية على الدارسين السرديين، ومحاولاتهم التفاعل مع مستحدثاتها. ويمثّل المقام الثالث إطارا واسعا تتنوّع فيه مناسبات استعمال

١ جيرالد برانس ٢٠٠٦، المرجع نفسه

القصص لأغراض متنوّعة. ولذلك نكتفي بالنظر في علاقة الإعلام بالسرد، وما تنتجه من أشكال، وما تطرحه من قضايا على الباحثين في الأدب والإعلام معا.

١ – السرد في المقام الأدبي التقليدي:

لا شكّ في أنّ السرديات الإنشائيّة أو البنيوية قد كشفت الكثير من أسرار التشكّل السردي في مختلف الأجناس السردية طامحة– في ضوء توجّه علمي ورثته من اللسانيات البنيوية– إلى بيان الخصائص العامّة، وقوانين التشكّل، وغير معنيّة بما هو فرديّ وخاص، ومستبعدة بقرار منهجي ما هو خارج النص من مؤلّف ومقام وزمن تاريخي وغيرها. ولكنّ الدراسات السردية في العقود الأخيرة، وإن لم تفرّط في مكتسبات الإنشائية، قد اتّجهت بتأثير من التداولية خاصّة إلى طرح أسئلة جديدة. فبالإضافة إلى سؤال الشكل والمبنى، كان من الضروري التساؤل عن وظيفة النص، ومقاصد المؤلّف في إطار تخاطبي ومقام محدّديْن، وهو ما يعني إضاءة جوانب ظلّت معتّمة تتّصل بالتجربة الفردية كتابة وقراءة والتفاعل بين الذوات عبر المكتوب، وبالتالي علاقة النص بالمقام والعالم والتاريخ. إنّ سؤال التشكّل والخصائص النصّية ما عاد منفصلا عن أسئلة التولّد والإنتاج والوظيفة والمعنى في أبعادها النفسية والاجتماعية والثقافية والتاريخية.

إنّ هذا التوسّع في دراسة القصص على اختلاف أجناسه قد كان خاصّة وليد تفاعل متزايد بين السرديات وعلوم إنسانية عديدة؛ حتّى تعدّدت تسميات فروع علم السرد أو تيّاراته : سرديات اجتماعية Socionarratologie، سرديات نفسيّة Psychonarratologie، سرديات إثنولوجية Ethnonarratologie ، سرديات نسويّة N.féministe وغيرها[١]. وهذه التسميات إنّما تنبئ، بصرف النظر

١ ج. برانس ٢٠٠٦، المرجع السابق

عن دقّتها ودرجة الاتفاق حولها، بمرحلة تواصل جديدة بين علم الأدب والعلوم الإنسانية الأخرى بعد قطيعة منذ العقود الأولى من القرن العشرين، حين رفضت الإنشائية أن يحلل النص باعتباره وثيقة، وحين ابتعدت العلوم الاجتماعية عن الأدب معتبرة إياه غير موثوق فيه من الزاوية العلمية. والحقيقة أنّ القطيعة كانت نسبية إذا ما تذكّرنا الكثير من الأعلام، مثل شارل مورون، وجوليا كريستيفا في استغلال علم النفس والتحليل النفسي، ولوسيان غولدمان في اقتراحه منهج البنيوية التكوينية مؤسّسا له على المزاوجة بين البنيوية وعلم الاجتماع، وإذا ما تذكّرنا خاصّة باختين الذي دعا، وإن وصلت دعوته متأخّرة، إلى ضرورة اهتمام علم الأدب بالتاريخ الثقافي: " ينبغي على علم الأدب –قبل كل شيء– أن يوثّق ارتباطه بالتاريخ الثقافي. فالأدب جزء أصيل من الثقافة، ولا يمكن فهمه خارج السياق الشامل الذي تمثّله ثقافة ما في عصر محدّد[...] إنّ التأثير الكبير الذي تقوم به الثقافة، وخاصّة ثقافة الطبقات العميقة الشعبية، والذي يحدّد العمل الأدبي للكاتب، قد ظل غير مستكشَف وغير مفكَّر فيه في الغالب "[1].

ومثلما كانت كتابات باختين وراء تطوّر التفكير في تعدّد الأصوات وحواريّة النص الروائي، وفي التناص، وأصناف النصوص، وأجناس الخطاب، كان التقاطع بين هذه الكتابات وأعمال المختصّين في الإثنولوجيا والأنتروبولوجيا الباحثين في الثقافات ومجال الرموز خاصّة، قد ولّد تيارا نقديّا يقوم على منهج في التحليل الأدبي والقراءة التأويلية يعمل على الوصل بين إنشائيّة النص والدراسة الإثنولوجية للمجال الرمزي. وهو لا يهتمّ بالآداب الشعبية الشفوية ونصوص الرحلات وغيرها ممّا يسمّى أحيانا بـ " الأدب الإثنوغرافي " باعتباره مثيرا لشهيّة علماء الإثنوغرافيا.

1 Mikhail Bakhtine , 1984 , Esthétique de la création verbale, éd. Gallimard, Paris, PP . 342-343

وإنّما يهتمّ بالكتابات الأدبية في الثقافة العالمة، وخاصّة منها الرواية.والباحثون في هذا التيّار لا يعتبرون هذه النصوص مجرّد وثائق تنعكس فيها ثقافات أو عصور محدّدة، وإنّما يهتمّون في العمل الأدبي بالحضور الصريح أو الخفيّ لعناصر ثقافية متنوّعة ومتداخلة، وخاصّة بتوتّراتها وتفاعلاتها، مفترضين أنّ هذه العناصر " تنتظم في منظومات خطابية، وعوالم ثقافية متعدّدة دائما ومهجّنة. إنّ موضوع [البحث] هو إذن تحليل هذه الحوارية صلب العمل الأدبي بين العوالم الرمزية المختلطة قليلا أو كثيرا، باعتبار التفاعل المستمرّ بين ثقافة شفويّة وثقافة كتابية، وبين ثقافة فلكلورية وثقافة رسمية، وبين شعبية وعالمة، وبين دينية ودنيوية، وبين أنثويّة وذكورية، وبين شرعية وغير شرعية..إلخ "[1].

ثمّة دون شك استمرارٌ للخشية من أن يعامل النص الأدبي في هذا المجال باعتباره مجرّد وثيقة. فالسرد الواقعي خاصّة مازال محل اهتمام المتخصصين في العلوم الاجتماعية ودارسي الأدب المتأثّرين بها في مختلف اللغات. يقول أحد هؤلاء المتخصّصين في المجال العربي ضمن دراسة أنتروبولوجية للرواية السوريّة، وبعد طرحه جملة من الأسئلة عن الروائي، وأصوله الاجتماعية، وأعماله الروائية، ونشاطه الفكري وغيرها: " يتقصّد التحليل الأنتروبولوجي من تلك الأسئلة أن يجعل من عالم الرواية "حالة اجتماعية" يقوم بتفكيكها إلى عناصرها البنائية، ثم يشرع في توصيفها توصيفا يمكّنه من ردّها إلى الأنساق البنائية التي تنتمي إليها" [2]. ففي

1 Marie Scarpa, L'ethnocritique de la littérature . presentation et situation, Multilinguales, n 1, Premier semestre 2013, p 12 – Université Abderrahmane Mira – Bejaia ,Faculté des lettres et des langues & Laboratoire LAILEMM, http://univ-bejaia.dz/

٢ عز الدين دياب، التحليل الأنتربولوجي للأدب العربي. الرواية السورية أنموذجا، منشورات اتحاد الكتّاب العرب، دمشق، ٢٠١٠، ص ٨٥

مثل هذه التحاليل يبدو واضحا التطابق بين درس " الحالة الاجتماعية" التي على الأرض وواقع الناس و" الحالة الاجتماعية " في السرد الأدبي التخييلي، وكأنّه لا تأثير للكتابة والسرد والتخييل وطرائق القول الأدبي في تقديم هذه الصورة للقرية والمجتمع. وهذه الرؤية الانعكاسيّة هي التي يحاول التباعد عنها بعض المهتمّين بالتفاعل بين الدرس الأدبي والدرس الإثنولوجي والإنتروبولوجي، محاولين في ضرب من المقاربة التحليلية والتأويلية أن يتبيّنوا أبعادا أخرى لإنشائية القصص. فأسرار المنطق السردي قد لا تدرك بعضها أو كلّها إلاّ في ضوء نظم العلاقات والروابط داخل مجموعة من المجموعات الثقافية، وكذلك فهم طبيعة بعض الشخصيات القصصية، وطرائق القول، والسلوك، والتفكير قد يكون في حاجة إلى تبيّن علاقتها بجملة من العقائد والسلوك. ومثلما يمكن أن تدرك وجهة نظر الشخصيّة في ضوء انشدادها إلى نظام قيمي ورمزي، يمكن أن تفهم أيضا في ضوء تباعدها أو تصادمها مع ذلك النظام. فثمّة –إجمالا– محاولة لوضع النص القصصي في آفاقه التناصّية الواسعة والنظر إليه باعتباره خطابا رمزيّا منفتحا على نظام اجتماعي أو أنظمة متعدّدة اللهجات، وأجناس الخطاب، والمنظومات القيمية والرمزية. وهذه المحاولة التي تروم إضاءة إنشائيّة النص من زوايا أخرى، وبمفاهيم وطرائق تحليل مستعارة من تخصّصات أخرى قد تسمح " بالبرهنة على المدى الذي يمكن أن يبلغه الحوار بين التخصّصات في تمكينه الدراسات الأدبية من طاقة استكشافية عالية "[1].

---

١ ورد ذلك ضمن تقديم جان ماري بريفا وماري سكاربا لعدد خاص من مجلة " تطبيقات " الفرنسية وعنوانه " أنتروبولوجيات الأدب " (ص ٤):

Anthropologies de la littérature . Pratiques , n° 151-152, déc 2011, coordonné par Jean- Marie Privat et Marie Scarpa - http://www.pratiques-cresef.com/

وتمثّل " السرديات العرفانيّة" وجها آخر من التفاعل بين السرديات والعلوم الإنسانية. فمنذ عقود جعل علم النفس العرفاني (أو الإدراكي) القصّة وسيلة يختبر بها اختبارا تجريبيا مختلف نظريات تنظيم المعلومات واشتغال الذاكرة. وقد بيّنت بعض الأبحاث في هذا المجال أنّ " القصّة قابلة للحفظ في الذاكرة وللتذكّر بقدر مناسبتها لبنية شكلية قاعديّة. وبذلك فتحت الباب لنظريّة الترسيمة السرديّة shema narratif/ story shema التي تفترض أنّ في البنى الذهنيّة ترسيمة تمثّل الأساس في إعادة بناء ما يُتذكّر من القصص. إنّ هذه النتائج تتجه –إذن– إلى اختبار تجريبي لوجود بنى أساسية للقصص كما افترضها ضمنيّا البنيويون "[1]. وإذا كان علماء النفس لا يعتنون كثيرا بالخصائص القصصية كما طوّرت السرديات المعرفة بها، فإنّ بعض الباحثين السرديين الذين أولوا اهتماما بثمار الدراسات العرفانية قد اتجهوا –استنارة بها– إلى تعميق النظر في المقترحات النظرية لأعلام السرديات البنيوية حول البنى العميقة والمحتملات السردية وغيرها، وحلّ بعض المشكلات المزمنة، وخاصّة مشكلة القارئ الفعلي الواقعي في ممارسته القرائية والتأويلية، وطرائق تلقّيه للقصص، وتفاعله مع عالمها الحكائي. ولقد كانت القضيّة من شواغل جيرالد برانس في مقاله المذكور سابقا، ومعروف أنّه من روّاد البحث في المرويّ له في النص السردي؛ فقد دعا إلى تخصيص محلّ لصوت القارئ أو المتلقّي ضمن المسار الوصفي والتحليلي لطرائق الاشتغال السردي، طارحا جملة من الأسئلة حول وظيفة بعض الأساليب السردية، وأهمّيتها، واختلاف القرّاء في تقديرها. وهي أسئلة رأى أنّها تقتضي إجابات قائمة على دراسات تجريبية، وهي

1 Baptiste Campion (2010),Etudier la compréhension narrative . Difficultés d'opérationnalisation et usage de l'expérimentation en narratologie cognitive. Availabe at http//hdl.handle.net/2078.1/110875

قليلة –في رأيه– عند أعلام السرديات الكلاسيكية، وعند أعلام السرديات ما بعد الكلاسيكية أيضا[1].

ولعلّ بعض المحاولات عند باحثي " السرديات العرفانية " تنبئ بالعراقيل التي تعترض الدراسة التجريبية التي تطمح إلى اختبار تفاعل القارئ الفعلي مع القصص. وهي عراقيل يتّصل بعضها بحدود الإطار التخصّصي الأكاديمي. فالسرديات، وهي منشدّة إلى الحقل الأدبي، ليست مشجّعة على تطوّر أبحاث تجريبية موجّهة إلى المتلقّين الفعليين للقصص؛ إذ البحث التطبيقي الميداني يحتاج إلى جملة من الطرائق لم يدرسها السرديون في إطار تخصّصهم. ثمّ إنّ التحوّل من دراسة النص وحده إلى دراسة القارئ الفعلي يزحزح البحث قليلا أو كثيرا نحو مجال العلوم الاجتماعية، وهو ما قد يثير الخشية من ضياع المميّزات الخاصّة بالبحث وموضوعه، وخروجهما من جدول البحث السردي. وهذا بالإضافة إلى أنّ دراسة القارئ الفعلي إنّما تقوم بالأساس على ملاحظة مجموعة محدّدة واختبار سلوكها القرائي وطرائق تفاعلها. وهو ما يجعل موضوع البحث مشكّلا تشكيلا، ومصنوعا، ومراقَبا، ويحدّ بذلك من قيمة الاختبار ونتائجه. ورغم هذه الصعوبات وغيرها ممّا يتّصل بمآزق البحث الميداني في العلوم الإنسانيّة عامّة، فإن" مسارا شبه تجريبي يمكن أن يكون مفيدا في السرديات، لدراسة التفاعل بين القصّة وجمهور محدّد "[2]، وللإجابة عن أسئلة لا يستطيع التحليل النصّي الإجابة عنها بمفرده، وخاصّة اختبار نموذج من القرّاء، وتبيّن طرائق من التعامل مع القصص، والنظر في مدى التطابق بين التصوّرات التي يكشفها التحليل النصّي، وتلك التي يتمثّلها القارئ الفعلي.

---

١ برنس ٢٠٠٦ ، مرجع مذكور

2 B. Campion(2010), op.cit

إنّ أشكال التفاعل بين السرديات والعلوم الإنسانية في تيّاراتها المعاصرة كثيرة. ولعلّ طبيعة القول في هذا الجنس السردي أو ذاك، والإشكاليات التي تطرحها المدوّنة، والفرضيات التي يضعها الباحث قد تدفعه إلى الإفادة من ثمار علم أكثر من غيره. فالسيرة الذاتية وأضرابها من الأدب الذاتي، كالرحلة، والمذكّرات، واليوميات -تطرح بحكم اتصال القول فيها بحياة المؤلّف وتجاربه الماضية- إشكاليات الذاكرة وكفاءتها في استعادة أحداث الزمن البعيد، وعلاقة الذات بماضيها، وطرائق تذكّرها، ودرجات التصريح، والحجب، والمقاصد الظاهرة والخفيّة من الكتابة، وغيرها من المسائل التي اعتنت بها الدراسات النفسانية. ولكنّ هذا السرد الذاتي يطرح أيضا، بحكم أنّه سرد مرجعي يزعم كاتبه فيه قول ما حدث فعلا، إشكاليات العلاقة بأحداث التاريخ من حيث الانتقاء ومنطق ترابط الأحداث، وذاتية السرد وموضوعيّته وغيرها من المسائل التي تؤرّق المؤرّخين وفلاسفة التاريخ [1].

٢ – السرد الأدبي في مجال التواصل الإلكتروني والشبكي:

إذا كان السرد الأدبي المكتوب مازال في مختلف أجناسه وتجاربه يطرح على السرديات الكثير من الإشكاليات؛ ممّا يدفعها إلى التفاعل مع مفاهيم ورؤى ومناهج تقترحها بعض العلوم الإنسانية، فإنّ جنسا مستحدثا من السرد ظهر منذ عقود، واختار الخروج من الورقة إلى حوامل متعدّدة الوسائط من شأنه أن يطرح تحدّيات مغايرة، وقد يثير قضايا ما كانت الدراسات السردية، والأدبية بوجه عام، تفكّر فيها.

---

١ جليلة طريطر، مقوّمات السّيرة الذاتيّة في الأدب العربي الحديث (بحث في المرجعيّات)، مركز النشر الجامعي ومؤسّسة سعيدان للنشر، تونس ، ط ٢، ٢٠٠٩ [الباب الثالث].

لقد اتّخذ التزاوج بين الأدب والتكنولوجيا مظاهر متعدّدة، لعلّ من أبسطها وأقربها إلى المقام الأدبي التقليدي رقمنة النص المكتوب، أي تحويله إلى نص مقروء على الحاسوب، أو منشور في شكل كتاب إلكتروني يتصفّحه القارئ على الشاشة بشكل يقارب التصفّح الورقي[1]. وإذا كان هذا الضرب من النشر القائم على التصوير والرقمنة في تطوّر مستمر، فإنّ بعض الشعراء والروائيين قد اتّجهوا منذ بداية العقد السابع من القرن العشرين إلى ضروب من الكتابة التجريبية التي تستثمر الوسائل الإلكترونية المستحدثة[2]. ولم يكن ذلك النشاط مجرّد سعي إلى شكل أفضل من النشر، والتواصل مع الجمهور الأدبي، وإنّما كان بحثا عن طرائق جديدة في الإنشاء الفنّي. فمن الأدباء الغربيين من ذهب إلى ضرب من الكتابة الشعرية يقوم على مادّة أولى يقدّمها صاحب " النص "في شكل كلمات أو جمل معزولة، وبرنامج معلوماتي يسمح للقارئ المشغّل له بألوان من التركيب والتأليف بين تلك " العناصر" وفق معايير محدّدة ممّا يولّد ملفوظات متنوّعة تنوّعا. وهكذا "كان الإنشاء الفنّي كلّه في تركيب الآلة، واختيار البنى النصّية، أو الجمل، وإعداد الإجراءات الشكلية، وتصوّر البرنامج. أمّا النص فقد صار ثانويا، فليس هو إلاّ انعكاسا مكرّرا بشكل لانهائي للمولّد الابتدائي"[3].

وقد تنوّعت اليوم التجارب الأدبية في الشعر والسرد والمسرح في استغلال الإمكانات الإلكترونية، ممّا جعل النصوص لا تقتصر على لغة من اللغات الطبيعية

---

١ الجوائز الأولى للأدب الإلكتروني في معرض فرنكفورت سنة ٢٠٠٠ قد أسندت إلى نصوص نشرت في البداية في شكل كتب قبل نشرها الإلكتروني

2 Alain Vuillemin, Littérature et informatique. De la poésie électronique aux romans interactifs, Revue de l'EPI, n 94, Juin 1999

3 Jean Clément, La littérature au risque du numérique, Document numérique .volume X, n X/2001

وحدها، وإنّما عاضدت اللغة مكوّنات أخرى، كالصورة، والصوت، والموسيقى، والرسوم الهندسية، وغير الهندسية وغيرها. وتضاعفت الجهود الباحثة عن تفاعل المتلقي وتمكينه من نصيب وافر من اختيار الصيغ والبنى والأشكال، والمشاركة في الإنتاج والإضافة، وذلك خاصة بالاعتماد على تقنيات " النص المتفرّع " hypertexte[1] ، وهي تقنيات تجعل النص الأدبي الرقمي متباعدا في الكثير من المظاهر عن النص الأدبي التقليدي وعن النص الأدبي المرقمن، وتسمه بسمة أساسية، وهي التفاعلية interactivité/ interactivity

إنّ القارئ للرواية التفاعلية مثلا لا يكون إزاء نص معروض على شاشة حاسوبه ابتداء بالعنوان، ومتعاقبة فصوله وفقراته حتّى النهاية. فالكتابة في هذا الجنس تقوم على كسر الخطّية المألوفة في السرد الشفوي والكتابي، وعلى تراكب الخطابات والمقاطع المشكّلة للنص وتفرّعها، والمزاوجة بين اللغة الطبيعية ولغة الرسوم البيانية والألوان والصور. والصفحة الأولى تعرض مع العنوان " خارطة " تتشكّل من مجموعة من " العقد " و" الروابط "، ووظيفتها أن تقدّم للقارئ بنية النص وأقسامه، وقد تحدّد له نقطة الانطلاق، أو تترك له الخيار في الابتداء، و"الإبحار" في المسار الذي يريد. وإمكانات الاختيار متعدّدة أيضا في حنايا

---

١ عن هذا المفهوم والمفاهيم والمصطلحات المتصلة به، يمكن أن نراجع في العربية :

فاطمة البريكي، مدخل إلى الأدب التفاعلي ، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ٢٠٠٦

والملاحظ أنّ الباحثة تتبنّى في تعريبها للمصطلح hypertext بـ "النص المتفرّع" اقتراح حسام الخطيب في كتابه "الأدب والتكنولوجيا وجسر النص المتفرّع " (دمشق ١٩٩٦)، أمّا سعيد يقطين فيقترح تعريبه بـ " النص المترابط " :

سعيد يقطين، من النص إلى النص المترابط. مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ٢٠٠٥

النص، فـ "البرنامج" الذي كتبت به الرواية قد يسمح للقارئ بأن يغادر خطّا سرديا ومسار شخصيّة من الشخصيات إلى مسار آخر، أو أن يتابع الوصف الموسّع أو الاستطراد أو التفصيل السردي أو يرفض بعضها أو كلّها. ومن الجائز أن تقدّم له الشخصيّة في إمكانيْن سرديين مختلفيْن بل متناقضين، كأن تكون في الأول عاطلة تبحث عن عمل، وفي الثاني صاحبة مصنع ومستقبلة لطلبات التشغيل. وكذلك الأمر في النهايات، فقد تعرض أمامه خيارات فيفضّل أحدها.

الواقع أنّ التجارب كثيرة متعدّدة بتعدّد "البرمجيات" الموضوعة أمام الروائيين لتصوّر رواياتهم وإنجازها، وبتعدّد الإمكانات الافتراضيّة التي تسمح بها كلّ برمجيّة؛ ممّا يجعل الصيغ النصّية لا تكاد تحصى. ولا شكّ في أنّنا، في إطار هذا التعدّد، إزاء إنشائيّة جديدة تدفع بإمكانات القول السردي إلى الأقاصي، وإزاء جماليّة جديدة قد أوكلت للقارئ أدوارا لم تكن من المفكَّر فيها قبل عقود، وإن ربط بعض الدارسين بين ما يتيحه الأدب التفاعلي من مجال لمشاركة القرّاء وتفاعلهم، وطموح أعلام النظريّة الأدبية في المرحلة البنيوية إلى دور فعّال للقارئ يتجاوز القراءة السلبية والتقبّل الاستهلاكي.

ثمّة تحدّيات يطرحها -إذن- هذا الإنتاج الشعري والسردي والمسرحي الجديد على نظريّة الأدب، لعلّ أخطرها يتجسّد في السؤال التالي: هل ما زلنا في هذه الحالة نقرأ أدبا؟ لقد عبّر بعض الباحثين عن خشيتهم من ضياع جوهر الأدب في تقلّبات هذه الآلات والبرامج الإلكترونية التي قد تنتج نسخا لا حصر لها متعدّدة بتعدّد الاستعمالات الإلكترونية للمشروع النصّي الأوّلي. فالأدب -في هذه الحالة- قد أصبح مجرّد بضاعة مصنّعة قابلة لتكرار لا محدود. والنص قد صار في إطار برامج " النص المتفرّع " دون وحدة وانسجام، ودون كاتب يبني مشروعه على رؤية ومقاصد محدّدة. والقارئ قد استحال شبيها بالمتفرّج أمام التلفاز يتنقّل

بين عشرات القنوات والبرامج، بينما ينتظر من القراءة أن تكون ممارسة فكريّة تقتضي المتابعة والصبر والتدقيق والتدبّر[1].

وفي مقابل ذلك، نجد وجهات نظر أخرى قد نبّهت منذ وقت مبكّر إلى أنّ أدبا جديدا في طور النشأة والظهور، ولا يقوم في إنجازه ونشره على الطرائق المألوفة، وإنّما هو وليد الوسائط المعلوماتية إنشاء وتلقّيا، بل "لا وجود له في أيّ مكان آخر خارج هذه الحواسيب التي لا تحتفظ بالأوضاع النهائية [للنصوص] ، وإنّما بالمبادئ التركيبية. فثمّة تحوّل جذري في تصوّر عمليّة الإنشاء الأدبي نفسه [...]، فكما هو الحال في الموسيقى، أصبح " التنفيذ " ملازما لوجود هذه الأعمال الأدبية التجديديّة "[2]. وفي ضوء هذا التحوّل، كان محتّما أن تتأثّر المفاهيم القديمة الدائرة خاصّة حول الأدب والنص الأدبي والجنس الأدبي والكاتب والقارئ، وصار من الضروري بعد قرون من علاقة الأدب بالكتاب مخطوطا ومطبوعا التفكير في ما لم يفكّر فيه سابقا أو لم يفكّر فيه إلاّ قليلا، وهو علاقة الأدب بالحامل أو الوسيط. فهل الأدب هو نفسه وقد تحوّل في هذه التجارب من وضع الكتابة الخطّية والقراءة الخطّية إلى وضع المنظور الذي تجتمع فيه أنظمة علاميّة متعدّدة ويقوم البناء فيه على التراكب والتفرّع والتقطّع وتعدّد الخطوط والمسارات؟ يعتبر بعض القائلين بنصّية جديدة وبلاغة مغايرة في هذه الخطابات الناشئة من استعمال "النص المتفرّع" أنّ " اللاّ خطّية لا تعني بالضرورة التقطّع، وانعدام الوحدة النصية. ففي بعض القصص الشجريّة مثلا، تبدو وحدة القصّة مضمونة بالرغم من لاخطّيتها المادّية. وهذا يفترض أنّ الأغصان المؤهلة للتعاقب السردي تمثّل متواليات محتملة، وأنّ المسار الشجري له بداية مشتركة ونهاية أو

1 J. Clément (2011), La littérature au risque du numérique, op.cit
2 Alain Vuillemin(1999), Littérature et informatique…, op.cit

نهايات موجودة على أطراف الشجرة أي على أوراقها. ولعلّه من الأفضل من هذه الزاوية الحديث عن نصوص ذات خطّية متعدّدة multilinéaires"[1].

قد يكون للنص الأدبي التفاعلي شكل آخر من الوحدة والانسجام، وبلاغة أخرى لا يتردّد بعض الباحثين عند تحليلها في استعمال المفاهيم البلاغية التقليدية. فاتّسام النص بالتفكّك، من خلال توزّعه إلى روابط وعقد، يجعل لبلاغة الفصل والوصل منحى آخر. فلا واصلات خطابية بين المقاطع؛ لأنّ انتماء المقطع الواحد إلى جملة من المسارات الافتراضية لا يسمح له بروابط لغويّة دقيقة وحاسمة. ومن الجائز أنّ القارئ لا يكتشف العلاقة السببيّة بين أحداث مقطع وآخر إلاّ بالنقر على رابط محدّد. فنحن إزاء حذف نحوي خطابي وترابط إلكتروني ممكن. وهكذا يصبح حذف هذه الواصلات مفتاح طريقة جديدة في السرد تتأسّس جماليتها على الانقطاع والمفاجأة. وثمّة في هذه البلاغة دور أيضا للمجاز، حيث الدلالة على الكلّ بالجزء. فمن المقطع الذي يستعرضه القارئ الإلكتروني يتّجه تخيّله إلى تصوّر المسار كلّه. ولكنّه، مع كل مقطع جديد أو مسار جديد، قد يضطر إلى تعديل رؤيته. وهو ما يجعل العلاقة بين المقاطع أيضا ذات صبغة استعارية باعتبار أنّ المقطع الواحد يمكن أن يكون مكمنًا لقراءات متعدّدة باختلاف وظيفته في هذا المسار أو ذاك. وقد يحتوي المقطع المنظور المقروء على كلمة إذا ما نُقر عليها لا يكون الانتقال إلى مسار شخصية أخرى فحسب، وإنّما أيضا علاقة مشابهة غير معلنة بين الشخصية الجديدة والمشار إليه في تلك الكلمة. وهو ما يجعل لهذه الوجوه

1 J. Clément (1995), Du texte à l'hypertexte. vers une épistémologie de la discursivité hypertextuelle, in Balpe, Lelu et Saleh(coords), Hypertextes et hypermédias. Réalisations, Outils, Méthodes, éd.Hermès, Paris, 1995.

البلاغية وظائف في الخطاب القصصي، ولكنّ هذه البلاغة تظل شديدة الاتّصال بنظام الروابط والعقد والنوافذ الذي اختار الكاتب أن يرسم به نظام نصّه [1].

ولقد كان التفكير أيضا في اختبار المفاهيم السردية التقليدية في بيان إنشائية هذا السرد الرقمي التفاعلي. ولعلّ من أهم المشاغل التي طرحت في هذا المجال ما يتّصل بسرديّة القصّة الرقمية، وكفاءة الوسائط الإلكترونية في السرد. إنّ تجارب السرد الرقمي والتفاعلي قد صارت على تنوّع كبير. فثمّة مسافة بين نص قائم على اللغة وحدها، ونص قائم على الصورة وحدها، بل لعلّ المسافة تزداد اتساعا بين نصوص ذات حبكة واضحة، ونصوص قائمة على تعدّد القصص وتباينها وتشرذمها، ونصوص لا حكاية فيها[2]. الواقع أنّ السرديات قد جعلت مفهوم السرديّة من مشاغلها زمنا طويلا، وخاصّة في مواجهة أجناس سرديّة لا يقوم السرد فيها إلاّ على التعاقب الزمني وحده، أو على الزمنيّة والسببيّة دون حبكة، وفي مواجهة تجارب روائيّة تنطلق من رؤية فنّية رافضة للحبكة والإيهام المرجعي والخطّية السردية؛ ممّا انتهى ببعض الباحثين السرديين إلى القول بأنّ السرديّة درجات وأنّ النصوص والأجناس متفاوتة في تحقيقها[3]. ولا شكّ في أنّ مختلف تجارب السرد الرقمي والتفاعلي –هي في جوانب كثيرة– تمثّل مواصلة لتلك الرؤى التجديدية، ومغامرات الكتابة الأدبية، بل دفعا بطموحاتها إلى الأقاصي من خلال استغلال ما

1- J. Clément (1995), Du texte à l'hypertexte…op.cit

- Serge Bouchardon (2002), Hypertexte et art de l'ellipse. D'après l'étude de NON-roman de Lucie de Boutiny, Les cahiers du numérique, La navigation, vol 3, p 65-86, Hermès science publication, 2002

٢ من محاولات التصنيف تمييز سارج بوشاردون بين قصص تفرّعية وقصص متعدّدة الوسائط وقصص تركيبية توليدية وقصص جماعية. وقد تساءل عمّا يوحّد بينها.

Serge Bouchardon (2008), Le récit littéraire interactif : une valeur heuristique, Communication et langages, n 155, Mars 2008, p 83

3 Françoise Revaz (2009) , Intoduction à la narratologie. Action et narration, éd. DeBoeck, Bruxelles, 2009, chap.4 et 5

لم يكن متاحا لفنّاني اللغة، وهو الإمكانات الإلكترونية. فالسرد التفاعلي يقوم على المزاوجة بين الزمنيّة بما هي تعاقب للأحداث، ومراحل القصّة، والفضائيّة بما هي رسم لعناصر النص في خارطة الابتداء، ورسم للمسارات السرديّة المتوازية والمتفرّعة في فضاءات تظهر وتختفي عند النقر على الروابط، وبما هي أيضا جمع بين السرد بواسطة اللغة، وسرد بواسطة الرسوم والصور الثابتة أو المتحرّكة أو غيرها من المكوّنات العلاميّة المنظورة. إنّ هذه المزاوجة بين الزمنيّة والفضائيّة هي –دون شك– إحدى خصائص القصص التفاعلي. ولعلّ حدّتها تزداد حين لا يبنى النص على سرد قصّة واحدة، وإنّما على عدد من الاحتمالات السرديّة، وما ينجرّ عنها من تعدّد في التحوّلات الحدثية والنهايات الممكنة؛ ممّا يجعل القراءة المتابعة لهذه المسارات المتفرّع بعضها من بعض، والخطوط المتقاطعة شبيهة بجولان المترجّل داخل مدينة يحمل خارطة تحدّد مواقعها وشوارعها، ولكنّه هو الذي يختار عند كل تقاطع أن يذهب يمينا أو شمالا وهو الذي يفضّل أن يتجوّل في طريق إلى النهاية أو يكتشف مداخل ومنعرجات[1].

إنّ فضائيّة النص السردي التفاعلي تنكشف قيمتها بتبيّن الهندسة التي قام عليها النص. وهي هندسة تعلن الروابط عنها، وتمكّن القارئ من اكتشافها. ولذلك ليس الرابط مجرّد أداة تقنية تسمح للقارئ بالإبحار في فضاءات النص، وإنّما له وظائف متنوّعة. فالرابط قد يكون ذا وظيفة سرديّة حين يسمح بالانتقال من مقطع سرديّ إلى آخر لاحق في مسار الحكاية أو فرعي، وقد يكون ذا وظيفة ميتاسرديّة حين يحمل تعليقات الكاتب وتوضيحاته وتوجيهاته للقارئ حول النص ومسالكه، بل قد تكون له وظيفة "المجاوزة النصيّة"، حين تنفتح أمام القارئ للنص

1 J. Clément (1995), Du texte à l'hypertexte…op.cit

الموضوع على شبكة الإنترنت نافذة يخرج بها من عالم القصّة التخييلي إلى عالم الشبكة بروابطها الحقيقية، وبالتالي إلى عالمه هو الواقعي التاريخي[1]. وهذا يقودنا إلى خصيصة أخرى من خصائص القصص التفاعلي، وهي السعي إلى محو الحدود بين التخييل وشخصياته الفاعلة، والراوية والمروي لها، وعالم الكتابة والقراءة الواقعي. فالقارئ لا يلتحم مع الراوي فحسب حين يتمكّن من تسريع السرد أو إبطائه أو اختيار وجهة النظر التي يريد، أو المراوحة بين وجهات نظر مختلفة، وإنّما بإمكانه أحيانا اقتحام العالم المتخيّل فيجاور الشخصيات، ويدعى إلى القيام ببعض الأعمال، وتلك محاولة رقميّة متطوّرة لِما أسماه الباحثون في السرد بدءا من جيرار جونات بـ "الخارقة السرديّة". وفي بعض النصوص يُدعى القارئ إلى الكتابة وإضافة ما يريد في مواضع محدّدة من النص أو اختيارية، ممّا يجعل عالمي الكتابة والقراءة في تداخل، والوظائف متنازعة، والنص كتابة مفتوحة.

إنّ قيام متلقّي النص التفاعلي بكل هذه الوظائف المعلنة عن نَسف الحدود، وتداخل العوالم هو الذي دعا بعض الباحثين إلى أن يصطنعوا مصطلحيّة جديدة تحاول الإلمام بهذه التحولات، وتدقيق هذه المهام والسمات[2]. ولا شكّ في أنّ هذا التنوّع الاصطلاحي يعلن، بصرف النظر عن دقّته أو درجة الاتفاق حوله، عن حيرة الباحثين السرديين أمام هذه الظاهرة السردية الجديدة، والأسئلة التي تطرحها

1 Serge Bouchardon (2002), op.cit, p77-78

٢ إضافة إلى مصطلح " التفاعلية "، وقد صار واسع الانتشار للدلالة على هذا النمط الجديد من الإبداع والتلقي، ثمّة مصطلح " القارئ الكاتب" écrilecteur؛ للدلالة على القارئ غير التقليدي، القارئ المنتج المساهم في الكتابة (Vuillemain1995) و" القارئ المروي له " narractaire؛ للدلالة على قيام القارئ بوظيفة المروي له، والقارئ الراوي narracteur والقارئ الشخصيّة personnacteur والقارئ الكاتب aucteur (Bouchardon 2002).

على السرديات، وعلى نظريّة الأدب. فثمّة حاجة إلى إعادة النظر في مفهوم الأدب شعرا وسردا، وعلاقته بالحوامل والوسائط. فإلى أيّ حدّ مازال ممكنا الحديث عن "نص" في تجارب قائمة على التوليد اللاّ محدود، أو تشغيل الممكنات للحصول على نسخ متباينة أشد التباين؟ وهل نعيد تعريف الأدبيّة أم نميّز بين نصوص تفاعليّة، ونصوص أدبية تفاعلية حين نلاحظ أنّه بقدر تعاظم دور القارئ وهيمنة التفاعلية يضعف السرد وتتضاءل الأدبيّة؟ ويثير إنماء هذه التجارب إلى دائرة السرد الكثير من الإشكاليات. فمفهوم السرديّة –كما نوقش طويلا– يضيع في متاهات نصوص تفتقر إلى حدّ أدنى من التعاقب الحدثي، أو ترزح تحت كثرة الاحتمالات والممكنات. ومفهوم السرد نفسه قد اضطرب في هذه المحاولات؛ إذ كان يقتضي مسافة بين راو يروي ما يزعم حدوثه والعلم به، ومروي له مدعوّ إلى الاعتقاد –ولو مؤقّتا– في ما يُروى له. ولكن إذا كان القارئ ساردا ومشاركا في الكتابة، ومخيّرا بين الممكنات ومختارا، هل مازال ممكنا الحديث عن دعوة إلى التخيّل، وحمل على الاعتقاد في المروي، وهل نظل في هذه الحالة إزاء سرد؟[1].

ومهما يكن الأمر فنحن إزاء تحدّيات حقيقية أمام السرديات. ولا شكّ في أنّه من الضروري أن تفتح مخابرها لدراسة هذا الإنتاج الأدبي السردي الجديد والانتباه إلى أسئلته. ومن غير الممكن الوصف والتحليل وإعادة النظر في كل هذه الإشكاليات دون تبيّن لطبيعة هذه الوسائط المعلوماتيّة، وإدراك لقواعد اشتغالها ووظائفها المتنامية وتطوّرها المستمرّ. وهذا تخصّص آخر تتفاعل معه الدراسات السرديّة، وتحاول من خلال ذلك أن تجدّد وسائلها، وتعيد النظر في مفاهيمها.

1 Bouchardon (2008),op.cit, p 91

٣ – السرد في المقامات غير الأدبية : القصّة الصحفيّة أنموذجا:

لئن جعلت السرديات من طموحها منذ البداية أن تنظر في مختلف تجليات الظاهرة السرديّة، الشفويّة والكتابية، والأدبية وغير الأدبية، واللغويّة وغير اللغويّة، فـإنّ اهتمـام السـرديين قـد ذهـب –في الغالـب– إلى أجنـاس القصـص الأدبي التخييلي؛ ممّا جعل أحد أعلام السرديات، وهو جيرار جونات، يشير إلى الغفلة عن القصص المرجعي الوقائعي قائلا: "السرديات، سواء في جانبها الشكلي، أي من حيث هي دراسة للخطاب القصصي، أو في جانبها الغرضي، أي من حيث هي دراسة للتسلسل الحدثي الذي يرويه هذا الخطاب، من المفروض أن تهتمّ بكل أصناف القصص، التخييلية وغير التخييلية، ولكن يبدو جليّا أنّ فرعَيِ السرديات قد اهتمّا –إلى حد الآن– اهتماما شبه تام بالقصص التخييلي وحده، تجليات ووظائف "[1]. ولم تكن دعوة جونات إلى الاهتمام بالسرد المرجعي مقصورة على الأجناس الأدبية السردية المرجعيّة– كالسيرة واليوميات وغيرهما، وإنّما أشار أيضا إلى ضروب أخرى من السرد خارج المقام الأدبي التقليدي.

والواقع أنّ السرد المرجعي غير التخييلي حاضر في مقامات كثيرة في حياة الإنسان المعاصر، ومنها المقام القضائي، والمقام الخطابي بدوائره المتعدّدة: الدينية، والاجتماعيـة، والسياسـية، والمقـام الإشـهاري، والمقـام التربـوي التعليمـي، والمقـام الصـحفي والإعلامـي، والمقـام الطبّيّ العلاجـي، ومقامـات الحيـاة اليوميـة في المنـزل والمقهـى وغيرهمـا. وقـد اتّجـه اهتمـام بعـض البـاحثين السـرديين، وخاصّـة المندرجـة أعمالهم في إطار الدراسات التداولية واللسانيات النصّية أو لسانيات الخطاب، إلى

1 Gérard Genette, Fiction et diction, éd. Seuil, Paris, 1991, p 65

النظر في القول السردي المتولّد في بعض هذه المقامات، أو المندرج في خطابات تنتجها المقامات المذكورة [1].

وقد مثّل السرد في وسائل الإعلام المختلفة موضع اهتمام أكاديمي واسع ومتعدّد الاختصاصات. ولا أدلّ على ذلك من وجود فِرَقِ بحثٍ ومخابر قد انكبّت على هذه الظاهرة. ومن ذلك "مرصد القصّة الإعلامية" Observatoire du récit médiatique ORM الذي تأسّس سنة ١٩٩١ في قسم الاتّصال بجامعة لوفان Louvain. وهو مركز بحث بيني "اختار تحليل وسائل الإعلام وفق رؤية بينيّة قائمة على ثلاثة محاور استكشاف منهجي: التحليل الاجتماعي الاقتصادي الذي يأخذ في الاعتبار ظروف تنظم المجموعات الصحفية وإنتاجها، والدراسة السرديّة التي تطبّق طرائق التحليل السردي على القصص الصحفية، والمقاربة الإثنوسوسيولوجية التي تنظر في تلقي الجمهور لوسائل الإعلام واستهلاكهم لها"[2].

وإذا كان المحوران الأول والثالث يطرحان –دون شك– الكثير من الإشكاليات باعتبار تداخل المستويات في مقام الإنتاج، وتعدّد مكوّنات الجمهور المتلقّي، فإنّ عراقيل منهجيّة كبرى تعترض البحث في المحور الثاني، لعلّ من أبرزها ضخامة المدوّنة، وتوزّعها على وسائل إعلام متعدّدة تعدّداً يكاد يتجاوز الحصر، ومختلفة في لغتها الإعلاميّة بين الكتابة والمشافَهة، وبين اللغة الطبيعية وأنظمة إعلاميّة أخرى، كالصور والخرائط والرسوم وغيرها، ومتنوّعة أيضا في برامجها

---

١ انظر في ذلك مثلا تحليل جان ميشال أدام لنصوص من الإشهار والخطابة السياسية المعاصرة والكتابة الصحفية في مواضع متعدّدة من كتابه " النص السردي":

Jean- Michel Adam, Le texte narratif. Traité d'analyse pragmatique et textuelle, ed. Nathan, 1994 .

2 Marc Lits, Le récit médiatique. Approches narratologiques et ethnologiques présentation du dossier), in Recherches en communication, n° 7 , 1997, p5
En ligne sur www. sites.uclouvain.be

وأجناس الخطاب التي تستعملها، أو تجمع بعضها في هذا العمل الإعلامي أو ذاك، ومتجدّدة في الإنتاج تجدّدا لا يني. فهل من الممكن محاصرة الظاهرة السرديّة في هذا الميدان المتحرّك دوما والمنفلت باستمرار؟ لقد كان ذلك موضعا من مواضع الحيرة التي شعر بها الباحثون. فاختار بعضهم الانطلاق من مفهوم موسّع للقصّة الإعلاميّة يجمع بين التخييلي والمرجعي، ويضمّ إلى ما هو من السرد الصريح ضروبا من الإنتاج ليست في الأصل منه، كبرامج النشرات الجوّية وبرامج الطبخ، ولكن وقع تسريدها بتأثير الخطابات المجاورة والاختيار الإعلامي للمنتج الموجّه، وباعتبار أنّ الهيمنة السرديّة تؤثّر أيضا في المتلقّي، فيتقبّل غير السردي في صورة السردي [1]. وهذا الموقف يولّد في الحقيقة الخشية من اعتبار كل خطاب خطابا سرديا، فيزداد عندئذ الخلاف حول مفهوم السرديّة عمقا واتساعا. وهذه الحيرة إزاء اتّساع المدوّنة أيضا قد دفعت بعض الباحثين إلى اقتراح طرائق بحث هدفها محاصرة الاتساع والتجدّد، وذلك بالفصل بين الإعلام المكتوب، والإعلام الإذاعي، والإعلام التلفزي ومتعدّد الوسائط. فمن الضروري الوعي باختلاف الحوامل والنظر في تميّز الصيغ السرديّة الكتابية من تلك التي تختص بها الصورة، أو التي قد يتفرّد بها الشفوي. وتعدّدت محاولات التصنيف والطرائق الإجرائية الهادفة إلى تبيّن الطبقات السردية أو الدوائر السردية المتداخلة دوما في الصحافة. وكان من جملة الشواغل الفصل مثلا، والمقارنة بين قصص دائرة على موضوع واحد، أو حدث في صحف ومجلات منشورة في يوم واحد، وقصص منجّمة بين مجموعة من المقالات صادرة في الصحيفة نفسها على امتداد زمني قصير أو طويل، وقصص تتناولها وسائل إعلاميّة عديدة في شكل مسلسل متعدّد الحلقات. وفي ضوء محاولات الفصل بين

1 Marc Lits, Le récit médiatique . un oxymore programmatique, in Recherches en communication, n° 7 , 1997, p 45-46

الطبقات والدوائر تنشأ بعض المفاهيم والمصطلحات التصنيفية، كالقصّة الكبرى، والقصّة الصغرى، والقصّة الدنيا[1].

إنّ هؤلاء المتخصّصين في الخطاب الإعلامي الذين اتّجهوا إلى دراسة السرد في الإعلام، ومحاولة تبيّن خصائص القصّة الإعلاميّة عامّة، والقصّة الصحفيّة خاصّة قد رأوا ضروريا أن يستنيروا بتحليلات السرديات ومقترحاتها، وكذلك بآراء أعلام لسانيات التلفظ والخطاب بدءا باللساني الفرنسي إميل بنفنيست في ثنائيّته الشهيرة الحكاية والخطاب. وفي ضوء تحليله للملفوظ وعلاقته بوضعيّة التلفظ، كان الانتباه إلى طرفَيِ التواصل السردي الإعلامي. فثمّة ضرب من العقد أو الميثاق الضمني بين الراوي أو المروي له القارئ أو السامع يجعل من التواصل منظومة معقّدة من التعليمات والانتظارات. أمّا الراوي فإنّه ينطلق من تمثّل للمتلقّين، ويسعى إلى سياسة آفاق الانتظار عندهم. وأمّا المرويّ له فإنّه يهب الراوي درجة من الثقة في معرفته بما يروي، والحق في التقويم والتعبير عن الرأي، ويبدو مستعدّا للتفاعل والتعاون التأويلي محاولا النظر في ما يتضمّنه الملفوظ المقروء أو المسموع من توجيهات، ومنتجا جملة من الفرضيات التأويلية. لكنّ العلاقة التلفّظيّة ليست دائما ظاهرة بيّنة على سطح الملفوظ. ومن هنا كان التمييز بين صنفيْن متقابليْن من التلفظ الإعلامي السردي: سرد ذي طابع خطابي، وسرد ذي طابع حكائي. ففي الأول تبدو الكثافة التلفّظية، وفي الثاني تكاد آثار التلفظ تمّحي تاركة المجال لشفافيّة توهم بأنّ المروي يعرض نفسه دون واسطة. وهما صنفان متقابلان، وبينهما درجات من ظهور المتلفّظ الصحفي أو تخفّيه [2].

---

١ انظر عرضا موجزا لعدد من مقترحات الباحثين في المرجع السابق ، ص ٤٩

2 Philippe Morion (1997), Narratologie médiatique et médiagenie des récits, Recherches en communication, n° 7 , 1997, p 63

إنّ العلاقة التواصلية والتفاعلية بين الباث الإعلامي والمتلقّي ذات أبعاد مختلفة ومتباينة بتباين الوسائط الإعلاميّة. ولعلّ وجها من وجوهها يتجلّى عند النظر في مقولة سرديّة أخرى، وهي الزمنيّة. ففي ضوئها يمكن التمييز بين شكليْن إعلاميين: الأول يكون فيه التلقّي آنيا، وزمنه متوحّدا مع زمن الباث مندمجا فيه، وموجّها بسيرورته، وهذا ما نجده في المسموع والمرئي، والثاني يقوم على التلقّي المتأخّر، فزمن هذا التلقّي متأخر عن زمن التلفّظ والإرسال ومنفصل عنه. والمتلقّي، وهو هنا القارئ للمكتوب، وكذلك الناظر في الصورة الثابتة، حرّ في تنظيم مدّة تواصله؛ ممّا يسمح له أكثر بالمراوحة بين الاستقبال والتفكير في الرسالة وخصائصها[1].

والواقع أنّ السرد الإعلامي المكتوب يتضمّن هو نفسه أبعادا مختلفة متّصلة بالعلاقة الثلاثية بين زمن الحكاية، وزمن السرد والكتابة، وزمن القراءة. وهذا ما يمكن أن نتبيّنه حين ننظر في ما يسمّى في لغة الصحافة بـ "المسلسل الإعلامي "le feuilleton médiatique ،وفي ما يسمّى بـ "الصحافة السرديّة" le journalisme narratif.

يُقصد عادة بالمسلسل الإعلامي في المكتوب والسمعي والبصري المتابعة اليومية للأحداث والمتغيّرات في مسألة من المسائل الاقتصاديّة، كانهيار اقتصاد إحدى الدول، أو المسائل السياسية والدبلوماسية، كالتفاوض حول امتلاك النووي وتطوير آليات إنتاجه، أو المسائل الرياضية كالتحقيق في قضايا متّصلة بالتحكيم

١ يسمّي فيليب موريون (المرجع السابق، ص ٨٢) هذيْن الشكلين من التواصل الإعلامي وما وراءهما من الوسائط بمصطلحيْن يعسر تعريبهما بدقّة : الأول homochronie والثاني hétérochronie.

أو تنظيم الدورات العالمية أو تناول المنشطات، أو المسائل الاجتماعية والجنائية، كالتحقيق في حوادث اختفاء وقتل وغيرها.

إنّ السرد في هذه المسلسلات الإعلاميّة المختلفة، وحتّى في المكتوب، هو سرد آني أو يكاد يكون آنيا؛ لأنّ الراوي الصحفي في الصحيفة اليومية يتابع الأحداث في شكل موازٍ تقريبا لحدوثها. فالمسافة الفاصلة بينها وبين السرد والكتابة قد لا تتجاوز الساعات، وزمن القراءة نفسه لا يبتعد عن زمن الكتابة إلاّ قليلا. إنّه سرد آني من جهتيْن. فالراوي يكاد يخبر بما حدث بشكل فوري. وهو يروي قصّة لم تكتمل بعد؛ ممّا يجعلها قصّة قائمة على التقطّع والتسلسل، متكوّنة من حلقات لا يمثّل المقال الصحفي اليومي إلاّ حلقة منها. والراوي في كلّ مقال يسعى إلى تثبيت الخبر اليومي، وإعطاء القارئ الصورة الأكثر انسجاما واكتمالا. فهاجس المنافسة الصحفيّة الذي يدفع إلى الإخبار السريع لا يسمح للصحفي بالاحتفاظ ببعض المعلومات، وإخفاء بعض التفاصيل. فعليه أن يقول ما يعرف. ولكنّ الاكتمال والاستقلال يظلاّن مؤقّتيْن مهدّديْن -باستمرارٍ- بسيل من الوقائع والأخبار الجديدة. ولذلك فالنهاية في كل حلقة هي نهاية مؤقّتة معلّقة.

كلّ مسلسل قصّة متعدّدة الحلقات ومفتوحة؛ لأنّ المسار الحدثي بمختلف تفاصيله وتقلّباته ومفاجآته يظلّ أثناء السرد والكتابة متواصلا. والراوي لا يروي قصّة يعرف مبتدأها ومنتهاها، وإنّما هو مثل القارئ المرويّ له، جاهل بما سيحدث بعد أيام أو أسابيع أو أشهر، فمن هذه المسلسلات الإعلاميّة ما يمتدّ على فترة طويلة قد تشهد انقطاعات تطول أو تقصر. ولذلك كان السرد مزاوجة بين لغة الإثبات والمعرفة اليقينيّة بما جرى، ولغة الاحتمال والتنبؤ. وقد يحاول الراوي بذلك أن يستعيد سلطته، وأن يثير اهتمام القارئ ويشدّه بضروبٍ من التشويق؛ حتّى يضمن متابعته لقصّة مفتوحة، وفي وضع تشكّل مستمر.

إنّ هذه الخصائص التي تميّز المسلسل الإعلامي تطرح على بساط البحث مفهوم السرديّة والحبكة ووحدة الحكاية. فالتقطّع المستمرّ، والتشكّل في توازٍ مع الزمن الحقيقي المباشر زمن الكتابة والقراءة، وانفصال الرابط الزمني عن الرابط السببي أحيانا، والانفتاح الذي لا يملك الراوي معرفة بمدّته ومداه، كلّ ذلك لا يسمح للمتلقّي بأن يتمثّل قصّة في وحدتها، وانسجام عناصرها واكتمالها؛ ممّا يجعل من العسير عند بعض الدارسين الحديث عن قصّة. فهل نتمسّك بالمفهوم التقليدي للحبكة ووحدة الحكاية، وهو المفهوم القائم على منطق ارتجاعي – يسمح بعد انحلال العقدة وانكشاف الألغاز– بإعادة تنظيم الأحداث ووحدات الحكاية، وتَمَثّل انسجامها الدال، أم أنّ "المسلسل الإعلامي لا يمكن أن يوصف بهذا الصنف من المقاربة "الكلاسيكيّة"، وهذا الجنس السردي الجديد يقتضي تصوّرا أكثر مرونة وقابلا لأن تكون الحبكة "تائهة" إلى أن تنحلّ العقدة" [1] ؟ إنّ هذه الحبكة، من منظور الموقف الثاني، قائمة في جانب كبير منها على منطق استباقي يتجلّى في اختبار مسارات عديدة محتملة بشكل تعاقبي، بل بشكل تزامني أحيانا؛ ممّا يجعل المسار السردي ينحو باستمرار نحو التفرّع والتجزؤ والانفتاح.

وفي مقابل الإشكاليات التي يطرحها "المسلسل الإعلامي"، يبدو الصنف الثاني الذي ذكرنا من السرد الصحفي، وهو "الصحافة السردية"، متآلفا مع المفاهيم الكلاسيكية؛ لأنّه يقع في منطقة وسطى بين الصحافة والأدب. إنّ لهذا الاتجاه من الكتابة تقاليد عريقة في المجال الأنغلوسكسوني، وخاصّة أمريكا. وصار

1 Françoise Revaz (2009) , Intoduction à la narratologie, op.cit , p 190 (et chap 6)

في العقود الأخيرة تجربة نامية باستمرار في المجال الأوروبي الفرنكفوني، من خلال صدور دوريات إخبارية متخصّصة في نشر مقالات سردية، ولا تخفي تأثّرها بذلك الاتّجاه في الصحافة الأمريكية الذي يعرف بتسميات عديدة، مثل الكتابة السرديّة narrative writing والصحافة السردية narrative journalism والصحافة الأدبية literary journalism واللاّ تخييل الإبداعي creative nonfiction ، وإن كان هذا المصطلح الأخير يشمل الكتابة الصحفية، وكتابات سردية مرجعية أخرى، كالسِّيَر والمذكّرات وغيرها.

إنّ هذه المصطلحات المتزاحمة دالّة بذاتها على منزع في الكتابة الصحفية يجعل السرد الأدبي نموذجا للاحتذاء في الأساليب وطرائق البناء. والتنوّع الاصطلاحي دال أيضا على اتّساع الاهتمام البحثي والتنظيري بهذا الضرب من الكتابة؛ ممّا ولّد الكثير من التعريفات المتفاوتة في إبراز الخصائص المميّزة للسرد الصحفي[1]. وهي تدور –إجمالا– على عناصر الحكاية من حيث شخصياتها الفاعلة ومميّزاتها وطباعها وعلاقة بعضها ببعض، ومن حيث الأعمال والأحداث

١ ذكرت ماري فانوست، وهي باحثة في مرصد القصّة الإعلامية بجامعة لوفان، أنّ بعض الباحثين الأمريكيين جمع ما يقارب المائة تعريف لا يتطابق منها تطابقا تاما إلا القليل. وإذا كان بعض الخبراء وأساتذة الإعلام قد سعوا إلى تجاوز تجاربهم الخاصة نحو درجات من التنظير والتعميم العلمي، وأحالوا أحيانا على مرجعيات " نظرية الأدب"، فلا أحد منهم أحال على السرديات، بل إنّ موقف إحدى الأستاذات المساعدات في الإعلام في جامعة كولومبيا يعتبر، في رأي الباحثة، نموذجيا. ففي افتتاح ندوة في هولاندا سنة ٢٠١٢ حول الصحافة السردية عدّدت التخصصات التي تهتمّ اليوم بالقصص من الأدب إلى علم النفس العرفاني، وقالت: إنها اكتشفت مؤخرا تخصصا يهتم اهتماما كليا بالقصة، وهو السرديات.
Marie Vanoost (2013),Journalisme narratif. Proposition de definition, entre narratologie et ethique, Les cahiers du journalisme, n° 25 , printemps/été 2013, p 148

وانتظامها الزمني، ومختلف توتراتها، وتعقّداتها، وانسجام كل ذلك في إطار وحدة حدثية وزمنية ومنطقية تؤدّي بالقارئ إلى النتائج والأهداف التي يروم الكاتب الراوي بلوغها. وبالإضافة إلى أهمية التدقيق في الوقائع، والاهتمام بالتفاصيل، والانتباه إلى الحيوات العادية، تكتسب أساليب الكتابة وظائف أساسية في تحقق الطابع السردي وما وراءه من غايات. ويعتبر السرد الأدبي موردا يستقي منه هؤلاء المبدعون في هذا الفن الصحفي طرائق تنظيم الأصوات وكيفيات التبئير، وأساليب الوصف والعرض. وتحظى العلاقة بالقارئ بأهمّية بالغة؛ إذ إنّ مختلف العناصر الفنّية في المقال السردي إنّما هدفها أن تساعد على إثارة انتباه القارئ وإغرائه بمتابعة التفاصيل وجعله مُنشَدًّا إلى القصّة حتى النهاية. ولا تبتعد بعض التعريفات في المجال الفرنكفوني عن تلك الخصائص المشتركة التي اهتم الباحثون الأمريكيون بالإبانة عنها، وإن بدرجات متفاوتة.

ولكنّ إيلاء الأهمّية لمختلف الخصائص السردية عند الصحفيين والباحثين لم يكن بمعزل عن الوعي بالخصيصة الجوهرية لهذه المقالات السرديّة، باعتبارها مقالات صحفية تكتب في ارتباط بالمتغيرات الحدثية الوطنية أو العالمية، وتنحو منحى الإخبار، وتقتضي ما يقتضيه العمل الصحفي من طرائق في متابعة الحوادث وتحوّلاتها وفاعليها، ومقاربة الظواهر منها والبواطن ودقّة في نقل الوقائع. فقبل السرد والتفنّن في إغراء القارئ ثمّة اقتراب الصحفي من ميدان الأحداث، بل تجربة ذاتية مع بعض فاعليها، ومشاركة شخصية في بعض تحوّلاتها. وثمّة –من جهة ثانية– مسافة نقدية يبتعد بها عمّا رآه وعاشه، محاولا بذلك أن يفهم ما يتجلّى وما يخفى. وهكذا يمكن القول: إنّ "ما يصنع أصالة القصص في الصحافة السردية

هو إذن المزج بين هذه الخصائص "الكلاسيكية" للقصّة وملامح صحفيّة مميّزة" [1]. لكنّ علاقة السرد بمقتضيات العمل الصحفي في هذا الصنف تختلف عن علاقته بها في الصنف الذي نظرنا فيه سابقا، وهو المسلسل الإعلامي. ففي الصحافة السردية لا يقتصر الأمر على درجات من ارتفاع السرد إلى درجات من الأدبية، وإنّما ثمّة علاقة مختلفة بالزمن. إنّها صحافة "تأخذ وقتها الكافي سواء في الميدان، أو أثناء الكتابة، وتروي في الغالب أحداثا "مكتملة" أو يهبها الصحفي بعض الاكتمال الذي يكون بالضرورة مصطنعا، ولكنّه خاضع لاختيارات الصحفي السردية، ولا تمليه ضوابط النشر وإيقاع الأخبار اليوميّة" [2].

وبصرف النظر عن مدى الاختلاف بين ذيْنك الصنفين من السرد الصحفي، فممّا لا شك فيه أنّ هذا السرد منغرس في المجال الإعلامي في مختلف حوامله ووسائطه، مكتسب خصائصه المميزة من ضوابطه العملية وقواعده التواصلية وتداخل أنظمته العلامية. ولذلك فإنّ الباحثين فيه، مع استنارتهم بالسرديات في تعريفاتها للسرديّة وتحاليلها لمكوّنات الخطاب القصصي، كانوا على حذر من تطبيق مناويل تحليلية هي في الأصل مبنيّة على النظر في القصص الأدبي التخييلي. إنّ "السرديات الإعلاميّة" narratologie médiatique لا تستطيع إلاّ أن تحاور المناويل السردية المتعاقبة وتفيد في عملها الاستكشافي من لسانيات الخطاب والتداولية. ولكنّها غير غافلة عن تميّز السرد الصحفي من جهة، وعن البعد الاجتماعي الجوهري فيه إنتاجا وتلقّيا من جهة أخرى. فتحليل المدوّنة

1 Marie Vanoost (2013),Journalisme narratif , op.cit, p 153
2 Marie Vanoost, Journalisme narratif , op.cit, p154

النصية المتعدّدة أشكالها وأجناس الخطاب فيها لا ينفصل عن تحليل ظروف الإنتاج وآفاق التلقي. والباحثون على وعي بخطورة هذه العلاقة الثلاثية وأثرها في تشكيل وعي الأفراد والجماعات. ولذلك جعلوا من مهام السرديات الإعلامية، وهي تحلّل طرائق السرد الصحفي، أن تكشف ما وراء السرد المرجعي من تخييل، وما وراء"إيديولوجيّة الشفافية" من كثافة تحجب طرائق التأثير والتوجيه. وإجمالا،" ينبغي على السرديات الإعلامية أن تجعل وظيفتها الكشف عن القصص الإعلامية التي نستهلكها دون أن نعرف، والحال أنّها تشكّل هويّتنا الجماعيّة" [1].

1 Philippe Morion (1997), Narratologie médiatique..op.cit, p 69

خاتمة:

لقد حاولنا في هذا العمل أن نتبيّن جوانب من اتّساع دوائر الإنتاج السردي في العصر الحديث. فاكتفينا بالحديث الموجز عن ثلاثة مقامات، وسعينا عند كلّ مقام إلى أن نتبيّن خصائص السرد والإشكاليات التي يطرحها على الباحثين. فالأشكال السرديّة المختلفة، وخاصة المستحدثة منها، تقتضي من السرديات تطوير عملها الاستكشافي، ومراجعة ما استقرّ عندها من طرائق، ومساءلة المفاهيم والتصورات التي قد تكون وليدة النظر في القصص الأدبي التخييلي، بينما تطرح الظواهر السردية الجديدة في الأدب وفي الكتابة غير الأدبية مسائل قد لا تستطيع المناويل التحليلية القديمة الإجابة عنها بشكل دقيق. وقد يجد الباحثون في السرد أنّ هذا المجال السردي أو ذاك هو أيضا محلّ اهتمام وبحث عند تخصصات علميّة أخرى؛ ممّا يمكّن السرديات من حوار بينيّ قد يتمسّك فيه كل تخصص بمفاهيمه وتصوراته، وخاصة في البداية، ولكنّه حوار يحمل، -بالضرورة- على تفاعل مثمر لا يقتصر على تكامل زوايا النظر وإنّما قد يتطوّر في اتجاه التأثّر المتبادل، وبناء تصوّرات ومقاربات مشتركة يفرضها الموضوع المشترك.

الخطاب الأدبي بناء كيانيًّا
فهم المكان أنموذجًا

إعداد

أ.د. محمد بن عياد

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

صفاقس – تونس

تمهيد
في تاريخيّة الموقف الطّلليّ

تجدر الإشارة إلى أنّ الوقوف على الأطلال سمة ثابتة في الشعر الجاهليّ بوجه عامّ. وليس يهمّنا أنّ الشاعر قد عاش التجربة فعليّا أو هو لم يعشها. فالمعروف عن حسّان بن ثابت مثلا أنّه يبدأ قصائده بالموقف الطلليّ، وهو الذي لم يعش هذه التجربة. إنّما غاية ما في الأمر أنّ الوقفة الطللية سُنّة ثقافيّة، أي إنّها جزء من البناء الثقافيّ الذي يتحرّك الشاعر في حيّزه. ومن نتائج ذلك أنّ هذه البنية لم تنقضِ حتّى بعد الجاهليّة. وقد ارتبط هذا التقليد بتقليد آخر، وهو الغزل، فكأنّ الوقوف الطلليّ جُزء من الموروث الغزليّ، ولكن هذا الضرب من التّقدير يقف عند مستوى الفهم التّاريخيّ الأنتروبولوجيّ؛ لأنّ واقع الوقوف الطّلليّ أنّه دليل على كليانيّة الذّات الإنسانيّة الباحثة عن حقيقة وجودها[1]. وحتّى أولئك الذين رفضوا المدخل الطلليّ، نجدهم قد ذكروه في مطالع قصائدهم نقضا لا إثباتا، مثل أبي نوّاس القائل [من الطويل]:

أَيـا بـاكِيَ الأَطـلالِ غَيَّرَهـا البِلـى ... بَكَـيتَ بِعَـينٍ لا يَجِـفُّ لَهـا غَـرْبُ
أَتَنعَـتُ داراً قَـد عَفَـت وَتَـغَيَّرتْ ... فَإِنّي لِما سالَمتَ مِن نَعتِها حَرْبُ
وَنَـدْمَانِ صِـدْقٍ بـاكَرَ الـرَّاحَ سُـحْرَةً ... فَأَضْحَى وَمَا مِنْهُ اللِّسَانُ وَلا القَلْبُ

---

١ انظر: غادامير، الحقيقة والمنهج الخطوط الأساسيّة لتأويليّة فلسفيّة، ترجمة حسن ناظم وعلي حاكم صالح، دار أويا، الطبعة الأولى، ٢٠٠٧، ص ٢٩. ونشير إلى أنّنا سنتعمّد إيراد المراجع ذات اللّسان الأجنبيّ بعناوين مُعرّبة نصطنعها لمقتضى الحال إذا تعذّر استخدامها في صورتها المعرّبة.

هذه حال أبي نواس يتحدّث عن الأطلال حديث الناقض. ولكن قد يكون الأمر مخالفا لديه حينما يحدّثنا عن رحلته من العراق إلى مصر واصفا مسيرته بلدا بعد بلد، وقُطْرا بعد قطر، فهو القائل [من الطويل]:

رَحَلْنَا بِنَا مِنْ عَقْرِقُوَف، وَقَدْ بَدَا مِنَ الصُّبْحِ مَفتُوقُ الأَدِيمِ شَهِيرُ

وَوَافَيْنَا إِشْرَافًا كَنَائِسَ تَدْمُرٍ وَهُنَّ إِلَى رَعْنِ المِدَخِّنِ صُورُ

فالمستفاد من هذا أنّ ذكر الأطلال عنصر ثابت في المتخيّل العربيّ القديم. وحتّى إن حاول بعضهم تجاهله فهو يعود إلى السطح رغم أنف صاحبه. فكأنّما الوقوف على الأطلال، وهو العنصر الثابت في الذهن الشعريّ، يصبح خطاطة وظيفيّة تنحت الفكر نحتا لا شعوريّا. وعلى هذا الأساس وجب النظر إلى المكوّن الطلليّ من جهة كونه عنصرا يحمل صاحبه على إدراكه وفق شروط ثلاثة:

أوّلا: شرط الوعي: ولهذا الوعي تجلّيات ثلاثة: ما يتجلّى للشّاعر من المكان عبر تقديره الزمنيّ، وذلك حينما ينظر إلى المكان في أوقات مختلفة، وفي فصول متباينة، وما يستبينُه الشّاعر من جهة الانكشاف المكانيّ من حيث تعدّد أشكاله وتنوّعها، ثمّ ما ينبثق عن المكان من زاوية البروز الحدثيّ، أي أن يكون هذا المكان مُحتضنا لجملة من الأحداث، ويثبت ساكن المكان وقوع الأحداث، به.

ثانيّا: شرط التلقّي الكلّيّ، فالمعروف أنّ المكان لا يُمكنُ أن يُدرك في كلّيّته، وإنّما هو يُدرَك في جُزئيّته وبطريقة مرحليّة. وهنا يضرب علماء السيمياء مثال المكعّب الذي يتعذّر على العين أن تبصرهُ من كلّ الجهات في لحظة واحدة. أمّا إذا قدّرنا المكان من جهة رمزيّة، فإنّه يصبح قابلا للإدراك الكلّيّ. لذلك لم يَعُدْ الفضاء الطلليّ منظورا إليه من جهة أجزائهِ المتشتّتة طرائقَ قِدَداً، إنّما هو يشار إليه باعتباره كُلاّ. فيجتمع في المكان في آن واحد الجدب والخُصوبة، كما يمكن أن يجتمع فيه الانخفاض والعلوّ، ونجد فيه عناصر أخرى قائمة على الاختلاف، كالجبل والوادي حيث يسيل الماء.

ثالثا: شرط العدميّة الشيئيّة. والعدم هو انتفاء الشيء، والمقصود بالعدميّة الشيئيّة أن نَعْدِم ما في الأشياء من معنى أصليّ مُودَع فيها. فهذا من شأنه أن يخلق الأشياء خلقا متناميا. هكذا يكون فهم المكان خلقا جديدا لهذه الأشياء من خلال إكسابها معنى مستحدثا. فالعدميّة لا تعني التجريد من المعنى والوقوف عند هذه النقطة، إنّما هي تعني إنشاء مُتخيّلا لجديد. ولقد اختلف الشعراء الجاهليّون في تصوير الأطلال، فالنّابغة الذبيانيّ يتعامل مع الأطلال بالنداء الصارخ. فهو القائل [من البسيط]:

يـــا دارَ مَيَّـــةَ بالعَلْيـــاءِ، فالسَّـــنَدِ أَقْوتْ، وَطَـالَ عَلَيْهـا سَـالِفُ الأَبَـدِ
وَقَفْـــتُ بهـــا أُصـــيْلانا أُســـائلُها عَيَّتْ جَوابًا، وما بـالرَّبْعِ مـنْ أحَـدِ

والواضح هنا أنّ الصّراخ صادر عن ذات ترسّخ لديها فعل الخراب الملحوظ في دار الأحبّة، بعد أنْ فوجئت على حين غرّة بفعل الإقواء. فالمعلوم أنّ الذّاكرة . على رأي الفيلسوف الفرنسيّ برغسون . تشتغل وفق طبقات ثلاث تسجيلا للحدث، ثمّ ترسيخا له، ثمّ تشييدا للبناء الكيانيّ به. وهذا ما يُرى في البيت الثّاني؛ حيث تغدو الذّكرى منطلقا لإعادة إنتاج كينونة جديدة[1].

أمّا زُهير بن أبي سُلمى المزنيّ فيتذكّر ما تختزنه نفسه من أحوال الدار، فهو القائل [من الطويل]:

أَمِـــنْ أُمِّ أَوْفَى دِمْنَـــةٌ لَمْ تَكَلَّـــمِ بحومانـــة الـــدّرّاج فـــالمتثلّم
ودارٌ لَهَـــا بـــالرَّقْ مَّـــيْنِ كـــأَنَّها مَرَاجِـعُ وَشْـمٍ في نواشِـرِ مِعْصَـمِ
بهـــا العِـــينُ والأَرَآمُ يَمْشِـــينَ خِلْفَـــةً وَأَطْلاؤُهـا يَنْهَضْـنَ مِـنْ كُـلِّ مَجْـثَمِ

١- انظر جيرار ديرزوا، قاموس الفلسفة، منشورات ناطان، باريس، ١٩٨٧، مادّة «Mémoire».

فهو يذكر أنّ الدمن لم تتكلّم بسبب غياب حبيبته عنه. وهو بذلك يحيل شعوره على الأشياء الماثلة، ويسقط عليها أحاسيسه، وبذلك يُفقد الشّاعر هذه الأشياء موضوعيّتها، وتشتغل –في آن واحد– الذّات المِمَوْضِعَة والذّات المِمَوْضَعَة. الأولى مفادها جعل الأشياء خبْريّا عمادا لتبليغ الأحاسيس، والثّانية قوامها أنّ الذّات تغدو مَوئِلا للموضوع من جهة أنّ عليها مدار الوجود كلّه[1].

هذا في خصوص التعامل مع الأطلال، أمّا في شأن معالمها فقد افترق الشعراء فيها افتراقهم في الأحاسيس، فمنهم من صوّرها بالأشباح، ومنهم من صوّرها بالقبور التي خيّم عليها الصمت، ومنهم من جدّدها فأثار الحيوان والأمطار، كما عند امرئ القيس الكنديّ.

وكيفما اختلفت الحال، فإنّ نقطة الاشتراك بين هذه الأطلال تتمثّل في كونها تنهض بوظيفة إلهاميّة للشّعراء، سواء منهم من وقف عليها فعليّا أو لم يقف. ولذلك، كانت للأطلال وظيفة الخلق والتكوين. ولا بدّ هنا من العودة إلى مسألة العلاقة بين المكان والمتخيّل. فشرط معالجة المكان من خلال المعاشرة المجازيّة هو سبيل من سبل إغناء المتخيّل نفسه. فالمكان هنا ينهض بوظيفة الخلق من جهة، ثمّ هو ينهض بوظيفة التنظيم، إذ هو يُحوّل الأحاسيس المختلفة حيال المكان إلى شكل نسقيّ واحد. فالإدراك العاديّ هو إدراك محرّف للأشياء، لأنّه يُقدّرها من الجهة الظاهرة. أمّا الإدراك المجازيّ فهو معدّل للأشياء ومدخل إيّاها ضمن نسق واحد عن طريق ما يمكن أن نصطلح عليه بالتّألِفة ترجمة نقترحها للكلمة الفرنسيّة (La synthétisation)، وتعني تفهّما لجوهر تلك الأشياء وحقيقتها. وعلى هذا الأساس فإنّ إدراك المكوّنات المكانيّة هو إدراك استعاريّ بالضّرورة. وإذا ما

١– انظر برنار روسّاي، نظريّة الموضوعيّة عند كانط، منشورات المكتبة الفلسفيّة، باريس، ١٩٦٧، ص٥٦.

استعملنا المدخل الاستعاريّ لفهم الأشياء بتألِفتها ،بما في ذلك الأمكنة، نكون قد سوّينا بين هذه الأشياء وقضينا على ما فيها من تناقض.

وغنيّ عن البيان أنّ تفحّص وجوه الدّلالة في الطّلل لا يمكن أن يُدرَك بطريقة عشوائيّة. فالطّلل المعيشة وقائعه مرتبط بنسق ثقافيّ يشتغل مصدرا مختزِنا لجملة المعاني المتحرّكة، وهو نسق قابل لأن يُشرَّح وفق طبقات ثلاث، سنصطلح على تسميتها بالمستندات الدّلاليّة، وهي تفيدنا بمختلف المرجعيّات المتحكّمة في رسم صورة الطّلل وإيفائه حقّه من العرفان والبيان. فما من شكّ في أنّ المستندات الدلاليّة في الطلل تمثّل في ظاهرها بنية عجماء إن لم نرجعها إلى جُملة من الأسباب التي هي مصدر الإنشاء الدلاليّ. ويعني هذا تحايثا بين هذا الطلل والنّسق الثقافيّ. ويمكن أن نذكر ثلاثة مستندات دلاليّة، وهي: المستند الدلاليّ النفسيّ، والمستند الدلاليّ الكيانيّ، والمستند الدلاليّ الإنسانيّ.

في المستند الدلاليّ النفسيّ:

يمكننا في هذا السياق اعتبار الأطلال صقيلا يُرسل عليه الشاعر جملة أحاسيسه المكبوتة، وفقا لما يُسمّى في علم النفس الحديث بالتّصعيد النفسيّ (La sublimation)[1]. ومن وجوه الدلالة المكانيّة على الصعيد النفسيّ أن يكون حال الطلل مختلفا من وضع الجمود إلى حال الحركة. فالنّابغة الذبيانيّ يصف أطلاله بالخراب والوحشة، وهي تخلو من أيّ أثر للحضور الآدميّ، وذلك كما في حال

---

١ يعرّف مراد وهبة هذا المصطلح . ويسمّه بالإعلاء . لكونه "عمليّة تحوي طاقة الميول المكبوتة واستنفادها في ميادين أخرى تقرّها الأوضاع الاجتماعيّة والتقاليد. وفكرة الإعلاء تنطوي على حكم من أحكام القيمة، بل يمكن القول بأنّ هذه الفكرة، عند فرويد، تنطوي على بعد أخلاقيّ ". وذلك في المعجم الفلسفيّ، معجم المصطلحات الفلسفيّة، دار قباء الحديثة للطّباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٧، ص ٧٥.

الاعتذار، على نحو ما صنع في عينيّته التي أنشأها مُعتذرا للملك النّعمان بن المنذر. و فيها يقول [من الطّويل]:

عَفا ذُو حُسًا مِنْ فَرْتَنَي، فالفَوارِعُ فَجَنْبَا أرِيكٍ، فالتّلاعُ الدَّوافِعُ
فَمُجْتَمَعُ الأشْراجِ غَيَّرَ رَسْمَها مَصايِفُ مَرَّتْ، بَعْدَنا، وَمَرابِعُ
تَوَهَّمْتُ آياتٍ لها، فَعَرَفْتُها لِسِتَّةِ أعْوامٍ، وَذا العَامُ السَّابِعُ
رَمادٌ كَكُحْلِ العَيْنِ لأْيًا أُبينُهُ ونُؤيٌ كجذمِ الحوض أثلمُ خاشعُ

وهكذا تبدو الموصوفات الطلليّة عند النابغة في حال من السّكون التّامّ، وتلتئم هذه الموصوفات كلّها تحت طائل واحد؛ إذ تخضع للتّخييل. فهو لا يراها على حقيقتها، إنّما هو يتوهّم لها الآيات. ومن شأن كلّ صورة شعريّة –كما يرى "غاستون باشلار": أن تُؤكّدالقُوّة الحيويّة المنظّمة للرّؤية الأنطولوجيّة[1] التي يصدر عنها الواصف. وقد تكون هذه في الأصل على درجة من الاختلاف، وحتّى التناقض.

أمّا في حالة المدح، فإنّ قصائد النابغة الذبيانيّ تصبح عامرة بالحياة والحركة الطبيعيّة وذكر الحيوانات. وهكذا تغدو الأطلال صورة من الحيويّة، حينما يُهيّأ بها للمدح الذي هو حالة من الطمأنينة النفسيّة، بينما تبقى هذه الأطلال رمزا لليأسِ والإحباط حينما تُهيّئ لحدث الاعتذار؛ لأنّ هذا يُعَدُّ في أصله ضربا من ضروب الانهيار النفسيّ. فالغرض الكيانيّ ماثلا في إظهار الطمأنينة أو إظهار الانهيار تحكمه طبيعة الطلل من حيويّة وسكون. وهذا يعني أنّ وجه التخييل في التعامل مع الطلل هو بسبب رصد غرض من الأغراض.

١– انظر: غاستون باشلار، شعريّة المكان، منشورات مطابع فرنسا الجامعيّة، المقدّمة، ص٢.

ذلك هو ما يُخرِج الطلل من دلالته التصريحيّة المباشرة إلى إفادة رمزيّة، كما يخرجه من الدّلالة الجزئيّة إلى الدلالة الكليانيّة الّتي نقدّر من خلالها أن الوقوف الطلليّ ليس مجرّد استنطاق لحجارة أثاف موات أو وتد خيمة، إنّما هو إعادة إنتاج لبناء طقوسيّ تقييديّ يبقى دليلا على استكانة الإنسان أمام قوى الغيب العاتية وطلبه الارتكان إلى ما يعتبر دالاّ عليها وممثّلا لها. ولهذا يُنعت التخييل بكونه تحريفا للمدركات الحسّيّة، فالطّلل نفسه يُمكن أن ينظر إليه على سبيلا لتخييل نظرة سُكُونيّة، كما يُمكن أن ننظر إليهِ نظرة حركيّة. والتّخييل ينقل الموصوف المقترن بالدلالة التصريحيّة إلى موصوف ذي دلالة مُحرَّفَة ومتنزّلة في سياق البحث عن الإنسانيّة الشّاملة، وهذا دليل على أنّ الموقف الطّلليّ المنتقل . على نحو ما سلف . من التّسجيل إلى التّرسيخ إلى التّشييد موقف يشهد داخله بازدواج الرّنين والأنين، الأوّل مجرّد رجع صدى لما هو مرجعيّ، والثّاني إنشاء كيانيّ حقيقيّ[1].

وإذ نُشِيرُ إلى كَون الدلالة تخييليّة لا خياليّة، فإنّما نقصد أنّها في هذا المقام مُؤثّرة في المتَخيّل له[2]. أمّا الخيال فإنّهُ إعادة إنتاج الواقع من غير أن تكُون للمتخيّل نيّة التّأثير به في الطرف المتَخيَّل له[3]. وخُلاصة ذلك عند النابغة مثلا، أنّ

١- انظر: غاستون باشلار، المرجع نفسه، في ميزه بين «Résonance poétique»و Retentissement «poétique»، ص ٦.

٢ ننحت هذا المصطلح؛ لما نرى فيه من فائدة الدلالة على ثنائيّة التواصل بين طرفي العمليّة التخييليّة، علما بأنّ استعمال حرف الجرّ اللاّم الداخل على ضمير الغائب المفرد المتّصل تابعا لاسم المفعول يعني في المصطلحات النقديّة العربيّة جانب المتلقّي على شاكلة المتلفّظ له والمسرود له وغيرهما، بديلا من اللاحقة الملحوظة في اللّغة الفرنسيّة «aire» الدّالّة على التّلقّي، كما في «Narrataire» واللاّحقة الأخرى «eur»الدّالّة على الإصدار، كما في «Narrateur».

٣- انظر: حازم القرطاجنّي، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، دار الغرب الإسلاميّ، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٨٦، ص ٨٩ وما بعدها.

الأطلال تَظهر للمتلقّي كيانا دالاّ مُتَأصّلا داخل عالم الشّاعر الذي يُلقِي ظلّهُ النفسيّ على صورتها المباشرة، فإذا كان مَكروبًا خلَدت أطلالهُ إلى الصّمت والوحشة. وإذا كان رضيّ النفس تدفّقت من الأطلال أصوات الحياة. وذلك ما يُؤكّدُ أنّ الأطلال تستمدّ قيمتها من الجانب النفسيّ التّخييليّ.

ولما كان المكان منظورا إليهِ بِنَاء مُحرّفًا، فإنّهُ غدا عالم حُلم وتذكّر في آن معا. والمكان الذي يُنشئ الأحلام والذكريات يُمكن أن نُطلِقَ عليه مصطلح «**المُرتكن**». والمرتكن قد نشعر فيه بالحاجة إلى إنشاء معنى بدئيّ للسّكن، وهو البحث عن السعادة، فكلّ من يتّخذ لنفسه سكنا إنّما هو يبحث عن السعادة. ففي بيته يستشعر الإنسان السعادة وينشئ الأحلام فيهِ تبعا لما يستشعرهُ من رغبة. يرتبط المكان هنا بتعامل الإيجاب مع المكان في مُقابل تعامل السّلب مع الزمان حين يتعلّق الأمر بالذّكريات[1].

فليست ساعة الحاضر وحدها هي ساعةَ السعادة، إنّما غبطة الحياة ـ كما يَقُول باشلار ـ هي في استشعار لحظات سعيدة في الماضي، ولا يكون ذلك إلاّ في المسكن بوصفه مُرتكناً. فلا تَكُون السعادة إلاّ بقدر الإغراق في الحُلم مُستقبلا وفي التذكر ماضيا مُنصرما[2]؛ لذلك يقف الشعراء على الأطلال، فهم في الآن نفسه يتطلّعون إلى الظعائن، ويُتابعون المرتحل داخلها، كما لو كانوا في تلك الرّحلة حاضرين فيها. ويتّبعون ما كان يغمر موضع الطلل من آيات الحياة بفضل استحضار اللّحظات السعيدة المنقضية، فلعلّ الذكرى زيادة في الحلم.

١- انظر: غاستون باشلار، شعريّة المكان، ص ص ٢٤ – ٢٥.

٢ انظر: كتابه: شعريّة المكان، ص24.

في المستند الدلاليّ الكيانيّ:

إنّ مثل هذا الشعور هو الذي يُعطي الكيان[1] مستندا دلاليّا جديدا. فكلّ الشعراء وقفوا على الأطلال، لكنّ لكلّ شاعر سُنّتهُ الخاصّة به في التعامل معها. فهو يتخيّر من الأمكنة الطلليّة وغيرها ما أودعها ذكرياته الماضية وآماله المستقبليّة. فجغرافيّة المكان الطلليّ محكومة بالتّاريخ النفسيّ لدى القائل. وعلى هذا النحو نلفي حسّان بن ثابت يُكثر من ذكر الأمكنة على سبيل الافتقار؛ إذ يقول [من الكامل]:

أسَـألتَ رَسْـمَ الـدّارِ أمْ لَمْ تَسْـأل ... بـينَ الجـوابي، فالبُضَـيعِ، فحَوْمَـلِ

فـالمِرْجِ، مَـرْجِ الصُّـفَّرَيْنِ، فَجاسِـمٍ ... فَـدِيَارِ سـلْمى ، دُرَّسـاً لم تُحلَـلِ

دمـنٌ تعاقبهـا الريـاحُ دوارسٌ ... والمـدجناتُ مـن السِّـماكِ الأعْـزلِ

دارٌ لِقـومٍ قـدْ أرَاهُـمْ مَـرَّةً ... فَـوْقَ الأعـزّةِ عِـزُّهمْ لمْ يُنْقَـلِ

فَهذه الأماكن المذكورة هي أماكن شاميّة، وهي ديار الغساسنة التي ارتادها حسّان بن ثابت تحت ظلّ حُكمهم. وإنّما هو يذكرها للتّباهي؛ لأنّهُ من خُلطَاء الملوك، ومن عِلْية القوم. فجُغرافِيّة المكان غير مُنتقاة من حيث الوصف المرجعيّ التاريخيّ، إنّما كان ذلك بحسب العامل النفسيّ والبُغية الكيانيّة.لقد أراد حسّان بن ثابت من وراء ذكر الديار الزهو بأصحابها، وتعظيم ملْكهم. وهو في هذا الزهو يفتخر بنفسه؛ لأنّه كثيرا ما تردّد على مقارّ الملوك الذين حكموا بلاد الشام. ويحسن هنا أن نعقد مقارنة بين الأماكن الحضريّة والأماكن البدويّة، فبعض النقّاد

١- نميّز بين الكائن الّذي له وجود تاريخيّ حاصل، وبين الكيان الّذي هو مشروع وجود في حال تشكّل مستمرّ، كما في الفلسفة الوجوديّة الهيدغيريّة. انظر جاكلين روس،قاموس الفلسفة، منشورات بورداس، ١٩٩١، مادّة « Etant»، ص ٩٥، و» Etre، ص٩٨ .

يعتبر المكان الحضريّ غير رمزيّ، ويحصر الرمزيّة في المكان البدويّ، لأنّه من الأمكنة التي تشهد الحَراك والانتقال الدائمين.

والحقيقة أنّ ما يلاحظ من استقرار في الأماكن الحضريّة يحتاج إلى تفسير أنتروبولوجيّ، فهذا الاستقرار هو علامة على تخلّق جملة من القيم الجديدة في المجتمع العربيّ الإسلاميّ. ولكنّ تبدّل القيم من البداوة إلى التحضّر، واستقرارها على شكل مّا لا ينفي عن المكان الحضريّ حركيّته. فهو كذلك منشئ للتّفاعل الكيانيّ؛ لأنّه موطن المفاجآت الطارئة التي تغيّر الكيان على الدوام. فليس هناك كيان نهائيّ إنّما الكيان مسألة تخضع لنشاط شاغل المكان، وكلّما تعامل الشاعر مع مكان من الأمكنة ازداد معرفة بكيانه.

وأيّا يكن هذا التّعامل مختلفا من شخص إلى آخر، فإنّه مردود إلى قواعد كيانيّة واحدة متحكّمة في الوجود تكون هي العماد الثّابت، بينما تتغيّر مظاهر تشكّلها عبر الحالات المتعدّدة. وبذلك، فإنّ التّجارب المختلفة يُوحّدها جامع مشترك يتمثّل في استواء أفق الانتظار المرتقب لدى القائمين بالتّجارب الوجوديّة المتفرّدة[1].

نضيف إلى ذلك أنّ المكان البدويّ أو الحضريّ -على حدّ سواء- قد لا يذكر عينيّا، وقد لا يُعيَّن في حدّ ذاته واديا أو جبلا أو صحراء أو بيتا أو غير ذلك، إنّما هو يفهم علائقيّا؛ أي بصفته وِجهة يتّخذها شاغل المكان إزاء ما يقيم فيه. ذلك أنّ المكان يتحدّد عبر علاقة، فاليمين واليسار مثلا يتغيّران وفقا للموقع الذي يحتلّه شاغل المكان منه، وقد تتعدّد الأمكنة شكلا فحسب؛ لتلتقي في النهاية في الهدف الرمزيّ، حتّى أنّنا نقول: لم تعد الأمكنة منظورا إليها في

١- انظر جورج لنتري لورا، فينومينولوجيا الذّاتيّة، مطابع فرنسا الجامعيّة، ١٩٩٨ ، ص ص: ٦٦- ٦٧.

أحاديّتها، إنّما هي تصبح دالّة عندما ينظر إليها بوصفها نسقا من الأمكنة. وفي النسق عناصر متكاملة في ما بينها تؤدّي وظيفة واحدة، وهي وظيفة كيانيّة.

وعلى هذا الأساس ينتفي في المكان مبدأ المحلّيّة؛ لينهض بدلا منه مبدأ الأجَلِيّة، أي إنّ المكان لم يعد مستودعا ومقرّا يشغله صاحبه، إنّما أصبح مكانا يُتمثّلُ من أجل شيء مّا، وذلك ما نعنيه بـ"مبدأ الأجليّة". وفي كلّ الأحوال، فإنّ الأمكنة . سواء منها الطلليّ البدويّ أم الحضريّ المستقرّ- هي أماكن تحيا فيها الذات لماضيها من حيث الذكريات، ولحاضرها من حيث المباشرة، ولمستقبلها من حيث الأحلام. وهذا التّداول بين الأزمنة الثلاثة على شاغل كلّ مكان إنّما هو تداول يعكس ما يدور في الكيان من رغبة في استيضاح الرّؤية واستبانتها. ولهذا السبب أجدنا نقارب بين مفهومي المباعدة المكانيّة والمباعدة الزّمانيّة، فما من سبيل للفصل بينهما؛ لأنّ المباعدة الزّمانيّة هي الوجه الآخر من المباعدة المكانيّة. ومثال ذلك أنّ الأعشى يستشعر الصدّ من جانب المعشوقة، فهذه مباعَدة في المكان، مفسّرة بمثيلتها في الزمان التي تتمثّل في فارق السن بين معشوقٍ غزاه الشيب، ومعشوقة ما زالت في ريعان الشباب. يقول الأعشى [من البسيط]:

صَـدَّتْ هُرَيْـرَةُ عَنَّـا مَـا تُكَلِّمُنَـا جَهْـلاً بـأمِّ خُلَيْـدٍ حَبْـلَ مَـنْ تَصِـلُ

أَأَنْ رَأَتْ رَجُـلاً أَعْشَـى أضَـرَّ بِـهِ رَيْـبُ المَنُـونِ، وَدَهْـرٌ مُفنِـدٌ خَبِـلُ

فالصّدّ .كما نفهمه في النموذج السابق . وجهة مكانيّة، ومباعَدة بين طرف وآخر. وهذا يدلّ على أن ليس المكان دوما مذكورا ذِكرًا علنيًّا، إنّما هو متصوَّر هنا وجهة علائقيّة، وهذا الصدّ في المكان تسبّب في صدّ آخر على مستوى الخطاب، كما في قوله: "ما تُكلّمنا". وهو في الوقت نفسه مقترن بصدّ ثالث على مستوى الزمان، فهريرة تستنكف من علاقتها بالأعشى؛ لأنّه يفوقها سنًّا، ولعلّه من

الطّبيعيّ أن يكون للجسد دور . على حساب ما هو ذهنيّ . في تحديد علاقة المباعدة بين الطّرفين؛ إذْ الجسد الّذي شرطه التّنزّل ضمن حيّز مكانيّ زمانيّ يكون هو العنوان الدّال . من حيث موقعه . على طبيعة العلاقة بين الطّالب والمطلوب[1].

في المستند الدلاليّ الإنسانيّ:

من الملاحظ أنّ الوقوف على الأطلال ليس شيئا ابتدعه الفكر العربيّ، فهو موجود كذلك في الأدب الفارسيّ، كما القاضي حميد الدين البلخيّ يقف نثرا لا شعرا على مدينة بلخ؛ ليبكي خرابها. ولكنّ الوقوف الطلليّ ترسّخ في الشعر الجاهليّ، سنّة ثقافيّة متّبعة، ترسُخًا يستند إلى أصول تاريخيّة فارسيّة وغيرها، وهذا دليل على أنّ الوقوف الطلليّ هو من أحد الثوابت الشعريّة الإنسانيّة، أو هو من قبيل ما يسمّى «النماذج العليا» (Les archétypes)؛ أي تلك العادات القاعديّة[2] التي هي دعامة السلوك الإنسانيّ، من مثل أنّ الإنسان يريد أن يحتّل في المجالس موقع الصدارة منها، ومن نوع أنّ الإنسان يريد أن يكون محْورًا لما يدور حوله. ويمكن أن نعتبر جوازا الوقوف الطلليّ كذلك من بين هذه الأنماط الأوّليّة المتحكّمة في الذهن البشريّ، وهذا ما دعا بعض النقّاد إلى الحديث عن تناسخ في الوقوف الطلليّ.

ويكتسي الوقوف هنا بعدين، فهو –أوّلا– الوقوف الطلليّ الذي ينبئنا بإيقاع الذات الباحثة عن الشريك عبر التاريخ، وفي ذلك إشباع طقوسيّ مزيّف لما يعجز الشاعر عن إنجازه على أرض الواقع. والوقوف –ثانيا– سلوك أنتروبولوجيّ يسعى إلى تثبيت حدث الانتجاع، وتحقيق دوريّته، ومعايشة الزمان على غير العادة

---

١ انظر: بول ريكور، الذّات كأنّها الآخر، منشورات سوي، باريس، ١٩٩٠ ، ص ص: ٤٦ – ٤٧.

٢ انظر: مثلا جاكلين روس، مرجع مذكور، مادّة «Archétypes»، ص ٢٤.

المألوفة؛ لأنّ في الطّقوس ضمانا خفيّا لاستمرار البناء القَبليّ، فضلا عن أنّ من ضامنات خصوصيّة الطّقس أنّه يستند إلى تقعيد مُثبّت لمعنى الانتظام وتكرار يَهَب مساحة حلم للفرد وللجماعة، وشحنة رمزيّة تُعطي الممارسة دَفَقَها وفعاليّتها[1].

وليس من قبيل الصدفة أنّ هذا الوقوف الطلليّ قد استمرّ إلى العصر الحديث؛ لأنّه يحقّق الوظيفتين المذكورتين، وأساسهما طقوسيّ، وقد لا تكون الأطلال المذكورة في الشعر الحديث من نوع الأطلال المذكورة في الشعر القديم، ولكنّ الغاية من ذكرها واحدة. وهكذا ندرك عمق المظهر الإنسانيّ المتجدّد في البناء الطلليّ من خلال تجربة ذاتيّة واجتماعيّة في الوقت نفسه. فليست المواقف الطلليّة مجرّد اتّباع لسنّة متوارثة عبر الأجيال، إنّما هي كذلك وسيلة لتثمين موقف الذات والجماعة.

وفي سياق الحديث عن المستند الدلاليّ الإنسانيّ، من الضروريّ أن نستحضر مبدأ من مبادئ الفكر المسرحيّ الإغريقيّ هو مبدأ التطهير (Catharsis). وقد كان معمولا به في المسرح التوجيهيّ، وهو يعني تنقية علاجيّة (Thérapeutique) لنفسيّة المشاهد من الألم والعناء لغاية تجديد طاقتها ونشاطها. فكلّما تعكّر صفو النفس احتاجت إلى عمليّة تطهير؛ لذلك كان البكاء على الأطلال عمليّة برء من الألم لا عمليّة إحساس به، وما سمّيناه بتعكّر الصفو المحتاج إلى تطهير ليس بسبب مشاكل عاطفيّة، كالبُعد عن الحبيبة أو تأزّم نفسيّ. إنّما تأسّن الصّفو هو فساد

---

١ انظر: في ذلك مقال منصف المحواشي: «الطّقوس وجبروت الرّموز: قراءة في الوظائف والدّلالات ضمن مجتمع مُتحوّل»، مجلّة إنسانيّات، عنوان العدد: جماعات هويّات وتاريخ، عدد ٤٩ ، جويلية ٢٠١١.

للمزاج الكيانيّ، أي أن يستشعر الكائن عجزا عن فهم نفسه وتحديد منزلته في الكون. يقول امرؤ القيس [من الطّويل] :

وإنَّ شِفائِي عَبْرَةٌ مُهْرَاقَةٌ فَهَلْ عِنْدَ رَسْمٍ دَارِسٍ مِنْ مُعَوَّلِ؟

إنّ الأحاسيس التي ترد عند الواقفين على الأطلال ليست في نهاية الأمر إلاّ أشكالا تعبيريّة نفسانيّة عن أزمة كيانيّة. والدليل على ذلك أن كلّ وقوف على الأطلال –بوصفه أزمة كيانيّة– يعالَج برحلة عادة ما تكون ضربا في الصّحراء، وهذا الضرب ليس غير بحث عن الذات وليس اختبار الصّحراء هنا عبثا؛ لأنّ العالم لا يظهر أبدا بصفة كلّيّة، إنّما هو مُرتاد على سبيل الجزئيّة، وللجزء منه شرعيّته المستمدّة من جهة ما يضمنه من تحقيق لأفق الانتظار الإنسانيّ المرتقب من رحلة البحث عن الذّات. وهذا ما يجعل أشياء الصّحراء تتخلّى عن تناقضها، وتنضوي إلى رؤية منسجمة لمجرّد أنّها تشترك كلّها في أداء المقصد الكيانيّ. فكلّما ضاق مجال الاختبار المكانيّ اتّضحت وظيفته بفعل انسجام مكوّناته[1].

في أشكلة الانتظام المكانيّ:

تجدر الإشارة أوّلا إلى ورود أمكنة كثيرة في الشعر الجاهليّ بصفتها أمكنة بيئيّة جغرافيّة طبيعيّة في مرحلة أولى، تتحوّل إلى أمكنة اجتماعيّة مصطنعة في مرحلة ثانية. ولهذا السّبب وجب أن نُعرّف البيئة، أو ما يسمّيه بعض الفلاسفة بـ«العالم» من ناحيتين: أولاهما تتّصل بما يحتويه هذا العالم من مكوّنات وطبقات مكانيّة لا دخل للإنسان فيها. وثانيتهما تتعلّق بهذه البيئة من جهة كونها مجموعة من الطبقات المكانيّة التي يتفاعل معها الكائن البشريّ. فالعالم كيان لا يعني

١ انظر: لنتري لورا، فينومينولوجيا الذّاتيّة، ص٧٨.

حصريّا الشيء المستقلّ استقلالا تامّا عمّن يسكنه؛ إذ هذا ما يُسمّى بالعالم الطبيعيّ. وذلك ما يجعل العالم في حال من التشكّل المستمرّ، أي بعبارة أخرى: في حال من الأشكلة (La problématisation)[1] التي لا تبوح أبدا بحقيقة الشيء، إنّما تجعله محلّ بحث مستقص.إنّ العالم هو ما تُشكّله البيئة البشريّة التي تنهض فيها الذوات بمختلف أنشطتها؛ لذلك، فإنّ للعالم هذا بعض الخصائص التي يتعيّن استحضارها؛ لإبراز أنماط التعامل المحتمَلة النشوء داخله[2]:

أ – النّشاط المخصوص؛ إذْ يستمدّ العالم معناه وحدّه من جهة ما يختاره له صاحب النشاط. فالذّات غير ميسور لها أن تقوم بالأنشطة كلّها، إنّما هي تنهض بالأنشطة المخصوصة بها والمنوطة بعهدتها. وهكذا يتخلّق شرط أوّل للعالم وللمكان نصفه بـ«المخصوصيّة»(L'ipséité)[3]. فما تمارسه الذّات من نشاط مخصوصة به، إنّما هو الحدّ الذي يُعيّن العالم، وهذا الذي تختصّ به لا يُنازعها فيه منازع. إنّ شرط المخصوصيّة متبوع بشرط محايث آخر هو شرط الانتقاء، إذ من غير المتيسّر أن يجعل الكائن الأمكنة كلّهامرتكنات يأوي إليها دفعة واحدة؛ فالمرتكن المكانيّ، بوصفه شيئا مخصوصا، يخضع لشرط الانتقاء على وجه اللّزوم.

---

١ انظر: روسّاي، مرجع مذكور، ص ٣٠.

٢ انظر: جون ماكّوري، الوجوديّة، ترجمة إمام عبد الفتّاح إمام، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٨٦، ص ص١١٢-١١٦.

٣ هذا المصطلح أحد زوجين اثنين من المصطلحات ثانيهما الشبَهيّة) (La mêmeté وردا عند بول ريكور في كتابه المذكور الذات كأنّها الآخر، ويعني بالأوّل جملة الخصائص التي تضمن تفرّد الذات فيما يعني بالثاني انضواء الخصائص الفرديّة كلّها إلى نمط تعامليّ واحد محكوم بالمقتضى الأنتروبولوجيّ، انظر ص ١١ وما بعدها وص ١٤٠ وما بعدها.

من أجل ذلك نرى مثلا بعض الشعراء يتخيّرون المرتكن الخمريّ، ونعني به الخمّارة، وجملة مكوّناتها، فيتّخذونه وسيلة لفهم الذّات وبنائها. أمّا بعضهم الآخر،فيتّخذ الصّحراء من خلال الرّحلة مرتكنا للغرض نفسه، فيما يتّخذ بعضهم الثالث الطلل مرتكنا لبناء الذّات. فيمكن وصل الارتكان إذن بالمكان الذي يُنتقى حسب الحاجة، والغاية من ذلك هي بناء الذّات وفهمها.فـ"كلّ نشاط بشريّ يحتاج إلى «عالم » يمارَس فيه، وبهذا المعنى فإنّ فكرة العالم لا بدّ أن تبدو فكرة قَبْليّة (a priori) (بحيث لا تعني أيّ عالم بعينه، ولا مضمون أيّ عالم محدود، بل فكرة العالم الصوريّة"[1].

ب – التنظيم الكونيّ، فالإنسان ينظّم عالمه، ويرتفع به عن أن يكون خليطا من الأشياء المتنافرة المتناثرة العمياء (Un chaos) ذلك لأنّ الأشياء تُؤدّي، رغم تباينها في النوع والموقع، وظيفة واحدة، وهذا ما نجده في المصطلح اليونانيّ الإغريقيّ القديم المطلق على العالم (Kosmos) الّذي يعني "الكون المنظّم، أي أنّ الإنسان ينظم الظّواهر في عالم، لكنّه قد لا ينجح في توحيد عالمه توحيدا تامّا؛ إذْ تظلّ هناك باستمرار أطراف غير مندرجة ضمن الإطار الّذي وضعه. ويُؤدّي ذلك –بالتّالي– إلى إثارة السّؤال عمّا إذَا كانت مثل هذه الوحدة الّتي يتمّ التّوصّل إليها مفروضة من الذّهن البشريّ، أم أنّ الذّهن البشريّ لا يستطيع أن يفرض النّظام والوحدة إلاّ لأنّهما، بمعنى واحد، موجودان بالفعل في الظّواهر ومعطيان معها"[2].

ويذكر الأعشى مثلا في معلّقته جملة من العناصر المتداخلة والمنضوية إلى المرتكن الخمريّ بصفة عامّة، وهي الخمّارة، ثمّ الإبل الموصلة إليها، فالخمرة – في

---

١ ماكّوري، مرجع مذكور، ص ١١٥.

٢ ماكّوري، مرجع مذكور، ص ١١٤.

حدّ ذاتها- المعبّر عنها بالقهوة، ثمّ الموسيقى الصّادرة عن القيان، فالرّاقصات. وقد يبدو المشهد كلّه في ظاهره شذر مذر، ولكنّ صاحبه يضمّ أجزاءه بعضها إلى بعض؛ ليجعلها في خدمة غرض واحد، وهو تثمين الذّات. يقول [من البسيط]:

وَقَـدْ غَـدَوْتُ إلى الحَـانُوتِ يَتْبَعُـني شَـاوٍ مِشَـلٌّ شَـلُولٌ شُـلشُلٌ شَـوِلُ
في فِتيَـةٍ كَسُـيُوفِ الهِنـدِ قـد عَلِمُـوا أنْ لَيسَ يَدفعُ عن ذي الحيلةِ الحِيَلُ
نـازعتهمْ قضـبَ الرّيحـانِ متكئـاً وقهـوةً مـزّة راووقهـا خضِـلُ
لا يسـتفيقونَ منهـا، وهْـيَ راهنـة إلاّ بِهَـاتِ! وَإنْ عَلّـوا وَإنْ نَهِلُـوا
يسـعى بهـا ذو زجاجـاتٍ لـهُ نطَـفٌ مُقَلِّـصٌ أسـفَلَ السّـرْبالِ مُعتَمِـلُ
وَمُسـتَجيبٍ تَخـالُ الصَـنجَ يَسـمَعُهُ إذا تُرَجِّـعُ فيـهِ القَـيْنَةُ الفُضُـلُ
مـنْ كـلّ ذلـكَ يـومٌ قـدْ لهـوتُ بـه وَفي التّجـارِبِ طُـولُ اللّهـوِ وَالغَـزَلُ

فالملاحظ هنا أنّ المتكلّم هو الذي صنع العالم ثُمّ سوّاه فعدّله على حسب المقتضى الكيانيّ. ويترتّب على ذلك سُؤْلٌ مبدئيّ طرحه ماكّوري نفسه، فهل هذا التنظيم مِنْ فرض الذّهن البشريّ أم هل أنّ هَذَا الذهن البشريّ لا يستطيع فرض مثل هذا التّنظيم قَبْلاً إلاّ لأنّه موجود بالفعل في العالم؟ نعني هل التّنظيم فرضه الذّهن أم هل هو موجود في العالم قَبْلاً وفُرض على الذّهن بَعْداً؟

يقتضينا الأمر أن نستنجد بمفهومين كانطيّين سابقين في البحث مدارهما على الذّاتيتين المِمَوضِعة والمِمَوضَعة، فالأولى تُفيد بأنّ مباشر العالم يجعله موضوعا له يُسلّط عليه إدراك الفينومينولوجيّ لفهمه، وهذا مصداق الحال الّتي بين أيدينا؛ إذْ يصيّر الأعشى مركّبات المشهد الخمريّ أداة لتثمين ذاته المفتخرة. أمّا الثّانية .

وبها نعني الذّات الموضَعة . فمدارها على تفاعل المؤوّل مع الكون على قدر استفادته من العناصر الماقبليّة المنظّمة للوجود الإنسانيّ، من مثْل: عدم اجتماع الضّدّين، وتحقيق مفهوم التّعاقب الزّمانيّ وغيرهما. وتأسيسا عليه نعتبر أنّ تنظيم المؤوّل للكون واقع في نقطة التّقاطع بين تعامل الذّات الخبريّ مع أشياء المكان واستعدادها الماقبليّ لفهم مقتضياته[1].

وجدير كذلك ملاحظة أنّنا في سياق شعريّ، والسياق الشعريّ هو سياق مخياليّ بامتياز. فسواء كان العالم الموصوف طبيعيّا خامًا، أو كان مصطنعا، فإنّ مخيّلة الشّاعر هي التي تتعامل مع هذا العالم. فالمشهد الطبيعيّ الواحد يُوصف عند الشاعرين الاثنينِ بطريقتين مختلفتين؛ لأنّه لا وُجود للمشهد البكر، إنّما هو معيش يعاقره صاحبه، ومنه تستنبط الرموز وتقارن بالرّموز الماقبليّة الّتي سلف عليها القول. مثال ذلك التجربة التي عاشها امرؤ القيس مع المطر، فهو ينظر إليه بوصفه سيلا جارفا يتبدّى له من خلال التجربة التي يحياها بنية معيشة ورمزيّة، ونقصِدُ بذَلِكَ أنّه يجعل هذا المطر وسيلة لنسف وضع كيانيّ موجود ليقيم محلّه وضعا كيانيّا منشودا. فالسّيل الطبيعيّ أصبح وسيلة بناء جديدة للذّات. يقول [من الطويل]:

---

١ انظر: روسّاي، مرجع مذكور، ص٥٦.

فَأَضْحَى يَسُحُّ الْماءَ حوْلَ كُتَيْفَةٍ يكب على الأذْقانِ دَوْحَ الكَنَهْبَلِ — كَأَنَّ ذُرَى رَأْسِ الْمجَيْمِرِ غُدْوَةً من السَّيْلِ وَالأَغْثَاءِ فَلْكَةُ مِغْزِلِ

وَمَرَّ على الْقَنّانِ مِنْ نَفَيَانِهِ فَأَنْزَلَ منْه العُصْمَ من كلّ منزِلِ — وَأَلْقَى بصَحراءِ الْغَبيطِ بَعاعَهُنزُولَ اليماني ذي العِيابِ المحمَّلِ

وَتَيْماءَ لَمْ يَتْرُكْ بها جِذْعَ نَخْلَةٍ وَلا أُطُماً إلا مَشِيداً بِجَنْدَلِ — كأنّ مَكاكيّ الجِواءِ غُدَيَّةً صُبِحْنَ سُلافاً من رَحيقٍ مُفَلْفَلِ

كَأَنَّ ثَبيراً فِي عَرانِينِ وَبْلِهِثَ كَبيرُ أُنَاسٍ فِي بِجَادٍ مُزَمّلِ — كَأَنَّ الْسِّباعَ فِيهِ غَرْقَى عَشِيَّةً بِأَرْجَائِهِ الْقُصْوَى أَنَابِيشُ عُنْصُلِ

فالسّيل العارم أتى على ما هو طبيعيّ، فجرف الحرث والنسل، وبعثر البلاد والعباد. ولكنّ الوقوف عند حدّ الوصف الطبيعيّ المباشر هو وقوف بالتّأويل عند حدّ قاصر، ولذلك اجتمع هنا فرض المكابدة من جهة الذّاتيّة المموضِعة وفرض القواعد الماقبليّة المموضَعَة، الّتي أهّلت الشّاعر لفهم مبدأ العتوّ الأنوائيّ وسيطرته على العناصر الطّبيعيّة الضّعيفة المتدهورة.

ج . شرط التوسّع: إنّ مزاولة الذات للمرتكنات المكانيّة لا يُمكن أن تقف عند كلّ المرتكنات تدقيقا؛ لأنّ الأمكنة لا حدّ لها، ولأنّ أوجه النشاط البشريّ أوسع من تُحصى. فبقدر ما يكون ثمّة من نشاط يستوجب ذلك من جانب مَنْ يتعامل مع المكان أن يختلق طبقات تشريحيّة له. ولهذا السبب، فإنّ دائرة العالم تتّسع على الدوام، لأنّنا إذ نتحدّث عن العالم فإنّما نتحدّث –في الوقت ذاته– عن الإنسان الذي هو بيئيّ بطبعه، وله حيال العالم وجهات عديدة. فليس هناك من عالم كُلّيّ إنّما هو يُكتشف على التجزئة والتوسعة المستمرّة من خلال ما نُسمّيه بالعالم الفعليّ، أي العالم الذي يتحوّل من بنية مكانيّة بَكْماء إلى بنية مكانيّة ناطقة. والشعر الجاهليّ بوصفه شعرا منفتحا على أمكنة مختلفة –كما

سبق أن ذكرنا ذلك- يُتيح للدّارس أن يتعامل مع المكان على صعيدين اثنين هما الوجه المكانيّ المتحدّي، والوجه المكانيّ الأنوائيّ.

في المواجهة الطّبيعيّة:

أ- الوجه المكانيّ المتحدّي:

يقتضي منّا الأمر في سياقٍ مثلِ هذا أن نستحضر بعض السمات الطبيعيّة التي تتميّز بها الجزيرة العربيّة. ذلك أنّ علامات الارتباط بالمكان في الشّعر الجاهليّ تتنوّع بتنوّع البيئة، وتتلوّن بتلوّن مظاهرها الطبيعّية والنباتيّة والحيوانيّة. وقد أثّرت مظاهر البيئة ببصماتها في البشر وسلوكهم أيّما تأثير، ومازت نشاطهم الفكريّ والمعنويّ. فمن خواصّ شبه جزيرة العرب أنّها مُحاطة بالمياه البحريّة من جميع الاتّجاهات تقريبا شرقا وغربا وجنوبا، وتخترقها بعض الوديان، وخاصّة في الشمال. ولكنّها في تكوينها الطبيعيّ العامّ تتّسم بطابع صحراويّ مداريّ على وجه التّحديد. وتخترقها تكوينات جبليّة صخريّة تتعدّد أنواعها، ويتفاوت ارتفاعها شمالا وغربا وجنوبا[1].

إنّ شبه الجزيرة العربيّة يُعدّ جُزءا ممّا يصفه الجغرافيّون بالنّطاق الصحراويّ لذلك كانت منطقة يغلب عليها الطّابع الصحراويّ؛ والمناطق المهيّأة للسُّكْنى فيها قليلة. كُلّ ذلك جعلها في الجاهليّة جهة تحمل أصحابها على الرحلة المستمرّة، وهذا وجه أوّل من وُجُوه التحدّي في المكان الجغرافيّ. ونجد آثارا ملموسة لذلك في طبيعة الموضوعات المطروحة في الشعر الجاهليّ، ومنها الموقف الطلليّ الذي هو نتيجة للرّحلة. ومنها كذلك الرّعب النّاشئ من عدميّة الطبيعة، فهي مسلّطة على

١ انظر: محمّد زغلول سلاّم، مدخل إلى الشّعر الجاهليّ: دراسة في البيئة والشّعر، منشورات منشأة المعارف بالإسكندريّة، ١٩٩٠ ، ص١١.

الجاهليّ باستمرار. لقد أجاب هذا الجاهليّ عن ذلك بالرّغبة الجامحة في تذليل الصعوبة الطبيعيّة في سبيل نحت نمط عيشه، ومن ثمّة تحقيق كيانه. لقد بدا بوضوح ترسّم الشّاعر الجاهليّ "للمنهج الطّلليّ، واقتفاء أثره، حين أطنب بذكر أماكن الرّحلة، سالكا على هدى أطوار القصيدة الطّلليّة الأولى، وكأنّه أحسّ بعد ثورته وتجربته الفاشلة، أنّ الأطلال تكمن وراءها رموز فنيّة، ودلالات نفسيّة، ومعان اجتماعيّة، وبيئيّة لا يستطيع تطوّر الزّمن محوَها؛ لأنّها ليست ضربا من اللّهو والعبث"[1].

ب . الوجه المكانيّ الأنوائيّ:

لقد تنوّعت البيئة الجغرافيّة، وكانت لها صور متعدّدة في الجزيرة العربيّة غلب عليها الطابع الصحراويّ المداريّ الذي أثّر في نمط الحياة، فكان أغلب الشعر الجاهليّ شعرا ترحاليّا مُتنزّلا في سياق بدويّ. وقد تكون هناك مراكز تقاطع بين نمط التعامل مع المكان المتحدّي، ونمط التعامل مع المكان الأنوائيّ. فنقطة الاشتراك الأولى هي في كون المكان المتحدّي، بجباله ووديانه مكانا طبيعيّا، والمكان الأنوائيّ كذلك مكان طبيعيّ بما فيه من سيول وأمطار ورياح بمختلف أنواعها. فريح السَّموم مثلا –وهي ريح صحراويّة عاتية، تُعدّ مِنَ الأنوَاء. فقد ذُكر في بعض كتب التاريخ أنّ هذه الرّيح أكلت بعضاً من قوم تَغْلِب، الذين كانوا في عصمة عمرو بن هند؛ فقد أخذهم رهنا لديه، كما أخذ عدلا لهم من قبيلة بَكْر؛ ليُوقف الحرب بينهما. فأهلكت ريح السَّموم مجموعة من أهل تَغْلِب، واعتبرت قبيلتهم أنّ

١ محمّد صادق حسن عبد الله، المعاني المتجدّدة في الشّعر الجاهليّ، دراسة وتحليل ونقد، مكتبة النّهضة المصريّة، القاهرة، ١٩٩٤ ، ص ١٨٩.

عمرو بن هند لم يحسن حمايتهم. فهذا دليل تاريخيّ على أنّ الرياح الموجودة بالجزيرة العربيّة هي رياح أنوائيّة مُدمِّرة[1]، أي إنّها يُمكن أن تتسبّب في كوارث مَثَلُها في ذلك كمثل الزلازل والأمطار الطوفانيّة التي وصفها امرؤ القيس. إنّ ما يُميّز المكان الطبيعيّ المتحدّي للكيان من المكان الأنوائيّ أنّ الأوّل له طابع غيبيّ. فالمتعامل مع هذا المكان كأنّما هو يدخل المجاهل.

والرحلة في الصحراء كأنّما هي ضرب من مُعاندة القدر، والتعامل مع الفضاءات الشاسعة في الجاهليّة هو طرز من اختبار الذات قصد تقدير مدى صمودها على مواجهة الأمداء الشّاسعة. وقد تبدو مواجهة اللّيل في السّياق نفسه كمواجهة الموت والعدم. أمّا التّعامل الأنوائيّ فله دلالة أخرى غير المعاندة الغيبيّة، وهو يتمّ على سبيل تطويع الجامح، وتدجين الهائج. فليس العنصر الغيبيّ حاضرا هنا، وليس هناك خوف منه، إنّما يكون التوجّس مِنَ التعامل الأنوائيّ بوصفه حمّالا لأخطار مُحْدقة بالإنسان، وهو مُطالب بأن يتعايش معها، ويتجنّب نكباتها.

ومن المظاهر الأنوائيّة كذلك أن يفرض الموسم نوعا من السلوك يختلف عن مثيله في فصل آخر. ففصل الصيف هو فصل الحرارة المفرطة، وقد ورد ذكر ذلك في بعض أشعار الجاهليّة. وعلى خلاف ذلك، فإنّ فصلي الربيع والخريف فصلان معتدلان. ففي الخريف يكون المطر الموسميّ، ويعتدل المناخ، وتسكن شدّة القَيظْ ويستمرّ هبوب النسمات اللّيليّة في كامل أنحاء الجزيرة العربيّة. وتحدّث الشعراء

١ انظر: مفيد قميحة، شرح المعلّقات العشر، منشورات مكتبة الهلال، بيروت، الطّبعة الأولى، ١٩٨٧ ، التّقدمة السّابقة لمعلّقة الحارث بن حلّزة، ص ٣٠٧ وما بعدها.

الجاهليّون عن تجمّدِ ما في الطبيعة، وعن الرياح التي تلفح الوجوه بحاصبٍ من البرد كما يقول الفرزدق[1].

أمّا فصل الربيع، فهو فصل الاخضرار، وقد عبّر بعض الشعراء الجاهليّين عن الأقحوان الأبيض، وشقائق النعمان الحمراء، والعرعار، والأرطى، والشيح، وغيرها. وعندما ينقضي الربيع يعود للصّحراء وجهها القاسي ويؤوبالعرب إلى المنازل أي مضارب الخيام حول الآبار والغدران والينابيع[2]. وبعض المناطق تقع تحت تأثير الأمطار الموسميّة القويّة، وهي أمطار تحدث هلعا في النفوس. ولكن ليس ما يهمّنا التغيّر المكانيّ الذي تُحدِثه الأمطار في حدّ ذاته، إنّما البعد الرمزيّ لهذا التغيّر؛ لأنّ السيول الجارفة التي تأتي على الأخضر واليابس هي صورة ممثّلة لتدمير كيان قائم، وخلق كيان جديد. يقول شبيب بن البرصاء [من الطويل]:

وَ مُغْبَـرَّةٍ الآفَـاقِ يَجْـري سَـرابُهَا عَلَى أُكْمِهَا قَبْلَ الضُّحى فَيَمُوجُ
قَطَعَتْ إذَا الأرْطى اتَّدَى في ظِلاَلِه جَوازِئَ يَرْعَينَ الفَلاَةَ دُمُوجُ

وليس مفهوم التعامل هو الآخر مفهوما ماديّا فحسب؛ إذ لا وُجود للعالم إلاّ في ذهن من يسكنه ويبنيه تصوّرا على شاكلة مّا، ويُنظّمه على هيئة مّا. فالموجود البشريّ بمفهوم (هيدغير) لا يُمكن أن يكون إلاّ مُنخرطا في العالم انخراط من تكون هويّته مشروع كيان مبنيّ على الاستشراف والتّدرّج لا على الضّبط التّاريخيّ المقيّد[3]. والموجود الجاهليّ ينخرط في العالم الأنوائيّ من جهة اختبار نفسه عليه، وامتحان قُدرته على تطويعه والتحكّم فيه. وقد تبدو العمليّة ممكنة في

١ انظر محمّد زغلول سلاّم، مرجع مذكور، ص ١٧.

٢ انظر محمّد زغلول سلاّم، مرجع مذكور، ص ١٨.

٣ انظر غادامير، مرجع مذكور، ص ١٦.

الاتّجاهين، فبقدر ما يُؤثّر الإنسان في العالم ويُطوّعه تكون لهذا العالم القدرة على التأثير في الإنسان نفسه. يقول النّابغة الذّبياني [من الطويل]:

فلا زالَ حَوذَانٌ وَعوْفٌ مُنَوّرٌ سأتْبِعُهُ منْ خَيرِ ما قالَ قائلُ

"والحوذان زهرة أصفر اللّون، ويضرب المثل بالأُثْل في الثّبات والرّسوخ والقوّة والصّلابة"[1].

ومن هنا وُصفت نفسيّة الإنسان الجاهليّ بكونها نفسيّة شديدة، فهذا من أثر التعامل الأنوائيّ. يقول ابن طباطبا في خُصوص انطباع الشعر الجاهليّ بطابع هذه البيئة وتلوّنه بألوانها: "واعلم أنّ العرب أودعت أشعارها من الأوصاف والتشبيهات والحِكَم ممّا أحاطت به معرفتها، وأدركها عيانها، ومرّت به تجاربها، وهم أهل وبر، صحونهم وسقوفهم السماء، وليست تَعدو واحدة منها في فصول الزمان على اختلافها من شتاء، وربيع، وصيف، وخريف، من ماء، ونار، وحيوان، ونبات، وجماد، وناطق وصامت، ومتحرّك وساكن، وكلّ مولد من وقت نُشوئه وفي حال نموّه إلى حال انتهائه"[2].

على سبيل الخاتمة:

إنّ للعرب –في الجاهليّة في تعاملهم مع الطبيعة الأنوائيّة– مواقف نستخلص منها المغازي والصور. فهم يلحظون في الجبال السوداء حِرارا أي أشياء مُحترقة، وكأنّ النار أفحمتها، ويطلقون عليها اسم «الأعبد» [...]، وتُخيّل لهم البيض منها شكل الخيام، فيسمّى واحدها خيم، كالخيمة أو الخيم البيضاء، وقد تبدو مُفرّقة برؤوس متجاورة تحفّها الأبارق، فكأنّها الأجنحة فتقع في أخيلتهم كأنّها

١ ورد الشّرح في كتاب محمّد سلاّم زغلول، مرجع مذكور، ص ٢٥.

٢ ورد الشّاهد في كتاب محمّد زغلول سلاّم، مرجع مذكور، ص ١٩.

«الأنسُر». فالتّعامل مع الطبيعة الأنوائيّة ولّد هو الآخر رموزا تعامليّة، لعلّها كانت هي الرموز المؤثّرة في تعاملهم اليوميّ. وربّما يكونون قد استوحوا بناء الخيمة من هذه الصورة الرمزيّة التي عليها رؤوس الجبال المتجاورة.

هكذا يبدو التعامل الأنوائيّ لدى العرب في الجاهليّة مولّدا للطّقوس المألوفة في حياتهم اليوميّة. فالعالم اليوميّ هو العالم المنظور إليه من وجهة نظر نفعيّة مُباشرة وهو لون من المعيش الأكثر شيوعا بين الناس، ولكنّ أصله مستوحًى مِنَ المظاهر الطبيعيّة. ولذلك، فإنّنا نعتبر أنّ ألوان العيش عند الجاهليّ هيرصيد اعتباريّ بفضل جهاده المرير ضدّ أنوائها. وهذا ما أكّده في العصر الحاضر علم البيئة (L'écologie) الذي درس طبيعة المكان، وعلاقة الكائن الحيّ بالبيئة المتحرّكة التي تشكّل مسكنه. وللعرب –على سبيل المثال– الدار الّتي تجمع على دارات، وهي الأرض الواسعة بين الجبال[1]. وقد ذُكر بعضها، كدارة جُلجُل التي وردت عند امرئ القيس. فالدّارة هي المكان الذي أتاح الجاهليّ لنفسه أن يعيش فيه بعد أن خبر الطبيعة الأنوائيّة بمختلف أخطارها. فأصبحت الدّارة موضعا اجتماعيّا يُذكر في الأشعار. فيه تتهيّأ سبل الحياة، وهذا دليل على أنّ التعامل الأنوائيّ مصدر مميّز لتطويع الطبيعة مبيّن لحدودها[2].

وحاصل القول: إنّ المكان في الشّعر الجاهليّ قاصر عن أن ينهض بدلالاته الأصليّة ما لم يرتدَّ إلى صاحبه ينشئه ويفهمه، وبه يؤسّس ذاته، وإليه يرتكن. فهل للمكان المادّيّ . في منتهى المطاف . وجود يُذكر أم هل المكان رمز أو لا يكون؟.

---

١ انظر محمّد زغلول سلاّم، مرجع مذكور، ص ٢٢.

٢ انظر ماكّوري، مرجع مذكور، ص١١٩.



الشعر العربي وعلم الجغرافيا :
قراءة في كتاب المجاز
بين اليمامة والحجاز لابن خميس

إعداد

د. شاذلية السيد

الكلية الجامعية بالقنفذة

جامعة أم القرى

مهاد وتأسيس:

اتّسمت نظرة العرب قديما للأدب بالشّمول، فابن خلدون حينما عرّف الأدب قال: " ثمّ إنّهم إذا أرادوا حدَّ هذا الفن قالوا: الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارها والأخذ من كل علم بِطَرَف"[1]، وقد بدا ذلك بيّنا من الناحية العملية، لذا قلّما تجد واحدا من العلماء إلا وقد ألمّ بجملة من معارف عصره، ويبدو ذلك من مؤلفاتهم التي تجد منها ما هو في العلوم الشرعيّة، وما هو في اللّغة بكل فنونها، والتّاريخ، والفلسفة، والفلك، والطّب، بل قد لا يخلو المؤلَّف الواحد -في كثير من الأحيان- من اجتماع مختلف الفنون والعلوم فيه.

ومن نافلة القول الحديث عن احتفاء العرب ببيئتهم الجغرافيّة وارتباطهم بها؛ حيث تكفينا نظرة لمقدِّمات المعلّقات التي زخرت بأسماء مواضع متعدّدة في الجزيرة العربيّة، فإذا أعدنا النّظر ثانية، وتوغّل البصر في ثنايا هذا الشعر رجع بحقيقة لا مماراة فيها تؤكد احتفاءهم بهذه البيئة الجغرافيّة بكل مقوماتها، من جبل، وسهل، وصحراء، وحيوان؛ لذا فلا غرو أن يتكئ مؤلفو كتب البلدان والرّحلات على هذا الشعر؛ حيث كان مصدرًا أساسيًا من مصادر مؤلفاتهم يثونه في ثنايا نصوصهم، وهو ما يحملنا على اليقين بأنّ " ثمّة علاقة تجمع بين الأدب والجغرافيا في هذه النّصوص، إمّا باعتبارهما صنوين، أو باعتبار الجغرافيا فرعًا من فروع الأدب الذي يعني الأخذ من كل شيء بِطَرَف"[2]. وتتّضح العلاقة إذا علمنا أنّ الجغرافيا بوصفها علمًا قد عُرّفت بأنها:" علم يدرس الظواهر الطبيعية لسطح

١ ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، ط٣، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٦م، ص: ٤٤٨.

٢ الموافي، ناصر عبد الرازق، الرحلة في الأدب العربي حتى نهاية القرن الرابع الهجري، ط١، دار النشر للجامعات المصرية، مكتبة الوفاء، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م، ص٣٦.

الأرض، كالجبال، والسهول، والغابات، والصحارى، والحيوان، والإنسان، كما يدرس الظواهر البشرية بهذا السطح مما صنعه الإنسان"[1]، وقد تفانى في التأسيس لهذه العلاقة ما عُرف في التراث العربي بالأدب الجغرافي وأدب الرحلات الذي أسدى للجغرافيا خدمة جليلة، فهي لا تستغني عن الدّراسة الميدانيّة التي تقتضي المشاهدة والتّسجيل والتّفسير، وهو ما يقوم به الرّحالة؛ لذا عَدَّ بعضُ الباحثين الرّحلةَ عينَ الجغرافيا المبْصِرة في الدراسة الميدانية[2]، فقد كان للرّحالة المسلمين قَصَبُ السّبق في هذا المجال، "فإنّ ما كتبه الرّحالة المسلمون من وصّافين وجغرافيين كنزٌ لا ينضب مَعِيُنه، يضّم الوثائق عظيمة الشّأن في تاريخ الإنسانية، وفي استطاعة الباحث أن يستخرج منها شتّى الحقائق ومختلف ضروب المعرفة"[3]. فقد احتوت كتابات الرّحالة ملامح أدبيّة ونواحي جماليّة في اختيار الألفاظ، وحسن الأسلوب، وجمال التّعبير، ويجد القارئ لكتب الرّحلات مُتعة ذهنيّة كبرى، وذلك أنّ "الجغرافي حينما يدرس مكانًا يعتبره غالبًا جمادًا أو مادة بحث منفصلة عنه، بينما يعتبره الرحَّال كائنًا حيًّا ينفعل به ويتفاعل معه، يربط المكان وما عليه بنفسه، ثمّ الزمان؛ ليخرج لنا موقفا أو تجربة تستحق الوصف"[4]. والرّحلة مدٌّ متصلٌ، فما ثبتَ لقدمائنا لا يهضم حقَّ المحدثين ممن أسهموا في هذا المجال، وحتى لا يأخذنا الحديث بعيدا عن مغزى هذا البحث ومرماه، ندلف لموضوع بحثنا الذي هدفنا منه إلى تقديم أنموذج تطبيقيٍّ حديث لتلك العلاقة الماثلة بين الجغرافيا والأدب في ضربه الأكثر شهرة، وهو الشعر، فكتاب المجاز بين اليمامة

١ مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط (مجمع اللغة العربية)، ط٣، دار الدعوة، ١/١٢٦.

٢ هو عنوان كتاب لصلاح الدين علي الشامي نشرته منشأة المعارف، الإسكندرية، ١٤٠٢هـ، ١٩٨٢م.

٣ حسن، زكي، الرحَّالة المسلمون في العصور الوسطى، د.ط، دار المعارف، د.ت، ص١٧٩.

٤ الرحلة في الأدب العربي حتى نهاية القرن الرابع الهجري، ص ٣٨.

والحجاز للشيخ ابن خميس- رحمه الله- يعطينا صورة واضحة لهذه العلاقة، فهو كتاب رحلة صَرفَ صاحبه وكده في تحديد معالم أشهر بقاع الجزيرة (نجد والحجاز). وسننتقي جوانبَ من حياة مؤلفه وشخصيّته القدر الذي يعيننا على بسط موضوع بحثنا، فالمجال لا يتّسع لاستقصاء حياة الشّيخ الحافلة، وموضوعه لا يسعى لذلك.

ترجمة الكاتب:

ولد الشّيخ عبد الله بن محمّد بن راشد بن خميس في بلدة الدرعيّة عام ١٣٣٩ هـ في ضاحية الملقا، وعلى يد والده تلقّى العلوم الدِّينيّة واللّغويّة والأدبيّة، وكذلك على مشايخ القرية[١]، وقد كان لوالده الأثر الكبير في توجّهه وتكوين شخصيّته يقول – رحمه الله- :"كان والدي — رحمه الله- على جانب من العلم، ومن الأدب، ومن الثّقافة، وقد أخذت عنه ما أخذت مبكّرًا، أخذت عنه شيئا من الشِّعر، وأخذت عنه شيئا من التّاريخ، وشيئا من اللُّغة، وشيئا من العلوم الشّرعيّة، أخذتها وأنا ناشئٌ صغيرٌ طفلٌ لم أميّز بين هذه ولا بين تلك، وكنت أتعشّق هذه الجوانب، كالشِّعر والتَّاريخ والثَّقافة عن طريق ما أسمعه من والدي "[٢]. درس الابتدائيّة والثانويّة في دار التّوحيد بالطائف، أمّا دراسته الجامعيّة فكانت بكلية الشَّريعة بمكة المكرّمة، وبعد تخرُّجه تولّى عددًا من المناصب الإداريّة، كما نال عددا من الأوسمة والجوائز التقديرية داخل المملكة وخارجها[٣]. توفي رحمه الله

١ عبد الله بن خميس، بيلوجرافيا بآثاره وما كتب عنه، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م، ص: ٩.

٢ مجلة العرب، س ١٨، ع (٩-١٠)، الربيعان ١٤٠٤هـ، كانون الأول ١٩٨٣ / كانون الثاني ١٩٨٤، ص ٨١٨.

٣ عبد الله بن خميس، بيلوجرافيا بآثاره وما كتب عنه، ص: ١٠.

يوم الأربعاء ١٤٣٢/٦/١٥ الموافق ٢٠١١/٥/١٨م بعد أن ترك مجموعة لا يستهان بها من الدراسات والكتب والمقالات، وقد تنوعت فيها اهتماماته بين العلوم اللغوية، والأدبية، والتاريخية، والجغرافية، والصحافة، والإعلام[١]، وهذا التنوع في اهتماماته وكتابته يدلّ على أنه كان شخصية موسوعية، وقد كان لهذا التّنوع أثره في أسلوبه، وطريقة كتابته في مؤلّفاته.

التعريف بالكتاب

يعدّ كتاب المجاز أحد ثلاثة مؤلفات يعتزُّ ابن خميس بها وبما بذل فيها من مجهود كبير، فقد سماه بعد كتابه معجم اليمامة، وكتاب الشوارد حين سئل عمّا يعتزُّ به من مؤلفاته[٢]، كما يصنّف هذا الكتاب ضمن كتب الرّحلات التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالجغرافيا الوصفيّة التي تهتم بوصف البلدان والأقاليم[٣]، وقد ضرب فيها العرب بسهم وافر، وبواعث هذه الرّحلة كثيرًا ما يسطّرها الرّحالة في مقدّمة كتابه الذي يوثّق فيه لرحلته، على نحو ما فعل الشّيخ ابن خميس الذي أثمرت رحلته التي اجتاز فيها الطريق من اليمامة للحجاز هذا الكتاب، وقد أجمل فيه هذه الأسباب بعد تفصيلٍ سرده في مقدّمته، فقال:" فكان هذا الكتاب قصّة هواية، وثمرة تجربة، ودفقة وفاءٍ، عسى أن يكون لسالك هذا الطريق دليلًا، ولمن يستصحبه مؤنسًا، ولمن يطلب فيه الحقيقة أمينًا"[٤]. فقد كان منذ صغره يهوى

١ للمزيد عن مؤلفاته ومقالاته الصحفية وما كتب عنه ينظر : عبد الله بن خميس، بيلوجرافيا بآثاره وما كتب عنه، مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م.

٢ مجلة العرب ،ع٩، س ١٨، ص٨٢١.

٣ كراتشكوفسكي، أغناطيوس يوليانوفتش ، ترجمة صلاح الدين هاشم، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، جامعة الدول العربية، القاهرة،١٩٦٣م، ص١٨.

٤ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص: ٩.

السير بين المنازل والديار، ويعشق التجوال في المراتع والمرابع، فكان هذا دافعًا ذاتيًا يشبع غريزة حبّ الاستطلاع "التي تعدُّ من الغرائز المهمة في تكوين وتوجيه السلوك البشري الذي يعتمد -بصورة أساسية- على معرفة البيئة المحيطة بالإنسان، وكلّما زادت معرفة الإنسان ببيئته تمكّن من السّيطرة عليها؛ لذلك فهو يتفاعل ضمن الإطار الجغرافي المتمثّل في البحث عن العلاقة بين الإنسان وبيئته"[1]. فكانت هذه الغريزة تدفعه لمشاهدة هذه المعالم؛ لكثرة ما سمع عنها في الآثار والأخبار والأشعار، فأثمر تحقيقه لهذه الرغبة وخوضه للتجربة في هذا الكتاب وغيره، أمّا دفقة الوفاء فيتجلّى فيها حبّه للوطن، هذا الحبُّ الذي جعله يتسارع ملبّيًا لدعوة علامة الجزيرة حمد الجاسر - رحمه الله- حين تصدى للبحث في جغرافية الجزيرة العربية وتاريخها، ومحققًا لتراث الأقدمين داعيًا غيره من المهتمّين، فكان ثمرة ذلك المعجم الجغرافي للبلاد السعودية، ووفاء له عدّ ابن خميس هذا الكتاب حسنة من حسناته.[2]

مصادره ومنهجه:

اعتمد المؤلف بجانب رحلته ومشاهداته على مجموعة من المصادر بلغت (٣٢) مرجعًا، تمثّلت في كتب البلدان والمعاجم، وكتب الأدب ودواوينه، إلا أنّ أكثر هذه المصادر ورودًا في كتابه هي معجم البلدان لياقوت الحموي، ومعجم ما استعجم للبكري، وصفة جزيرة العرب للهمداني، إضافة لما نقله عن معاصريه ومجايليه كالشيخ حمد الجاسر، والشيخ محمد بن بلهيد، ولم يكن في اعتماده على

١ فضيل والمشهداني، عبد خليل، إبراهيم، الفكر الجغرافي، د.ط، دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٠، ص: ٢٠٢.

٢ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص ٦.

هذه المراجع مُسَلِّمًا بما جاء فيها، بل كانت معضّدة لمشاهداته، معينة له على النّقد والتّصويب أحيانًا، وعلى التّرجيح أحيانًا أخرى.

أمّا منهجه في الكتاب فيقول عنه: " التزمت في تأليفه ذِكْرَ ما يجتازه خط السير أو ما يبصره المجتاز يميناً وشمالا من أعلام الأمكنة أرضًا أو واديًا أو جبلًا أو بلادًا، أو منهلًا أو أثرًا وربما جرّ البحث إلى ذكر ما له صلة بما هو في التزامنا مما يخرج عن هذه القاعدة، وهو قليل، أحدد مكان العلم، وأضبطه بالشكل، وربما بالحرف، وأصفه وصفًا موجزاً، وأورد جلّ ما قيل فيه من الشعر- إنْ وُجِد- وأوردُ ما ذكره عنه علماءُ المنازل والديار، وأبين أين يقع هذا العلَم بالنسبة لديار القبائل قديمًا وحديثاً غالبًا."

وهذه المنهجية تدلّ على ما تميّز به من الدقة والتقصي في الوصف، كما تدل على شخصيته الموسوعيّة؛ لذا فإنّ من يطالع في هذا الكتاب يرى اتّباعه للمنهج الوصفي الذي شاع في كثير من كتب الرّحلات، وقد كان حريصًا في هذا الوصف على الاستقصاء التام للمعلومات، وتقديمها للقارئ مستعينا بحسه الأدبي، وثقافته اللغوية، وذخيرته التعبيرية التي كان حريصًا على نثرها في كل فقرة من فقرات الكتاب، وهذه عدة جوانب في هذه المنهجية تتضح منها صلة الجغرافيا باللغة:

أولا: حرصه على ذكر علاقة الأسماء بمسمياتها، وقد كان دَيْدَنُ العرب ربط الأسماء بمسمياتها، وفي هذا أيضًا إشارة للعلاقة بين اللغة والجغرافيا، فكثير من الأسماء الجغرافية صيغت لوصف جوانب معيّنة من المواقع والمعالم، فجبل (الكُمَيْت) سمّي بذلك للونه الأحمر المشرب بسواد[1]، وجبال (الدُّغم) متقمّصة

١ المجاز بين اليمامة والحجاز ، ص ٤٩.

بالرمال الحمر إلا رؤوسها، فهي سود[1]، وهكذا الوصف في العربيّة، و(حمّة ذريع) مأخوذة من الحمم، وهو السّواد، وهذا وصفه[2] ، و(المروت) مشتقّة من واقعها فهي الأرض لا نبات بها، أو قليلة النبات[3]. و(الرُّحِي) جمع رحا اسمها مشتق من تكوينها؛ لأنها في استدارتها ومظهرها تشبه الرحا[4].

ثانيًا: استخدامه مصطلحات جغرافية من المعجم اللغوي العربي، في وصفه للمعالم والتضاريس مثل: حزون، أجارع، أبارق، دكادك، متطامن، عبال، آكام، ثنية، شماريخ، رديفة، وغيرها من المصطلحات التي تؤكد غيرته على هذه اللغة وحرصه على إحياء المصطلحات الجغرافية التراثية.

ثالثًا: إلباسه الوصف الجغرافي ثوبًا أدبيًا قشيبًا خفّف من حدّة الأسلوب الأكاديمي الجاف الغالب في المؤلفات الجغرافيّة، وأضفى الحيويّة عليه، فجمع للقارئ بين التعلم والاستمتاع، فلا تحسّ بالملل وأنت تقلِّب صفحاته، وإنّ من كان الأدب حرفته ومَعِينه الذي يغرف منه لا يتكلف جمال العبارة والأسلوب ودقة الوصف، بل يقدّم لك هذا الكم الهائل من المعلومات المتتابعة في تلقائية واسترسال يستقر معها المعنى، ويقيم نوعا من التوازن بين الشكل والمضمون بصورة تجمع بين الدقة والمتعة، ويكتمل جمال هذا الثوب القشيب بما يطرزه فيه من أشعار يعضّد بها المعلومة، فهذا الشعر ديوان العرب– سِجِل حياتهم – وقد أكثروا فيه من ذكر بيئتهم الجغرافيّة. وإن كنا قد آثرنا الحديث عن الصلة بين الجغرافيا والشعر في هذا الكتاب بوصفه سمة بارزة، فيه إلا أن قسيم الشعر في

---

١ المصدر السابق ، الصفحة نفسها.

٢ المصدر نفسه ، ص ١١٦.

٣ المصدر نفسه ، ص٦٢.

٤ المصدر نفسه ، ص٢٠٦.

الأدب، وهو النثر قد تناثر في تضاعيفه، وسندلل على ذلك ببعض تعابيره الفنية التي جعلت هذه المعالم نابضة بالحياة؛ فقد تناثرت تشبيهاته المجازية لهذه المعالم، مما يقرّب الوصف ويقرّره في النفس، نكتفي من ذلك بـ:

وصفه (الجَبَلَة) الذي قدّم له بقوله :"برزت لك هضبة (جَبَلة) متبرجة سامقة بشماريخها، ورعانها، وشقرتها، وجمال منظرها، وكأنما ترى لنفسها الصدارة والإمارة على ما حولها من أعلام، تراها أقزاما، تنحني أمام قامتها العملاقة، ومناكبها المتعالية...جبلة قصيدة عامرة، وخاطرة متكاملة الصور متساوقة الرؤى، متلاحمة الأخيلة، منظرها وانفساح الأجواء حولها، وتاريخها الحافل بأيام الأجيال وملاحم الأبطال، وتحمل الأظعان، وانسيال قطعان الماشية، وخوانس الظباء، إلهام شاعري يروّض الشوارد، ويقيّد الأوابد، وتتنزل له نغمات الوتر، ونفحات السَّحَر، ما أجملك (جبلة) تتربعين على شاطئ (التسرير) ، وتصافحين صبا نجد تحمل عَرْف الشيح والقيصوم، وتتخلل الرمث والعرار، وتداعب الأقحوان والخزامى...". هذا النّصُّ الذي امتلأ بالصور والأخيلة النابضة بالحياة من خلال ما فيه من مجازات وكنايات أخال أنّ القارئ له سيجني منه عدة فوائد منها: ترسّخ الوصف في النفس، وإذكاء جذوة الفضول فيها؛ لمعرفة المزيد عنها، إضافة لاكتسابه ذخيرة لغوية من الألفاظ والأساليب التعبيرية التي يمكن استدعاؤها أو محاكاتها، هذا علاوة على ما يحسه القارئ من متعة أثناء القراءة.

ملامح من علاقة الشعر بالوصف الجغرافي في الكتاب:

كما أسلفنا فقد نصّ الكاتب – رحمه الله- ضمن منهجه على إيراده ما ورد من شعر في الموقع – إن وجد- ولعلّ القارئ للكتاب يلحظ أنه قلّما لا يجد شعرًا يستشهد به؛ مما جعل الاستشهاد بالشعر السمة الأبرز في منهجه، وهو ما

حفّزنا لاختيار هذا الكتاب لبحث العلاقة بين الشعر والجغرافيا، وباستقراء مواطن استعانته بالشعر في الوصف الجغرافي وتتبعها نراه يبذل وكده في استقصاء الشعر في الموقع، سواء أكان شعرًا فصيحًا في عصور سابقة أو في العصر الحديث، ولا شكّ أنّ لهذا الشعر سلطاناً على القلوب، وسطوة على النفوس، وقد نصّ على ذلك حينما ختم الحديث عن نجد بجملة من الأشعار، قال بعدها :"هذه نفحات يسيرة مما قيل في نجد، وكم به من فرائد وشوارد ترقص المستمعين، وتهزّ الرواة والمتحدثين، تفتّقت عنها قرائح اللسن، وتنفّست بها ملكات البلغاء، وأتوا بما يعجب ويطرب"[1]. كما أنّ تسطيره في كتاب خُصّ للوصف الجغرافي تأكيد للتكامل المعرفي عند العرب، وبجانب هذا الاستقصاء فقد أفاد الكاتب من الشعر في توثيق معلوماته المتعلقة ببيئة المنطقة، وطبيعتها، ومناخها، ومقوماتها البشرية والطبيعية مما يتطلبه الوصف الجغرافي، وهذه جملة من ملامح استشهاده بالشعر:

أولا: في تأكيد عراقة المنطقة وقِدم الاسم:

إنّ اهتمام العرب ببيئتهم الجغرافية أمر بدهي فرضته حياتهم القائمة على الترحال والانتجاع في ربوع الجزيرة، وتجلّى وفاؤهم لهذه البيئة في تخليد أشعارهم لهذا الارتباط، وقد وجد ابن خميس– رحمه الله – في الشعر بغيته للتدليل على قدم الموقع الجغرافي أيًّا كان، ولعل ما أورده من أشعار متواترة في بعض المواقع دليل على عراقتها، وتميّز موقعها بمقوماته؛ لذا نجده كثيرا ما يقول: وقد أكثر الشعراء من ذكره، كقوله في هضبة النضادية بجبل النير:(أكثر الشعراء من ذكرها، وقرنوها بأعاظم الجبال، قال عويف القوافي:

---

١ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص ٢٢٧.

لو كان من حَضَنٍ تَضَاءل رُكْنُهُ أوْ مِنْ نَضَادَ بَكى عَلَيْهِ نَضَادُ[1]

وقال قيس بن زهير العبسي:

كأني إذ أنحتُ إلى ابْنِ قرط عقلْتُ إلى يَلَمْلَمَ أو نَضَادِ[2]" [3].

ثم ذكر شعرًا لكثير وابن دارة وسراقة السلمي فيها.

وقد يكون ورود الاسم في الشعر منذ الجاهلية دليلًا يُستند إليه لبيان عراقته وقدمه، فـ (قِطان) "يحمل هذا الاسم منذ القدم، قال العقيلي:

بـبَطْنِ قِطَـانٍ بَـينِ الشَـكِ وأنجَلَـتْ عَمَايـةُ مهـدُونٍ لـه الشـك لازِمُ[4]

وقال الحطيئة:

أقـاموا بهـا حـتّى أبّنـت ديـارهم علـى غـير ديـنٍ ضـاربٍ بجـران

عَوَاسِـرَ بـين الطَّلْـحِ يَخْـرُجْنَ بالقَنَـا خُرُوجَ الظِّبَاءِ من حِرَاجِ قِطانِ[5]"[6].

---

١ عويف القوافي الفزاري، وهو عوف بن معاوية بن عتيبة، سمي عويف القوافي ببيت قاله. وهو شاعر شريف مدح الوليد وسليمان ابني عبد الملك وعمر ابن عبد العزيز (المزرباني، محمد بن عمران، معجم الشعراء، تحقيق : ف . كرنكو، ط٢، مكتبة القدسي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان،١٤٠٢ هـ /١٩٨٢ م، ٢٧٧/١) وقد ورد البيت في تاج العروس (الزبيدي، محمد الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، مجموعة من المحققين، دار الهداية، ٢٢٧/٦ (مادة نضد).

٢ قيس بن زهير بن جذيمة بن رواحة بن ربيعة بن مازن بن الحارث بن قطيعة بن عبس بن بغيض. كان حازماً ذا رأي، وكانت عبس تصدر في حروبها عن رأيه، وهو صاحب داحس، وهي فرسه. راهن حذيفة بن بدر الفزاري فصار آخر أمرهما إلى القتال والحرب. (معجم الشعراء٣٢٢/١) ، والبيت في تاج العروس ٢٢٧/٦ (مادة نضد).

٣ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص١٢٠.

٤ لم أجد له ذكرا فيما بين يديّ من مصادر.

٥ الحطيئة، جرول بن أوس، الديوان، اعتنى به وشرحه حمدو طماس، ط٢، دار المعرفة، بيروت، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م، ص ١٤٦.

٦ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص٢٠٩.

ويبدو في بيت الحطيئة الثاني وصفه للبيئة الطبيعية في الموقع من أشجار الطلح والظباء التي تخرج بين الحراج.

ومن ذلك – أيضا– قوله:" (وعَردة) كما هو اسمه قديمًا... وقد ذكره الشعراء، قال طهمان:

صَعلا تذكّر بالسّفَاء وعَرْدَة غَلَسَ الظلام فآبهنّ رئالا

يا ويح ما يفري كأن هُويّهُ مريخ أعسر أفرط الإرسالا [1] "[2]

ثم استشهد بشعر أوس بن حجر؛ وحميد بن ثور، وعبد بن معرض الأسدي، وهذا الحشد للشواهد دليل على قِدَم الاسم والمسمى.

وفي جبل (حَضَن) بعد أن أورد شعرًا لجرير، ويزيد بن حذاق، والمتلمس، وراجز وشاعر لم يسمهما، قال:" وحضن يحمل اسمه هذا من القدم كما تقدّم لنا في هذه الأشعار"[3].

ثانيًا: في الاسم القديم:

فقد يكون الشعر توثيقًا للاسم القديم الذي تعرّض للتغيير أو التحريف بسبب كثرة الاستعمال أو غيره، وقد لا يبعد الاسم الجديد كثيرًا عن القديم، فقد وثّق الشعر التحريف الذي حصل لاسم قرماء التي صارت حديثًا ضرماء يقول عنها ابن خميس – رحمه الله – " وهي ذات شهرة تاريخية واسمها الآن محرف عن قرماء ... وهي بلدة كثيرة النخل سابقًا وفيها، يقول جرير:

---

١ طهمان بن عمرو بن سلمة الكلابي: شاعر، من صعاليك العرب وفتاكهم، كان في زمن عبد الملك بن مروان، جمع السكري شعره وأخباره في كتاب (اللصوص) (الزركلي، خير الدين بن محمود، الأعلام، ط١٥، دار العلم للملايين، بيروت،٢٠٠٢م، ٢٣٣/٣.).

٢ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص ١٧٤.

٣ المصدر السابق، ص ٢١١.

سَيبلغ حائِطَيْ قَرْماءَ مِنّي ... قوافٍ لا أريدُ بها عتابا[1]"[2].

وكاستشهاده على أنّ قرية (غِسْلة) التي كانت تدعى قديما (ذات غِسل) بشعر الراعي النميري، وذي الرمة، وراجز لم يسمه[3]. "وماءة (خُفّ) واسمها قديما (خُفاف) ، بالضم فالفتح، وهي لبني نمير قال الراعي النميري:

رَعَتْ مِنْ خُفَافٍ حِينَ بَقَّ عِيَابَهُ وحلَّ الرّوايا كلُّ أسحمَ ماطرِ[4]

وقال امرؤ القيس:

ثَجَّ، حتى ضاق عن آذِيِّهِ عرض خيم فخفاف فيسر[5]" [6].

و(صلبا) التي كانت قديمًا تسمى (تُصْلُبا) ، فحذفت التاء، وشددت اللام مفخمة، وهي التي يقول فيها الراجز:

تذكرت مشربها من تُصلبا ومن بُرَيم قَصَباً مُثقّبا[7] "[8].

ومثل هذه التغيرات تدلّ على عراقة هذه المناطق وقدمها؛ لأنّ التغيرات الصوتية والصرفية والدّلاليّة التي تطرأ على الألفاظ قد تكون بسبب كثرة الاستعمال، وأخال أنّ هذا مجالٌ خِصْبٌ للدّراسة من قبل الباحثين.

---

١ جرير بن عطية الخطفى، الديوان، دار بيروت للطباعة والنشر، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م، ص ٦٢.

٢ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص٤٠-٤١.

٣ المصدر السابق ، ص ٥٧.

٤ الراعي النميري، الديوان، جمعه وحققه راينهرت فايبرت، المعهد الألماني للأبحاث الشرقية، بيروت ١٤٠١/١٩٨٠م، ص ١٣٥.

٥ امرؤ القيس، الديوان، ضبط وتصحيح مصطفى عبد الشافي، ط٥، دار الكتب العلمية بيروت، ١٤٢٥/ ٢٠٠٤م، ص ٧٩.

٦ المجاز بين اليمامة والحجاز ، ص ٦٩.

٧ ورد البيت في تاج العروس غير منسوب، ٢٧١/٣١ (مادة:برم)

٨ المجاز بين اليمامة والحجاز ، ص ٢١٣.

ثالثًا: في وصف البيئة الطبيعية:

إنّ البيئة الطبيعية من مياه، وتضاريس، وحيوان، ونبات من الموضوعات التي تدرّس حديثًا ضمن الجغرافيا الطبيعية، وقد احتفى الشعراء قديمًا بما تزخر به بيئتهم، فوصفوا سهولها، وحزونها، وأوديتها، وأشجارها، ومراعيها، وأنعامها، وطيورها، كما وصفوا نسيم رياحها في الحرّ والقرّ، فوجد فيه الرحالة ومن كتبوا في الأدب الجغرافي مادة خصبة استعانوا بها في كتاباتهم، واستدلوا بها على طبيعة ما يصفون من مواقع؛ لذا كثُر استشهاد المؤلّف – رحمه الله– به، من ذلك حديثه عن وادي (التسرير) ، واشتهاره بالحَمض، وهو من المراعي النافعة التي تألَفها الإبل، وتصلُح بها، كما أنه وقود طيب الرائحة تمدحه العرب وتَحن إليه، مستشهدا بقول أعرابي شعرًا:

جاء الأطباء مِنْ حَمص وما فعلوا من جهلهم هَلْ أُداوَى كالمجانينِ
إذْ يَقُولونَ ما يَشفيك؟ قُلتُ لهمْ: دُخَانُ رِمْثٍ من التَّسْريرِ يَشْفِينِي
مِمّا يَضُمُّ إلى عُمْرانَ حَاطِبُهُ من رِمث غُرّب جَزْلٍ غيرَ مَوْزُونِ[1] "[2]

وفي وصفه لهضاب (العرائس): "وهي هضاب شقر متجاورات، لهن منظر شاعري جميل، يتمثّل في هذه الشقرة المتألّقة فوق ما يشبه الرابية تفرشها أنماط من الرمل الأبيض – الدكاك – والحجارة البيضاء – العبل – وتجلّلها شجيرات الرمث والعرفج والعلندي والثمام..."[3] ، ولا شك أنّ مكانًا هذا وصفه سيحرك

١ وردت الأبيات في تاج العروس غير منسوبة ٢٢/١٢ (مادة:سرر).

٢ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص ٧٤.

٣ المصدر السابق، ص١٢٧.

قرائح الشعراء، ويُثير أشواقهم، فيتغنَّوْن بجماله، وممن استشهد بشعرهم في هذا الموطن ذو الرّمة:

أقـــولُ وشـــعرٌ والعـــرائسُ بيننـــا وَسُمْرُ الذُّرَى مِنْ هَضبِ نَاصِفَةَ الْحُمْرِ
إذا ذُكِـــرَ الأقـــوامُ فـــاذكرْ بمدحـــةٍ بـــلالاً أخـــاكَ الأشـــعريَّ أبـــا عمـــرو[1]

ومن المواضع – أيضا- استشهاده بشعر جعدة بن معاوية القشيري في غمار (وجرة):

أقُـــولُ لصـــاحِبِي والعِـــيسُ تَهْـــوِي بِنـــا بَـــيْنَ المَنِيفَـــةِ فالغِـــمارِ
تَمَتَّـــعْ مِـــن شَمِـــيمِ عَـــرارِ نَجْـــدٍ فمـــا بَعْـــدَ العَشِـــيَّةِ مِـــن عَـــرارِ
وبـــينَ رِياضِـــها فَقِـــفِ المطَايـــا فـــإنّ العـــيسَ تُحـــبَسُ بالقِفـــار
أيِســـتُ مـــن الحيـــاةِ وطـــالَ حُـــزني فقلبِي مُوجعٌ والدّمعُ جاري[2] "[3]

واستشهاده على شهرة وادي نعمان بالأراك بشعر الفرزدق:

دعونَ بقضبانِ الأراكِ التي جنى لها الرَّكبُ من نعمانَ أيامَ عرَّفوا[4] "[5]

وقول عمر بن أبي ربيعة حين أراد إهداء محبوبته من أعواد أراكه:

تخيرتُ من نعمانَ عودَ أراكةٍ لِهِنْدٍ وَلَكِنْ مَنْ يُبَلِّغُهُ هِنْدَا؟[1] "[2].

---

١ ذو الرمة، الديوان، شرح أحمد حسن بسج، ط١، دار الكتب العلمية بيروت، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م، ص ١٢٥.

٢ وجدت الأبيات في عدد من المصادر منسوبة للصمة بن عبد الله القشيري، انظر تاج العروس ١١/٣١ (مادة: عرر) .

٣ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص ٢٠٢.

٤ الفرزدق، الديوان، عنى بجمعه وطبعه عبد الله الصاوي، د.ط، مكتبة الصاوي، مصر، د. ت، ص٥٥٣.

٥ المجاز بين اليمامة والحجاز ، ص٢٨٦.

رابعًا: في النقد والتصويب والترجيح:

لم يكن المؤلف –كما أسلفنا – مسلِّمًا بكل معلومة وجدها في ما بين يديه من مصادر، فقد ساعدته معرفته، وسعة ثقافته في النقد والترجيح والتصويب، وكان في ذلك يعتمد كثيرًا على الشعر، كنقده لياقوت حين قال: إنّ قبر كليب بجبل (النير) قال:" فيه نظر، فإنّ المعروف أن كليبًا قُتِل في الحمى قرب الذنائب، قال المهلهل:

فَلَوْ كشف المَقَابِرُ عَنْ كُلَيْبٍ سيعلمُ بالذنائبِ أيُّ زيرِ[٣] "[٤].

ومن ذلك تصويبه الغلط الشائع الذي يقع فيه كثير من الكتاب – في رسم (مرأة) بالتاء المفتوحة، وهي (مرأة) بالتاء المربوطة مستشهدًا بشعر ذي الرمة، وشعر عمارة بن عقيل بن بلال بن جرير، يقول ذو الرمة:

ولما وردْنا مَرْأةَ اللُّؤمِ أُغلِقتْ دَسَاكِرُ لم تُرفع لخيرٍ ظِلالُها

وقد سُمِّيتْ باسم امرىء القَيْس قَرْيةٌ كِرَامٌ عوانِيها لئامٌ رجالُها

تظَلُّ الكِرامُ المُرْمِلُونَ بجَوّها سواءٌ عليهم حَمْلُها وحِيَالُها

إذا ما امرؤ القيس ابنُ لؤمٍ تَطَلّعتْ بكأس الندامَى خَيَّبتْها سِبَالُها[٥] " [٦]

وفي بعض الأحيان يلجأ للشعر في الترجيح عند الاختلاف في تحديد موضع ما حين يكون الشاعر قد ذكره مقترنا بمواضع أخرى قريبة منه، فها هو يُخطّئ

---

١ عمر بن أبي ربيعة، الديوان، قدم له د. فايز محمد، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م، ص١٢٠.

٢ المجاز بين اليمامة والحجاز ، ص٢٨٦.

٣ مهلهل بن ربيعة، الديوان، شرح طلال حرب، د. ط، الدار العالمية، د. ت، ص ٣٩، وقد جاء فيه (فلو نشر) بدلا عن (فلو كشف).

٤ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص١٣٦.

٥ ديوانه ص ٢٤٠–٢٤١. مع اختلاف في بعض ألفاظه عما في الكتاب.

٦ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص٥١.

البكري حين ذهب إلى أنّ المقصود في أبيات مالك بن الريب التالية جبل (جمدان) بالحجاز[1]، يقول مالك بن الريب:

عَلَيَّ دِماءُ البُدْنِ إنْ لم تُفارِقِي ... أَبا حَرْدَبٍ لَيْلاً وأَصحابَ حرْدَبِ
سَرَت في دُجى لَيلٍ فَأَصبَحَ دونَها ... مَفاوِزُ جمرانِ الشُّريفِ فغُرَّبِ
تطالعُ مِن وادي الكِلابِ كَأَنَّها ... وَقَد أَنجَدَت مِنهُ خَريدَةُ رَبرَبِ[2]

فالشيخ – رحمه الله – يُرجّح أنّ المقصود هو (جمران)؛ لأنّ قرائن الأبيات وموضوعها لا تصدق إلا على جمران"[3]. وتتمثّل هذه القرائن في المواضع التي ذكرها (مفاوز جمران، غرّب، وادي الكلاب)؛ مما يدّل على تجاورها، وكلها في ديار بني تميم قبيلة الشاعر، أمّا جمدان فهي جبل بالحجاز.

خامسًا: في الأحداث التاريخية:

مرّت منطقة نجد والحجاز بسلسلة من الأحداث على مرّ التاريخ، وقد كان لجغرافية المنطقة تأثيرها في هذه الأحداث، فأيام العرب قديمًا، وصراعات قبائل المنطقة –في غالبها– صراع حول موضع متميز بماء أو كلأ أو مرعى مناسب للإبل، وكما أنّ الجغرافيا السياسية تستمدّ مادتها من أحداث التاريخ، فقد كان الشعر مصدرًا لوصف هذه الأحداث، ومن هنا اهتم ابن خميس – رحمه الله– بالأحداث التاريخية مستشهدًا لها بالشعر في ربطٍ بين الجغرافيا والتاريخ والشعر، وقد تركّزت هذه الأحداث في تلك الأيام المشهورة التي دارت فيها معارك بين قبائل العرب وبطونها، وقد سميت معظم تلك الأيام بأسماء المواضع التي دارت فيها

---

١ البكري، عبد الله بن عبد العزيز، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، تحقيق: مصطفى السقا، ط٣، ١٤٠٣هـ، عالم الكتب، بيروت، ٣٩١/١.

٢ ابن الريب، مالك، الديوان، تحقيق: نوري حمودي القيسي، ص ٧٢ (ضمن مجلة معهد المخطوطات العربية مج ١٥، ج ١) وفيه (دبدب) بدلا عن (ربرب).

٣ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص ٧٦.

رحاها، وقد حفظ لنا الشعر هذه الأيام، ووصف أحداثها، من ذلك ما ذكر من شعر النابغة في يوم النسار (عند جبل النسار):

إذا حَاوَلْـــتَ في أَسَـــدٍ فُجـــوراً ... فـإنّي لَسْـتُ منـكَ ولَسْـتَ مـنّي
هُـمُ دِرْعِـي الـتِي اسْـتَلأَمْتُ فيهـا ... إلى يَـوْمِ النِّسَـارِ وهُـمْ مجَـنّي
وهُـمْ وَرَدُوا الجِفَـارَ علـى تَمِـيمٍ ... وهُـمْ أَصـحابُ يَـوْمِ عُكـاظَ إنّي
شَـهِدْتُ لَهُـمْ مَـوَاطِنَ صـادِقَاتٍ ... أَتَيْـتُهُمُ بنُصْـحِ الصَّـدْرِ مـنّي[1] "[2]

ويوم (حقيل) بين بني فزارة وبين الرباب وبني يربوع، قال الراعي واصفا ذلك:

جمعـوا قـوى ممـا تضـم رحـالهم ... شـتى النجـار تـرى بهـن وصـولا
فسـقوا صـوادي يسـمعون عشـية ... للمـاء في أجـوافهن صـليلا
حـتى إذا بـرد السـجال لهاتهـا ... وجعلـن خلـف عروضـهن ثميلا
وأفضـن بعـد كظـومهن بحـرّة ... من ذي الأبارق إذ رعين حقيلا[3] "[4]

واستشهد على وصف يوم جبلة في عام مولد النبي ﷺ بقول لبيد:

مِنَّـا حُمَـاةُ الشِّـعْبِ يـوْمَ تَوَاكلـتْ ... أَسَـدٌ وذُبْيَـانُ الصَّـفا وتَمِـيمُ
فارتَـثَّ كَلْمـاهُمْ عَشـيَّة هَـزْمهُمْ ... حـيٌّ بِمُنْعَـرَجِ المسـيلِ مُقـيمُ
قَـوْمي أُولئـك إنْ سـألتِ بِخـيمِهِمْ ... ولكـلِّ قـومٍ في النوائـبِ خِـيمُ
وإذا تواكلـتِ المقانِـبُ لم يَـزَلْ ... بـالثَّغْرِ منّـا منسـرٌ وعظـيمُ[5] "[6]

---

١ النابغة الذبياني، الديوان، تحقيق عباس عبد الساتر، ط٣، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م، ص١٣٨.

٢ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص ١٢٥.

٣ ديوانه، ص٢٢٤.

٤ المجاز بين اليمامة والحجاز ، ص ٧٥.

٥ لبيد بن ربيعة العامري، الديوان، اعتنى به حمدو طلاس، ط١، دار المعرفة، بيروت، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، ص١٠٤.

٦ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص ١٠٠.

ويتّضح مما تقدّم من الملامح التي استنبطناها من هذا الكتاب أنّ الشعر مكون أساسي من مكونات هذا الكتاب، ولا يفوتنا أن نشير هنا إلى أنّه قد استشهد أيضا بالشعر الشعبي، ولكن ليس كثيرا، فقد كانت له رؤية واضحة فيه، ولم يكن يدعو لإحيائه، والاهتمام به، والسير فيه على حساب الفصيح، لكن كان يعدّه رافدًا مهمًا من روافد الأدب، أمدّه بالعادات والتقاليد، وسجلًا حافلًا بالتاريخ على مدى سبعة قرون؛ لذا يمكن الإفادة منه في هذا الجانب[1]، وبهذه الرؤية كان له اهتمام به حفظًا ورواية وتوثيقًا ونظمًا، فجاء ببعض منه في هذا الكتاب كشعر: راشد الخلاوي، والشاعرة مويضي البرازية، وراكان بن حثلين، وناصر العريني، وعجران بن شرفي السبيعي، وجلّ شعرهم في المدح أو الفخر أو ذكر ما وقع بين القبائل، كاستشهاده بشعر راكان بن حثلين في الفخر بقومه في وقعة (البرة):

غَـزوٍ علـى الـبرة تـذلهب بنـا الرشـا وتقطعـت عنـا مُلَفّـق جرُودهـا
وخُشُـوم طُوَيْـقٍ فَوقنـا كَـن وَصـفها صَقِيل السيُوف إلِّي تَجَدَد جُرُودَها[2]

فهو يشبه أنوف جبال طويق عند (البرة) بالسيوف المصلتة والمجردة من أغمادها. وهذا الوصف يتفق مع وصف عمرو بن كلثوم حين قال:

فَأَعْرَضَـتِ اليَمَامَـةُ وَاشْمَخَـرَّتْ كَأَسْـيَافٍ بِأَيْـدِي مُصْـلِتِينَا[3]" [4]

---

١ مجلة العرب، س١٨، ع (٩-١٠)، ص٨٢٧.

٢ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص٤٤.

٣ عمرو بن كلثوم، الديوان، تحقيق إميل بديع يعقوب، ط١، دار الكتاب العربي، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م، ص٧٠.

٤ المجاز بين اليمامة والحجاز، ص ٤٥.

الخاتمة:

١- ارتباط العرب ببيئتهم الجغرافيّة بكل مكوناتها ارتباطا قويًا جعلهم يتفاعلون معها، ويضمنونها أشعارهم.

٢- أنّ ابن خميس –رحمه الله– قد أدرك بحسه اللغوي والجغرافي تلك الوشيجة بين الجغرافيا والأدب بصورة عامة، والشعر بصورة خاصة، فكان قوام منهجه في هذا الكتاب الاستعانة بالشّعر في وصف المعالم والتّضاريس.

٣- أنّ كتاب المجاز –كغيره من كتب الرّحلات– حوى معلومات جغرافيّة لا يمكن الاستغناء عنها في المعرفة بمعالم الجزيرة العربيّة، وقد صاغه مؤلّفه بلغة رصينة جمعت بين المتعة والفائدة العلميّة.

وهذه النتائج تدفعنا لأن نوصي بالاستفادة من هذا الربط في مناهجنا التعليمية، فيقوم المختصون في وضع المناهج باستصحاب هذه العلاقة، فتقدَّم المعلومات الجغرافية مرتبطة بما وُجِد من شعر متعلّق بها، فنكون بذلك قد قدّمنا المعرفة للطلاب بطريقة تكامليّة، كما أنّ ذلك يخفّف من جفاف المادة العلميّة التجريديّة، ويحقّق المتعة للطالب؛ لما للشّعر من أثر في النّفس، وفيه أيضا ربط للماضي بالحاضر وحفظ للتّراث، وتحقيق للتواصل، فلا ينقطع الطّالب عن ماضيه، وثمة فائدة أخرى لا تقلُّ أهميّة عمّا ذكرنا، وهي تنمية الحسِّ الأدبي، والذّوق الفنّي، والقدرة التّعبيريّة بما تمنحه هذه الآثار الأدبيّة من ذخيرة لغويّة، لها أثرها في تحسين مستواه اللُّغوي.

وأخيرا، وليس آخرًا، فما ذكرنا غيض من فيض، فمقصدنا الإذكار لا الإكثار، وحسبنا من القلادة ما أحاط بالعنق.

المراجع:

١- البكري، عبد الله بن عبد العزيز، معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع، تحقيق: مصطفى السقا، ط٣، عالم الكتب، بيروت،١٤٠٣هـ.

٢- حسن، زكي، الرحالة المسلمون في العصور الوسطى، د.ط، دار المعارف، د.ت.

٣- ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، ط٣، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٦م.

٤- ابن خميس، عبد الله بن محمد، المجاز بين اليمامة والحجاز، ط٤، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض، ١٤١٠هـ، ١٩٨٩م.

٥- الزبيدي، محمد الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، مجموعة من المحققين، دار الهداية، د.ت.

٦- الزركلي، خير الدين، خير الدين بن محمود، الأعلام، ط١٥، دار العلم للملايين، بيروت،٢٠٠٢م.

٧- الشامي، صلاح الدين علي، الرحلة عين الجغرافيا المبصِرة في الدراسة الميدانية، د.ط،منشأة المعارف، الإسكندرية، ١٤٠٢هـ، ١٩٨٢م.

٨- عبد الله بن خميس، بيبلوجرافيا بآثاره وما كتب عنه، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ١٤٣٢هـ/٢٠١١م.

٩- فضيل والمشهداني، عبد خليل، إبراهيم، الفكر الجغرافي، د.ط، دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٠ م.

١٠- كراتشكوفسكي، أغناطيوس يوليانوفتش ، ترجمة صلاح الدين هاشم، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، جامعة الدول العربية، القاهرة،١٩٦٣ م، ص.

١١- المزرباني، محمد بن عمران، معجم الشعراء، تحقيق : ف . كرنكو، ط٢، مكتبة القدسي، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان،١٤٠٢ هـ /١٩٨٢ م.

١٢- مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط (مجمع اللغة العربية)، ط٣، دار الدعوة، القاهرة.

١٣- الموافي، ناصر عبد الرازق، الرحلة في الأدب العربي حتى نهاية القرن الرابع الهجري، ط١، دار النشر للجامعات المصرية، مكتبة الوفاء،١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

الدواوين:

١- امرؤ القيس، الديوان، ضبط وتصحيح مصطفى عبد الشافي، ط٥، دار الكتب العلمية بيروت، ١٤٢٥/ ٢٠٠٤م.

٢- جرير بن عطية الخطفى، الديوان، دار بيروت للطباعة والنشر، ١٤٠٦هـ/١٩٨٦م.

٣- الحطيئة، جرول بن أوس، الديوان، اعتنى به وشرحه حمدو طماس، ط٢، دار المعرفة، بيروت، ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م.

٤- ذو الرمة، الديوان، شرح أحمد حسن بسج، ط١، دار الكتب العلمية بيروت، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

٥- الراعي النميري، الديوان، جمعه وحققه راينهرت فايبرت، المعهد الألماني للأبحاث الشرقية، بيروت ١٤٠١/١٩٨٠م.

٦- عمر بن أبي ربيعة، الديوان، قدم له د. فايز محمد، ط٢، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

٧- عمرو بن كلثوم، الديوان، تحقيق إميل بديع يعقوب، ط١، دار الكتاب العربي، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م.

٨- الفرزدق، الديوان، عنى بجمعه وطبعه عبد الله الصاوي، د.ط، مكتبة الصاوي، مصر، د. ت.

٩- لبيد بن ربيعة العامري، الديوان، اعتنى به حمدو طلاس، ط١، دار المعرفة، بيروت، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

١٠- مالك بن الريب، الديوان، تحقيق: نوري حمودي القيسي، ص ٧٢ (ضمن مجلة معهد المخطوطات العربية مج ١٥، ج ١).

١١- مهلهل بن ربيعة، الديوان، شرح طلال حرب، د. ط، الدار العالمية، د. ت،

١٢- النابغة الذبياني، الديوان، تحقيق عباس عبد الساتر، ط٣، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٦هـ/١٩٩٦م.

المجلات والدوريات:

١- مجلة العرب، س ١٨، ع (٩-١٠)، الربيعان ١٤٠٤هـ، كانون الأول ١٩٨٣ / كانون الثاني ١٩٨٤.

مناهج النقد العربي الحديث ومساهمتها في تأصيل الدراسات البينيَة
تجليات ربط الأدب بالعلوم الإنسانية الحديثة

إعداد

د. سمير زياني

الملحقة الجامعية مغنية - الجزائر

مقدّمة:

ارتبط النّقد في العصر الحديث ارتباطا وثيقا بمظاهر المعرفة المتنوّعة؛ فلقد – تأثّر بشكل عام– بالعلوم التي داخلته، فأثّرت في مناهجه، وفي توجيه دراساته وجهة معيّنة، تلك المناهج التي أعطته طابعا من الدّقة والعلمية، بعدما ظلّ هذا الفنّ يخضع للعواطف والأهواء، ويجعل من الذوق والتأثّر شعارا له، حيث استطاعت هذه المقاربات السياقية الحديثة أن تمدّ النّقد بتلك المهارات التّحليلية الفائقة، بغية فهم النصّ الأدبي، وسبر أغواره السّحيقة، وربطه بشخصية مبدعه.

ولقد عدّ الدّارسون ارتكازَ النقدِ على الفلسفة، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الجمال، سببا كبيرا في رقيّه؛ حيث أفاد النقد الأدبي من علم النفس معارف مكّنته من الرّبط بين شخصية الفنّان وأعماله الأدبيّة، والمساهمة في معرفة أسرار بنية العمل الأدبي، كما اهتم النّقاد بمعطيات علم الاجتماع، فحاولوا إبراز المضامين الاجتماعية للأثر الأدبي، والبحث عن مصدرها الذي نشأت منه، وإلى أيّ مدى تمكّن الأديب من تشخيص الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والأخلاقية التي عاشها، و ساهم علم الجمال كذلك في تقدير القطعة الفنية، من خلال دراسة القيم الجمالية في العمل الأدبي، من أجل تقييمه ووضعه في المكان الصحيح بين الأعمال الأدبية الأخرى، هذا ناهيك عن أهميّة المنهج التاريخي – الّذي يعدّ أقدم المناهج– في فهم البواعث والمؤثّرات في نشأة الظواهر والتيارات الأدبيّة المرتبطة بالمجتمع، انطلاقا من قاعدة (الإنسان ابن بيئته).

وعلى هذا النّمط اتّجه الكثير من النّقاد إلى دراسة الأدب وفق نظرة حديثة تحاول أن تفسّر ذلك العمل الأدبي، وتربطه ببعض العوامل السّياقية الخارجية، بغية

فهم ذلك النصّ الإبداعي، وقراءته وفق ما يتناغم مع العصر، وإزالة ما أحاط به من لبس وغموض، و هو ما يعكف على دراسته هذا البحث الموسوم بـ: المقاربات السياقية في النقد العربي ومساهمتها في تأصيل الدراسات البينية – تجلّيات ربط الأدب بالعلوم الإنسانية الحديثة– من خلال الإجابة عن الإشكاليتين الآتيتين: ماهي تجلّيات تطبيق نظريات العلوم الإنسانية الحديثة على النصّ الأدبي؟ وهل استطاعت تلك النظريات أن تساعد على فهم الإنتاجات الأدبية؟

وتتمثّل أهداف هذا الموضوع في كونه يريد أن يسلّط الضوء على تلك الدّراسات النّقدية الّتي كان محورها النصّ الأدبي ، والتي استطاعت أن تقرّب المعارف الإنسانية الجديدة من الدراسات الأدبية، وهو ما يساهم في تدعيم الدراسات البينية.

كما يرمي هذا البحث المتواضع أن يقف على مدى نجاعة هذه المناهج المستمدة من العلوم في فهم الإنتاج الأدبي، سواء كان شعرا أم نثرا.

وعلى هذا الأساس قسّمت هذا البحث إلى مدخل ومبحثين رئيسين:

أما المدخل فيتناول الحديث عن تمثلات العلاقة بين الأدب والعلوم الإنسانية الحديثة.

وأما المحور الأوّل فسيكون مخصّصا للحديث عن تطبيق مبادئ العلوم الإنسانية الحديثة على النصّ الأدبي.

في حين يعالج المبحث الثاني – وهو الأهمّ– النّقد العربي وعلاقته بالعلوم الإنسانية الحديثة، انطلاقا من بعض الدراسات المبثوثة في مؤلّفات بعض النّقاد،

كطه حيسن، والعقاد، وأحمد الشّايب، وغيرهم ، والّذين أكّدوا على ارتباط النقد الأدبي بالعلوم الإنسانية المتعدّدة، كعلم التّاريخ، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع، وعلم الجمال ... وهو ما يعطي الانطباع بضرورة الاهتمام بالدراسات البينية.

وتقتضي طبيعة الموضوع منهجا وصفيا تحليليا يتعقّب تطبيق مبادئ العلوم المختلفة على النصّ الأدبي القديم والحديث.

مدخل: تمثلات العلاقة بين الأدب والعلوم الإنسانية الحديثة

إنّ الحديث عن العلاقة التي تربط بين الأدب والعلم يفرض علينا النّظر في طبيعتهما، بصورة أكثر تدقيقا، وأبرز وضوحا، وذلك للوقوف على القواسم المشتركة التي تجمع بينهما، أو نقاط التقاطع المؤسّسة لدراسات بينية، تجعل من الأدب العملية المحورية التي تدور حولها العلوم الإنسانية، ذلك أن الإنسان هو الذي يشكل وحدة الموضوع بين سائر العلوم والآداب، فإذا "كانت العلوم الإنسانية تبحث عما هو عام ومشترك بين الناس، كعلم الاجتماع، والتاريخ، وعلم النفس، فإن الأدب يعبّر عما هو خاص من حياة الناس، فالمبدع يصوغ تجربة خاصة في لحظة خاصة، تداخلت في تشكيلها عناصر مختلفة، فهذه الخصوصية في المعاناة أو في الشعور أو في التخيل، أو في الحدس، يجسّدها الأديب أو الشاعر أو الروائي، ويصوغها على نحو فني يفجِّر به في وعينا كل تداعياتنا من تأثّر وإحساس جمالي، وانفعال فكري "[1].

لقد كان الدّارسون ولا يزالون- يعتبرون أنّ الإبداع الأدبي هو محاكاة لعالم الطبيعة الإنسانية بما تزخر به من انفعالات، وعواطف ومشاعر، وتأمّلات،

١- محمد الكتّاني، مطارحات منهجية حول الأدب والنّقد وعلاقتهما بالعلوم الإنسانية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب،د.ط، عام ٢٠٠٩م، ص٧١.

ومواقف أخلاقية، ولكنّه ليس تقليدا لما يجري في الواقع، وكأنّه آلة تصوير فوتوغرافي. بل الأدب بالأحرى نقد "للحياة" بالمعنى العميق للنّقد، أي تصوير لصراع المثل والقيم في الذات أو المجتمع[1]، لكن على الرغم من فنيّة الإبداع الأدبي وقربه من الأحاسيس والمشاعر الخاصة مما يكسبه الفعل الذاتي البحت، ويبعده عن العلمية الدقيقة، فإننا غالبا ما نجد ألوانا من المعرفة الأدبية تقترب كثيرا من العلوم الإنسانية، وهذا ما يتجسّد فيما يأتي:

١- تاريخ الأدب: يعدّ تاريخ الأدب من الأنواع الأدبية الأقرب إلى العلوم الإنسانية، ولا سيما علم التاريخ، فتاريخ الأدب يسعى إلى رصد الظّواهر الأدبية في تتابعها، واستمرارها في المكان والزّمان، متفاعلة مع محيطها الاجتماعي والحضاري، باعتبارها محكومة بقوانين الجنس والبيئة والعصر[2]، ولقد صنّف طه حسين هذا النوع في خانة وسطى تقف على نفس المسافة بين العلم والأدب، فها هو يقول:"على أنني أعترف بأنّ تاريخ الآداب لا يستطيع أن يستقلّ، ولا أن يكون علما منفصلا قائما بنفسه. فأنا أفهم حقّ الفهم أنّ الثّورة الفرنسية شيء، وأنّ التأريخ لهذه الثّورة شيء آخر، وأنّ الحركة البروتستانتية شيء وأنّ التأريخ لها شيء آخر. ولكنّني لا أستطيع أن أعدّ التأريخ للثورة الفرنسية حركة ثورية، ولا التأريخ للحركة البروتستانتية حركة بروتستانتية. بل أفهم حقّ الفهم أنّ مؤرّخ الثّورة الفرنسية قد يكون مبغضا لهذه الثّورة ناقما عليها، كما أفهم أن يكون مؤرّخ الحركة البروتستانتية غير متعاطف معها، ولا متأثّراً بها، وأنّه قادر مع ذلك على التّأريخ لها. بيد أنّ الأمر في تاريخ الآداب ليس على هذا النّحو. فأنت توافقني على أنّه

١- ينظر، المرجع نفسه، ص٧٣.

٢- ينظر المرجع نفسه، ص٧٥.

يستحيل أن يؤرّخ الآداب غير الأديب، كما يؤرّخ للثورة الفرنسية غير الثائر، وكما يستطيع الملحد أن يؤرّخ تاريخ الأديان. ذلك أنّ مؤرّخ الآداب لا يستطيع أن يعتمد على مناهج البحث العلمي الخالص وحدها. وإنما هو مضطر معها إلى الذوق، وإلى هذه الملكات الشخصية التي يجتهد العالم في أن يتحلّل منها، فتاريخ الأدب إذن أدب في نفسه من جهة؛ لأنّه يتأثّر بما يتأثّر به مأثور الكلام من الذوق، ومن المؤثّرات الفنية المختلفة. وتاريخ الأدب علم من جهة أخرى، ولكنّه لا يستطيع أن يكون علما كالعلوم الطبيعية؛ لأنّه متأثّر بهذه الشخصية أو (الذاتية)، ولأنّه لا يستطيع أن يكون بحثا موضوعيا؛ كما يقول أصحاب العلم، وإنّما هو شيء وسط بين العلم الخالص والأدب الخالص، ففيه موضوعية العلم وذاتية الأدب"[1].

ويستنتج من قول طه حسين أن القواعد التي اعتُمدت في التأريخ للأدب العربي، حاولت أن تعطي لهذا الفن تلك الصبغة العلمية، فالمنهج التاريخي بما يحمله من مبادئ وأصول أخرج الإبداع الأدبي من الدائرة الشعورية الفنية إلى رحاب البحث العلمي، بغية حصر الإنتاجات الأدبية وفق المراحل الزمنية المتتابعة.

٢- الأدب المقارن: يعدّ الأدب المقارن من أقرب الأجناس إلى تاريخ الأدب، فهو يسعى إلى بحث الصلات المؤثّرة بين الآداب العالمية، وكيف تَلْتقِي هذه المؤثّرات في موضوعاتها، أو في أجناسها، وما يكون لهذه المؤثّرات في مسيرة أدب من الآداب، وهو لون من المعرفة الأدبية يجمع بين التاريخ الأدبي والنقد

١ - طه حسين، في الأدب الجاهلي، دار المعارف، مصر، دط، عام ١٩٧٤م، ص٣٤.

الأدبي، والإلمام بالحضارات العالمية، حين تتلاقح ويؤثّر بعضها في البعض، وهكذا تصبح الآداب ودراستها حقلا واسعا لإغناء المعرفة الإنسانية[1].

٣- النقد الأدبي: يتردد النقد الأدبي بين طرفي الإبداع والعلم، فلا هو فن محض، ولا هو علم محض، إلا أنّ الأمر الذي يجبّ أن نقرّره في هذا المجال أنّ النّقد الأدبي استطاع أن يحوّل الظاهرة الإبداعية إلى ظاهرة قابلة للمعرفة، وقابلة للتنظير وللبحث والتّحليل؛ لأنّه يحوّل الظّاهرة الفنيّة إلى مجال للتقويم، وللقراءات المتعدّدة والمتطوّرة، مستوحيا منهجه من مناهج العلوم الإنسانية، ومستفيدا من معطيات، إلى حدّ جعله يطمح إلى نظريات توازي في بعض الأحيان تلك الموجودة في العلوم الإنسانية[2]، ومن هنا كان النّقد الجنس الوحيد الّذي أتاح للدّارسين استغلال المعطيات المعرفية، ومحاولة إسقاطها على الإنتاجات الأدبية؛ للكشف عن ملامحها، وسبر أغوارها، وهذا ما سنبيّنه فيما يلي:

١ - ينظر، محمد الكتّاني، مطارحات منهجية حول الأدب والنّقد وعلاقتهما بالعلوم الإنسانية، ص٧٧.

٢ - ينظر، المرجع نفسه، ص٧٥.

المبحث الأوّل

تطبيق مبادئ العلوم الإنسانية الحديثة على النصّ الأدبي

يرتبط النقد بالمعرفة ارتباطا وثيقا؛ إذ لا يمكن أن يستغني النقد عن مظاهر المعرفة المتنوّعة، ولقد عرّف محمد مندور النقد بقوله:"هو فن دراسة النصوص، وتمييز الأساليب، وهذا الفن يستعين بضروب من المعارف"[1]. ولقد تأثّر النقد بشكل عام بالعلوم التي داخلته، فأثّرت في مناهجه، وفي توجيه دراساته وجهة معينة، وهو ما برز بشكل لافت في النقد الأدبي الذي جعل من المعارف المتعددة وسيلة له.

فعلم الاجتماع – مثلا– الذي يبحث في النظم الاجتماعية والأحوال الأخلاقية والثقافية قد أثّر بدوره في تفكير الناقد من خلال تحديد الوجهة الاجتماعية للنص الأدبي.

كما قدّم علم الجمال غذاء فكريا سخيا للمشتغلين بالنقد بما بسطه من معارف تعين على إدراك الجمال، وإدراك مقاييسه؛ مما يعين على تنمية الأذواق وصقلها[2].

وكان لعلم النفس أيضا إسهاماته في توجيه الدراسات النقدية نحو معرفة نفسية تبحث في عملية الإبداع الأدبي، وكيف يتم؛ من خلال الولوج إلى نفس الأديب والبحث في مكنونات ذاته؛ فلقد "أفاد النقد الأدبي من علم النفس معارف تعين على التعرّف على شخصية الأديب، وتحديد إطارها على ضوء

١– محمد مندور، في الميزان الجديد، مؤسسة ع.بن عبد الله، تونس، الطبعة١، عام ١٩٨٨م.ص١٨٨.

٢– ينظر، نظمي عبد البديع محمد– في النقد الأدبي– جامعة الأزهر– كليّة الدراسات الإسلامية والعربية– الإسكندرية– مصر– د.ط– عام ١٩٨٧م– ص ١٣٠.

الدراسة للمواقف النفسية التي يراها الناقد في اعترافات الأديب ورسائله وأحاديثه"[١]، وهو ما مكّنه من الربط بين شخصيته وأعماله الأدبيّة.

كما أفاد النقد الأدبي-أيّما إفادة- من علم التاريخ ؛ ذلك أن الناقد اتّخذ من حوادث التاريخ السياسي والاجتماعي وسيلة لتفسير الأدب وتعليل ظواهره.

هذا، ويمكن الاستعانة بعديد من ضروب المعرفة الأخرى "في مجال النقد من أجل إفادة اتّساع أفق التفكير وعمق النظرة في دخائل النفس والحياة والكون، ومن أجل الوصول إلى دقة البحث، وسلامة الاستقراء، وصحة الاستنباط"[٢].

ومن أجل ذلك بات لزاما على كلّ ناقد أن يتسلّح بالمعرفة إذا ما أراد أن تكون أحكامه ذات قيمة. فالعرب على مرّ العصور لم يقتصروا "على الاعتداد بالطبع والذكاء وحدهما في الناقد، بل رأوا ضروريا له أن يضيف إلى ذلك ثقافة واسعة لا تقف عند شيء بعينه، بل تتطلب الإلمام بجملة من الثقافات"[٣] ، أو من المعارف الإنسانية الكبرى، كالتاريخ، والفلسفة، والمنطق، وعلم النّفس، وعلم الاجتماع، واللّسانيات.

إن الناقد الذي يفتقد إلى ثقافة جادة لن ينتج سوى نقد ساذج وفطري"يفتقر إلى الفاعلية والإضافة والإبداع، مهما تمتّع الناقد بحدّة ذكاء، ورهافة حسّ، وسلامة ذوق، وسعة أفق، ونقاء طبع؛ فالنقد -في أساسه- بناء ثقافي يرشَح في قلم الناقد بمقدار ما يتزود به من زاد"[٤].

١- المرجع نفسه - ص١٣١.

٢- المرجع نفسه - ص١٣٢.

٣- عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د.ط، عام ١٩٧٢م.

٤- صالح هويدي، النقد الأدبي الحديث قضاياه ومناهجه، منشورات جامعة السّابع من أفريل، بنغازي، ليبيا، الطبعة١، عام ١٤٢٦هـ.

ويفهم من كلّ ما تقدّم أنّ ما يجعل النّقد يتّصل بدروب المعرفة الكثيرة هو المنهج، الذي يتّخذّه الناقد مصباحا يهتدي به، في سبيل كشف غموض النصّ الأدبي، وأسراره، مما يجعلنا نقرّ بالعلاقة الوطيدة التي تربط المعرفة بالمنهج.

فالمنهج[1] هو الوسيلة أو السبيل المساعد الذي نسير عليه من أجل الوصول إلى الحقيقة، وبالتالي اكتساب المعرفة، فهو كما قال طه جابر العلواني:"علم بيان الطريق والخطوات اللازمة لاجتيازه باتجاه غاية معرفية محدّدة، وتعتبر المفاهيم اللبنات الأساسية التي تقوم المنهجية عليها"[2]؛ إذ لا -يمكن بأيّ حال من الأحوال- أن يخلو أي مظهر من مظاهر المعرفة من المنهج، فهي تلازمه، وتسير معه جنبا إلى جنب؛ فبه تتحقق، ومنه تؤخذ، ونتيجة لذلك فإننا نستطيع الجزم بأنه لكي يكون لأمة منهج من المناهج، فإنه يقتضي بأن تكون لها معرفة من قبل؛ أي أن يكون لها فيها مساهمة وإبداع.

وتوضيحاً لهذه الحقيقة، وبلورةً لها وجب التأكيد على استفادة علوم اللغة والأدب من مناهج العلوم المختلفة، ولا سيما التي شاعت في مجال اللسانيات، أو النقد، كما هو الشأن بالنسبة للأوربيين الذين حاول نقادهم أن يستمدوا مناهجهم من نظريات علمائهم، في نقد درس النص الأدبي، وصاحبه، "ولا بد من الإشارة كذلك إلى أن هؤلاء النقاد ليسوا علماء نفس، ولا علماء اجتماع، أو

١- وردت كلمة "منهاج" في القرآن الكريم في سورة المائدة الآية ٤٨ في قوله تعالى : "لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً ومِنْهَاجًا" فكلمة منهاج تعني الطريق الواضح ، وجاء في الصحاح للجوهري : (مادة نهج): أنهج الطريق، أي استبان، وصار نهجا واضحا بيّنا، ينظر، الجوهري، الصّحاح، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، مادة (نهج)- ١/٣٤٦.

٢- طه جابر العلواني، ابن تيمية وإسلامية المعرفة، الدار العالمية للكتاب الإسلامي، الرياض، السعودية، الطبعة٢، عام١٩٩٥م، ص٦٤.

اقتصاد، أو حتى لغة، ولكنّهم بالدرجة الأولى أساتذة أدب، ودارسون يبحثون فيه متأثرين بالنظريات التي بلورها أولئك العلماء"[١] .

و مما ساهم في إثارة قضية المنهج ما بلغته العلوم الإنسانية من تطوّر، "وما حققته من نتائج باهرة ومفيدة، دفعت بعض النقاد إلى الدعوة إلى الاستعانة بنتائجها، واعتماد منهجها في بناء ملاحظاتهم، واستنتاجاتهم، يحدُوهم في ذلك أمل المساهمة في إثراء النقد الأدبي، ودفعه إلى الأمام"[٢]، ومن هنا كان ارتباط النقاد بالعلوم الإنسانية الحديثة أمرا بارزا من خلال اعتمادهم على مناهج مستمدة من مبادئ هذه العلوم وعناصرها، وهذا ما يجعلنا نتبيّن تلك العلاقة بين العلوم والنّقد الأدبي من خلال ما يأتي:

١- العلاقة بين علم التاريخ والنقد على ضوء المنهج التاريخي:

المنهج التاريخي واحد من المناهج النقدية المتعدّدة وأقدمها، التي انبنت على قواعد متينة، كانت باكورة لمعارف فلسفيّة، وتيارات مختلفة عرفتها الإنسانية طيلة مسيرتها الطويلة، و"هو منهج يتّخذ من حوادث التاريخ السياسي والاجتماعي وسيلة لتفسير الأدب، وتعليل ظواهره "[٣]؛ إذ يربط بين العمل الأدبي، وبين الزّمن الذي يولَد فيه، والبيئة التي يتشكّل فيها، "فهو-إذن- يفيد في تفسير تشكّل خصائص اتّجاه أدبي ما، ويعين على فهم البواعث والمؤثّرات في نشأة الظواهر والتيارات الأدبيّة المرتبطة بالمجتمع، انطلاقا من قاعدة: (الإنسان ابن بيئته)"[٤].

١- عباس الجراري، خطاب المنهج، الهلال العربية للطباعة والنّشر، الرباط، المغرب، الطبعة٢، عام١٩٩٥م، ص٢٩.

٢- فاروق العمراني، تطور النظرية النقدية عند محمد مندور، الدار العربية للكتاب، تونس، د.ط، عام ١٩٨٨م، ص٩٩.

٣- يوسف وغليسي، مناهج النقد الأدبي، جسور للنّشر والتّوزيع، الجزائر، الطبعة١، عام ٢٠٠٧م، ص١٥.

٤- المرجع نفسه، ص١٥.

أ- نشأته وتطوّره:

بدأ ظهور المنهج التاريخي في مطلع القرن التاسع عشر؛ حيث دخلت أوربا في هذا العصر مرحلة نهضة علميّة، انعطفت بها من حال إلى حال، بعد أن تطوّرت العلوم التجريبية تطوّرا مذهلا، وهو ما كان له الأثر البالغ على النتائج العلمية الواضحة والسّريعة على واقع المجتمع، وما خلّفه هذا التطوّر في مختلف حقول المعرفة؛ إذ سعى مجموعة من علماء الاجتماع، وعلماء النّفس، والأخلاق إلى اعتماد تلك النّظريات، وثمراتها في مناهج دراستهم[1] ومن ذلك سعي الناقد الفرنسي الشّهير "برونتيير" إلى تطبيق نظريّة تطوّر الكائنات للألماني"داروين" على الأدب والأدباء، على غرار ما قام به الإنجليزي "سبنسر" في ميدان علم الاجتماع والأخلاق وعلم النّفس، وقد ألّف كتابا سمّاه "تطوّر الأنواع الأدبيّة" سنة ١٨٩٠م، رأى فيه أنّ "الآداب تنقسم إلى فصائل أدبيّة مثلها مثل الكائنات الحيّة، وأنّها تنمو وتتكاثر متطوّرة من البساطة إلى التركيب، في أزمنة متعاقبة حتى تصل إلى مرتبة النّضج قد تنتهي عندها، وتتلاشى وتنقرض كما انقرضت بعض الفصائل الحيوانيّة"[2].

وانتقل النقد الأدبي -وفق ذلك- من التذوّق الشّخصي، وكلّ ما يتّصل بأحكامه إلى قوانين ثابتة ثبات العلوم الطّبيعية؛ قوانين تطبّق على كلّ الأدباء، كما تطبّق قوانين الطّبيعة على كلّ العناصر والجزئيات، وتعدّ هذه الخطوة الأولى التي مهّدت الطّريق لباقي النّقاد، وعلى رأسهم الناقدان الفرنسيان "سانت بيف" و"هيبوليت تين"، اللّذان أعطيا للمنهج التاريخي اسمه الجديد في مناهج النقد

١- ينظر، صالح هويدي، النقد الأدبي الحديث ، قضاياه مناهجه، ص ٧١.

٢- يوسف وغليسي، مناهج النّقد الأدبي، ص ١٧.

الأدبي أوّل مرّة، وجعلا منه السبيل إلى فهم الأدب فهمًا شاملاً وعميقًا، وهو ما سنوضّحه فيما يلي:

– سانت بيف (١٨٠٤م–١٨٦٩م): كان "سانت بيف" أول ناقد يسعى إلى تأسيس تاريخ طبيعي للأدب عن طريق التعرّض لعدد من أدباء عصره بالدراسة والتّحليل، يحدوه طموح كبير، ورغبة جامحة في تصنيفهم إلى طوائف وأنماط، على النّحو الذي درج العلماء فيه إلى تصنيف النبات والحيوان[١].

والمتتبّع للمنهج النقدي عند "سانت بيف" يدرك ميله في دراسة أدب عصره إلى شخصيات الكتّاب، والأدباء أنفسهم، حيث أخذ "يستقصي مظاهر حياتهم المادية والعقلية والأخلاقية، حتى لنراه لا يتورّع عن شيء في سبيل معرفة ما كان يسميه (وعاء الكاتب). لقد كان يتتبّع حياة الكتّاب الشّخصية والعائليّة، وتلاميذهم، وأصدقاءهم، بل وأعداءهم، ويحاول الكشف عن أذواقهم، وعاداتهم، وآرائهم الشّخصية، وهكذا جاء نقده تصويرا لشخصيات الكتّاب. ثم يقسّم الكتّاب بحسب الوشائج التي يمكن أن تربط بينهم...كما يفعل علماء النبات والحيوان عندما يحدّدون الفصائل"[٢].

ومما تجدر الإشارة إليه أنّ تأثّر "سانت بيف" بالعلوم الطبيعيّة شغله عن اكتشاف العديد من الجوانب التي تجعل لكلّ أديب كيانا مستقلاً يتيح له التميّز والتفرّد عن نظرائه في عصره وبيئته.

١– ينظر، صالح هويدي، النقد الأدبي الحديث، قضاياه ومناهجه، ص ٧٣.

٢– ماهر حسن فهمي، المذاهب النقدية، مكتبة النّهضة المصرية، القاهرة، مصر، د.ط، د.ت، ص ١٧٧–١٧٨.

– هيبوليت تين (١٨٢٨م–١٨٩٣م): خَلَفَ "تين" أستاذه "سانت بيف" الذي يتّفق معه في اتّجاهه العلمي التجريبي، لكن تين كان أكثر انبهارا بقوانين العلوم الطبيعيّة وحتميتها الصّارمة. فإذا كان "بيف" يرى الأدب أشبه ما يكون بالثّمرة المتكوّنة من شجرتها (شخصية الأديب)، فإنّ تلميذه كان يؤمن بأن الأديب ليس سوى إنسان من نوع أسمى، ينتج الأدب والأشعار والفلسفات بطريقة طبيعية، تشبه تماما إفراز دودة القزّ خيوطَ الحرير، ليكون بذلك الناقد الأكثر حماسا، والأشدّ رغبة في تأسيس علم وضعي للأدب[١].

يستند "تين" إلى المنهج التاريخي في دراسته للأدب من خلال وصفه للأدب في مجموعة هي نتاج الفنان نفسه، والجماعة الفنيّة التي ينتمي إليها، والمجتمع الذي أنتجها، ويرى أن الأدب يُفْهمَ ويُفَسَّر في ضوء ثلاثيته الشهيرة[٢]، وهي:

- **العرق أو الجنس** (race)؛ ويقصد به مجموعة الاستعدادات الفطرية المشتركة بين أفراد الأمة الواحدة المنحدرة من جنس معيّن، وهذه الاستعدادات مرتبطة بالفروق الملحوظة في مزاج الفرد وتركيبه العضوي، فما يميّز الأديب الإنجليزي غير ما يميّز الأديب العربي على سبيل المثال.
- **البيئة أو المكان أو الوسط** (milieu) ، وهو العامل الثاني المؤثّر في أدب أيّ أمة، ويقصد به الفضاء الجغرافي الذي ينشأ فيه أفراد المجتمع وانعكاساته الاجتماعيّة في النصّ الأدبي.
- **الزمان أو العصر** (époque) ، وهو مجموع الظروف السياسية، والثقافيّة، والدينية، التي من شأنها أن تمارس تأثيرا على النصّ.

١- ينظر، صالح هويدي، النقد الأدبي الحديث، قضاياه ومناهجه، ص ٧٤.

٢- ينظر، وعد العسكري، مجلّة الحوار المتمدن ، العدد: ٢٠١٧ ، يوم:١٤-٠٨-٢٠٠٧م.

ومما يجدر ذكره في هذا المقام أنّ المؤرخين الألمان كانوا السّباقين في تطبيق هذه النّظرية، بل أن "تين" طبّقها هو بنفسه "على ما كتب من تاريخ فرنسا، وخاصة في كتابه الذي لم يكمله عن (أصول فرنسا المعاصرة)؛ حيث أراد أن يرسم فرنسا في آخر القرن التاسع عشر على أنها النتيجة الطبيعية لفرنسا التي أحدثت الثورة المعروفة، وإلى خصائص الفرنسيين من عصرهم، وزمانهم، وجنسهم "[1].

هذه هي الجذور التاريخية الأولى التي استقى منها المنهج التاريخي معالمه، فصارت هي جزءًا من إطاره الموضوعي، وهي –في حدّ ذاتها– تقودنا إلى مرحلة أخرى أكثر تطوّرا، وأكثر بلورة لمعايير هذا النّقد.

٢– علم النّفس والنّقد:

أ– تجلّيات هذه العلاقة:

المنهج النّفسي هو ذلك المنهج الذي يحاول تفسير الأدب على أساس نفسي، "فهو يقوم بدراسة الأنماط النّفسية في الأعمال الأدبية، ودراسة القوانين التي تحكم هذه الأعمال في دراسة الأدب"[2]؛ ممّا يجعلنا نقرّ بتلك العلاقة المتينة التي تربط الأدب بالمعرفة النّفسية، فهو — أي الأدب– ترجمان العقل والنّفس، والأديب في كلّ ما يصدر عنه من نشاط أدبي، فإنه يستوحيه ويستلهمه من تجاربه العقلية والنّفسية، فالأدب بعبارة أخرى مرآة عقل الأديب ونفسه[3].

وهو الشيء الذي ذهب إليه سيد قطب عندما اعتبر أنّ العنصر النّفسي أصيل بارز في العمل الأدبي؛ حيث قال: "وإذا نحن عدنا إلى التّعريف الذي

١– سهير القلماوي، النقد الأدبي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر ، د.ط، د.ت، ص٤٨.

٢– أحمد الرقب، نقد النّقد، يوسف بكار ناقدا، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، د.ط، عام٢٠٠٧م، ص ٩١.

٣– عبد العزيز عتيق، في النّقد الأدبي، ص ٢٩٥.

اخترناه منذ البدء للعمل الأدبي، هو: التّعبير عن تجربة شعورية في صورة موحية، وجدنا العنصر النّفسي بارزا في كلّ خطوة من خطواته: (فالتّجربة الشّعورية) ناطقة بألفاظها عن أصالة العنصر النّفسي في مرحلة التأثّر الداعية إلى التّعبير، والصّورة الموحية ناطقة بألفاظها -كذلك- عن أصالة هذا العنصر في مرحلة التّأثير الذي يوحي به التّعبير"[1].

ومن هذا المنطلق كان لزاما على النّقاد أن ينتفعوا بما وصلت إليه الدّراسات النّفسية الحديثة، في سبيل تفسير بعض الظّواهر الأدبيّة الغامضة وتوضيحها.

ب- نشأة العلاقة وتطوّرها:

لقد عرف النّقد نزعة سيكولوجية، وشذرات نفسية تعود إلى حقب زمنية أبعد بكثير من تاريخ ظهور المناهج النّقدية، بل من ظهور علم النّفس كعلم قائم بذاته.

فلقد أدرك أفلاطون من قبل أثر الشّعر مثلا في إثارة العواطف الإنسانية، وما يتركه من ضرر اجتماعي؛ ممّا قاده إلى التّعبير عن موقفه المعارض للشّعر واستبعاد أهله من الجمهورية التي كان يحلم بها[2].

كما يعدّ أرسطو الأب الشّرعي للنّقد النّفسي من خلال نظريته الموسومة (بالتّطهير)، والمقصود بها جعل الشّعر، بما يثيره من عاطفتي الشّفقة والخوف، سبيلا لتطهير المرء من الأدران[3].

١- سيد قطب، النّقد الأدبي أصوله ومناهجه، دار الشّروق، القاهرة، مصر، الطّبعة٨ ، عام ٢٠٠٣م، ص ٢٠٧.

٢- أميرة حلمي مطر، جمهورية أفلاطون، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر د.ط، د.ت، ص ٤٩-٥٠.

٣- ستانلي هايمن، النّقد الأدبي ومدارسه الحديثة، ترجمة: د.إحسان عباس ود. محمد يوسف نجم، دار الثقافة، بيروت، لبنان الطبعة١، عام ١٩٥٨م ، الجزء١، ص ٢٥٩.

ولقد طبّقت المعرفة النّفسية على الأدب بصفة فعلية في مطلع القرن العشرين، حيث يعدّ كتاب (تفسير الأحلام)[1] "لسجموند فرويد" فجر الدراسة النّفسية للأدب، وفضل فرويد على تطوّر الدّراسات النّفسية للأدب والفن لا يحتاج إلى توضيح؛ فآراؤه حول عمليّة الإبداع، وصِلة الإنتاج الغني بمبدعه قد شغلت جلّ أعماله[2]. وهو ما جعله يتزعّم مدرسة التّحليل النّفسي؛ بما قام به من تجارب، ونشر من كتب ومقالات، وألقى من محاضرات ودروس رفقة أنصاره وتلامذته، لعلّ أبرزهم: أدلر(١٨٧٠م-١٩٣٧م) ويونغ (١٨٧٥م-١٩٦١م).

ورأى فرويد أن النّشاط النّفسي موزّع بين قوى ثلاث: الهو (le ca) ، ويمثّله الجانب البيولوجي، ونعني به ميراث الأجداد وما تولد به من مكونات نفسية ووراثية، والأنا (le moi) ، ويمثّله الجانب السيكولوجي أو الشعوري، وهو الذي تتحقّق به الصورة الذهنية والأحلام، والأنا الأعلى (le sur moi) ، ويمثّله الجانب الاجتماعي أو الأخلاقي، ويسمى: الضمير[3]. والصراع دائم بين هذه القوى، ومحصَّلة الصراع تتجلى في سلوك الشخص في أيّ موقف، ومن هذه المواقف ممارسته للأدب، أو ما يعرف بالفن.

١- سيجموند فرويد، تفسير الأحلام، تبسيط وتلخيص: نظمي لوقا، دار الهلال، مصر، د.ط، عام ١٩٦٢م.

٢- شايف عكاشة، اتّجاهات النقد المعاصر في مصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، عام ١٩٨٥م، ص١١٢.

٣- زين الدين مختاري، المدخل إلى نظرية النّقد النّفسي، سيكولوجية الصورة الشعرية في نقد العقاد (نموذجا)، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سورية، د.ط، عام ١٩٩٨م، ص ١٠، و فيصل عباس، التحليل النفسي والاتجاهات الفرويدية، المقاربة العيادية، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، الطبعة١، عام ١٩٩٦م، ص ٣٤.

ولعلّ أوّل ما يلاحظ في نظريات فرويد أنّه آمن بأنّ الباعث على الفن ليس المحاكاة –كما كان يرى الدارسون الإغريق– وإنما هي الغريزة الجنسية[1] التي تكون مكبوتة في لا شعور الإنسان، وتنتظر الفرصة السانحة للظهور في أحلام النّوم، وأحلام اليقظة "إذ تظهر على شكل رموز، وعلى هذا الفهم يربط علماء النفس بين عمليّة الإبداع وبين الأحلام، بمعنى أنّ الإبداع الفني يتلقاه صاحبه في حالة لا شعورية تشبه حالة الحُلم"[2].

ولقد طبّق فرويد نظريته على كثير من أصحاب الأعمال الأدبية والفنية، لعلّ أهمّها دراسته للرسام الشّهير "ليوناردو دافنشي"؛ حيث أرجع عبقريته العظيمة إلى الكبت الجنسي الذي يعاني منه، والذي ترجمه إلى لوحات وأبحاث علمية، نصّبته عَلَمَا في مجتمعه[3].

ومن كتب فرويد النقدية التي طبّق عليها المنهج النفسي نجد (ديستوفسكي وجريمة قتل الأب) ، وهي رواية روسية، وكذا دراسته لقصة ألمانية مغمورة تسمى: "غراديفا" لكاتب اسمه "فلهلم ينسن"[4].

والجدير بالذكر أنّ نظرية التّحليل النفسي لم تبق حبيسة الآراء والأفكار التي تعزو الإبداع الفني إلى الكبت الجنسي، بل قام مجموعة من علماء النفس، وأدخلوا تعديلات في نظريات فرويد، عبّروا من خلالها عن معارضتهم إيّاه، ومن بينهم

١ – سيجموند فرويد، الموجز في التّحليل النّفسي، ترجمة: سامي محمود علي، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، مصر، د.ط، د.ت، ص٢٩ وما بعدها.

٢ – محمد بن صايل حمدان، قضايا النقد الحديث، دار الأمل للنّشر والتوزيع، القاهرة، مصر، الطبعة١، عام ١٩٩١م، ص ٩٨.

٣ – صالح هويدي، النقد الأدبي الحديث ، قضاياه ومناهجه، ص ٨٩.

٤ – المرجع نفسه.

تلميذه " أدلر" صاحب مدرسة "علم النفس الفردي"، الذي أكّد أنّ غريزة حبّ الظهور، أو حبّ السّيطرة، أو التملّك هو الباعث على الفن، وأنّ الشعور بالنقص هو السّبب الرّئيس لتكوين الأمراض النّفسية.أما تلميذه الآخر "يونغ" صاحب مدرسة "علم النفس التحليلي" فرأى أنّ الباعث على الفن يعود إلى العقل الباطني، أو ما يعرف بنظرية اللاشعور؛ وقد قسّمه إلى قسمين: اللاشعور الشخصي أو الفردي، وهو ما انطلق منه فرويد في تحليلاته للأعمال الفنية، واللاشعور الجمعي الذي يحوي التجارب والأفكار الموروثة[1]، ويمثّل طرائق التفكير البدائي للعقل البشري، وهو في نظر يونغ مصدر الأعمال الفنية[2].

قدّمت مدرسة التحليل النفسي خدمات جليلة للأدب والفن؛ إذ تمكّنت من تزويد النقد بمعارف نفسية لتحليل شخصيات الأدباء والفنانين؛ وقد ساهمت هذه المعارف في مضاعفة معرفة أسرار بنية العمل الأدبي، وأبعاد معانيه؛ لسبر أغوار شخصية الأديب نفسه[3].

ويعدّ "سانت بيف" (١٨٠٤م-١٨٦٨م) – الذي سبق وأن تعرّضنا له عند حديثنا عن المنهج التّاريخي- من رواد المنهج النفسي كذلك؛ إذ يتلخص منهجه في ضرورة البحث عن كلّ ما يحيط بحياة الأديب داخليا وخارجيا، ولهذا فدراسة الأديب عنده تؤدي إلى خلق عمل أدبي ثانٍ، يسمى السيرة الأدبية أو التاريخ الطبيعي الذي لا يصدر أحكاما على القيم الفنية، وإنّما يسجّل أو يصف وقائع

١ – يونغ، علم النّفس التحليلي، ترجمة: نهاد خياطة، دار الحوار للنشر والتّوزيع، اللاذقية، سورية، الطبعة٢، عام ١٩٩٧م، ص ٧.

٢ – شايف عكاشة، اتجاهات النقد المعاصر في مصر، ص١٣- و علي جواد الطاهر، مقدّمة في النقد الأدبي، المؤسسة العربيّة للدّراسات والنّشر، بيروت، لبنان، د.ط،د.ت،ص ٤٢٩-٤٣٠.

٣ – شايف عكاشة، اتجاهات النقد المعاصر في مصر، ص ١١٤-١١٥.

وكائنات ثم يصنّفها[1]. وقد عدّ سانت بيف على ضوء هذه النظرية "صانع الصور ونحّات العظماء"[2].

٣- علم الاجتماع والأدب:

أ- علاقة الأدب بالمجتمع:

لقد اهتمّ الكثير من الدارسين الغربيين بالعلاقة التي تربط بين الأدب باعتباره فناً، وبين المجتمع، بما يحِمل من عناصر وإيديولوجيات؛ ذلك أن الأدب في حقيقته إنّما هو تعبير عن المجتمع وكلّ ما يجري فيه من نظم، وعقائد، ومبادئ، وأفكار، والأديب لا يسقُط على مجتمعه من السماء، وإنّما ينشأ فيه ويصدر عنه، فيخاطبه بما يحسّ ويشعر، ويعكس مشاعره وبواعثه ونوازعه من جهة، ويذيع أدبه وينشره بين أفراده من جهة ثانية، وكان ينشره ويذيعه قديما بالإلقاء والمشافهة، حتى إذا عرف الكتابة أخذ يستخدمها وسيلة لوصله بقومه كي يستمتعوا بآثاره. وتطوّرت الأمور، فإذا المطبعة تظهر، وإذا النّشر يُنظّم، فاتّخذهما وسيلتين لإذاعة إنتاجه- من شعر ونثر- بين الناس، ولو أنّه كان يكتب لنفسه لما استغلّ كلّ هذه الأدوات والوسائل، واكتفى بأن يردّد خواطره وخوالجه في نفسه وحنايا صدره[3].

إنّ صلة الأدب بالمجتمع وثيقة، وهي الصلة التي تعود إلى قرون سحيقة، فلو رجعنا إلى أعتق صورة للشعر، وهي صورة الشعر القصصي عند اليونان، صورة

١- شارل لالو- مبادئ علم الجمال- ترجمة مصطفى ماهر- دار إحياء الكتب العربية- القاهرة- مصر- د.ط- عام ١٩٨٩م- ص ٣١.

٢- كارلوني وفيللو- تطوّر النقد الأدبي في العصر الحديث- ترجمة: سعد يونس- مكتبة الحياة- بيروت- لبنان- د.ط- عام١٩٦٣م- ص ٣٧-٣٨.

٣- شوقي ضيف- البحث الأدبي: طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره- دار المعارف- القاهرة- مصر- الطبعة ٦-د.ت- ص ٩٦.

الإلياذة، فسنجدها لا تتغنى بعواطف فردية، وإنّما تتغنى بعواطف الجماعة اليونانية في عصرها، مصوّرة حروبها بطراودة، ومن استبسلوا فيها من الأبطال، ومن هنا نشأ القول بأنّ ناظم هذه الإلياذة ليس "هوميروس" وحده، وإنّما هم أفراد مختلفون من أجيال متلاحقة، لعلّ هوميروس كان خاتمهم، أو لعلّه واسطتهم، وأتّمها من بعده شعراء حاذقون لم ينظموها لأنفسهم، بل ليتغنى الناس بها، ولتصوّر مشاعرهم[1].

كما أنّنا لا نستطيع أن ننكر أنّ المجتمع الذي يعيشه الشاعر يمكنه أن يكون بالقياس إليه مصدر إلهام ووحي لا ينضبان، فليس من شكّ في أنّ للمجتمع، بكلّ ما يخوضه من معارك ونضال، وكلّ ما يتّصل به من قضايا سياسية كانت أو اقتصادية، تأثيره العميق في الكُتّاب والشعراء[2]، وإن كان هذا التأثير فنيّا بحتا، ولنا في أدب أبي العلاء المعري نموذج حي؛ لذلك "فهو مدين للحقبة التاريخية التي عاشها، ولكن مدين لهذه الحقبة فنيّا، وبمعنى آخر: إنّ أدب أبي العلاء المعري متأثّر بالتقاليد الأدبية في عصره... وإنّ فنّه ليس إلاّ انعكاسا طبيعيا لقيم الفن في عصره"[3]، ومن هنا فالعلاقة التي تربط المجتمع بالأدب هي علاقة أخذ وعطاء.

وإذا كان الأدب يتأثّر بالمجتمع ويؤثّر فيه، فإن النقد – الذي يعتبر إنتاجاً ثانياً للأدب– قد وجد نفسه وجها لوجه مع علم الاجتماع، أو المعرفة الاجتماعية، من خلال تطبيق المنهج الاجتماعي على الدراسات الأدبية، وهو ما سنعرفه فيما يلي.

١– المرجع نفسه– ص ٩٦–٩٧.

٢– محمد زكي العشماوي– قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث– دار المعرفة الجامعية– الإسكندرية– مصر– د.ط– د.ت– ص ٢٣.

٣– المرجع السابق، ص ٢٣.

ب- مفهوم المنهج الاجتماعي:

هو ذلك المنهج الذي يُخضِع الأثر الأدبي للمعرفة الاجتماعية، انطلاقا من النظرية التي أومأنا إليها، والتي تعتبر أنّ الأدب ظاهرة اجتماعية، وأنّ الأديب إنّما ينتج الأدب لمجتمعه، بحكم أنّ القارئ حاضر في ذهن الأديب، وهو وسيلة وغاية في آنٍ معا[1]، وبذلك فالنقد الاجتماعي "يهتم بإبراز المضامين الاجتماعية للأثر الأدبي، والبحث عن مصدرها الذي نشأت منه، وإلى أيّ مدى تمكّن الأديب من تشخيص الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والتاريخية والأخلاقية التي عاشها، بالإضافة إلى حثّ الأديب على مراعاة هذه المعيشة في أعماله...وبالتالي فإنّ هذا الاتّجاه قد يتطلّب من الأديب أن يخترق جدار الأدب، ويخرج إلى المجتمع، شاهرا موقفه من مشكلات مجتمعه، ومختلف قضايا وطنه "[2].

ويعدّ هذا المنهج من الفلسفات الواقعية التي ظهرت في مطلع القرن العشرين، والتي طبعها الفكر الماركسي المادي الذي يهتمّ بالجماعة، ويدعو إلى الالتزام بها، ويكفر بالفرد الذي يمثّل نوعا من أنواع التسلّط؛ بما يحمله من أفكار إقطاعية وبورجوازية.

ج- النقد والمعرفة الاجتماعية: النشأة والتطوّر:

يرجع المؤرّخون اهتمام الدارسين للأدب بالواقع الاجتماعي إلى عهود طويلة، قد تمتدّ إلى عهد الإغريق، "فقد أدرك أفلاطون وأرسطو -من قديم- الطبيعة الاجتماعية للشعر، وما يُحدِث من تأثير في الجماهير، ومعروف أن أوّلهما كان

١- صالح هويدي، النقد الأدبي الحديث، قضاياه ومناهجه، ص ٩٥.

٢- شايف عكاشة، اتجاهات النقد المعاصر، ص ٢٢.

يعتنق نظرية المثل، وهي تنتهي عنده إلى أنّ الشعر يقلّد حقائق الواقع"[١]، ولذا فقد اهتمّ في التشريع لجمهوريته بإبراز مكانة الشاعر فيها، وبيان خطورته في إفساد هذه الجمهورية، وهو ما جعله يحرّم التعامل بأشعار هوميروس، ويلحّ على الالتزام بتلك الأناشيد التي تمجّد الآلهة والأبطال[٢].

أما أرسطو فقد أفرد للشّعر كتابين سمّاهما: "فن الشعر"و"فن الخطابة"، درس فيهما طبيعة الأدب دراسة تفصيلية، وحاول أن يتوسّع بمفهوم المحاكاة التي ذكرها أفلاطون، فقال: إنّ الشعر لا يحاكي الطبيعة محاكاة مطابقة للواقع، بل إنّه يعيد بناءه على أساسٍ من الاحتمال، وينقض أيضا نقضاً ما ذهب إليه أستاذه من أنّ الشعر يفسد المواطن الصالح بتغذيته لمشاعره، وتنمية عاطفتي الشفقة والخوف فيه، ويعتبر أنّ الشعر لا يجعل الناس عاطفيين، ولا يشيع فيهم انهيارا في الأخلاق، أو أخلاقا شائبة، بل على العكس، ينقي عواطفهم، ويخلّصها من أدرانها، ومن كلّ خور وضعف[٣].

ولقد مهّدت هذه الأفكار التي جاء بها اليونانيون الطريقَ لكلّ الآراء التي جاءت بعدهم، والتي حاولت أن تنظّر لاجتماعية الأدب والنقد.

إلاّ أنّ أوّل دراسة اجتماعية للأثر الأدبي، كانت في مطلع القرن التاسع عشر على يد الفرنسية "مدام دي ستايل"، التي تعدّ -بحقّ- رائدة الدراسة الاجتماعية للأدب، من خلال كتابها: "الأدب وعلاقته بالنظم الاجتماعية"؛ حيث حاولت فيه أن تؤكّد ذلك المبدأ القائل بأن الأدب تعبير عن المجتمع[٤].

١- شوقي ضيف، البحث الأدبي: طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره، ص ٩٩.

٢- أميرة حلمي مطر، جمهورية أفلاطون، ص ٥٠.

٣- شوقي ضيف- البحث الأدبي: طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره- ص ٩٩-١٠٠.

٤- صالح هويدي- قضايا النقد الأدبي الحديث- قضاياه ومناهجه- ص ٩٤.

كما حذا حذوها الناقد "هيبوليت تين" في تحليلاته التي ضَمَّنها كتابه: "تاريخ الأدب الإنجليزي"، وقد اعتمد في دراسته للأدب الإنجليزي على ثلاثيته الشهيرة:(الجنس، والبيئة والعصر)، ولو أنّ عنصر البيئة كان الأبرز في تحليله الاجتماعي؛ إذ من شأن هذه البيئة، أن تخلق وسطا أدبيا عن طريق نوع العمل الذي يمارسه أفراد الجماعة، ودرجة حظّهم من الغنى أو الفقر أو الترف، ونتيجة لذلك، فإننا إذا أردنا أن نفهم أي عمل أدبي وجب علينا التعرّف على الصورة العامة للحالة الاجتماعية، والتقاليد السائدة في البيئة التي نحن بصدد دراستها[1].

لكن الذي أعطى للنظرية الاجتماعية للأدب إطارها المنهجي المنظم، وشكلها الفكري الناضج، هو المفكر المادي المعروف "كارل ماركس"، صاحب النظرية المعروفة باسمه، بعد أن أصبحت على يديه نظرية متكاملة، ورؤية فلسفية للأدب وللتطور الاجتماعي على حدّ سواء، دون أن ننكر جهود بعض الفلاسفة والمفكرين في هذا الميدان، كالفيلسوف "هيجل"، وعالمي الاجتماع المشهورين "أوغست كونت"، و "دور كهايم"، إلى جانب "جون ستيوارت ميل"، و"بليخانوف"، و"لوكاتش"، و"هنري لوفيفر"، و"لوسيان جولدمان"، على سبيل المثال لا الحصر[2].

وتتلخّص هذه النظرية الماركسية في اعتبار الأدب محصلة لعوامل مختلفة، يقف في مقدّمتها العامل الاقتصادي (المادي) الذي له الأثر الواضح في تشكيل رؤية الأديب وموقفه من الحياة والمجتمع، فليس وعي الناس هو الذي يحدّد وجودهم في الماركسية، بل العكس هو الصحيح، فوجودهم الاجتماعي هو الذي يحدّد

١- شايف عكاشة- اتجاهات النقد المعاصر- ص ١٣.

٢- صالح هويدي- قضايا النقد الأدبي الحديث- قضاياه ومناهجه- ص ٩٤.

وعيهم، فالأديب، بحكم وضعه الطبقي، يصدر عن أفكار طبقته وهمومها ومواقفها[1].

ويقسّم الماركسيون الماديون المجتمع إلى بنيتين؛ دنيا: ويمثلها الإنتاج المادي المتجلي في البنية الاقتصادية للمجتمع، وعليا: وتمثلها النظم الثقافية والفكرية والسياسية المتولّدة من البنية الأساسية الأولى، ويعتبرون أنّ أيّ تغيير في قوى الإنتاج المادية وعلاقاته لا بد من أن تحدث تغييرا في العلاقات الاجتماعية والنظم الفكرية، ومن هنا فإن الإنتاج الأدبي والفني يعتبر انعكاسا للبنية الدنيا، ومتأثّراً بالتيارات الاقتصادية، وبالانتماء الطبقي للأديب[2].

وعلى هذا النمط أصبح الأدب يُدرس اجتماعيا من وجهات متعدّدة، ووجد النقاد مادة خصبة في العصور، وتطوّرها حضاريا أو صناعيا، وعصر مثل عصر الثورة الصناعية يخالف مجتمعُه -بدون شك- المجتمعاتِ التي سبقته؛ بسبب ما حدث من تغيير في حياة العامل، وكلّ ما يحيط به، فكلّما تطوّرت الحياة الإنسانية في العصر الحديث أخذت الطبقة العليا في المجتمع تذوب في الطبقتين الوسطى والدنيا، وهو ما يؤثّر في معيشة الأديب[3]، "فليس من يفرض عليه العناء والشقاء كمن يتخلَّص منهما، وليس من يجوع ويعرى كمن يكتسي ويروى، ومن المؤكّد أن الظروف المادية الاقتصادية للأدباء أخذت في التحسّن مع انتشار الاشتراكية وتكافؤ الفرص، ومع ما طرأ على التعليم والتربية والثقافة من ظروف جديدة، ولا بد أن نلاحظ الفروق البعيدة بين مجتمع في قرية من قرى الريف، وبين مجتمع في

١- المرجع السابق، ص ٩٥.

٢- صالح هويدي، قضايا النقد الأدبي الحديث، قضاياه ومناهجه ، ص ٩٥.

٣- شوقي ضيف، البحث الأدبي: طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره، ص ١٠١.

منطقة من مناطق المصانع، فلكلّ ظروفه وملابساته التي تؤثّر في من يعيش فيه أديبا وغير أديب"[1].

وفي إطار هذا المنهج الاجتماعي، ومع التطورات التي عرفتها المجتمعات في العصر الحديث بات من الضروري أن يلتزم الفنان في أدبه بالمجتمع الذي يعيش فيه، ومن هنا ظهر مقياس اجتماعي جديد عرف بمقياس الالتزام في الأدب؛ فالأديب لا يُطلب منه أن يعكس علاقات مجتمعه فحسب، بل يُطلب منه أن يشارك في تكييف مجتمعه، بحيث يصبح جزءًا لا يتجزّأ من كل ما يجري من قضايا ومعارك، ونتيجة لذلك فإنّنا لا نعدّ الأثر الأدبي جيّدا إلاّ إذا عبّر بوضوح عن موقف صاحبه من قضايا عصره وأمته، وأحسّ مشاعر مجتمعه، وأصبح فاعلا فيه مؤثّرا، فإن لم ينهض بذلك فإنّه يعدّ متقاعسا، سلبيا، وأداة هدم وجب إبعادها من المجتمع[2].

وإذا كان المنهج الماركسي، أو ما يعرف بالواقعية الماركسية، قد بنى مبادئه على أسس مادية بحتة في تحليله للأدب اجتماعيا، فإنّنا لا يمكن أن نغفل ما قام به "لوسيان جولدمان" الذي أعطى للمنهج الاجتماعي الطابع العلمي من خلال كتابه الموسوم بـ"من أجل دراسة اجتماعية للرواية"[3]، وإن كان بعض الدارسين يعتبرون مؤلفات "جورج لوكاتش"- وهو أستاذ "لوسيان جولدمان" -الميلاد الشرعي لاجتماعية الأدب[4].

١- المرجع نفسه، ص ١٠١.

٢- المرجع نفسه، ص ١٠١-١٠٢.

٣- صلاح فضل، منهج الواقعية في الإبداع الأدبي، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة ٢، عام ١٩٨٠م، ص٢٢٦.

٤- المرجع نفسه، ص ٢١٩.

٤- علم الجمال والنقد:

أ- نظرة حول مفهوم علم الجمال:

لقد كان من الغريب في القديم أن يكون هناك علم يُعنى بدراسة الجمال؛ ذلك للاعتقاد الشائع أنّ طبيعة الجمال تتنافى مع طبيعة العلم[١]، إلى أن جاء الفيلسوف الألماني "الكسندر بومجارتن(١٧١٤م-١٧٦٢م)" الذي استطاع أن يدفع مثل هذه الغرابة، بابتداعه مصطلح علم الجمال، وإطلاقه عليه لفظ "الإستطيقا (esthetique)"؛ إذ يعتبر"أوّل من فرّق بين علم الجمال وبقية المعارف الإنسانية"[٢].

ومن المعروف أن لفظ "الإستطيقا" يعود تاريخيا إلى عهد اليونان؛ حيث قُصد به العلم المتعلق بالإحساسات، والذي يبحث في الأشياء الموصوفة بالجمال، وتكوين المعايير والأسس التي تساعد على التقدير الجمالي، وعلى ضوء ذلك تعدَّدت التعريفات التي أعطيت لعلم الجمال، واختلفت باختلاف آراء المفكرين والفلاسفة، فهذا "بول فاليري" يعرّفه بأنّه علم الحساسية[٣]. أما "هيجل" (١٧٧٠م-١٨٣١م) فقد جعله فلسفة للفن الجميل؛ فهو تحليل فلسفي للوعي الجمالي، وخط فاصل ما بين الفن الجميل، والفنون التطبيقية، وبالتالي استبعاد ما

١- هديل بسام زكارنة، المدخل في علم الجمال، المعهد الدبلوماسي الأردني، الأردن، د.ط، عام ١٩٩٣م، ص ٣.

٢- المرجع نفسه- ص ٨.

٣- المرجع نفسه- ص ٨.

يمكن أن يقحم نفسه على الفن الجميل[١]، و"أما في الوقت الحاضر فقد عرّف بأنّه كل تفكير فلسفي في الفن"[٢].

ولقد كان الجمال –ولا يزال– مثار الكثير من الفلاسفة والباحثين، وذلك بحكم أهمية هذا العنصر في خلق جو من الارتياح على النفوس، والسموّ في القلوب، "ويكفي أن نشير إلى أنّ موضوع الجمال ممتدّ الجذور في الفلسفة الإغريقية القديمة؛ إذ يعود إلى تلك المناظرات الفلسفية الجمالية بين "سقراط Socrate" و"غلوكون Glaucon"، و"بولمارك Polemarke"، و"ترازيماك Trasymaque"، و"أديمانت Adimante"، و"سيفال Cephale"، وقد كانت تدور –في مجملها– حول قيمة العدل، وجمال الفن، والسّعادة، والأخلاق، وكلّ ما يهمّ النّفس الإنسانية"[٣].

ومن هنا جاء حديث "هيرت" – وهو واحد من أكبر جهابذة الفن– في مقاله عن الجمال في الفن، بأنّ الجمال هو الكمال الذي يمكن أن يدركه موضوع منظور أو مسموع أو متخيّل، ثم يأتي ليعرّف الكمال بأنّه ما يطابق هدفا محددا؛ الهدف الذي توخته الطبيعة أو الفن عند خلق الموضوع الذي ينبغي أن يكون كاملا في نوعه[٤].

١– مجاهد عبد المنعم مجاهد، جدل النقد وعلم الجمال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د.ط، عام ١٩٩٧م، ص ١٨.

٢– هديل بسام زكارنة، المدخل في علم الجمال، ص ٨.

٣– زين الدين مختاري ، سيكولوجية النقد الجمالي عند العقاد، الجزائر، الطبعة١، عام٢٠٠٦م، ص ١٥.

٤– هيغل، المدخل إلى علم الجمال، فكرة الجمال، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، الطبعة٣، عام ١٩٨٨م، ص ٩٢.

ولقد كان مجاهد عبد المنعم محقّا عندما قال في كتابه "جدل النقد وعلم الجمال": إنّ "علم الجمال ليس تذكرة دواء تصرف للأدباء والمتذوقين، لكن علم الجمال يكشف الأسرار الجمالية، وبهذا يسلّحنا بوعي جمالي يفيد الأدباء والمتذوقين؛ مما يمكن أن ينعكس على الجميع فيتقدّم الأدب"[1]، وبالتالي يتقدّم النقد من خلال استعماله لأسس جمالية تمكّن الناقد من فهم النص الأدبي فهما دقيقا، ومن هنا تتضح العلاقة ما بين النقد وعلم الجمال؛ فإذا كان عالم الجمال يحدّد العناصر العامة التي تميّز كل نوع أدبي أو فني، فإن الناقد يصوّر كيف ترجم الأديب هذه العناصر الفنية وجسّدها في عمله، وإذا مثّلنا لذلك قلنا إنّ الأول يكشف أن الإيقاع هو جوهر الشعر، والثاني يبرز كيف جعل الشاعر الإيقاع كلاسيكيا، أو شعرا حرا، أو شعرا مرسلا، أو موشحا[2].

ونتيجة لما قلنا، كان لظهور المنهج الجمالي – بوصفه اتّجاها نقديا- الأثر البارز في الدراسات الأدبية، ذلك أنّه كشف العديد من الجوانب، التي لم تستطع المناهج الأخرى أن تميط عنها اللّثام.

ب- مفهوم النقد الجمالي:

هو المنهج الذي يعنى بدراسة القيم الجمالية في العمل الأدبي؛ من أجل تقييمه ووضعه في المكان الصحيح بين الأعمال الأدبية الأخرى[3]، فالناقد في المنهج الجمالي "يواجه العمل الأدبي بالقواعد والأصول الفنية، ويتّصل به اتّصالا مباشرا؛ لمعرفة

١- مجاهد عبد المنعم مجاهد، جدل النقد وعلم الجمال، ص ١٨.

٢- المرجع نفسه، ص ١٩.

٣- يوسف خليف، مناهج البحث الأدبي، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، مصر، د.ط، عام٢٠٠٤م، ص ٣٩.

خصائصه الفنية، وقيمته الذاتية، بصرف النظر عن صاحبه وعصره"[١]. فهو ينظر إلى نوع العمل الأدبي، ثم يسأل نفسه: ما قيمة هذا أو ذاك باعتباره عملا أدبيا؟ وما سرّ قوّته وجماله؟ وما الذي خلع عليه صفة البقاء و الدوام[٢]؟. وهذا هو الأمر الذي نادت به حركة "الفن للفن" التي وجدت في أوربا؛ فهي تعتبر من أهم الحركات شيوعا في إلحاحها على استقلال الفن عن مجالات الحياة؛ إذ" ظلت تؤكد أن المنظور الوحيد الذي يجب أن يطل منه الدارس على العمل الفني، هو الإدراك الخالي من أية غاية"[٣].

ولقد أكدّ "برادلي" الذي يعدّ من أصحاب هذا الاتّجاه أنّ نظرية الفن للفن ترى أنّ التجربة الفنية في العمل الإبداعي هي غاية في حدّ ذاتها، وليست وسيلة للوصول إلى أهداف معينة، كالتي قررتها بعض المناهج، وأنّ قيمتها هي ذاتية صرفة[٤].

ومن المعلوم أنّ علم الجمال" أغنى بمفهوماته الجمالية النقد الأدبي والفن على اختلاف أجناسه وأنواعه، ولسنا هنا في حاجة إلى توكيد هذه العلاقة، فهي علاقة متداخلة؛ إذ غالبا ما تضمّ كتب النقد الأدبي في تضاعيفها فصولا من علم الجمال، وإن غدا في عصرنا هذا علما قائما برأسه"[٥].

كما أنّ مهمة الناقد لا يمكن –بأيّ حال من الأحوال– أن تحيد عن إبراز بعض اللمسات الجميلة في الأثر الأدبي، وهو ما ذهب إليه الكاتب الجزائري عبد الله ركيبي عندما قال: "فإذا كانت مهمة الأديب التعبير عن إحساسه بما حوله، والواقع الذي

١– عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي ، ص ٢٧٧.

٢– المرجع نفسه ، ص ٢٧٧.

٣– شايف عكاشة، اتجاهات النقد الأدبي المعاصر في مصر، ص ١٦٩.

٤– Georges Poulet- les chemins actuels de la critique- série (10*18)- n°389- éd busiere .1973- p432-433

٥– زين الدين مختاري، سيكولوجية النقد الجمالي عند العقاد، ص ١٥.

يصوّره، بحيث يعكس ذلك في صورة جميلة مؤثرة، وبمعنى آخر: إذا كان الأديب يشكّل المادة الأولى الأساسية ليجعل منها عملا مؤثرا قادرا على نقل الإحساس بالجمال من جهة وإبراز القيم الإنسانية من جهة أخرى، إذا كانت هذه مهمة الأديب المبدع، فإن مهمة الناقد هي تفسير هذا الجمال، وإظهار طريقة الأديب في البحث عن الخير أو نقد الحياة وما فيها من زيف أو ظلم أو شر"[1].

والجدير بالذكر أن النقد الجمالي قد عرف الازدهار والتطوّر في ألمانيا نتيجة جهود بعض النقاد الذين جعلوا من آراء "بومجارتن" مطيّة لتطبيقها على النص الأدبي؛ مما أدى إلى ظهور حركة نقدية واسعة اتّجهت نحو التجريد ووضع مقاييس للفلسفة الجمالية[2].

١- عبد الله ركيبي، تطور النثر الجزائري الحديث، الدار العربية للكتاب، ليبيا، د.ط، عام١٩٧٨م، ص ٢٣٩.

٢- ينظر، شوقي ضيف، في النقد الأدبي، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة ٧، عام١٩٨٨م، ص ٣٤.

المبحث الثاني

النّقد العربي وعلاقته بالعلوم الإنسانية الحديثة

١- تجليات التاريخ في النقد العربي:

من المعروف أنّ بداية الممارسة النّقدية التاريخية عند العرب كانت في نهاية الرّبع الأوّل من القرن العشرين، لكن هذا لا يمنع -بأيّ حال من الأحوال- أن ننفي وجود إعمال للمعرفة التّاريخية في الفكر النّقدي العربي، فإذا نظرنا إلى دراستنا الأدبيّة والنّقدية القديمة أدركنا أنّ النقد العربي القديم "لم يكن ليخلو من آراء صائبة يمكن ردّها إلى عموم الرؤية التاريخية التي تقيس الأدب في ضوء عوامله التّاريخية التي أثّرت فيه وطبعته بميسمها"[١]، والأمثلة من ذلك كثيرة؛ منها ما كان ملاحظاً في الجاهليّة وصدر الإسلام من تشابه بين شاعر وشاعر آخر في المستوى الشعري، أو في الاتّجاه العام، أو في بعض المعاني الخاصة، كنظرهم إلى الأربعة الكبار: "النابغة"، و"الأعشى"، و"زهير"، و"امرئ القيس" على أنّهم طبقة، ثم نظرهم كذلك في الإسلام إلى "جرير"، و"الفرزدق"، و"الأخطل"، فهذا لون ساذج من المنهج التاريخي.

كما سار التذوّق عند الجاحظ في مرحلة التّدوين إلى جوار المعرفة التاريخية في كتابه "البيان والتبيين"، فتدوين النّصوص، ونسبتها إلى أصحابها، وذكر ملابساتها، وتجميع ما قيل في مسألة خاصة، كالعصا، والبخل، والبيان، وغيرها من الموضوعات التي جمع الجاحظ ما قيل فيها...كلّ ذلك من أوّليات المنهج التاريخي[٢].

١- صالح هويدي، النقد الأدبي الحديث، قضاياه ومناهجه، ص ٧٥.

٢ - الجاحظ، البيان والتبيين، الجاحظ، تحقيق: حسن السندوسي، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، مصر، الطبعة١، عام١٩٢٦م .

وامتاز ابن سلام في طبقاته بالرؤية التاريخية في نقده "حين خصّص مباحث منه لشعراء الغربيّة، ولشعراء المدينة، بل ولشعراء مكة وشعراء اليهود، وبما يوحي بتسليم الرّجل بأثر البيئة في كلّ طائفة من هذه الطوائف، وتميّزها بخصائص تجعل منها ظاهرة مستقلّة"[١].

ومن المؤلّفات التي درست شخصيات الشّعراء كتاب الأغاني "لأبي فرج الأصبهاني" الذي يعدّ -بحقّ- أغنى كتاب في المكتبة العربيّة من ناحية أخباره الأدبيّة، وتراجم الشّعراء؛ فقد استطاع أن يثبت النّصوص، ويرويها مسلسلة عن الرّواة، ويصحّح بعض الرّوايات، ويضعّف البعض، ويذكر مناسبات النّصوص، وما يدور حولها من حوادث، وروايات، ويعرّف بالشّاعر وطبقته ومزاجه[٢]، وأحسب كلّ هذا من صميم المنهج التّاريخي.

أما النّقد العربي الحديث فقد ساير المعرفة التّاريخية كما تجلى في الأدب الغربي على يد "تين"و "بيف"، ومن هنا كانت دعوة نفر من النّقاد العرب -الذين تتلمذوا على يد المدرسة الفرنسيّة بشكل أو بآخر- إلى دراسة النّصوص الأدبيّة وفق هذا المنهج، يتزعّمهم الدكتور أحمد ضيف (١٨٨٠م-١٩٤٥م)، الذي جعل المنهج التّاريخي ينمو نموّا عظيما بفضل الأطروحات الجامعيّة التي رسّمته أكاديميّا، "وأصبح من المجازفة الأكاديميّة أن يفكّر الباحث الجامعي في بديل لهذا المنهج"[٣].

١ - صالح هويدي، النقد الأدبي الحديث، قضاياه ومناهجه، ص ٧٥.

٢ - عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، ص ٢٩٣.

٣ - يوسف وغليسي، مناهج النّقد الأدبي، ص ١٩.

وكان "طه حسين" أوّل النقاد العرب الذين سلكوا هذا المنهج سلوكا حقيقيا، من خلال العديد من كتبه ودراساته، ككتابه: (مع المتنبي)، و(ذكرى أبي العلاء)، و(حديث الأربعاء)؛ إذ تتبّع فيها مبادئ هذا المنهج، مركّزا فيها خاصة على المبادئ التي جاء بها "تين" والتي تتعلّق بثلاثية (الجنس، والبيئة، والزّمان).

كما جاء تطبيق هذا المنهج عند نقاد آخرين، "كطه أحمد إبراهيم" في كتابه (تاريخ النقد عن العرب)، و"محمد خلف الله" في بحثين صغيرين له عن (التيارات الفكرية التي أثّرت في دراسة الأدب)، ونظريّة "عبد القاهر" في (أسرار البلاغة)، و"عبد الوهاب عزّام" في: (المتنبي)، وكتاب "العقاد": (شعراء مصر وبيئاتهم في الجيل الماضي).

وممّن نهجوا هذا المنهج كذلك "زكي مبارك" في كتابه (النثر الفني في القرن الرّابع)، و"حسن الزّيات" في كتابه: (أصول الأدب)، و "أحمد الشّايب" في كتابه: (النّقائض في الشّعر العربي)، وكتابه عن (الشّعر السّياسي)، والمتخرّجون من كليّة الآداب في رسائلهم الجامعيّة، مثل:"سهير القلماوي" في (ألف ليلة وليلة)، و"شوقي ضيف" في (الفن ومذاهبه في الشّعر العربي)، و(الفن ومذاهبه في النثر العربي)...[1]

كما آثر أحمد أمين أن يهتمّ بالمنهج التاريخي وقد برز بوضوح في مؤلّفاته الكثيرة، خاصة ما يعرف بكتب الإسلاميات:(فجر الإسلام، وضحى الإسلام، وظهر الإسلام، ويوم الإسلام)، أو في سيره الذاتية، والغيرية؛ حيث برزت فيها معرفته التّاريخية بشكل واضح وجليّ.

١ – سيّد قطب، النقد الأدبي، أصوله ومناهجه، ص ١٨٦–١٨٧.

إن المتتبّع لهذا الكمّ الهائل من المؤلّفات التي عُنيتْ بهذا المنهج، يدرك جيّدا تطوّر تطبيقه عند النّقاد العرب؛ ذلك أنّه أصبح من الطّرق والوسائل التي تعين على فهم الظّاهرة الأدبيّة؛ فقد ساهمت المعرفة التاريخية التي اهتمّ بها أغلبية الدّارسين في جعل هذا المنهج يتصدّر بقيّة المناهج الأخرى.

٢- التحليل النفسي والنقد العربي:

إذا كان الأدب تعبيرا عما يختلج النّفس الإنسانية من أحاسيس ومشاعر، فإنّه ليس بالغريب أن تكون للنقد العربي القديم ملامح أو إشارات نفسية يمكن اعتبارها إضافة هامة، وملهِمة للمنهج النّفسي. ومن هنا فإنّ الكتب النقدية القديمة لا تكاد تخلو من بعض النظرات الحاذقة التي تدلّ على شيء من الخبرة بالنفس الإنسانية.

برزت بذور النقد النفسي في العصر العباسي عند "ابن قتيبة" في كتابه (الشعر والشعراء)[١]؛ فقد وصف "الأماكن والأوقات التي يسرع فيها أتيّ الشعر ويسمح فيها أبيّه، إلى جانب تفريقه بين الشعراء على أساسٍ من الطبع فيما بينهم، متّخذا من هذا الأساس ركيزة لتباينهم في بعض الفنون الشعرية درجات، واختلافهم من حيث الجودة والإتقان"[٢].

كما كانت هذه الملامح النفسية واضحة عند "القاضي الجرجاني" في "الوساطة بين المتنبي وخصومه"؛ إذ أرجع الملكة الشعرية إلى عوامل مختلفة من طبع ورؤية وذكاء، واعتبر أنّ اختلاف الشعر رقّةً وصلابةً، أو سهولةً ووعورةً، يرجع إلى

١ - ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تصحيح وتعليق: مصطفى أفندي السقا، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، مصر، الطبعة٢، عام١٩٣٢م.

٢ - صالح هويدي، النقد الأدبي الحديث، قضاياه ومناهجه، ص ٨٠.

اختلاف طبائع الشعراء أنفسهم، فهو يقول:"وقد كان القوم يختلفون...فيرقّ شعر أحدهم، ويصعب شعر الآخر، ويسهل لفظ أحدهم، ويتوعّر منطق غيره، وإنّما ذلك بحسب اختلاف الطبائع، وتركيب الخلق، فإنّ سلامة اللّفظ تَتْبع سلامة الطبع، ودماثة الكلام بقدر دماثة الأخلاق"[١].

كما لم تخل آراء عبد القاهر الجرجاني من نزعات نفسية، ترجمها في كتابه: "أسرار البلاغة" الذي تحدّث فيه عن أثر الشعر في النفس وتلقيه بقوله: "من المركوز في الطبع أنّ الشيء إذا نِيلَ بعد الطلب له، أو الاشتياق إليه، ومعاناة الحنين نحوه، كان نيله أحلى، وبالمزية أولى، فكان موقفه من النّفس أجلّ وألطف، وكان به أضنّ وأشغف..."[٢].

ووقف "ابن طباطبا العلوي" موقف سابقيه، من خلال تأكيده على تأثير النص في القارئ؛ إذ يقول: "والنّفس تسكن إلى كلّ ما وافق هواها وتقلق مما يخالفه، ولها أحوال تتصرّف بها، فإذا ورد عليها في حالة من حالاتها ما يوافقها اهتزت له وحدثت له أريحية وطرب، وإذا ورد عليها ما يخالفها قلقت واستوحشت"[٣].

١ – القاضي الجرجاني أبو الحسن علي بن عبد العزيز، الوساطة بين المتنبي وخصومه، شرح وتصحيح وطبع: أحمد عارف الزين، مطبعة العرفان، صيدا، لبنان، د.ط، عام ١٣٣١هـ، ص ٢١.

٢– عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق: محمد الفاضلي، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، لبنان، د.ط، عام٢٠٠٣م، ص ١٠٥.

٣– محمد أحمد بن طباطبا العلوي، عيار الشعر، شرح وتحقيق: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة١، عام ١٩٨٢م، ص٢١.

ذلك عرض موجز لخطوات المنهج النفسي في النقد العربي القديم، وهو عرض يبرز لنا أنّ الدراسات القديمة للأدب قد فطنت إلى الكثير من الملاحظات النفسية التي نتجت عن دقّة الملاحظة عند الكثير من المهتمين بالأدب آنذاك[1].

أما في العصر الحديث، فلقد استفادت الدراسات الأدبية العربية من حقائق علم النّفس، ومفاهيمه بكيفيات شتى، وهو ما تجلى في كثرة الدارسين، الذين اتّخذوا منه سبيلا لفهم النص الأدبي بشكل عام، والشعر بشكل خاص، ومن هؤلاء: طه حسين، و العقاد، والمازني، وأمين الخولي، ومحمد خلف الله، وإسماعيل أدهم، وغيرهم.

ونستطيع أن نتقصى استخدام هؤلاء للمنهج النفسي في ثلاثة محاور، وهي: دراسية شخصية الأديب، دراسة عملية الإبداع، دراسة العمل الأدبي، وهو ما سنفصّله فيما يلي:

أ- دراسة شخصية الأديب[2]: وهي الدراسة التي تشمل كلّ ما يحيط بالأديب، وما يتعلّق به من دقائق حياته، انطلاقا من إنتاجه، واعتمادا -في نفس الوقت- على ما يتّصل بالسّياق النفسي، من علم إحياء، ووراثة، ووظائف بيولوجية وفيزيولوجية، وجنسية[3]، إلاّ أنّ ما يميّز منهج دراسة الأديب بعده عن ميدان النقد الأدبي؛ ذلك أنّ البحث فيه يقتصر على صاحب العمل الأدبي ويهمل الأثر الأدبي نفسه.

١- د.عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، ص ٣٠٧.

٢- يعتبر عباس محمود العقاد، وأحمد النويهي، ومحمد كامل حسين، وحامد عبد القادر، أبرز من اهتموا بهذا النّوع من الدّراسة.

٣- زين الدين مختاري، المدخل إلى نظرية النقد النفسي، سيكولوجية الصورة الشعرية في نقد العقاد (نموذجا)، ص ٢١.

ومما يجدر ذكره كذلك أنّ النّاقد لا يقتصر على دراسة شخصيات أدبية، وإنّما يحاول –في بعض الأحيان –أن يصوّر جانبا من نفسيته، من خلال كتابته لسيرته الذاتية ؛ فقد كتب العقاد: "أنا"، و"عالم السدود والقيود"، و"سارة"، وكتب المازني: "إبراهيم الكاتب"، و"إبراهيم الثاني"، وكتب طه حسين: "الأيام"، وكتب أحمد أمين: "حياتي"...[1]

ب– دراسة عملية الإبداع[2]: وهو منهج يدرس عملية الإبداع الفني ذاتها، متتبعا خطوات العمل الفني، وحاصرا مجالها في فهم عملية الإبداع فقط، في إطار معالجة علمية سيكولوجية، وهو ما يبعده بشكل أو بآخر عن ميدان النقد الأدبي[3].

ج– دراسة العمل الأدبي[4]: ونعني به دراسة النص الأدبي، وتحليله تحليلا نفسيا خالصا، وهذا هو المجال الحقيقي للممارسة النقدية النفسانية، والصلة التي تربط بين الأدب وعلم النفس.

وتساهم هذه المحاور الثلاثة في الإحاطة بجميع جوانب النصّ الأدبي من النّاحية السيكولوجية، على الرّغم مما فيها من سلبيات قد تبعدها عن الجوانب الأخرى التي يمكن مشاهدتها في النصّ المنقود، وخاصة الفنيّة منها.

١– زين المدخل إلى نظرية النقد النفسي، سيكولوجية الصورة الشعرية في نقد العقاد (نموذجا)، ص ٢١.

٢– اهتمّ بهذه الدّراسة مصطفى سويف في كتابه "الأسس النفسية للإبداع الفني في الشعر خاصة".

٣– شايف عكاشة، اتجاهات النقد المعاصر في مصر، ص ١٣٧– وزين الدين مختاري، المدخل إلى نظرية النقد النفسي، ص٣٧.

٤– يعدّ عزّ الدين إسماعيل أفضل من طبّق علم النّفس على الإنتاج الأدبي، رفقة محمد خلف الله، وأمين الخولي.

إنّ المعرفة النّفسية لعبت دورا كبيرا في مدّ النقاد بالوسائل التي تمكّنهم من فهم الأدب على أساس صحيح، من خلال استخدامهم للمنهج النّفسي الذي استطاع أن يفسّر لنا بعض الجوانب التي ظلت غامضة في شخصيات الأدباء؛ إذ استطاع أن يلج في نفسيتهم، ويعرف اضطراباتها، واختلالها، وأثرها في إنتاجهم.

٣- تمثلات علم الاجتماع في النقد العربي:

بدأ المنهج الاجتماعي يطبع النقد العربي الحديث بداية من مطلع القرن العشرين، نتيجة التطورات الاجتماعية والاقتصادية الحاصلة في العالم العربي، ناهيك عن الإقبال الكبير للنقاد العرب على المناهج الغربية التي استطاعت أن ترسم بعض الجوانب العلمية على التحليلات الأدبية، ومما لا ريب فيه أنّ عمل نقاد النصف الأول من القرن الماضي لم يكن يخرج عن دائرة "تين"، و"لوسيان"، و"سانت بيف"، و"جول لوميتر"، و"هازلنت"، وغيرهم ممن اهتم بالظروف الخارجية للعمل الأدبي[١].

ولقد برزت الدراسة الاجتماعية للأدب بشكل خاص عند الرواد: "طه حسين"، و"أحمد أمين"، و"سلامة موسى"، و"أمين الخولي"، وتوفيق الحكيم، وغيرهم، الذين أفصحوا عن منهجهم في تلك الأحاديث والمناقشات، بل المعارك الفكرية والأدبية الدائرة بخصوص موقف الأدب العربي – قديمه وحديثه- من المجتمع.[٢]

وكان سلامة موسى من أبرز من تزعّم هذا الاتجاه، وأشهر من نظّر له في مؤلّفاته الكثيرة، لعل أهمّها كتاب: "الأدب للشعب"، الذي يعدّ ملخّصا لكلّ

١- شايف عكاشة، اتجاهات النقد المعاصر، ص ٢١.

٢- المرجع السابق، ص ٢٥.

النظريات الاجتماعية التي تبناها في جلّ أعماله، وهو يرى في هذا المؤلَّف أنّ الأديب لايكون صادقا إلا إذا عكس هموم مجتمعه، وحاول أن يغيّر فيه، انطلاقا من الرسالة السامية التي يحملها[1].

كما لم تخل كتابات "محمود أمين العالم" من الدراسات الاجتماعية للأدب، خاصة فيما يتعلّق الأمر بالبعد الماركسي-الذي سبق أن تعرّضنا له- فهو يؤكّد أنّ حرية الأديب لا تكتمل شروطها إلاّ في إطار الحرية الاجتماعية[2].

ونستطيع أن نرى مثالا لهذا المنهج الاجتماعي في دراسة الأستاذ "أحمد الشايب" لظاهرة النقائض في الشعر، وهي دراسة قامت على أساس أن هذه الظاهرة الأدبية قد نشأت وازدهرت حتى بلغت الذروة في العصر الأموي، في ظل ظروف اجتماعية ترجع –بالأساس- إلى فكرة العصبية التي كانت معروفة في الجاهلية، وعادت مرة أخرى بثوب جديد في العصر الأموي على يد شعراء مثل: "جرير" و"الفرزدق"، و"الأخطل"[3].

و يعدّ أحمد أمين كذلك من النّقاد الأوائل الذين اهتموا بهذا المنهج، وقد تجلى ذلك في الدّعوة الاجتماعية للأدب في العديد من المقالات التي جمعها في كتابه: "فيض الخاطر"؛ حيث أبرز فيها دور الأديب في نهضة المجتمع بما يقدّمه من خدمات إصلاحية، وآراء إرشادية[4].

١- سلامة موسى، الأدب للشعب، مؤسسة الخانجي، القاهرة، مصر، د.ط، عام ١٩٦١م، ص ٥.

٢- محمود أمين العالم، معارك فكرية، دار الهلال، القاهرة، مصر، د.ط، عام ١٩٧٠م، ص ٣٩٣ وما بعدها.

٣- يوسف خليف، مناهج البحث الأدبي، ص ٣٧-٣٨.

٤- أحمد أمين، فيض الخاطر، مكتبة النّهضة المصرية، القاهرة، مصر، الطبعة٢، د.ت، الجزء ٦، ص ٦٥-٦٦.

واختار "يوسف خليف" هذا المنهج أيضا عندما قام بدراسة ظاهرة الصعلكة في العصر الجاهلي، وهي الظاهرة الاجتماعية التي ارتبطت بطبيعة الحياة الاجتماعية آنذاك، ولقد وقف هذا الناقد عند هذه الظاهرة، محاولا الكشف عن أسبابها ودوافعها، وعن العوامل التي وقفت وراء تحركها وتوجهها، وانتهى إلى أنه يرجعها -بالخصوص- إلى طبيعة تكوين المجتمع القبلي في الجزيرة العربية قبل الإسلام، وما كان من إيمانه بوحدة الدم وعنصرية الجنس، وإنكاره لكلّ خارج عليه، أو متمرّد على تقاليده المقدّسة[1].

ومما يجب أن نخرج به هو اهتمام النقاد العرب بمحاولة معرفة المجتمع معرفة دقيقة، تمكّنهم من البحث عن الحلول التي يتخبّط فيها أفراده، وهذا ما يبرّر استعمالهم لهذا المنهج الذي أرادوا من خلاله جعل الأدب يسمو بأفراد الشعب إلى المكانة اللائقة والمرجوّة من الفنّ بشكل عام.

٤- الإشارات الجمالية في النقد العربي:

من المعروف أنّ النقد عند العرب بدأ تأثّريا يقف في حدود التذوّق الفطري، ولا يتجاوزه إلى التعليل. كان المتلقي منهم إذا استساغ بذوقه قصيدة، أو قطعة من قصيدة، أو حتى بيتا، فإنّه يسرع في التأثّر وينفعل، ويندفع إلى التعميم في الحكم، فيجعل من الشاعر "أشعر العرب"، أو "شاعر الشعراء"[2]، وما إن تجاوز النقد العربي هذه المرحلة التأثّرية حتى دخل إلى مرحلة سميت بالتعليلية؛ إذ حاول أن يضع الناقد أصولا وقواعد في دراسته للنصّ الأدبي، لم تخرج -في الغالب- عند حدود المنهج الجمالي الذي يعرف عند البعض بالمنهج الفني، ونتيجة لذلك يمكن

١- يوسف خليف، مناهج البحث الأدبي، ص ٣٧.

٢- عبد العزيز عتيق، في النقد الأدبي، ص ٢٨٠.

اعتبار هذا المنهج أوّل ما عرفه النقد العربي من الناحية التاريخية، على الرغم من أنه كان ساذجا في بادئ الأمر، ثم سار فيه خطوات محدودة، ولكنها بالقياس إلى أوليات الأدب والنقد كانت خطوات لها شأنها وقيمتها[1].

ومن البلاغيين القدامى الذين عنوا بإبراز القيم الجمالية في الفنّ هو " عبد القاهر الجرجاني"، مؤسّس البلاغة العربية، والمعروف "بنظريّة النظم[2]" التي لخّصها عبد العزيز عتيق في أنّ" بلاغة الكلام ليست في اللفظ وحده، ولا في المعنى وحده، وإنّما هي في اللّفظ والمعنى معا، أو إنّما هي في نظم الكلام أي الأسلوب، وبعبارة أخرى: إنّ ترتيب المعاني في الذّهن هو الذي يقتضي ترتيب الألفاظ في العبارة، وإنّ اللّفظ لا مزيّة له في ذاته، وإنّما مزيّته في تناسق معناه مع معنى اللّفظ الذي يجاوره في النّظم، وإنّ الجمال الفني رهين بحسن النّسَق، أو حسن النّظم"[3].

وقد استدلّ عبد القاهر على نظريته في النّظم بشواهد من القرآن الكريم والشّعر، يفصّل القول فيها تفصيلا، لا يدع أيّ مجال للشكّ في نظريّته هذه، التي تؤكّد المنحى الجمالي لهذا الناقد العظيم[4]؛ حيث قدّم لنا الفهم المعتدل لمذهب "الفن للفن" "فهو لا يريد أن يجعل الشّكل المحض، الشّكل الجامد هو موطن الجمال في العمل الفني، بل هو يضمّ إلى هذا الشكل الروح وينفخ فيه من الحياة،

١- المرجع نفسه، ص ٢٧٩-٢٨٠.

٢- سجّل عبد القاهر الجرجاني هذه النّظرية في كتابيه: أسرار البلاغة، ودلائل الإعجاز.

٣- المرجع نفسه، ص ٢٨٤.

٤- المرجع نفسه- ص ٢٨٤.

فهو إذا أخذ بمبدأ الصّنعة في الأدب، لا يريد تلك الصّنعة الآلية، بل يريد الصّنعة التي تمتزج بالروح، فهي صنعة، ولكنّها حيّة"[1].

ولقد عرف المنهج الجمالي عند العرب تطوّرا في العصر الحديث بفضل جهود الكثير من النقاد الذين استمدوا أفكارهم من نقاد الغرب – على غرار بقيّة المناهج الأخرى– ولعلّ أبرز من مثّل هذا الاتّجاه طه حسين، زكي مبارك، عباس محمود العقاد، أحمد أمين، مصطفى صادق الرافعي، وإبراهيم عبد القادر المازني، وغيرهم، أما أحسن رجل نظّر لهذا المنهج في العالم العربي فهو عز الدين إسماعيل الذي ألّف كتاب "الأسس الجمالية في النقد العربي"؛ حيث يعتبر أهمّ وثيقة ركّزت على هذا المنهج، من خلال وضع الأسس والقواعد التي تميّزه، ومحاولة تتبّع خطواته في النقد العربي قديمه وحديثه.

تميّز المنهج الجمالي في النقد العربي بخطوتين رئيستين، أما الأولى فإنّه يقف عند الأعمال الأدبية المختلفة التي تشكّل الظاهرة الأدبية موضوع الدراسة، من أجل معرفة القيم الجمالية التي تشترك فيها، والخصائص الفنية التي تميّز بعضها عن بعض، ثم تأتي الخطوة الثانية، وهي تصنيف هذه الأعمال الأدبية في مجموعات، تمثّل كلّ مجموعة منها مذهبا فنيّا متميّزا، أو مدرسة فنية مستقلة[2].

ويعدّ هذا المنهج في بعض جوانبه تطبيقا لمنهج "سانت بيف" الذي أشرنا إليه من قبل، والذي نادى فيه باتّباع "منهج علماء النبات في تصنيفهم أنواع النبات المختلفة في فصائل وأُسَر، تمهيدا لدراسة ما تمتاز به كل فصيلة أو أسرة من

١– عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي، عرض وتفسير ومقارنة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط، عام ١٩٩٢م– ص ٣٤٠.

٢– يوسف خليف، مناهج البحث الأدبي، ص ٤١.

خصائص، وما تشترك فيه جميعا من صفات"[1]، وهو الشيء الذي جسّده شوقي ضيف في كتاب: "الفن ومذاهبه في الشعر العربي"، وكتاب: "الفن ومذاهبه في النثر العربي"، من خلال تصنيفه للكتاب والشعراء على طريقة "بيف"[2].

كما قام اتّجاه في المنهج الجمالي على أساس اختيار شخصية أدبية، واتّخاذها لدراسة مستقلة مفصّلة، من أجل تقييمها أدبيا وقياس مستواها الفني بالنسبة لغيرها. ومعلوم أن محور الدراسة في هذا الاتّجاه هو التراث الأدبي الذي خلَّفته هذه الشخصية، والذي يجب أن تركّز عليه الأضواء؛ لاستجلاء ملامحه، واكتشاف أسراره الفنية، وخصائصه المميّزة له.

ولقد برز الكثير من النقاد المهتمين بهذا الاتّجاه في دراساتهم، كطه حسين صاحب العديد من الدراسات التي أدارها حول شخصيات أدبنا العربي في: "حديث الأربعاء"، و"من حديث الشعر والنثر"، و"مع أبي العلاء في سجنه"، و"تجديد ذكرى أبي العلاء"، و"حافظ وشوقي"، وغيرها من الدراسات الخصبة الرائعة، وكذلك شوقي ضيف في: "شوقي شاعر العصر الحديث"، و"البارودي رائد الشعر الحديث"، و"دراسات في الشعر المعاصر"، وكذا الدكتور يوسف خليف في دراسته عن "ذي الرمة شاعر الحب والصحراء"[3].

ساهم المنهج الجمالي مساهمة فعالة في ميدان النقد الأدبي، واستطاع أن يطرق أمورا كثيرة، لم تكن المناهج الأخرى لتنتبه إليها، من خلال دراسة النص الأدبي بعيدا عن العوامل الخارجية، وبحثه عن مقوّمات الجمال فيه، بتشغيل عدّة

١- المرجع نفسه- ص ٤١.

٢- شوقي ضيف، الفن ومذاهبه في الشعر العربي، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة٨، د.ت، و الفن ومذاهبه في النثر العربي، دار المعارف، القاهرة، مصر، الطبعة٧، د.ت.

٣- يوسف خليف، مناهج البحث الأدبي، ص ٤٠-٤١-٤٢.

معارف ومفاهيم جمالية، كالمتعة، والروعة، والتناسب، والتوازي، والتّوازن، والازدواج، والتّماثل، والبديع... وهو الشّيء الذي يطوّر -بالتّأكيد- ميدان النقد، ويجعله يقترب من فهم الأثر الأدبي.

وصفوة القول في آخر هذا المبحث، الذي أردنا من خلاله أن نتتبّع المناهج النّقدية التي أفاد منها الدّارسون العرب في نقدهم، أنه يجوز لنا أن نقرّ بحقيقة فضل حقول المعرفة المتعددة في خلق مجموعة من المناهج النقدية، إذ جعلت هذه المناهج النّقد يتّصل ببعض العلوم، كعلم التاريخ، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم الجمال، وهي معارف ساهمت مساهمة فعّالة في تطوير النصّ الأدبي من جميع جوانبه، واستطاع النّقد أن يكتسي -بفضل ذلك- صبغةً علميّةً، وهو ما حفّز على الاهتمام بمثل هذه الدراسة البينية.

الخاتمة:

الحمد لله الذي هدانا لهذا، وما كنّا لنهتدي لولا أن هدانا الله. إلى هنا يكون البحث قد استوفى- بعون الله وفضله- مباحثه، بعد أن جُلْت من خلاله بين العديد من المناهج السياقية الحديثة الّتي اجتهدت في الكشف عن أسرار النصّ الأدبي قديمه وحديثه، وإبراز الجوانب المتعدّدة الخاصة بالوشائج التي تربط بين الأدب كإبداع فني، وبين العلوم الإنسانية الخاضعة لمعطيات تنأى بنفسها عن العواطف والأحاسيس، وهو ما يدعّم الدراسات البينية، ويجعلها تنطلق من الإقرار أولاّ بضرورة إخضاع النص الأدبي للدراسة العلمية، فخرجت -بحمد الله وتوفيقه- بمجموعة من النتائج نوجزها في ما يلي:

١- إنّ الأدب، وعلى الرّغم من جنوحه الطّبيعي إلى التّعبير عن المشاعر والأحاسيس، واهتمامه بالعواطف والخيال، يرتبط مع العلم بمجموعة من القواسم المشتركة تدور حول الإنسان، مُشكّلا وحدة موضوعية بينهما، فالإنسان هو الحلقة المحورية الّتي استدعت وجود علاقة بدت -عند بعض الدارسين- غريبةً.

٢- تقترب بعض الأنواع الأدبية من العلوم الإنسانية لاعتبارات كثيرة، لعلّ من أهمّها ميل هذه الأنواع إلى الروح العلمية في التّحليل والتّمحيص والمقارنة، وهو ما يتجسّد في تاريخ الأدب، والأدب المقارن، والنّقد الأدبي.

٣- ترتبط المناهج النقدية ارتباطا وثيقا بضروب المعرفة المتنوّعة، وبقواعد العلوم الإنسانية، فهي وليدة تفكير الإنسان، وما وصل إليه من تطوّر وتقدّم في شتى المجالات، وهي الوسائل التي أعطت للنقد طابعا من الدقة والعلمية، بعدما ظلّ هذا الفن يخضع للجوانب الذّوقية التّأثّرية.

٤- عرف النّقد في العصر الحديث تطوّرا كبيرا، وتحديثا على يد مجموعة من المجدّدين الذين جنحوا للمناهج الأوربية المستقاة من العلوم المختلفة، واتّخذوها سبيلا للوصول إلى غاياتهم؛ فقد انحاز كلّ ناقد إلى منهج، جاعلا منه أسلوبا في الدّرس والبحث في التّراث العربي القديم، بغية اكتشاف ذخائره ونفائسه.

٥- لقد استفاد نقاد العصر الحديث من حقائق العلوم الإنسانية ومفاهيمها بأحسن ما تكون الاستفادة؛ فقد تمكّنوا من الاقتراب من الإبداع البشري القديم، محاولين ربطه بالقيم الجمالية التي تميّز الإبداع الأدبي، ناهيك عن اجتهادهم في ربط هذا الإبداع بصاحبه.

٦- يعدّ المنهج التاريخي من أقدم المناهج النقدية استعمالا عند النقاد العرب، رغم أن تطبيقه كان في البداية ساذجا لا يخضع لضوابط؛ إذ برزت بذوره ابتداء من العصر الجاهلي عندما تمّ تقسيم الشعراء إلى طبقات، ثم تطوّر استعماله إلى أن أصبح يساير منهج المدرسة الفرنسية وممثّليها "تان" و"بيف"، والتي اتّخذت من علم التاريخ أدوات تنير طريق الكشف عن خلفيات النصوص الأدبية.

٧- لقد استفاد النّقد العربي الحديث من حقائق علم النفس ومفاهيمه بأحسن ما تكون الاستفادة؛ فقد جعل النّقاد من المنهج النفسي مطيّة للوصول إلى فهم صحيح للأدب من خلال ثلاثة محاور، وهي: دراسة شخصية الأديب، ودراسة عمليّة الإبداع، ودراسة العمل الأدبي.

٨- يركّز المنهج الجمالي المستفيد من مبادئ علم الجمال على إبراز الجوانب الفنية والجمالية للظاهرة الأدبية، ويضعها في إطار خاص، بعيدا عن التّأويلات

المرتبطة بالأسباب والعوامل الخارجية من خلال دراسته لذاته، ومن أجل ذاته، ومن هنا فلا غرابة أن يُقدّم في الدراسة شاعر محدث على شاعر قديم، وهذا عكس ما رأيناه في المنهج التاريخي.

والأكيد أنّ هذه النتائج التي استطعنا التوصّل إليها ليست هي القول الفصل في هذا الموضوع، بل ما هي إلا بوابة لأفق رحب وخصب ينتظر المزيد من التنقيب والتّعقيب؛ لذا أقرّ بأنّني فهمت ما وسعني، وبقي لأساتذتي الكرام أعضاء اللجنة العلمية للمؤتمر، الذين هم أذكى مني، وأوسع خبرة للدّخول في أجواء وعوالم لا طاقة لي بها، وبهذا سوف تكتمل صورة بحثي وتتزيّن.

وختاما، فإنني أضع هذا البحث المتواضع بين يدي كلّ من خاض ميدان الدراسات البينية، والمتعلّقة -بالأساس- بالأدب العربي ونقده، أو حاول الولوج إلى عوالم النقاد والدارسين؛ ليستعين بها في ما يوجّه بحثه، أو لربما وجد في هذا العمل من اعوجاج فقوّمه، أو نقص فأتمّه، أو أخرجه إخراجا يرى فيه خدمة أكبر للدراسات البينية في العالم العربي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

*** القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.**

١- أحمد أمين- فيض الخاطر- مكتبة النهضة المصرية- القاهرة – مصر- الطبعة ٢- د.ت- الجزء ٦٠.

٢- أحمد الرقب- نقد النّقد- يوسف بكار ناقدا- دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع- عمان- الأردن-د.ط- عام ٢٠٠٧م.

٣- أميرة حلمي مطر - جمهورية أفلاطون- الهيئة العامة المصرية للكتاب- القاهرة- مصر- د.ط- د.ت.

٤- الجاحظ- البيان والتبيين- تحقيق: حسن السندوسي- المكتبة التجارية الكبرى- القاهرة- مصر- الطبعة١- عام١٩٢٦م .

٥- الجوهري- الصّحاح- دار العلم للملايين- بيروت- لبنان- د.ط-دت.

٦- زين الدين مختاري- سيكولوجية النقد الجمالي عند العقاد- الجزائر- الطبعة١-عام ٢٠٠٦م.

٧- زين الدين مختاري - المدخل إلى نظرية النّقد النّفسي - سيكولوجية الصورة الشعرية في نقد العقاد (نموذجا)- اتحاد الكتاب العرب- دمشق- سورية- د.ط-عام ١٩٩٨م.

٨- سلامة موسى- الأدب للشعب- مؤسسة الخانجي- القاهرة- مصر- د.ط- عام١٩٦١م.

٩- سهير القلماوي- النقد الأدبي- دار الكتاب الحديث- القاهرة- مصر- د.ط-د.ت.

١٠-سيّد قطب- النقد الأدبي- أصوله ومناهجه- دار الشّروق- القاهرة- مصر- الطّبعة٨- عام ٢٠٠٣م.

١١-شايف عكاشة- اتّجاهات النقد المعاصر في مصر- ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر- د.ط- عام ١٩٨٥م.

١٢- شوقي ضيف- البحث الأدبي: طبيعته، مناهجه، أصوله، مصادره- دار المعارف- القاهرة- مصر- الطبعة ٦- د.ت.

١٣- شوقي ضيف - الفن ومذاهبه في الشعر العربي- دار المعارف- القاهرة- مصر- الطبعة- د.ت.٨

١٤- شوقي ضيف - الفن ومذاهبه في النثر العربي- دار المعارف- القاهرة- مصر- الطبعة٧- د.ت.

١٥- شوقي ضيف - في النقد الأدبي- دار المعارف- القاهرة- مصر- الطبعة٧-عام ١٩٨٨م.

١٦- صالح هويدي- النقد الأدبي الحديث قضاياه ومناهجه- منشورات جامعة السّابع من أفريل-بنغازي- ليبيا- الطبعة١-عام ١٤٢٦م.

١٧- صلاح فضل- منهج الواقعية في الإبداع الأدبي- دار المعارف- القاهرة- مصر- الطبعة ٢-عام ١٩٨٠م.

١٨- طه جابر العلواني- ابن تيمية وإسلامية المعرفة- الدار العالمية للكتاب الإسلامي- الرياض- السعودية- الطبعة٢-عام١٩٩٥م.

١٩- طه حسين ، في الأدب الجاهلي، دار المعارف، مصر، ط، عام ١٩٧٤م، ص٣٤.

٢٠- عباس الجراري- خطاب المنهج- الهلال العربية للطباعة والنشر- الرباط- المغرب- الطبعة٢- عام١٩٩٥م.

٢١- عبد العزيز عتيق- في النقد الأدبي- دار النهضة العربية للطباعة والنشر- بيروت- لبنان- د.ط- عام ١٩٧٢م.

٢٢- عبد القاهر الجرجاني- أسرار البلاغة- تحقيق: محمد الفاضلي- المكتبة العصرية- صيدا- بيروت- لبنان- د.ط- عام٢٠٠٣م.

٢٣- عبد الله ركيبي- تطور النثر الجزائري الحديث- الدار العربية للكتاب- ليبيا- د.ط- عام١٩٧٨م.

٢٤- عز الدين إسماعيل- الأسس الجمالية في النقد العربي- عرض وتفسير ومقارنة- دار الفكر العربي – القاهرة- مصر-د.ط- عام ١٩٩٢م.

٢٥- علي جواد الطاهر- مقدّمة في النّقد الأدبي- المؤسسة العربيّة للدّراسات والنّشر- بيروت- لبنان- د.ط-د.ت.

٢٦- فاروق العمراني- تطور النظرية النقدية عند محمد مندور- الدار العربية للكتاب- تونس- د.ط- عام ١٩٨٨م.

٢٧- فيصل عباس- التحليل النفسي والاتجاهات الفرويدية- المقاربة العيادية- دار الفكر العربي- بيروت- لبنان- الطبعة١- عام١٩٩٦م.

٢٨- القاضي الجرجاني أبو الحسن علي بن عبد العزيز - الوساطة بين المتنبي وخصومه- شرح وتصحيح وطبع: أحمد عارف الزين- مطبعة العرفان- صيدا- لبنان- د.ط- عام١٣٣١هـ.

٢٩- ابن قتيبة- الشعر والشعراء- تصحيح وتعليق: مصطفى أفندي السقا- المكتبة التجارية الكبرى- القاهرة- مصر- الطبعة٢- عام١٩٣٢م.

٣٠- ماهر حسن فهمي- المذاهب النقدية- مكتبة النّهضة المصرية- القاهرة- مصر- د.ط-د.ت.

٣١- مجاهد عبد المنعم مجاهد- جدل النقد وعلم الجمال- دار الثقافة للنشر والتوزيع- القاهرة- مصر- د.ط- عام ١٩٩٧م.

٣٢- محمد أحمد بن طباطبا العلوي- عيار الشعر- شرح وتحقيق: عباس عبد الساتر- دار الكتب العلمية- بيروت-لبنان- الطبعة١- عام ١٩٨٢م.

٣٣- محمد بن صايل حمدان- قضايا النقد الحديث- دار الأمل للنّشر والتوزيع- القاهرة- مصر- الطبعة١- عام ١٩٩١م.

٣٤- محمد زكي العشماوي- قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث- دار المعرفة الجامعية- الإسكندرية- مصر- د.ط-د.ت.

٣٥-محمد الكتّاني- مطارحات منهجية حول الأدب والنّقد وعلاقتهما بالعلوم الإنسانية- دار الثقافة للنشر والتوزيع- الدار البيضاء- المغرب-د.ط- عام ٢٠٠٩م- ص٧١.

٣٦- محمد مندور- في الميزان الجديد- مؤسسة ع.بن عبد الله- تونس- الطبعة١- عام ١٩٨٨م.

٣٧- محمود أمين العالم- معارك فكرية- دار الهلال- مصر- د.ط- عام ١٩٧٠م.
٣٨-نظمي عبد البديع محمد- في النقد الأدبي- جامعة الأزهر- كليّة الدراسات الإسلامية والعربية- الإسكندرية- مصر- د.ط- عام ١٩٨٧م.
٣٩- هديل بسام زكارنة- المدخل في علم الجمال، المعهد الدبلوماسي الأردني- الأردن- د.ط- عام ١٩٩٣م.
٤٠- يوسف خليف- مناهج البحث الأدبي- دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع- القاهرة- مصر- د.ط- عام٢٠٠٤م.
٤١- يوسف وغليسي- مناهج النقد الأدبي- جسور للنّشر والتّوزيع- الجزائر- الطبعة١- عام٢٠٠٧م.

ثانيا: الكتب المترجمة:

١- ستانلي هايمن- النّقد الأدبي ودارسه الحديثة- ترجمة: د.إحسان عباس ود. محمد يوسف نجم- دار الثقافة- بيروت- لبنان - الطبعة١- عام ١٩٥٨م .
٢- سيجموند فرويد- تفسير الأحلام- تبسيط وتلخيص- نظمي لوقا- دار الهلال- مصر- د.ط- عام١٩٦٢م.
٣- سيجموند فرويد- الموجز في التحليل النّفسي- ترجمة: سامي محمود علي- الهيئة العامة المصرية للكتاب- القاهرة- مصر- د.ط- د.ت.
٤- شارل لالو- مبادئ علم الجمال- ترجمة مصطفى ماهر- دار إحياء الكتب العربية- القاهرة- مصر- د.ط- عام ١٩٨٩م.
٥- كارلوني وفيللو- تطوّر النقد الأدبي في العصر الحديث- ترجمة: جورج سعد يونس- مكتبة الحياة- بيروت- لبنان- د.ط- عام ١٩٦٣م .
٦- هيغل- المدخل إلى علم الجمال- فكرة الجمال- ترجمة: جورج طرابيشي- دار الطليعة للطباعة والنشر- بيروت- لبنان- الطبعة٣- عام ١٩٨٨م.
٧- يونغ- علم النّفس التحليلي- ترجمة: نهاد خياطة- دار الحوار للنشر والتوزيع- اللاذقية- سورية- الطبعة٢- عام١٩٩٧م.

ثالثا: المجلات:

١- وعد العسكري- مجلة الحوار المتمدّن- العدد ٢٠١٧- يوم: ٢٠٠٧/٠٨/١٤م

رابعاً: المراجع الأجنبية:

1- Georges Poulet- les chemins actuels de la critique- série (10*18)- n°389- éd busiere- 1973.

من النص الأدبي إلى المنهج العلمي
نحو منهجية بينية موازية

إعداد
د. بلقاسم مالكية
جامعة قاصدي مرباح
ورقلة - الجزائر

المقدمة:

وضع ديكارت في كتابه الأخير الذي لم يكمله، والذي جعل له عنوان "البحث عن الحقيقة بواسطة النور الطبيعي"، أسس القطيعة بين الأنشطة الذهنية للإنسان، وقد أكد ذلك العنوان الفرعي التوضيحي لكتابه ، " الذي به وحده– (أي النور الطبيعي)– ومن دون نجدة الدين أو الفلسفة تحدد الآراء التي يجب أن تجعل الإنسان المستقيم (المثقف) يملك كل الأشياء التي يمكنها أن تشكل موضوع أفكار، وتخترق أسرار العلوم الأشد عجبا" [1] يؤسس هكذا ديكارت للقطيعة المقامة بين مجالات النشاط الإنساني، وهي قطيعة تقوم على تعميم مبالغ فيه، ناتج عن الوضعية التاريخية التي أنتج فيها ديكارت خطابه الفلسفي؛ لأننا –في الأصل– لا نتحدث عن الدين، أو الفلسفة، أو الآداب بصفة العموم، بل يجب أن يكون الحديث مركزا على دين بعينه، أو فلسفة بعينها، أو آداب بعينها، وقد كانت في إطار تاريخي معين تمثل عائقا في وجه التقدم الإنساني، فعلى سبيل المثال نجد "الفلسفة أبدية وخالدة، لكن الفلسفات بنات عصرهنّ، فقد انطرحت دائما المسائل المتعلقة بالمعرفة، والحقيقة، والعمل، والأخلاق، والسياسة، وفن العيش إلخ، لكنها تتخذ في عصرنا وجها محددا بدقة » [2] فمن هنا يجب أن نفهم أن ديكارت لم يهاجم الدين في عمومه، ولا فعل ذلك مع الفلسفة، أو الآداب، وإنما هو يواجه ضروبا من هذه الأنشطة المعيقة لتقدم الإنسان نحو الحقيقة. وهذا ما يؤكده في مطلع كتابه المذكور أعلاه؛ حيث يكتب " ليس ضروريا أن يكون

---

١ محاورة ديكارت: البحث عن الحقيقة بواسطة النور الطبيعي، ترجمة وتقديم مجدى عبد الحافظ، المركز القومي للترجمة – مصر، عدد ١١٠٦.ط٢٠٠٧.١.ص ٧١

٢ فلسفات عصرنا: جان فرانسوا دوري، ترجمة :إبراهيم صحراوي، منشورات لاختلاف الجزائر ط١ ٢٠٠٩ ص ١٧.



الإنسان المستقيم (المثقف) قد قرأ –حين يكتب– كل الكتب، أو درس بعناية كل ما تعلَّمه في المدارس، أكثر من ذلك سيكون هذا عيبا في تعلمه إذا ما كرس كثيرا من الوقت للآداب؛ إذ إن لديه أشياء أخرى يقوم بها في الحياة. وعليه أن يديرها بطريقة تجعل الجزء الأكبر منها (حياته) يظل ملكا له؛ لاستخدامه في أفعال طيبة، والتي ينبغي أن يعِّلمها عقله له، إذا ما كان لا يتلقى دروسا إلا منه وحده؛ إذ إنه يأتي جاهلا بالعالم، ولأن معارف مقتبل عمره ليس لديها سند آخر غير ضعف الحواس، وسلطة الأساتذة، فإنه من المستحيل تقريبا ألا يكون خياله قد امتلأ بالأفكار الخاطئة التي لا حدود لها قبل أن يستطيع العقل السيطرة عليها، وبالقدر ذاته، فيما يلي، فهو حاجة إلى طِيبة طبيعية، أو لدروس مستمرة من رجل حكيم؛ لكي يتحرر من المذاهب الخاطئة التي استولت على عقله وأن يلقي بالأسس الأولى لبعض من علم متين، وليكتشف كل الطرق التي سيمكنه بواسطتها أن يسمو بعلومه إلى أقصى درجة يمكن أن تبلغها"[1].

يقطع ديكارت هنا مع عصور الجمود التي سجنت الإنسان داخل قوالب جاهزة، والتي يتلقاها من خلال كتب معينة، ويخضع فيها لسلطة الأساتذة، يبقى بعيدا عن الحياة، سابحا في عالم مغلق يشل قدراته على الإبداع والارتقاء، هنا يدعو ديكارت إلى كسر أطواق هذه السجون، والخروج إلى الحياة بالعودة إلى الطبيعة الإنسانية السليمة، وبالاحتكام إلى العقل المحرر، إن هذه الحرية التي ينشدها ديكارت تجعلنا نفهم أن ديكارت حين أراد التحرر من الدين، ومن الفلسفة، ومن الآداب، لم يكن يقصدها في عمومها، إنما يقصد ضربا منها أصبح مع الزمن قيدا يمنع الإنسان من الانطلاق نحو الآفاق الجديدة؛ لتأسيس علم يمنح

١ محاورة ديكارت * مرجع سابق– ص ٧٣ .

الإنسان القدرة على أن يصبح سيد الكون بلا منازع، فديكارت لا ينفي العلاقة بين العلم والدين مثلا، لكنه يؤسسها على نمط جديد، " فكما رأى ديكارت في العقل أساس الحكم الذي يربط بين " أنا موجود "، و " أنا أفكر"، خيل إليه كذلك أنه يجد في ذلك العقل نفسه الصلة بين الإنسان والله ، وبين الله والعالم؛ مما ترتب على ذلك التوافق الحاسم بن العلم والطبيعة والاعتقادات الدينية، ولقد وصل ديكارت إلى هذه النتيجة بتحليل مضمون العقل، وبقياس، ليس هو القياس المنطقي الشكلي، بل بقياس رياضي تركيبي يبدأ من مضمون العقل نفسه"[1].

الثورة التي أحدثها ديكارت كانت كاسحة، زلزلت العالم القديم، وأنهت سلطانه، وأدخلت الإنسانية في عصر جديد أوجد الثورة الصناعية، والعلم الجديد، والفلسفة الوضعية، التي سارت بهذه الثورة إلى حدها الأقصى، من خلال تجريد العلم من كل بعد ميتافيزيقي، فكان في النجاح الباهر للعلم الجديد في مجالات الطبيعة المختلفة حجاب حجب عن الإنسان الغربي الأبعاد الروحية للعالم والعلم، فأخذت العلوم في الاستقلال بذاتها، والتقدم في الكشف عن الكون وقوانينه، ومن ثمة السيطرة عليه، وتسخيره لصالح الإنسان، هذا الإنسان الوضعي الذي تجرد من كل العناصر الأخلاقية والغيبية، لينطلق وحشا كاسرا داخل المجالات الحياتية المختلفة، لقد أعلنت الوضعية نهاية الإنسان القديم، وميلاد الإنسان الجديد فـ " شكلت وضعية كونت الفلسفة الرسمية للعلم في القرن التاسع عشر.

وقد صاغ من خلالها المراحل الثلاث التي اجتازها الفكر البشري... أما في الحالة الوضعية فإن الفكر البشري يكون قد اقتنع باستحالة الوصول إلى معارف

---

٤. العلم والدين في الفلسفة المعاصرة: أميل بوترو ترجمة : الدكتور أحمد فؤاد الأهواني، الهيئة المصرية العامة، مصرا، ٢٠٠٩ ،ص ص ٢٠-٢١

مطلقة، فيتخلى عن الأسباب الخفية. وينصرف إلى البحث عن القوانين فقط. بواسطة الملاحظة والاستدلال، فالمطلوب هو بيان شروط وجود الظواهر وليس أسبابها الأولى"[1] . الحقيقة التي أدركها أوغست كونت شكلت الدافع الكبير للانتقال بالعلم إلى درجة عالية من الدقة في دراسة العالم ، والكشف عن أسراره، وقد ارتكز ذلك كله على ظهور التخصص الذي أنتج سلسة من العلوم التي أخذت بدورها تتشعب إلى علوم وتخصصات فرعية أصبحت أكثر دقة وضيقا، لكن النجاحات التي تحققت في القرن ١٩ لم تمنع الإنسان الجديد من الاصطدام بحقيقة صارمة تمثلت في أن الحقيقة التي يبحث عنها الإنسان الجديد لم تكن سهلة الإدراك، وأن العلم الوضعي بكل مهاراته وقواعده لم يستطع حل ألغاز الكون الذي أصبح يكشف عن تعقيد كبير يتجاوز حدود المناهج التي وضعها الإنسان نفسه. هنا اكتشف الإنسان الجديد أنه قد عطل الكثير من قدراته المتمثلة في الخيال بسعته وتجلياته الدينية والفلسفية والفنية. وهنا نجد محاولتين للبحث في العلاقة القائمة بين أنشطة الإنسان الذهنية المختلفة، الأولى تقدم بها سي-بي- سنو في كتابه: "الثقافتان". والثانية تقدم بها جون بروكمان في كتابه" الثقافة الثالثة ما بعد الثورة العلمية"، فماذا قدم هذا ن الباحثان ؟ وهل ما قدماه يمكن أن يعيد الربط بين الأنشطة الذهنية للإنسان؟.

إن هذين الكتابين — بحسب وجهة نظري الخاصة- وعلى الرغم من الشهرة الكبيرة التي نالاها، وما أثير من نقاشات حولهما، وما رفع من دعوات لتبني محتوياتهما، لم يناقشا جوهر المسألة القائم على تعاون الملكات الإنسانية المختلفة، من أجل العمل على فهم الكون والحياة والإنسان، واكتفيا بمناقشة لمن تكون

١ . أفكار خارج المزاج : أسماء بن قادة، دار القصبة للنشر —الجزائر، ٢٠١٣، ص ٨٨ .

السلطة؟. هل تكون للثقافة الأدبية ؟ أم للثقافة العلمية ؟ أم للثقافة الثالثة؟ جوهر المشكلة هنا هو امتلاك السلطة داخل المجتمع، وامتلاك المرجعية التي تجعل من هذه الفئة أو تلك قوة مسيطرة وموجهة للجماعة البشرية، نحن هنا أمام صراع حول الغنيمة، وليس حول المعرفة. وسنفصل هذا الأمر؛ ليتضح الطرح جليا أمامنا.

في كتابه: " الثقافتان" يقدم س-بي-سنو تصوره للصراع القائم بين ثقافة الأدباء وثقافة العلماء، وعن هذا يكتب: " ما أقصده هنا هو أمر خطير". اعتقد أن الحياة الفكرية للمجتمع الغربي كله تتزايد انقساما إلى مجموعتين مستقطبتين. عندما أقول: الحياة الفكرية، فأنا أعني أنها تتضمن أيضا جزءًا كبيرا من حياتنا العملية"[1]، إن هذا الاستقطاب قائم على سوء تفاهم بين الثقافتين، وتجاهل كل طرف للطرف الآخر، من خلال النظر إلى ثقافته الخاصة على أن لها المكانة الأصلية، والأكثر أهمية في حياة المجتمع، وهذا يؤدي إلى حدوث قطيعة عامة تدفع إلى نوع من الانغلاق المتبادل ، وتجاهل الآخر، الذي لا يمكن الاستغناء عنه في مسار المجتمع، سواء في المجال الفكري النظري، أو العملي، وهذا ما يعلق عليه المؤلف: " يبدو إذن انه لا وجود لمكان تلتقي فيه الثقافتان. لن أضيع الوقت في القول بأن هذا يثير الرثاء. الأمر أسوأ كثيراً من هذا، سأصل سريعا إلى بعض من أفضل ما سينتج لنا من فرص في صميم الفكر والإبداع. نقطة الاصطدام بين موضوعين، أو بين فرعين من المعرفة، أو بين ثقافتين – أو حتى لو وصلنا إلى الاصطدام ما بين مجرتين – نقطة الاصطدام ينبغي أن ينتج عنها إتاحة فرص

١ الثقافتان: سي-بي-سنو تقديم : ستيفان كولين ترجمة وتقديم مصطفى إبراهيم فهمي، المركز القومي، للترجمة مصر، رقم ١٥٦٠ ،ط١، ٢٠١٠ – ص٨٥

إبداعية ، هذه النقط هي في تاريخ النشاط العقلي النقط التي تأتي منها بعض النجاحات المخترقة، الفرصة المتاحة موجودة الأن هناك، ولكنها هناك، وكأنما في فراغ؛ لان الأفراد في الثقافتين لا يستطيعون الحديث أحدهم للآخر"[١].

البحث في هذه العلاقة الصدامية بين الثقافتين لا يقدم أي رؤية جديدة يمكنها الارتقاء بالعقل الإنساني لفهم الكون والحياة والإنسان، بل هي مجرد صراع له جذوره الاجتماعية والسياسية، يبحث كل طرف فيه عن السيطرة والهيمنة، وأن يصبح القوة المحركة للمجتمع، وهذا ما يؤكده ستيفان كتوسيع في تقديمه لكتاب: "الثقافتان"؛ حيث يكتب معلقا على المقال الذي كتبه سنوف ١٩٥٦ كتوسع لمحاضرته حول "الثقافتان" يدور موضوع سنو الرئيس في هذا المقال حول اقتناعه بأن العلماء –كمجموعة– يتمتعون بالصحة السليمة أخلاقيا بما يفوق ما لدى مثقف الأدب، فهو يؤكد أن العلماء –هم بطبيعتهم– مشغولون بالرفاهية الجماعية للإنسانية ومستقبلها[٢].

تتكرر هذه الفكرة الأخيرة، وبأسلوب آخر عند صاحب كتاب: " الثقافة الثالثة " حين يصرح : " تشمل الثقافة الثالثة أولئك العلماء المفكرين الآخرين الذين من خلال عملهم وكتاباتهم المستعرضة يأخذون مكان المثقف التقليدي في جعل المعاني العميقة لحياتنا أكثر ظهورا، ويعيدون تعريف من نحن، وما نحن. لقد انزاح حقل ممارسة الحياة الثقافية الأمريكية في السنوات القليلة الماضية، وأصبح المثقف التقليدي أكثرها هامشية"[٣].

---

١ الثقافتان – مرجع سابق* ص ٩٨ .

٢ المرجع السابق – ص ٣٢

٣ الثقافة الثالثة ما بعد الثورة العلمية جون بروكان، ترجمة طاهر شاهين، ديمة شاهين، وزارة الثقافة، سوريا، ٢٠٠٩– ص ١١.

تطرح القضية هنا على إنها مجرد صراع من أجل احتلال الساحة الثقافية، والاتصال مع الجماهير، وبيع أكبر عدد ممكن من نسخ الكتب. هذه الحركة قد تنشر الثقافة العلمية على أوسع نطاق ممكن، وتجعلها جزءاً من الحياة اليومية للمواطن العادي، لكنها لا تسهم بأي شكل في حل القضايا المنهجية للمعرفة الإنسانية، فطرح مفهوم " الثقافتان "، أو " الثقافة الثالثة" هو طرح لقضيةِ مَنْ يجب أن يملك السلطة الاجتماعية السياسية، ومن ثمة الاقتصادية داخل المجتمع. والسؤال الذي يمكننا طرحه هنا هو : لماذا لا يكون طرح ثقافة موحدة بصيغة المفرد الجامع بدلا عن صيغة التثنية وصيغة الجمع القائمتين على مبدأ الصراع والإلغاء المتبادل؟.

بعد هذا كله : هل هناك بديل لمواجهة الموقف من الوجود ؟ نعم، إنه في طرح فكرة التعقيد بديلا عن فكرة التبسيط، وفكرة المنهجية العابرة للتخصصات في مقابل المنهجية أحادية التخصص. جاءت أطروحة التعقيد لتحل محل الرؤية التبسيطية التي عجزت عن مواجهة حقائق الوجود. ويعد إدغار موران واحدا من روادها، وهو ينطلق في طرحه من النقد الذي يوجهه لأطروحة التبسيط " إننا نحيا تحت سلطان مبادئ الفصل والاختزال والتجريد التي تشكل في مجموعها ما أسميه بـ "منظومة التبسيط"، صاغ ديكارت هذه المنظومة المسيطرة على الغرب عن طريق الفصل بين الذات المفكرة والشيء الممدود، أي الفصل بين الفلسفة والعلم، كذا عن طريق وضع الأفكار " الواضحة والمميزة"، كمبدأ للحقيقة؛ أي الفكر الفاصل نفسه، ولاشك أن هذه المنظومة التي تراقب مغامرة الفكر الغربي منذ القرن السابع عشر سمحت بحدوث تقدم كبير على صعيد المعرفة العلمية والفكر الفلسفي، ولم تبدأ مخلفاتها الضارة الأخيرة في الانكشاف في إلا في آخر القرن العشرين " [1].

١ الفكر والمستقبل مدخل إلى الفكر المركب إدغار موران ترجمة أحمد القصوار ومنير الحجوجي، دار توبقال للنشر، المغرب، ط ١، ٢٠٠٤ ،ص ١٥.

إن من نتائج الرؤية التبسيطية تفكيك الإنسان إلى عناصر متنافرة،ينفي بعضها بعضا، ويدخل الإنسان في حال من الانفصام المرضي الذي يمزق وجوده، ويجعله في حال من الاغتراب المزدوج الذي يدفع به إلى حال من الشعور بعدمية الوجود، وعبثية الحياة، وانعدام للمعنى، فيدخل هذا كله الإنسان في حال من الشعور بالخواء المدمر الذي يدفعه إلى منطق التعويض عن طريق التحول إلى عملية الاستهلاك المادي الذي لا ينتهي إلى إشباع، بل إلى إدمان قاتل يجرف الكل دون تمييز، ولمواجهة كل هذه الأغراض المدمرة للنزعة العلمية الوضعية الاختزالية الإقصائية، يطرح إدغار موران بديلا هو : " مفهوم التعقيد"، أو ما يسميه كذلك "الفكر المركب" وعن هذا يكتب: " ما هو التعقيد ؟ من أول الوهلة، نقول :إن التعقيد هو نسيج من المكونات المتنافرة المجمعة بشكل يتعذر معه التفرقة بينها، إنه يطرح مفارقة الواحد المتعدد: ثانيا، بالفعل إن التعقيد هو نسيج من الأحداث والأفعال، والتفاعلات، والارتدادات، والتحديدات، والمصادفات التي تشكل عالمنا الظاهري. لكن في هذه الحالة يحمل التعقيد بشكل مقلق سمات الخليط، وغير القابل، والاختلال، والغموض، واللايقين ... من ثمة تظهر ضرورة تنظيم المعرفة للظواهر عبر كبت الاختلال، وإزاحة اللايقيني، أي انتقاء عناصر النظام واليقين، وإزاحة الغموض، والتوضيح، والتمييز، والترتيب"[1]

لقد توج هذا المسلك الجديد من البحث بعمل جماعي مركب أصدر بيانا لخص فيه عملية التنظير الخاصة بالفكر المركب والمنهج العابر للتخصصات، والذي صدر سنة ١٩٩٤. هذا البيان يضع أمام الإنسانية القواعد العامة التي تمكنها من إعادة صياغة رؤيتها وطريقة تعاملها مع الوجود، والتي تشكل القاعدة الأساسية

١المرجع السابق ص ١٧

التي يقوم عليها البحث العلمي الجديد، وعلى هدي نورها تسير الإنسانية نحو أفق جديد يتصالح فيه الإنسان مع نفسه، ومع الكون، ومع خالقه.

إن تحليلا أوليا- يتناسب مع حجم الورقة البحثية- يكشف لنا عن عمق هذه الأطروحة التي من شأنها أن تأخذ بيد الباحثين – وبخاصة في مجال الدراسات اللغوية والأدبية- إلى مجالات من التفكير أكثر خصبا وعمقا وإبداعا.

ينقسم البيان إلى قسمين متكاملين، يعمل القسم الأول على تحديد التحديات التي تواجه الإنسان من جراء التطورات الحديثة، والتي تعمل على سلب هذا الإنسان إنسانيته؛ مما ينذر بانهيار البشرية كلها، واندثارها ماديا ومعنويا. أما القسم الثاني من البيان فيعمل على وضع الأسس التي تقوم عليها الرؤية الجديدة للبحث العلمي، والتي تمكن الإنسان المعاصر من تجاوز أزمته، والانطلاق نحو أفق جديد فما هي التحديات وما علاجها؟.

حدد البيان ستة تحديات تواجه الإنسان في مجال البحث العلمي هي:

١- افتقاد البحث العلمي لنظرة شمولية للإنسان.

٢- الذكاء الكوكبي الذي يستطيع مواجهة التحديات.

٣- انتصار منطق التقنية المبنى على الربح، والربح وحده.

٤- افتقار روحي في مقابل غنى معرفي .

٥- التفاوت الكبير معرفيا بين المجتمعات الإنسانية المختلفة .

٦- إمكانية التطور الكبير، والذي سيحدث طفرة كبيرة في التاريخ الإنساني.

إن هذه العناصر كلها تعكس الواقع المعقد للتحديات الكبرى التي تواجه الإنسان، وهي تحديات على قدر ما تحمل من نذر الدمار الشامل للإنسان، فإنها لا تخلو من بذور الأمل في بناء غدٍ أفضل للإنسانية، هذا الغد الذي يقوم أساسا

على إعادة النظر في قواعد الفعل البحثي ،والتي صاغها البيان في ١٥ نقطة يمكننا ردها إلى المبادئ الآتية:[١]

١- الابتعاد عن كل نزعة اختزالية، واستبدالها بنظرة تعددية للكون والحياة والإنسان.

٢- يكون الإنسان محور أي نشاط علمي أو حضاري، وينظر إلى هذا الإنسان على أنه كائن مكرم، يحتاج إلى الاهتمام به في كل أبعاده، وتسخير كل الموارد من أجل تحقيق إنسانيته.

٣- تأتي المنهجية العابرة للتخصصات بديلا يحاول أن يحقق هذه الغاية السامية التي تتأسس على نظرة جديدة تتجاوز الانقسامات القائمة بين مختلف مجالات النشاط العلمي والمعرفي والفني للإنسان، وهذه المنهجية الجديدة تنفتح على الإنتاجات البشرية كلها، حيث إنها تُدْرِج في مجال اهتمامها: الأساطير، والأديان، والأعمال الفنية، كما تقوم على أساس أخلاقي يحترم الآخر، ويدعو إلى الحوار والتسامح بين كل الثقافات، دون تمييز أو إقصاء أو اختزال.

تدفع هذه الرؤية الجديدة إلى فتح آفاق جديدة للبحث، هذه الآفاق التي تتحرر من الكثير من العقد النفسية التي عملت عبر زمن طويل على إعاقة العقل البشري عن الاندفاع نحو آفاق جديدة. ففي مجال الدارسات الأدبية كان النص الأدبي دائما هو الذي يخضع للمنهج العلمي، أي أننا دائما نقدم قراءة جديدة للنص الأدبي، وكثيراً ما تكون على حساب النص، وتجعل من قراءة النص عملية

١ ينظر البيان في كتاب: العبر منهجية بيان : بسراب نيكولسكو، تقديم : أدونيس ترجمة : ديمتربي إقيبرينوس، دار مكتبة، إيزيس، سوريا ط١، ٢٠٠٠ ،ص ١٧١.

خاضعة بالدرجة الأولى للمنهج، وهي تجربة وُجِّه لها نقد كبير؛ حيث نجد أن الكثير من النقاد ينظرون إلى علاقة النقد الأدبي والنص على أنها علاقة امتزاج وتكامل، "وهكذا فإن النقد، من وجهة النظر هاته، لا ينحصر دوره في مجرد الفهم والتحليل والتفسير، بل إنه جزء من الأعمال الأدبية التي لا تكتمل صورتها إلا به ، ولا يمكن له أن يحقق وجوده إلا بها"، [1]، لكن، وعلى الرغم من كل هذا، فإن آثار الفصل النفسي المعرفي بين مجال الأدب، ومجال المنهج العلمي، لا تزال قائمة، وإن بشكل مستتر، ولا تزال الحركة بينها قائمة على اتجاه واحد هو الذي يتجه من العلم إلى النص، إن ما نريد طرحه هنا هو: لماذا لا يكون النص الأدبي مصدراً لبناء المنهج العلمي نفسه ؟ ويكف على أن يكون مجالا للبحث وموضوعا للدارسة فقط؟ هذا لا سنحاول طرحه في هذه الورقة البحثية؛، ليكون دعوة لنوع جديد من التفكير الذي يسعى إلى اكتشاف الثراء الكامن من وراء هذه الاحتمالية الممكنة في علاقات المنهج العلمي بالنص الأدبي.

إن مطالعاتي المتواضعة في مجالات الكتابات العلمية المختلفة، وكذا في كثير من السير الذاتية، والدراسات التاريخية التي تناولت حياة كبار العلماء، مكنتني من الانتباه إلى أمر هو: حضور النص الأدبي في مفهومه الواسع القائم على فعل التخيل الفني بأشكاله المختلفة، من كتابات أدبية، وأفلام الخيال العلمي، وأحلام لم يكن حضورا عابرا ، بل كان حضورا أساسيا، فنجد هؤلاء العلماء يصرون عليه، ويؤكدون على دوره في تكوينهم العام، وكون النص الأدبي كان مصدر إلهام لهم في مسارهم العلمي؛ مما يستدعي منا التفكير في الكشف عن هذه العلاقات

١ أسئلة المنهج حل رسائل وأطروحات جامعية: أحمد اليبوري، شركة النشر والتوزيع المدارس – الدر البيضاء المغرب ط ١ ٢٠٠٩، ص١١٨ .

المنسبة في حدود ما يسمح به فضاء الورقة البحثية لذا اقتصرنا في عملنا هذا على ثلاثة أعمال تنتمي إلى مجالات معرفية مختلفة .

١- العمل الأول ينتمي إلى العلوم الإنسانية.

٢- العمل الثاني إلى العلوم الدقيقة.

٣- العمل الثالث إلى فلسفة العلم .

فماذا ستكشف لنا هذه الأعمال عن العلاقة القائمة بين المنهج والنص الأدبي؟ وكيف يسهم هذا النص في بناء المنهج؟

أولا: غضب ميديا: من النص المسرحي إلى البحث الاجتماعي:

يكمن مفتاح قراءة الكتاب في سيرة المؤلفة، وفي الدافع الذي كان وراء تأليف الكتاب، فهذان العنصران يعكسان الرؤية المنهجية التي قام عليها الكتاب، والتي جعلته يتميز في طريقة معالجته للظاهرة الاجتماعية التي تولاها بالكتابة، ونحن هنا نستعمل مصطلح الكتابة بدلا من مصطلحات، مثل: التحليل، المقاربة، والدراسة؛ لأننا هنا أمام نمط جديد في معالجة الظواهر الاجتماعية، لم يعد يعتمد على الطرق الكلاسيكية التي أقرتها كتب المنهجية المعروفة.

قدمت – في بداية الكتاب – معلومات عن المؤلفة، فهي من السويد، عملت أستاذة في جامعة لوند درست، وهي أستاذة علم أصول التربية والتعلم، والدراما وفنون العرض، وعلم النفس بين الثقافات ، وهي الآن متقاعدة تبلغ ٧٨ سنة.

هذا التعريف الموجز بصاحبة الكتاب يكشف عن التجاور والتعايش بين العلم والفن، وبين النظرية والممارسة، في هذا كله إثراء للذكاء الإنساني، ودافع لعملية الإبداع المتحررة من سجن الحدود التي أقامها الإنسان لنفسه — في مرحلة تاريخية– بين عناصر المعرفة المختلفة، ومجالات الإبداع . إن وضعية التحرر تسهل على المبدع الانتقال بين المجالات المختلفة، هذا الانتقال يساعد على تقديم مقاربات متعددة الرؤية، تعمل عل مواجهة تعقد العالم بمنهجية متعددة المستويات والمقاربات، فيحقق ذلك فهمًا للكون والحياة والإنسان.

ركزت المؤلفة في مقدمة كتابها على جانب من حياتها الخاصة، له علاقة مباشرة بتكوينها، ونظرتها للموضوع الذي تكتب عنه، وعن هذا نجد المؤلفة تكتب: " أنا ممثلة مسرحية في معهد وأكاديمية الفنون الجملية كنت قد درست

المسرح الكلاسيكي القديم، وقد استمرت دراستي سنوات طويلة، وكنت أقوم بأداء بعض الأدوار من المسرح العالمي "[1].

"أنا ممثلة في المسرح"ألسنا كلنا ممثلين في مسرح الحياة الواسع؟ كيف ستكون رؤيتنا للبحث العلمي حين ننظر إليه من زاوية التمثيل المسرحي؟ سؤال يستحق الطرح، ويستحق أن تتعب عقولنا وقلوبنا وأجسادنا من أجل الوصول إلى تخيل إجابة تحاول أن تكشف لنا عن طريق جديدة تسلك بنا إلى ضفة نعيد فيها صياغة الحياة، والحياة العلمية والمنهج العلمي".

ماذا قدم العمل بالمسرح للمؤلفة؟ قدم لها معرفة، وزرع فيها حلما. أما المعرفة فتكتب المؤلفة في شأنها " في مهنتي كممثلة كنت قد تعلمت دراسة الشخصيات المسرحية بجميع أبعادها، وعندما يسند إلى ممثل دور معين ينبغي عليه البحث في كيفية فهم ذلك الدور بصورة عميقة؛ كي يستطيع أن يؤديه بشكل مقنع. وأحيانا يذهب الممثل ليراقب بعض الشخصيات من الحياة الواقعية الذين يجمعهم شبه قريب من تلك الشخصية التي سيلعبها على المسرح، ويحاول الاستفادة منها واقعيا؛ لتقربه أكثر من حالة الدور الذي سيقوم بأدائه، وأحيانا أخرى يطلب من الممثل أن يجمع ويخزن؛ كي يعيد ترتيب كل ما يستطيع من معرفة ومعلومات في الحياة؛ ليفهم الشخصية أكثر، ويتبناها، ويقوم بتقديمها على المسرح "[2].

فالمسرح هنا يتجاوز الكتابة الأدبية، والأداء الفني؛ ليضيف إليها منهجا في البحث، هذا البحث الذي يعمل على مستوى تحليل الشخصيات، ومراقبة الواقع

---

١ غضب ميديا وعقدة النساء المهجورات: غودون إستراند، ترجمة إثمار عباس، دار نينوي للدراسات والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا ٢٠١٠، ص ١٠٩.

٢ غضب ميديا ص ١٠-١١

للتعلم منه، فالممثل من هنا باحث يجسد نتائج بحثه في قدرته على تجسيد الشخصية التي يمثلها على الخشبة، فهو هنا يقدم تأويلا جديدا للشخصية، ولما تمثله، هذا التأويل الذي يقدمه للجمهور لتحقيق الفرجة والمتعة الشاملة، التي لا تقف عند حدود التسلية السطحية، بل تتعمق لتمس وجود المتلقي نفسه، وتعمل على إثرائه.

هكذا يصير المسرح مدرسة لتكوين نمط من الباحثين الذين لا تعترف بهم المؤسسات الرسمية، على الرغم من أن أعمالهم البحثية قد تتفوق في الكثير من الأحيان، من حيث الوسيلة والنتيجة، على أعمال الكثير من المؤسسات الرسمية التي تبقى في –غالب الأحيان– سجينة التقاليد والأعراف والقواعد البالية.

يمنح المسرح هؤلاء الباحثين، إلى جانب المنهج ، الحلم بأدوار كبيرة. هذا الحلم الذي يشكل قوة دافعة للعمل أكثر، والبحث أكثر، والنجاح أكثر، وعن هذا تكتب المؤلفة: "كان هناك حلم لدى كل ممثلة شابة أن تلعب دورا مسرحيا قويا معبرا، وتأمل أن تحصل عليه ذات يوم، وتؤديه على المسرح. ومن الأدوار التي كنت أحلم بها دور : ميديا"، لكن :" ميديا" شخصية مركبة ذات أبعاد يصعب فهمها، وتجسيدها بسهولة، وكنت كممثلة شابة في بداياتها الفنية تنمي التجربة والخبرة لمعرفة شخصية كهذه"[1]؛ لذلك نجد المؤلفة لا تحقق هذا الحلم في حياتها، لكن هذه الأحلام التي يزرعها المسرح في أعماق ممثليه لا تموت، بل تبقى قوة دافعة تتحقق في الأخير بطريقة أو أخرى، ولعل كتاب " غضب ميديا؛ هو التحقيق المتجسد لدور ميديا، ذلك أن النجاح الحقيقي للممثل هو في إدراكه للدور الذي يؤديه، حتى وإن لم يقم على خشبة المسرح.

---

١ غضب ميديا : ص ٩.

استطاعت المؤلفة تحقيق قراءة مزدوجة، انطلاقا من المسرحية، وعودة إليها؛ فقد كانت المسرحية الضوء الذي أنار لها درب الواقع، الذي كلما توغلت فيه ازداد فهمها لشخصية " ميديا" ، ومقدار عبقرية يوريبدس الذي استطاع اكتشاف سر النفس البشرية، وقدم لنا مفاتيح فهمها بلغة مجازية حية، تسرد الوجود ليكون السرد معرفة وشفاء، وتصبح الحكاية وحياة الناس هي المصدر الأول للبحث، ويصبح تحليل الحكاية وحياة الناس البديل الذي يغنينا عن الكثير من التنظير الذي يغرقنا في متاهات تبعدنا عن نبض الحياة.

إن لغة الفن هي لغة المجاز، تعطينا الحق في التأويل الذي يصبح مرآة تعكس للإنسان حقيقته التي يبحث عنها من خلال بحثه في الكون والحياة والإنسان، إنها لغة حية تنتج الحياة، وتقضي على علامات الجفاف.

كان الحلم بدور " ميديا" الدافع المستتر وراء تأليف الكتاب، لكن هذا الدافع ظل كامنا حتى جاء الدافع الظاهر الذي قدح فيه؛ ليشغل نار التأليف، لقد كان لقاء المؤلفة بصديقتها القديمة اللحظة التي تجلت فيها فكرة الكتاب، كان اللقاء بدون موعد سابق جعل المؤلفة تندهش من التحولات التي تركت علاماتها على هيئة صديقتها. هنا جاء السؤال : ما الذي غيَّر صديقتي ؟ وكان الرد جملة بسيطة هي: " لقد تطلقت"[١].

هنا نجد المؤلفة تعود إلى طفولتها فتكتب: " إن معاناة صديقتي إيفا عادت بي إلى الطفولة، ذكرتني بصديقة أمي، جارتنا مايا، عندما هجرها زوجها، وتزوج بإمرأة أخرى، أحست مايا بصدمة كبيرة، وكانت تأتي كل يوم إلى أمي تجلس معها

١ غضب ميديا، ص ١٥٦.

في المطبخ ساعات تسب زوجها وزوجته الجديدة. كانت أمي تعد لها الشاي والكعك، وتقوم بمواساتها"[1].

إننا هنا أمام ظاهرة عامة، لم تعد تنحصر في صديقة الممثلة، هنا ينهض التكوين المسرحي للمؤلفة ليدفع بها إلى البحث، البحث في شخصية المرأة المهجورة، فأين يمكن البحث؟ إن المسرح يدفعنا إما إلى النص المسرحي، والمؤلفة تعرف نص مسرحية " ميديا"، كما يدفعنا إلى ملاحظة الشخصيات في الواقع، فكان منهج المؤلفة هو الذهاب إلى الشخصيات الواقعية ، والاستماع لحكاياتها التي ستكون المادة الأساس في بناء الكتاب. إن المؤلفة – وهي تشرح منهجها في البحث — تقدم لنا مجموعة من العناصر الأساسية النابعة من تجربتها الخاصة في البحث، كذا من خلال قراءتها لمسرحية " ميديا". تبدأ المؤلفة عملها بمقارنة ضمنية بين عبارتين هما:

١- عبارة صديقة للمؤلفة دكتوراه في علم الاجتماع.

٢- عبارة تلفظ بها " جانسون : زوج " ميديا" في المسرحية.

ونص العبارتين هو:

- "إن كثيرا من الرجال يرغبون في تغيير زوجاتهم بعد زواج يدوم سنوات".
- " لقد أخذت الكثير ، فهذا يكفي" .

هنا نكتشف الفرق بين لغة العلم ، ولغة الفن، فلغة العلم تحاول تقديم تقرير خال من كل انفعال، وذلك قصد تقديم الحقيقة في شكل قانون دقيق وواضح، أحادي المعنى، يجعل المتلقي لا يتفاعل معه، بل يأخذه كمسلَّمة يعمل معها أو ضدها، بينما لغة الفن تقدم لنا الحقيقة نفسها، كما تتجسد في العلاقات

١ غضب ميديا، ص ١٦.

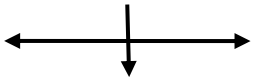
الإنسانية الواقعية، إنها تحمل شحنة وجدانية، هي أساس الحياة الفعلية. إنها تجعلنا نشارك المتلفظ والمتلقي- داخل النص- شعورهما، ونتفاعل معهما .

لغة العلم تعبر دون ضجة، دون أن تترك أثرها على النفس، إنها تريد إقناع العقل، والعقل وحده، بينما لغة الفن هي لغة جارحة مستفزة، هذا الاستفزاز الذي دفع بالمؤلفة إلى البحث، وإلى السعي لفهم الظاهرة كمأساة إنسانية تشارك المؤلفة فيها ضحاياها؛ لأن هذه المشاركة تزيدنا قربا، إن المؤلفة هنا تتلمس الدور، وتحاول أن تعيشه بكل وجودها، معايشة داخلية، تلمس فيها كل الآلام والجراح التي تحملها النساء المهجورات. وهذا ما تلخصه المؤلفة في بداية كتابها، حين تكتب : " هناك كتب كثيرة تتحدث عن الطلاق، وكيف ينبغي على المرء التفكير جيدا قبل الإقدام على قرار كهذا، لكن هذا البحث ليس له علاقة بأي نوع من هذه المواضيع، إنه كتاب يحكي عن النساء المهجورات على الصعيد الشخصي، ويصف حالاتهن ومشاعرهن، إنه تجربة حقيقية قد تكون عاشتها ملايين النساء في العالم، فهو محاولة للتقرب أكثر من مشاعر المرأة، ومعايشتها لحالة الهجر"،[1] نحن هنا أمام أنسنة للمنهج، وبحث في الجوانب المبعدة في المنهج العلمي الذي يحاول أن يظهر وقارا زائفا حين يضع على وجهه قناعا جامدا، يستبعد أي أثر للانفعال الذي هو أساس التعايش بين الباحث والموضوع. إن العلم الوضعي يسعى إلى تمكين الإنسان من السيطرة، بينما العلم المؤنْسَن يسعى إلى جعلنا نشارك الكون والحياة والإنسان وجودهم الحي.

١ غضب ميديا، ص٢٢

يمكننا توضيح المنهج الذي قام عليه الكتاب بالشكل الآتي:

مسرحية " ميديا ظاهرة النساء المهجورات



مفاتيح القراءة حكايات واقعة

إننا هنا في حركة ذهاب وإياب بين النص المسرحي، وحكايات النساء المهجورات، هذه الحركة التي تتولد عنها معرفة حية تقوم على مبدأ المشاركة والمعايشة. فالمسرحية لا تملك سلطة قاهرة تفرضها على الموضوع، والحكايات بدورها لا تملك سلطة قاهرة تحبس المنهج داخلها، إنها عملية تفاعلية يتكامل فيها الطرفان من أجل الاقتراب أكثر من الظاهرة.

إن تتبع كل تفاصيل الكتاب- الذي صنف في بعض المواقع على أنه رواية- أمر تضيق عنه هذه الورقة البحثية؛ لذا ستركز على بعض الملامح العامة والأمثلة؛ لأن الغرض من هذه الورقة هو الدفع إلى تبني نمط جديد من التفكير والتخيل أيضا في منهج البحث، وفي البحث نفسه.

أول ما يشد الانتباه هو طريقة توظيف المؤلفة لمسرحية " ميديا"، في كتابها، فهي استمدت منها الرؤية والمنهج، وقد تجلى ذلك في المقاطع المقتبسة من المسرحية، والتي وضعتها المؤلفة في مفتتح الفصول التي يتكون منها كتابها، فالكتاب يتكون من أربعة فصول، تندرج تحت كل فصل عناوين فرعية، تمثل مقاطع الكتاب. وفصول الكتاب هي:

الفصل الأول: العقدة والهجر.

الفصل الثاني: العقدة.

الفصل الثالث المهجورة والمجتمع.

الفصل الرابع: التحرر والإرشادات.

سنركز بحثنا على الفصل الأول، كنموذج لتوظيف المسرحية، يتكون هذا الفصل من ثلاثة مقاطع فرعية، وضعت المؤلفة لكل مقطع عنوانا، واقتبست فقرة من مسرحية " ميديا"، وهذه المقاطع هي:

١- الهجران: " ميديا: الحب الجديد يُنْسِي الحب القديم، لم يعد (المرحلة الأولى) "يهتم ببيتنا".

٢- سيطر التغيير عليك: "ميديا: هل تبحثين عن ذاتك يا روحي"؟ (المرحلة الثانية) ها أنا هنا، لكن لا، لا تلمسيني بيدك، عربتي واقفة هناك، أبي الشمس أرسلها إلى كي أرحل وأحمي بها نفسي ضد الأعداء".

-" أمان: "كانت بنفسها قد أطاعت " جانسون في كل شئ، وكانت قد كيفت نفسها لخياراته، بالطبع سيكون من الأفضل لو أن الزوجة لا تشارك الزوج وتدعمه أو تتملقه ".

٣- شبكة من العلاقات أصدقاء قدامى:

(المرحلة الثالثة)

"كورين: الصديق حاجة ضرورية اذهب الآن وأحضر صديقتها، قل: لها إنها تحتاج لمساعدتها من قلبها" .

"كورين: أنت الذي أغلقت الأبواب بوجه صديقك وقت الضيق، أنت لا تستحق أبدا أن تكون صديقا".

إننا هنا أمام جدلية خفية قائمة بين العنوان الفرعي والنص المقتبس من مسرحية " ميديا"، فالعنوان الفرعي هنا يحاول أن يعيَّن لنا المحتوى، ويقدم له وصفًا موجزًا لا يخلو من الإيحاء والإغراء،[1] بينما تعمل النصوص المقتبسة على تقديم مفاتيح لقراءة الظاهرة الاجتماعية المدروسة، إنها تحاول ضبط محتوى المقطع، وإنارة العنوان إنارة تتجاوز الضبط العلمي الصارم الذي لا يترك لنا أي فرصة للتأويل أو التخيل، إنها قواعد العلم الوصفي الذي ينكر كل ما يوجد خارج الحس المادي والتجريب الواقعي، فالنصوص المقتبسة -على العكس من ذلك- تقدم حوارات حية بين كائنات حية، تتكلم فيما بينها كلاما يمزج بين الانفعالات الإنسانية المختلفة، وبين التأملات، بين قلق الوجود الإنساني المضطرب ، وبين هدوء لحظة التفكير العقلية التي تحاول أن تفهم الوضع، وأن تدرك سره، فلو أخذنا نصا من هذه النصوص، ونظرنا كيف يعمل لتقديم مفاتيح القراءة لاستطعنا أن نلاحظ ما يأتي:

بناء هذا الجزء من الكتاب يقوم على تتبع المراحل الثلاث الكبرى التي تمر بها المرأة المهجورة هي:

المرحلة الأولى الهجران ← الصدمة

↓

المرحلة الثانية التغير ← ردة الفعل

↓

المرحلة الثالثة المخرج ← البحث عن المساعدة

حين لا تركز على المرحلة الثالثة التي جاءت بالعنوان الآتي: " شبكة جديدة من العلاقات – أصدقاء قدامى" لوجدنا هذا العنوان يضاد في محتواه المرحلة

---

١ ينظر حول العنوان كتاب: عتبات (جيرار جينيت من النص إلى المناص) عبد الحق بلعابد: المؤسسة العربية للعلوم ناشرون –لبنان ومنشورات الاختلاف الجزائر ط١-٢٠٠٨ ،ص ٧٣ وما بعدها .

الأولى: الهجران، وذلك من خلال النص المقتبس:" الحب الجديد يُنْسِي الحب القديم". فنحن في المرحلة الثالثة أمام قاعدة معكوسة هي: " الوضع الجديد يذكرنا الأصدقاء القدامى"، فهناك جدلية بين النسيان والتذكر، وبين الأصدقاء القدامى و الحب الجديد، وهنا نجد أن الاقتباس الأول في المرحلة الثالثة يؤكد على ذلك من خلال بنائه الذي يتكون من ثلاثة مقاطع هي:

م١- الصديق حاجة ضرورة ⟵ الوجود مع الآخر

م٢- اذهب الآن وأحضر صديقتها ⟵ البحث عن الآخر

م٣- قل لها إنها تحتاج لمساعدة من قلبها ⟵ تحديد وظيفة الآخر

الإنسان هنا لا يستطيع العيش وحده، فهو في حاجة دائمة لوجود الآخر، هذا الآخر الذي يكون حاضرا هنا أو هناك، بحسب الوضع، وهو الذي يمكنه أن يصبح البديل، يحل محل الآخر الذي يتخلى عنا ، إننا دائما في حاجة إلى المساعدة ، هذه المساعدة التي تنبع من القلب؛ لتكون أساس الحياة.

إن جدلية النص والمنهج عبرت عنها المؤلفة بعبارة هي: " أحيانا نحتاج إلى أن نستخدم نماذج مصغرة بسيطة؛ كي نبين علاقاتنا المعقدة، وكيف تعمل"[١] هذه الحقيقة المنهجية تنطبق بكل دقة على العبارة التي قالتها ميديا، والتي جعلتها المؤلفة ضمن النصوص المقتبسة والمفتاحية، والتي ربطتها بعنوان المرحلة الأولى من مسيرة المرأة المهجورة، وهي مرحلة الهجران، لقد اختصرت " ميديا" كل التجربة المريرة التي عاشتها في جملة بسيطة في تركيبها وموجزة في ألفاظها، هي : "الحب الجديد يُنْسِي الحب القديم لم يعد يهتم ببيتنا بعد اليوم" فهذه العبارة تعكس لنا

١ غضب ميديا، ص ٥٣.

تجربة الهجر بكل أبعادها وجوانبها، فنجد أنفسنا أمام مجموعة من العناصر والعلاقات التي توجد في حراك شديد ومؤثر، يحطم ويبني كيانات بشرية حية .

الحب القديم	≠	الحب الجديد
النسيان	≠	التذكر
الإبعاد	≠	الإدناء
الهجر	≠	القرب
الانقطاع	≠	البدء
الإهمال	≠	الاهتمام

ونستطيع أن نواصل سلسة المواقف التي توحي بها هذه العبارة، والتي نجد صداها يتردد في كل صفحة من صفحات الكتاب، وفي كل حكاية من حكاياته، حكاية " ميديا"، وحكايات النساء المهجورات ، لذلك نجد المؤلفة تذكرنا هنا – ومن جديد– بتجربتها في الكتابة :

" إن شخصيات ميديا وإقا صديقتي جارتنا مايا ونساء أخريات، كلهن جعلنني أبدأ بكتابة هذا الكتاب، بل وصممت –مع نفسي– على دراسة هذه التجربة ومقارنتها بتجربة " ميديا"، وأن أقوم بالبحث عن المعاناة الداخلية المختبئة داخل النساء والعوامل المشتركة بينها وبين ميديا"[1].

يجسد هذا التصريح الحقيقة المنهجية التي أقرتها المؤلفة، بأننا نقارب الظواهر المعقدة بنماذج بسيطة، بساطة غير مسطحة، بل تتعمق الظواهر دون أن تضع أمام القارئ حجابا يمنعه من إدراك الظاهرة . والنموذج الذي عملت المؤلفة وفقه يتمثل في ما تسميه منطقة القرب والبعد في العلاقات الإنسانية؛ حيث يمكننا

١ غضب ميديا، ص ٢٨.

تخيل ذلك في شكل دوائر متداخلة ، تمثل كل دائرة درجة العلاقة، وهي كما الآتي من المركز إلى المحيط:[1]

الدائرة الحميمة

المنطقة الخاصة

المنطقة الشخصية

المنطقة العامة

تتأرجح العلاقات الإنسانية –ذهابا وإيابا– بين هذه الدوائر ، والمؤلفة هنا لا تخرج في بحثها عن هذه الدوائر، فهي –بحسب ما صرحت به في النص السابق– تنطلق من الدائرة الحميمة التي تحوي علاقاتها مع " ميديا" ، والصديقة، والجارة؛ لتحاول استيعاب كل النساء المهجورات، وتحويلهن من دائرة البعد إلى دائرة القرب، وذلك بأن تتحول المؤلفة إلى الصديقة التي تحتاجها المهجورة في رحلة بحثها عن علاج شافٍ من الهجر.

الباحث هنا لا يكون مجرد فرد خارجي يسعى إلى تحصيل معرفة باردة، أو شهادة علمية لا تساوي أكثر من ثمن الورق الذي طبعت عليه، إنه أكثر من ذلك بكثير، إنه يشارك ويقتسم مع الآخر – الإنسان والكون– وجوده، إن هذه الحال لا يوفرها المنهج العلمي المعتمد في الدراسات الإنسانية وغير الإنسانية؛ لأن أساس هذا المنهج هو إلغاء الذات وإلغاء الغيب، والاكتفاء بما هو موجود ماديا، لذا نجد أن الازدواجية في شخصية العالم، والانفصام الوجودي بين العلم والحياة، بين الذات و العالم، يخترقان المجال البحثي.

١ غضب ميديا، ص ٥٣ وما بعدها.

إننا حين نفصل بين العلم ونوره نصبح كذلك الشخص الكفيف الذي يمشي داخل محل للتحف الزجاجية، إنه يلوح بعصاه ليجد الطريق الصحيح، لكن هذا الطريق سيكون على حساب تحطيم تلك التحف الزجاجية الجميلة، لقد كان ثمن التطور العلمي الحديث، ووفق الفلسفة الوضعية، هو أن الإنسان حصل المعرفة مقابل ثمن باهظ هو فقدانه لذاته وللكون، إننا أمام مأساة فاوست، ألا تستحق هذه المسرحية أن تصبح ملهمة لفلسفة جديدة للمنهج العلمي؟

ثانيا :فيزياء المستحيل : الطفل الذي يبدع البحث العلمي :

الفكرة المفتاح لكتاب" فيزياء المستحيل" للمؤلف الأمريكي الياباني "ميشيو كاكو" هي أن: سر الإبداع العلمي يكمن في مقدار محافظة الباحث على الطفل داخله، هذا الطفل الذي يجعل الباحث يستمتع بالخيال، ومن ثمة يصل إلى إبداع الحلول التي لم يفكر فيها الذين صاروا كبارا؛ لأنهم يخافون من الأعراف الاجتماعية والأكاديمية ، إن الخوف هنا هو القاتل المثالي لكل محاولة للإبداع.

يعد المؤلف واحدا من أبرز علماء الفيزياء النظرية. وقد توج جهوده البحثية بوضع أسس نظرية " الأوتار الفائقة"، التي مكنته من الحصول على جائز نوبل، مما يجعل مقاربته لفكرة المستحيل" مقاربة تتميز بالجد والجدة، وتستحق الالتفات إليها؛ لأنها تكشف لنا عن رؤية جديدة للعلم والفن والمنهج، إنها تخرجنا من الفضاءات المغلقة لطريقة التفكير الأحادية التي تنطلق من مسلَّمة التبسيط متجاهلة التعقيد الكبير للكون والحياة والإنسان، التعقيد الذي يقتضي من الإنسان الباحث أن يستعمل كل قدراته، ولا يقتصر على قدرة واحدة، هنا يأتي الخيال ليحتل مكانته من المعرفة الإنسانية، وداخل النسق الإبداعي، بكل مظاهره، إن الحدود هنا تنفتح لتسهل عملية العبور بين المجالات المختلفة، في سبيل

استيعاب التعقيدات التي تحيط بنا في كل شئ، فبم ترتبط الطفولة عند المؤلف؟ وكيف تجلت في مساره البحثي؟ وفي تحليله للظواهر الداخلة تحت فكرة " المستحيل" ؟ هذا " المستحيل" الذي ستتغير نظرتنا إليه، فهو لم يعد أمرا غامضا أو مبعدا، بل صار جزءًا من حياتنا، من المفكر فيه، من الموضوعات التي يمكن إنجازها والتمتع بها.

إن طفولة المؤلف تخترق الكتاب، وتشكل أدق تفاصيله، إنها تحضر دائما من أجل إسعاف المؤلف في محاولته لفهم المستحيل ومقاربته بكل ما يملك من معارف علمية وتقنية، وبكل ما يتوفر عليه من خيال مستمد من تجارب الطفولة الأولى. المستحيل يعلن هزيمته أمام الطفولة، هو الذي استعصى -لزمن طويل- على عقول الكبار؛ لأن الكبار ترفَّعوا عن الطفولة، احتقارا لها ، وتكبرا عليها، إنها ذهنية الإقصاء التي لا تحسن إلا الإلغاء و الهدم، إنها ذهنية سلبية تعتمد التهميش و الإبعاد؛ للتغلب على المشكلات المطروحة للبحث.

يفتتح المؤلف كتابه بتقديم سيرته الذاتية ، مركزا على طفولته، هذا التقديم يكشف لنا عن أهمية استحضار الذات الإنسانية بكاملها في البحث، وأن الدعوة إلى الموضوعية المتطرفة التي تقوم على استبعاد الذات أثناء البحث هي دعوة فاشلة لسببين هما: استحالة الانفصال عن الذات، كما أن هذا الانفصال إذا تم سيحرمنا من جزء أساسي في الإنسان؛ حيث سيختزل الإنسان إلى عنصر واحد، ينطلق من ذهنية التبسيط التي تعد ذهنية غير قادرة على مواجهة الواقع بكل تعقيداته؛ لذلك فإن التعقيد يحتاج إلى مواجهة تعتمد ذهنية معقدة، تستحضر كل قدرات الإنسان، من أجل الوصول إلى مقاربة تكون أقدر على النجاح في فهم الكون والحياة والإنسان نفسه.

تتكون السيرة الذاتية لطفولة المؤلف من عنصرين كبيرين: العنصر الأول هو مجموعة من الأحداث المتعلقة بالنشاط العملي، والعنصر الثاني يتعلق بمسلسل تلفزيوني من الخيال العلمي، فكيف عرض المؤلف هذين العنصرين؟ وكيف عمل هذان العنصران على تشكيل مسيرة المؤلف العلمية؟ وبناء كتابه عن "فيزياء المستحيل" ؟.

تبدأ طفولة المؤلف بطرح الأسئلة – وكذا تكون كل طفولة- أسئلة قد تظهر تافهة أو وقحة أو مزعجة؛ لذا يتعمد الكبار في الكثير من الأحيان قهر الطفل، وهم لا يدرون أن ذلك القهر هو حكم بالإعدام على مبدع، قد يكون على يده تغيير الكثير من الأنساق المعرفية المشبعة بأوهام الإنسان . أسئلة الطفولة هي أسئلة لا تعاني الخوف، لذلك تقتحم كل الآفاق، باحثة عن الإجابة، إنها صوت الفطرة الصافية ، ونداء الوجود القادم من الأعماق الممتدة نحو المناهل الصافية للحقيقة الخالدة التي نسعى كلنا لإدراكها، لكن دون أن ندرك أننا نحكم على هذه المحاولة بالفشل حين نقمع أسئلة الطفولة الأولى، حين نحجر عليها، ونمنعها من الحياة. إننا نموت إبداعيا حين تموت الطفولة فينا، فعالم الإقصاء والتهميش والاستعلاء عالم لا يمكن أن يساعد على الإبداع.

كتب المؤلف:" هل سيمكننا يوما السير خلال حائط؟ وبناء سفن فضائية تسير بأسرع من الضوء؟ وقراءة أفكار الآخرين؟ والاختفاء عن أعين الناس؟ وتحريك الأشياء بقوة عقولنا؟ ونقل أجسامنا فورا عبر الفضاء الخارجي؟.

منذ كنت طفلا، شغفت دوما بهذه الأسئلة، وكالعديد من الفيزيائيين بينما كنت أنمو، كنت شغوفا بإمكانية السفر عبر الزمان، وبالمسدسات الإشعاعية، وبحقول القوة، والأكوان المتوازنة، وما يشابهها، كان السحر والأسطورة والخيال

العلمي كلها مجال ألعاب ضخم لمخيلتي الخصبة، وهكذا قصة حبي للمستحيل التي استمرت العمر كله"[1].

تطرح هذه البداية المميزة للكتاب علينا سؤالا مهما هو: ما جنس هذا النص؟ هل نحن أمام نص أدبي؟ أم علمي؟ أم فلسفي؟ أم حال غير محددة؟ إننا أمام جنس مركب تتقاطع فيه كل هذه المجالات، إنه يعكس تعقد المسألة المبحوثة التي لا يمكننا مواجهتها، أو الاقتراب منها إلا بتغيير طريقة التفكير، فلو أخذنا مقطعا آخر من سيرة المؤلف لوجدنا فيه هذه التركيبة العجيبة التي شكلت منهج المؤلف، وحددت قواعد كتابته وتفكيره، يكتب المؤلف:"كنت لا أزال طفلا في اليوم الذي توفي إينشتاين، لكنني أتذكر الناس وهم يتكلمون عن حياته وموته بأصوات منخفضة. وفي اليوم التالي شاهدت في الصحف صورة المكتبة، وعليه المخطوطة غير المنتهية لعمله الأعظم غير المنجَز. سألت نفسي: ما الشئ المهم الذي لم يستطع أعظم عالم في عصرنا أن ينهيه؟ زعم المقال أنه كان لإنشتاين حلم مستحيل، مشكلة صعبة جدا بحيث كان من غير الممكن أن ينهيها "، استغرق الأمر مني سنوات لاكتشف ما الذي كانت المخطوطة تدور حوله: نظرية كل شئ موحدة عظيمة، لقد ساعدني حلمه الذي استغرق منه العقود الثلاثة الأخيرة من حياته على تركيز مخيلتي، لقد رغبت بطريقة ما متوا ضعة أن أكون جزءا من جهود إكمال عمل إينشتاين في توحيد قوانين الفيزياء في نظرية واحدة».[2]

---

١ فيزياء المستحيل، ميشيوكاكو ترجمة: د.سعد الدين خرفان *عالم المعرفة، رقم ٣٩٩، أفريل ٢٠١٣ ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت ، ص ص ٧-٨.

٢ فيزياء المستحيل،ص.ص.٨-٩.

نحن هنا أمام عالم لم نألفه في كل الكتب المحترفة في المنهجية، التي لا تمل من تكرار مصطلحاتها العجيبة، مثل: الفرضية – الإشكالية – الموضوعية... فعلى العكس من ذلك كله نحن هنا أمام: مخطوط عجيب، حلم مستحيل- رغبة الوصول إلى المخطوط- المخيلة....هذه أجواء غير مألوفة في الخطاب العلمي الأكاديمي المحترف. نحن أمام احتشاد للقدرات الإنسانية كلها، من أجل الوصول إلى الغاية العملية المتمثلة في نظرية عامة تنتظم القوانين الفيزيائية كلها، إنه حلم وبحث ورحلة،إن كل كتابة هنا يقوم بها هي استنساخ للمخطوطة التي تركها إينشتاين، هل هناك صورة أكثر تعبيرا على هذه المشاركة العامة بين العلماء في الحلم، نعم في الحلم الذي يسكن كل نشاط علمي ، وفي هذا نجد المؤلف يؤكد الحقيقة الآتية: " وكما تبين لي بعدها، لم أكن الوحيد في ذاك، لقد أصبح العديد من العلماء المتميزين مهتمين -لأول مرة- بالعلم من خلال تعرضهم للخيال العلمي. كان الفلكي أدوين هوبل مسحورا بأعمال جول فيرن، ونتيجة لقراءة قصصه تخلى عن مهنة واعدة في الحقوق، وعصى رغبات والده ليبدأ مهنته في العلم، -وأصبح في النهاية- أعظم فلكي في القرن العشرين، وألهب خيال الفلكي المتميز، وأكثر المؤلفين رواجًا كاول ساغان عند قراءة روايات "جون كارتر المريخ، لإغار رايس بارو، ومثل جون كارتر حلم أن يستكشف يوما ما رمال المريخ». [1]

إن حضور الخيال والخيال الأدبي في حياة العلماء ليس ظاهرة فردية، بل هي ظاهرة عامة. إن سحر الخيال الذي يسكن طفولة العالم يتميز بقوة خارقة تواجه كل الإكراهات الخارجية، وتدفع بالعالم إلى وجهته الصحيحة التي سيبدعه فيها، فالعالم يرفض الحياة النمطية الخاملة المكررة، من أجل حياة أكثر حيوية، وأكثر

١ فيزياء المستحيل، ص٠٨

نجاحا من حيث الإبداع. هذا الإبداع العلمي- وغيره كذلك من الإبداعات – يدخل في مسيرته في صراعات بين سلطة اجتماعية قاهرة ، تحاول قولبة الأفراد وفق أنماط تعتقد هذه السلطة العليا أنها الأكثر نجاحا، هذه السلطة القاهرة قد تنتج أناسا ينتجون إبداعات نمطية، لكنها لا توجِد أبدا مبدعا يستطيع تقديم عمل أصيل يزيد التجربة الإنسانية ثراء.

إن حضور النص الأدبي في عملية تكوين الباحث العلمي أصبحت جزءا ضروريا، فهل سيهدم جدار الفصل المعرفي بين فضاءات الإبداع البشري، بين الخيال و المنطق، وبين القلب والعقل؟ هنا نستحضر الجزء الثاني من السيرة الذاتية للمؤلف، وهي المتعلقة بمسلسل الخيال العلمي"ستار تراك"، فهذا المسلسل له حضوره المتميز عبر الكتاب؛ حيث ورد ذكره في مواضع عديدة تدل على أن هذا المسلسل كان الهادي للمؤلف في مساره الفكري، وكان مصدر إلهام، وهذا ما قد يصدم الكثير من العلماء المحترفين المتقيدين بالقواعد، والذين يملكون نظرة استعلائية تنظر إلى كل الأنشطة غير العلمية- بحسب رؤيتهم – على أنها أنشطة غير سامية وحقيرة لا ينشغل بها كبار العلماء، إنها في نظرهم لعب أطفال- ينسون أن هذا الطفل الذي نحتقره ونستبعده ونقتله فينا، هو مولد الطاقة الإبداعية، وقتله هو قتل للإنسان فينا، إننا نتحول إلى كائنات سجينة الأعراف العامة، والسجن سيبقى سجنا، ولو كان في أكبر مخبر للبحوث، أو اكبر مكتبة علمية، ومهما ارتقى هذا السجين فهو يبقى دائما كائنا عبدا. لا يعرف الكر، بل يبقى طول عمره كائنا مستنسخا لا يملك الشرعية الإبداعية ذاتيا، بل يحتاج دائما إلى من يمنحه هذه الشرعية، إن المبدع الحقيقي هو الذي يصنع شرعيته، ويفرض وجوده.

حضور النصوص الأدبية، والأعمال السينمائية في الكتاب يشكل ظاهرة مركزية في بناء رؤية المنهج المتبع من المؤلف في عمله العلمي، وفي معالجته قضية المستحيل التي تم استجلابها إلى عالم الفيزياء لتعلن التركيبة الإضافية للعنوان الضيافة التي يجب أن تقوم بين الأنشطة الذهنية المختلفة للإنسان؛ لأن هذه الضيافة هي التي تكفل لنا إمكانية فهم الوجود الذي يتصف بالتعقيد والغموض؛ لذا فإن الاتجاه إلى فهمه يقتضي على الإنسان أن يكون موحَّدا لا يعاني من الانفصام في وجوده ذاته، تتوحد كل قواه من أجل عمل أكثر قدرة على تحقيق جزء من مقاصد الوجود الإنساني على الأقل.

توحيد قوى الإنسان في مواجهة موضوع المستحيل هو الذي جعله موضوعا يمكن التفكير فيه، بعد أن كان من المواضيع التي لم يفكر فيها الإنسان، أو التي لا يمكن التفكير فيها. إن هذه المواجهة تحتاج إلى منهج مزود- إلى جانب قواعد البحث المعهودة- بخيال خصب يندفع نحو المجهول، ويشحن إرادة الباحث، وينزع من أعماقه كل دواعي الخوف من البحث، بهذا يصبح المستحيل مشروع بحث ، بل إن هذا البحث قد يؤدي إلى فتوح علمية غير متوقعة "من المفارقة أن الدراسة الجادة للمستحيل غالبا ما فتحت حقولا غنية، وغير متوقعة في العلم، على سبيل المثال، قاد البحث العقيم المخيب عن " الآلة دائمة الحركة" الفيزيائيين إلى الاستنتاج أن مثل هذه الآلة مستحيلة، ما أجبرهم على طرح نظرية حفظ الطاقة وقوانين الديناميكا الحرارية الثلاثة؛ لذا ساعد البحث العقيم لبناء الآلات دائمة الحركة في فتح حقل علمي جديد تماما من الديناميكا الحرارية، والذي أسس جزئيا للمحرك البخاري، عصر الآلة والمجتمع الصناعي الحديث"[1].

١ فيزياء المستحيل، ص١٢

يحمل كتاب " فيزياء المستحيل" نماذج كثيرة عن هذه العلاقة بين البحث العلمي و الخيال العلمي والنص الأدبي، وهي علاقة تبقى الأمل في المستقبل وفي قدرة الإنسان على الوصول إلى غاية؛ لذا نجد المؤلف يختم كتابه بهذه الفقرة المعبرة: " ستكون هناك دوما أشياء أبعد من متناولنا، ويستحيل استكشافها...لكنني أعتقد أن القوانين الرئيسية معروفة ومحدودة، وستكون السنوات المقبلة في الفيزياء أكثرها إنارة، ونحن نستكشف الكون بجيل جديد من مسرعات الجسيمات وحساسات موجات الجاذبية الموضوعة في الفضاء وتقنيات أخرى. لسنا عند نهاية الفيزياء الجديدة، بل في بداياتها، لكن مهما اكتشفنا فستكون هناك دوما آفاق جديدة تنظرنا باستمرار".[1]

الأمل هو عنصر آخر من العناصر المغيبة عن المناهج. فهل نتصوره في المستقبل جزءًا من عملية تكوين الباحثين كل الباحثين .[2]

ثالثاً: حكاية المنهج : الحلم الذي صار منهجا:

قدم كتاب " حكاية المنهج" لبرونوكليمون نموذجا للمقاربة الفلسفية العميقة لقضية المنهج، وهو طرح يتجاوز المعالجات المألوفة، ليدخل البحث في مجالات جديدة؛ لذا فإن اختصار هذا الكتاب في حيز مثل الحيز المتاح في هذه الورقة البحثية يؤدي إلى إفقاده لمنجَزه الأساس، هذا المنجَز الذي يجدد التأكيد على أن النظرة الأحادية للموضوعات المطروحة للبحث تؤدي –من جهة– إلى الجمود حول رؤية واحدة، هذا الجمود الذي يؤدي إلى انغلاق العقل، ورفضه لأي فكرة

---

١ فيزياء المستحيل، ص٣٤٢

٢ للمزيد حول تعليم العلم ينظر كتاب: " تعلم العلم في القرن الحادي والعشرين": تأليف : نخبة من العلماء والمربين، ترجمة : مصطفى إبراهيم فهمي، مهرجان القراءة للجميع، ٢٠٠٤ – مصر .

جديدة تخالف ما عهده من معايير ومفاهيم، ومن جهة أخرى نجد هذه النظرة الأحادية تؤدي إلى اختزال العناصر المكونة للموضوع عن طريق الحذف والإبعاد، والاقتصار على عنصر واحد يأخذ الاهتمام كله، ومن ثمة تهمل هذه النظرة الثراء الموجود في العناصر ، والذي يساعد على فهمها، وإدارك جوهر الكون والحياة والإنسان.

يوضح لنا ما كتبه فيصل دراج في تقديمه للترجمة العربية فلسفة الكتاب:

"يقوم الكتاب على كسر منظور الاختصاص الضيق، معتبرا أن النقد الأدبي شكل من أشكال البحث الفكري، بل إنه بحث ذاتي، يقرأ فيه الباحث أفكاره، وهو يقرأ أفكار غيره، وربما يكون في عنوان الكتاب ما يقصد عن منهجه، ذلك أن في الحكاية، نظريا ما ينقص معنى المنهج، فإذا كانت الحكاية سردًا ذاتيا لوقائع محددة، قد تكون ذاتية بدورها، فإن المنهج بحث عن قواعد موضوعة تتسم بالشمولية، تصلح للباحثين جمعا في حقولهم المختلفة. ومما لاشك فيه أن تعبير " المنهج" يحيل على ديكارت في كتابه الشهير " مقالة في المنهج" ١٦٣٧ م الذي يسعى فيه الفيلسوف إلى توطيد أسس عقلانية تنهض عليها العلوم جميعا، بدءا من الفيزياء وصولا إلى علم الأخلاق، أخذ كليمان بتعبير المنهج، واعتبره تجربة ذاتية؛ إذ لكل باحث في النقد الأدبي منهج يتضمن حكاية، وإذ كل حكاية يسائلها منهج خاص بها، ليس المقصود بوحدة المنهج والحكاية تسخيف البحث، بل الدفاع عن أصالته، أي الدفاع عن الفردية النقدية المبدعة التي تعرف مناهج الآخرين، وتعترف بها، وتسعى إلى تخليق تجربتها، أي منهجها الذاتي، مؤكدة

حقيقة أساسية، الناقد المبدع هو الذي يصل على طريقته الخاصة به إلى ما وصل إليه كبار النقاد، مضيفا بعدا جديدا لم يلتفتوا إليه".[1]

جوهر البحث في المنهج- كما بينه الكتاب- يكمن في الهوامش المنسية أو المبعدة نتيجة ضيق الأفق التي تؤدي إلى تكوين عقلية أحادية البعد تبني نظرتها على ضرب من التعصب المنغلق على وجهة نظر واحدة. تنفى غيرها، وإلا كيف لم يتفطن الكثير من الدارسين إلى العلاقة القائمة بين الحلم والمنهج في تجربة ديكارت مؤسس الفلسفة الحديثة وأبي النزعة العقلانية القائمة على العلم منهجا لمواجهة الوجود؟ وهي النزعة التي تعصب لها الكثير -ولا يزال في مواجهة كل دعوة إلى جوانب خارج العقلانية، تساعد على تحقيق حال من الفهم أكثر حيوية وإنتاجا؛ لذا نجد المؤلف يختم كتابه بهذه الفقرة: " إن المنهج الجيد يعثر دائما من جديد على شيء ما حلم، أو ثلاثة أحلام، الزمن، الذي كنا نظنه ضائعا من جهة غير معروفة تحديدا، حسن التصرف لأم من الأمهات، المظهر الملائكي لأب من الآباء – التفكر في حقيقة الأمر، والذي كان مقدرا ولزاما على الظروف الخاصة به أن يتم ضمها لا غير إلى قضيته، والتي أعطت صفة جوهرية لطوارئ الحياة –التجريدية من الآن وصاعدا".[2]

يحيل المؤلف هنا على مجالات لم يألف فلاسفة العلم البحث فيها، الأحلام، الزمن الضائع الذي يحيلنا على رواية "في البحث عن الزمن الضائع" لبروست، وكذا السيرة الذاتية للمفكرين، بحوادثها الصغيرة التي يكون لها الحضور الدائم في

١ حكاية المنهج: برونوكليمون، ترجمة سلمان حرفوش، قدم له: د. فيصل إدراج، دار كنعان للدراسات والنشر والخدمات الإعلامية – دمشق – ط١، ٢٠١٠ ،ص ص ١٢-١٣.

٢ المرجع السابق، ص ٣١٤.

تشكيل حياة الباحث، وقد سبق أن وجدنا هذا الحضور للسيرة الذاتية والطفولة في فكر وعمل ميشيوكاكو؛ لذا نجد الباحث في كتابه يقدم تحليلا مفصلا للأعمال الكبرى المؤسسة للفكر الغربي من سقراط إلى نيتشه، مرورا بديكارت وكانط. هذه النصوص تتقاطع مع حكايات خاصة بهؤلاء المفكرين، وسياقاتهم التاريخية، وكذا التجارب الكتابية المختلفة، بخاصة في مجال السرديات الروائية والنقدية، والتي تكشف لنا عن الخيط الجامع بين المتخيل العام، والمنهج في تجربة إنسانية حية تسعى إلى الارتقاء بنا إلى درجة أعلى من الإبداع والفهم القائمين على التفاعل الفعال بين الذات و الموضوع. إن الإبداع الإنساني يصدر عن منبع واحد، لكن الكثير منا ينظر إلى التفرعات، وينسى الأصل.

يعج كتاب" حكاية المنهج " بالأسئلة الكثيرة عن هذه العلاقات المنسية أو المبعدة، بين العلم، والمنهج، والأدب، والذاتية، والعوالم الخيالية الخصبة التي ألهمت الكثيرين دون أن تأخذ مكانتها في تاريخ الفكر العلمي. إنها دائما تبعد إلى هناك إلى الزوايا المستترة حيث لا يراها احد، لكن هذا الإبعاد لا يقوى على الرغم من ذلك كله على محو آثار تلك القوى، إنها تتسرب دائما من الفجوات المهملة في شكل مجازات، وحكايات عجيبة.

إن تتبع هذه الحكايات لا يتسع له حيز الورقة البحثية؛ لذا سنكتفي بحكاية ديكارت؛ لأنه –في نظر الكثيرين– مؤسس الفكر الغربي الحديث القائم بحسب الدارسين على النزعة العقلية الشكية التي يراد لها تحرير العقل والدفع به إلى اكتشاف العالم وتمكين الإنسان من السيطرة على العالم. يكتب المؤلف ما يأتي: " إذا ما قبلنا أن –نولي حتى أدنى أهمية لقصة الأحلام الثلاثة التي حلم بها ديكارت ليلة ١٠ إلى ١١ نوفمبر ١٦١٩ –يصبح من المستحيل ألا نوجد علاقة

بين القصة التي يوردها كاتب سيرته عنه و" مقالة في المنهج"؛ إذ المقالة على قرابة ظاهرة من تلك القصة- والعكس بالعكس طبعا "من المستحيل إذن ألا نقرأ " المقالة "على ضوء الأحلام، وبالتوازي لا نسعى إلى تفسير الأحلام على الإضاءة الراجعة " ل "المقالة" إن القضية محبوكة من الألف إلى الياء".[1]

كل شخص ينتمي إلى ضرب من العقلانية المتزمتة سيعد هذا الكلام ضربا من الدجل؛ لأنه يمزج بين عنصرين لا يمكن المزج بينهما، عنصر شريف طاهر هو العقل، وعنصر مدنس ينتمي إلى عالم الظلمات هو الحلم، لكن التأمل الأكثر توازنا يجعلنا ندرك هذه العلاقة بين هذين العالمين، إنه الإنسان نفسه، حامل العقل، وحامل الأحلام، لا يمكنه الانفصال إلى جزأين مهما حاول، لذا فانه يجمع في ذاته هذه التركيبة العجيبة التي تتفاعل عناصرها لتشكل شخصيته، ومن خلالهما نظرته إلى العالم الذي يتواجد فيه، ولعل فيما كتبه برتراند رسل في تاريخ الفلسفة الغربية الكتاب الأول: الفلسفة القديمة ما يثير لنا المقولة السابقة، كتب برتراند رسل ما يأتي: " إننا نعلم كل شئ تقريبا عما كان يتعلمه اليونان المثقف عن أبيه، ولكننا لا نعلم إلا قليلا جدا عما كان يتعلمه في سنيه الأولى من أمه التي كانت جد بعيدة معزولة عن المدنية التي كان يمرح فيها الرجال، والأرجح – فيما يظهر- أن الأثينيين المثقفين – حتى في أزهر عصورهم – قد احتفظوا من تقاليدهم ومن شأنهم إبان الطفولة بأسلوب أكثر بدائية في تفكيرهم وشعورهم، مهما يكن من أمر اعتمادهم على عقولهم في العمليات الفكرية التي كانوا يجرونها في رؤوسهم وهم على دراية بما يصنعون، وقد كان يحتمل دائما لذلك الأسلوب

[1] حكاية المنهج – مرجع سابق- ص ١٣٣.



الموروث في التفكير والشعور أن يسود في أيام الضيق، ولهذا السبب لا يكفي في تحليل وجهة النظر اليونانية أن نذكر عنصرا دون سائر العناصر "[1].

يقدم لنا هذا النص مجموعة من العناصر الأساسية التي تمكننا من فهم العلاقات القائمة بين شطري الإنسان: العقل والخيال، والتي يمكننا أن نحددها في النقاط الآتية:

١- ازدواجية التكوين الذي يتلقاه الإنسان؛ حيث إنه يتعرض لتأثير الأمومة والأبوة، فهو من هنا يجمع بين عنصر الأنوثة العاطفي، وعنصر الأبوة العقلي، دون أن نعني بذلك أي مفاضلة بين العنصرين، فهما على قدم المساواة في تكوين الإنسان، حتى وإن وجدنا من الناس من يفضل هذا العنصر دون الآخر.

٢- مرحلة الطفولة مرحلة مهمة جدا في بناء الإنسان، وهي المرحلة التي تخضع لعنصر الأمومة، ولذا فإن البحث في هذه الطفولة من جهة، والإبقاء عليها حية في داخلنا يساعدان على بعث الإبداع وفهمه.

٣- لعبت موازنين القوة الاجتماعية دورا في حسم قضية السلطة لصالح الأبوة، وأبعدت ظاهريا على الأقل عنصر الأمومة التي ظلت ملتصقة بالعنصر الفطري في الإنسان، وهو العنصر الذي لم تلوثه المدنية بقواعدها التي تصب الإنسان في قوالب جاهزة ويكون لمنطق الجماعة القول الفصل، وذلك على حساب الذات المبدعة، إلا أن هذا المنطق لم يستطع القضاء على عنصر الأمومة الفطري في الإنسان؛ لذا فان تاريخ البشرية عرف عبر مسيرته الطويلة نماذج بشرية انتصرت لهذا العنصر من خلال تمردها على السائد، وكسرها

---

١ تاريخ الفلسفة الغربية، الكتاب الأول: الفلسفة القديمة برتراندرسل: ترجمة الدكتور زكي نجيب محمود – مراجعة أحمد أمين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠١٠، ص ص ٥٥—٥٦ .

للنماذج الذهنية القائمة، من أجل الوصول إلى آفاق من الحقيقة الجديدة، مستصغرة في سبيل ذلك كل التضحيات، بما فيها التضحية بالذات نفسها من أجل قول الحقيقة، والحقيقة وحدها، وهنا نجد مرة أخرى برتراندرسل يكتب عن اليونان- ويمكن تعميم ذلك : " لم يكن اليونان جميعا، لكن كانت أكثرية كبرى منهم قوية العاطفة لا تسعد بحياتها، يحارب بعضها بعضا، يسوقها العقل في ناحية، وتسوقها العواطف في ناحية أخرى، كان لها من الخيال ما تتصور به الجنة، كما كان لها من قوة تقرير ذاتها ما تخلق به صورة الجحيم، وكان اليونان يتمثلون بحكمة عندهم تقول: "لا تفرط في شئ": لكنهم في الواقع يسرفون في كل شئ- في التفكير الخالص، وفي الشعر، وفي الدين، وفي الخطيئة، وإن ما بلغ بهم مبلغ العظمة هو امتزاج العاطفة والعقل، ولم يكن العقل وحده، ولا العاطفة وحدها لتحول العالم أبد الدهر بمقدار ما عَمِلا معا على تحويله، وليس نموذج اليونان في أساطيرهم هو زيوس الأولمبي، لكنه بروميثيوس الذي جاء بالنار من السماء، فكان جزاؤه عذابا سرمديا"[1]، فالعذاب هنا هو الثمن والمعنى في الآن نفسه. وقد كان ديكارت واحدا من هذه النماذج التي اختارت طريق بروميثيوس حين ترك لصوت الأمومة المجال في الانطلاق.

حين نتأمل عنوان الكتاب " حكاية المنهج" نجد هذه العلاقة التي تربط بين زوجين، بين حكاية الأم ومنهج الأب، وهي علاقة أساسية لا يمكن أن تستمر من دونها الحياة، فلا يمكن للحكاية وحدها أن تنتج الحياة، ولا يمكن للمنهج وحده أن ينتج الحياة، بل إن علاقة التزاوج هي التي توجد الكائن الحي الذي تمثل في آلاف المبدعين الذين لم يقنعوا بالقبور التي تصنعها التقاليد، والتي تهب حياة

١ تاريخ الفلسفة العربية- مرجع سابق- ص٥٤.

مريحة، لكنها زائفة، إن هذا المزيج المدهش من الشعور والتفكير هو سيد الإبداع، وسيدته في الآن نفسه .

٤- لذا فإن الحقيقة التي يصل إليها إنسان يبحث عن إدراك أكثر إبداعية للعالم هو أن ينزل كل العناصر منزلتها، وأن يستحضرها في الآن والهنا، وتلك قضية تقضي منا عملا جبارا من أجل إعادة بناء الإنسان بناء متوازنا يقيم جسرا ذا اتجاهين بين القلب والعقل، يتدفق الوجود بينهما حرا طليقا متحررا من الخوف، خوف إنسان المزدوج من المجهول، ومن الجديد.

تتحول النصوص وفق هذه النظرة الجديدة لتصير عالما غير مألوف، فيصير النص العلمي حكاية، وتصير الرواية نظرية يكتب مؤلف" حكاية المنهج" عن ذلك ما يأتي: " ليست وظيفة القصة-بالتأكيد- إعطاء حل براغماتي للتناقضات المتحكمة بالعملية المنهجية، غير أن استخدامها يسمح بذلك لا جدال، والرواية وحدها، بالعمق ، يمكن أن تعطي الفكرة الصحيحة عن " خط السير" الذي في ختامه، أي في واقع الأمر خلاله، و " بفضله". سوف يصار إلى حل التناقضات الإيستيمولوجية التي نظريتها الوحيدة والجافة لن تكون قادرة على تقديم تفسير لما جرى، إن " البحث عن الزمن الضائع " قد تعطي -دون شك- عن المنهج أدق صيغة تحديد له الآن، هذه الصيغة روائية". وما من قصة قد تشتغل بمثل هذا العتاد، ولا يمثل هذا التشدد على تلك التشابكات المستصعبة والضرورية، والتي قد تقول عنها الفلسفة: (كي لا تتكلم إلا عن هذه اللغة النظرية) بأنها في غير محلها، عليها بأنها " هي" المنهج، إن رواية " البحث..." التي تمثل قصة النظرية الروائية، كما نعلم جيدا، هي أيضا المكان الذي يتعايش فيه (إلى حد ما، كما في مقالة في المنهج") ضميران للمتكلم: أحدهما (أنا) يروى حكاية فريدة في واقع الحال، وهذا الضمير الآخر (نحن) ، فيسمعنا في الرواية صوت الأقوال

المأثورة الذي لا يريد الراوي أن يتأتى بنفسه عنها، والذي يعطي للمشروع بعده الساعي إلى الشمولية، غير أن الرواية تنقضي على التناقض المزمن (الذي يقسم العنوان أيضا) بتصميم لا شبيه له.. إن الترتيب المعتمد شأنه كما (بل هو الشيء ذاته) الحكاية المحكية، هما من الترابط بحيث إن كل لحظة في القصة هي في الوقت ذاته تحضير (نحن دائما قبل الكشف الذي يجعل الكتابة ممكنة) ، وختام (فالكشف حصل من البدء، ما دامت الرواية أصبحت مكتوبة)، وإن " بحثا عن الزمن الضائع" هي الرواية، لعلها الرواية الوحيدة عن المنهج في أدبنا. وليست بسبب هذا أمراً غريبا مادة نادرة وفاتنة، من لدن العناية الربانية، بل هي ليست حتى حالة قصوى، إنها البرهان الملموس على أن المنهج روائي بصورة جوهرية، وأن كل عمل منهجي يضم، يخفي، يحمي نواة رواية، وهو جنين حكاية تضفي عليها قصة المنهج، إذا ما وجدت، مظهر حياة ومصداقية، الاعتراف البليغ إلى هذا الحد وذاك ، والصادق، عن تلك الرواية، المنهج الحق، كما نعلم هو منهج نفسه، و" بحثا عن الزمن الضائع"، هي أيضا رواية الرواية، وفيها كما في: " مقالة في المنهج" ، أو كما في ecce homo يتساوى العمل مع منهجه يتناهى معها؟ إنه تقسيم افتتاحي، أي أنه أمر فني – أثر يلذ التعامل معه، أثر فني يدل على الطريق، يشرح الطريق، يروى الطريق، إنه هو الطريق".[1]

١حكاية المنهج – مرجع سابق- ص ص ١٦٣،١٦٤

الخاتمة:

هل تكتب الخاتمة دوما بصيغة المفرد؟ أنا هنا أكتبها بصيغة الجمع؛ حيث سأقدم للورقة البحثية خاتمة ثلاثية الأبعاد بعدها الأول نص فلسفي، وبعدها الثاني أسئلة تبحث عن مجيب، والبعد الثالث ملاحظة تحاول أن تكون نقدا مبطنا.

١- أما النص فهو للفيلسوف الألماني الكبير: هانز جورج غادامير في كتابه: "التلمذة الفلسفية":

" هنا لدينا مشكلة تأويلية خفية وصعبة على نحو خاص. إنها نوع خاص من التواصل الذي ينبثق من الشعر. ولكن مع من تحدث هذه المشكلة، مع القارئ؟ عند هذه النقطة فإن جدل السؤال والجواب الذي يقع في لب العملية التأويلية، وينبثق عن المخطط الأساسي للحوار، يستحق تعديلا خاصا. إن تلقي الشعر، وتأويله يبدو أنه يتضمن علاقة حوارية من نوع فريد.

ويظهر هذا جليا إذا ما درس المرء تفردات طرق الكلام المختلفة، فليست الكلمة الشعرية فقط، بما في ذلك الملحمة، والدراما، والشعر الغنائي، التي تتمتع بميزان ثر من الاختلاف. فهناك أنواع أخرى من الكلام تكابد فيها علاقة السؤال والجواب التأويلية تعديلات فريدة . وفي ذهني الآن أشكال الكلام الدينية المختلفة، مثل: الدعاء، والصلاة، والوعظ، والمباركة، ولعلي أزيد على ذلك الأقوال، الأسطورة، والنصوص القانونية، ، بل وحتى اللغة الفلسفية المتلجلجة. تطرح كل هذه نفس الأنواع إشكالية تأويلية في ميدان التطبيق، إشكالية كرست لها نفسي شيئا فشيئًا منذ ظهور كتابي: "الحقيقة والمنهج". وأعتقد أني أزداد قربا من الشيء من زاويتين مختلفتين.الزاوية الأولى كانت من دراساتي لهيغل؛ حيث أسعى وراء الأدوار التي لعبها الجانب اللغوي من حيث صلته بالجانب المنطقي،

والزاوية الثانية من وجهة نظر يشعر الغموض الحديث، كما تجلى موضوعه في تعليقي على عمل بول تسيلان. تقف العلاقة بين الفلسفة والشعر في مركز هذا المشروع. ولقد أفادتني هذه التأملات في أن ذكرتني -ولعلها تذكرنا جميعا- بأن أفلاطون لم يكن أفلاطونيا، وأن الفلسفة ليست إسكولاتية"[1].

٢- أما الأسئلة فهي: هل ستدخل كتب المنهجية ودروسها عناصر السيرة الذاتية، والطفولة، والأحلام، والأساطير، و الأداء المسرحي، وأفلام الخيال العلمي، .. يوما ما في مناهجها؟.

٢- أما الملاحظة فهي: لقد اخترنا النماذج الخاصة بهذه الورقة البحثية كلها من المجال الثقافي الغربي؛ لأننا نريد من خلال ذلك تبليغ رسالة إلى متلقين مختلفين، يجمعهم وطن واحد، وتفرقهم مرجعياتهم المتنوعة.

١ التلمذة الفلسفية، سيرة ذاتية، هانزجورج غادامير ،ترجمة : حسن ناظم، وعلي حاكم صالح، دار الكتاب الجديد، المتحدة، لبنان، ط، ١، ٢٠١٣ ،ص ص ٣٢١-٣٢٢.

المراجع:

١- أسئلة المنهج : حول رسائل وأطروحات جامعية أحمد اليبورى المكتبة الأدبيةّ شركة النشر والتوزيع، المدارس- الدار البيضاء – المغرب .ط١، ٢٠٠٩.

٢- العبر مناهجية بيان: بسراب نيكولسكو، تقديم: أدونيس ترجمة : ديمترى أفيير ينوس. أفاق ٢ دار مكتبة إيزيس، دمشق، ط١ – ٢٠٠٠.

٣- أفكار خارج المزاج: أسماء بن قادة. لادار القصبة للنشر – الجزائر، ط١-٢٠١٣.

٤- تاريخ الفلسفة الغربية: الكتاب الأول: الفلسفة القديمة برتراندرسل . ترجمة : الدكتور زكي نجيب محمود .مراجعة أحمد أمين الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة، ٢٠١٠م.

٥- التلمذة الفلسفية سيرة ذاتية: هانزجورج غادامير . ترجمة: حسن ناظم، وعلي حاكم صالح. دار الكتاب الجديد المتحدة- لبنان. ط١ ٢٠١٣ م.

٦- الثقافتان:سي.بي.سنو تقديم: ستيفان كوليني. ترجمة وتقديم: مصطفى إبراهيم فهمي، المركز القومي للترجمة – مصر- رقم ١٥٦٠ ط١ ،-٢٠١٠م.

٧- الثقافة الثالثة ما بعد الثورة العلمية: جون بروكمان. ترجمة طاهر شاهين، وديمة شاهين، الهيئة العامة السورية للكتاب.دمشق، ٢٠٠٩م.

٨- حكاية المنهج: برونوكليمون. ترجمة سلمان حرفوش. قدم له: د.فيصل دراج. دار كنعان للدراسات والنشر والخدمات الإعلامية . دمشق، ط١، ٢٠١٠م.

٩- عتبات (جيرار جينيت من النص إلى المناص): عبد الحق بلعابد. تقديم: د.سعد يقطين.الدار العربية للعلوم ناشرون- بيروت.منشورات الاختلاف . الجزائر- ط١. ٢٠٠٨م.

١٠- العلم والدين في الفلسفة المعاصرة: إميل بوترو. ترجمة: الدكتور أحمد فؤاد الأهوائي.الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠٠٩م.

١١- غضب ميديا وعقدة النساء المهجورات.غودرون إكستراند، ترجمة: أثمار عباس. دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع – سورية، ٢٠١٠م.

١٢- الفكر والمستقبل: مدخل إلى الفكر المركب، إدغار موران .ترجمة: أحمد القصوار ومنير الحجوجي، دار توبقال للنشر. الدار البيضاء، المغرب،. ط١، ٢٠٠٤م.

١٣- فلسفات عصرنا: تياراتها، مذاهبها، إعلامها، وقضاياها. جان فرانسو دورتيي. ترجمة: إبراهيم صحراوي، الدار العربية للعلوم ناشرون - بيروت، ومنشورات الاختلاف- الجزائر، ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم. ط١، ٢٠٠٩م

١٤- فيزياء المستحيل: ميشيوكاكو.ترجمة.د. سعد الدين خرفان، عالم المعرفة، رقم ٣٩٩. المجلس الوطن للثقافة والفنون والآداب- الكويت، أفريل، ٢٠١٣م

١٥- محاورة ديكارت : البحث عن الحقيقة بواسطة النور الطبيعي ترجمة وتقديم. مجدى عبد الحافظ-المركز القومي للترجمة- مصر، رقم ١١٠٦،ط١، ٢٠٠٧ م.



البحوث النظرية والتجارب المجتمعيّة المنجزة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية، وآفاقها المستقبلية في المجتمع الإثيوبي

إعداد

د. نوح شيخ جافو

قسم اللغة العربية بكلية العلوم الإجتماعيّة والإنسانية

جامعة جكجكا الحكومية - أثيوبيا

مقدمة:

اشتهرت جمهورية إثيوبيا المعروفة قديما بـ(الحبشة) بعراقتها الإسلامية منذ فجر الإسلام، ووصوله إلى السواحل الغربية للبحر الأحمر؛ حيث كانت الحبشة موطن الهجرتين لأصحاب رسول الله، صلى الله عليه وسلم، وكان للحبشة وجود على المستوى الاجتماعي قبل الإسلام بمكة، وتواصل حضاري على المستوى الثقافي منذ أمد بعيد.

وإذا كانت الدول الفارسية والتركية التي وصل إليها الإسلام قد أثرت في الثقافة العربية، كما في العنصر الفارسي في الدولة العباسية، والتركي في الدولة العثمانية، فالأحباش كان لهم تأثيرهم على المجتمع العربي خاصة في جنوب الجزيرة العربية،[1] وقد انتظمت صلة قرابة لعدد من الأحباش مع رسول الله، صلى الله عليه وسلم؛ إذ أرضعته أم أيمن الحبشية، وخدمته كلٌ من البركة والبريرة الحبشيتان، وكان بلال وأسرة آل ياسر الحبشيان من أول من آمن بدعوته، وقد عذبوا في الله كثيرا[2].

مدح النبي، صلى الله عليه وسلم، ملك الحبشة أصحمة النجاشي بأنه: ملك لا يُظْلَم عنده أحد، وكتب رسول الله، صلى الله عليه وسلم، إليه كتابا يدعوه إلى الإسلام، فلما قرئ عليه الكتاب أسلم، وقال: لئن قدرت أن آتيه لآتينّه، ولما مات النجاشي ملك الحبشة صلى عليه النبي، صلى الله عليه وسلم، صلاة الغائب، وقال : مات اليوم عبد الله صالح :أصحمة [3].

---

١ دراسات إفريقية، العدد الثالث عشر(١٩٩٥م): الأثر الحبشي في الثقافة العربية.

٢ الشيخ عبد الوهاب ، عبد الله محمد ابن عبد : مختصر سيرة الرسول. ص ١١٧- ١١٨ بتصرف.

٣ البخاري، محمد ابن إسماعيل. صحيح البخاري ١٦٣/٣.

وازدهرت إمارات الطراز الإسلامي السبع في الحبشة، وانتشرت الثقافة الإسلامية الممثلة باللغة العربية وآدابها والتراث الإسلامي في عدة مدن بشرقي إثيوبيا، كما يؤكد ذلك اليوسف بقوله: "ويتواصل السيل العربي لإثيوبيا منذ العصور القديمة، وحتى الفتح الإسلامي، وإلى الآن دون انقطاع، ويغمر مدنها وقراها وبواديها استمراراً لما كان يجري من دور العروبة الصريح، والذي يتمثل في كل ناحية من أنحاء هذه البلاد، وفي كل مظهر من مظاهر حياتها ولغتها"[1]، وقد عرفت الحبشة صلتها بالثقافة العربية بحكم قربها من الجزيرة العربية جغرافيا، واتصالها اجتماعيا، وتواصلها ثقافيا عبر اليمن، وعمان، وجنوب الجزيرة العربية منذ عهد مملكة نبي الله سليمان، عليه السلام، والملكة بلقيس.[2]

ورغم ظهور الثقافة العربية في الحبشة منذ وقت مبكر من أيام الحضارة الإسلامية، ومحاولة المسلمين المشاركة الإيجابية بشتى نواحي الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والسياسية إلا أن المتتبع في أوضاعهم الثقافية عامة، وتجاربهم المجتمعية المنجزة في مجال اللغة العربية خاصة ليلحظ ازدواجية ما بين موروث تلك الحضارة العتيقة، وبين ما يشاهده في واقعهم الراهن؛ مما يفتح أمامه ألف سؤال وسؤال: كيف يجعل اللغة العربية لغة وظيفية في حياتهم اليومية؟.

ولبحث تلك المشكلة، وسبر أغوارها، وللمساهمة في حلها يرى الباحث إجراء بحث عن "التجارب المجتمعية المنجَزة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية – في المجتمع الإثيوبي– وآفاقها المستقبلية"، للمشاركة في المؤتمر الدولي " اللغة العربية والدراسات البينية: الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية"؛ المزمع عقده في رحاب

---

١ اليوسف، محمد الطيب يوسف، (١٩٩٦م) إثيوبيا والعروبة والإسلام عبر التاريخ، ص ١٢٣.

٢ إبراهيم ، عبد الله محمد، (٢٠٠١م) تحفة الأوفياء لمسيرة التحرير والتعريب في القرن الإفريقي ص ٦٧٠.

"مركز اللغة العربية وآدابها " بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة العربية السعودية مقسما البحث إلى مدخل عن أساسيات البحث، وفصلين، وخمسة مباحث، وثمانية عشر مطلبا وهي التالية:

- **الفصل الأول : التجارب المجتمعية المنجَزة للغة العربية في جمهورية إثيوبيا الفيدرالية، وفيه مبحثان:**
- **المبحث الأول:** تاريخ اللغة العربية ومكانتها لدى المجتمع الإثيوبي، وفيه أربعة مطالب:
  - المطلب الأول: اللغة العربية بصفتها لغة الأم في إثيوبيا.
  - المطلب الثاني: اللغة العربية بصفتها لغة دين في المجتمع المسلم في إثيوبيا.
  - المطلب الثالث: اللغة العربية بصفتها لغة التعليم في إثيوبيا.
  - المطلب الرابع: العلاقة بين اللغة العربية وبين لغات بعض القوميات في المجتمع الإثيوبي.
- **المبحث الثاني:** انتشار اللغة العربية وثقافتها في المجتمع الإثيوبي، وفيه أربعة مطالب:
  - المطلب الأول: جهود العلماء المتقدمين في نشر اللغة العربية.
  - المطلب الثاني: كتابة الحرف العربي ببعض اللغات الإثيوبية.
  - المطلب الثالث: دور الإعلام العربي في نشر اللغة العربية وثقافتها في أوساط المجتمع الإثيوبي.
  - المطلب الرابع: جهود المؤسسات والباحثين في خدمة اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي في العصر الحديث.

- **الفصل الثاني: الآفاق المستقبلية لجعل اللغة العربية لغة وظيفية في جمهورية إثيوبيا الفيدرالية، وفيه ثلاثة مباحث:**
- **المبحث الأول:** الفرص القائمة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية في المجتمع الإثيوبي في مجال التعليم، وفيه أربعة مطالب:
- المطلب الأول: تعليم اللغة العربية في المدارس الأهلية بالتعليم العام في جمهورية إثيوبيا الفيدرالية.
- المطلب الثاني: تعليم اللغة بالمعاهد الإسلامية في جمهورية إثيوبيا الفيدرالية.
- المطلب الثالث: تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة: "الترجمة، والإعلام، والأغراض الطبية، والدبلوماسية"
- المطلب الرابع: تعليم اللغة العربية في التعليم العالي بالجامعات الحكومية في جمهورية إثيوبيا الفيدرالية.
- **المبحث الثاني:** الأدوار المساندة لجعل اللغة العربية وظيفية في المجتمع الإثيوبي، وفيه ثلاثة مطالب:
- المطلب الأول: دور التجارة البينية في تعزيز الآفاق المستقبلية للغة العربية في المجتمع الإثيوبي.
- المطلب الثاني: دور الإعلام والاتصالات في نشر اللغة العربية، وجعلها لغة وظيفية في المجتمع الإثيوبي.
- المطلب الثالث: دور الدبلوماسية والعلاقات الدولية في توظيف اللغة العربية في الحياة الاجتماعية في إثيوبيا.

- **المبحث الثالث:** المعوقات أمام اللغة العربية لتكون لغة وظيفية في جمهورية إثيوبيا الفيدرالية، وفيه ثلاثة مطالب:
- المطلب الأول: الصورة الذهنية التي ترى اللغة العربية لغة دين فقط دون غيرها من مجالات الحياة.
- المطلب الثاني: فلسفة السياسات الثقافية للشعوب الإثيوبية التي تشجع بأن تطور كلُّ قومية لغتها، والقول بأن اللغة العربية ليست لغة قومية معينة في جمهورية إثيوبيا الفيدرالية.
- المطلب الثالث: ضعف الدعم العربي ماديا ومعنويا لنشر اللغة العربية في المجمع الإثيوبي.

أساسيات البحث:

١- أسئلة البحث:

للحصول على حلول لمشكلة البحث بعد سبر أغوارها سيحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الجذور التاريخية للغة العربية في الحبشة- جمهورية إثيوبيا الفيدرالية؟.

٢- ما التجارب المنجَزة في نشر اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي؟.

٣- ما الآفاق المستقبلية للغة العربية لتكون لغة وظيفية في المستقبل لدى المجتمع الإثيوبي؟.

٤- ما العوائق التي تحول دون انتشار اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي ؟.

٢- أهداف البحث:

سيهدف البحث إلى:

١- معرفة الجذور التاريخية للغة العربية في مجتمع جمهورية إثيوبيا الفيدرالية.

٢- الوقوف على التجارب المنجَزة في نشر اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي.

٣- محاولة التنبؤ بمستقبل اللغة العربية لتصبح لغة وظيفية لدى المجتمع الإثيوبي.

٤- المساهمة في وضع حلول للعوائق التي تحول دون انتشار اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي.

٣- أهمية الدراسة:

يفترض الباحث وجود أهمية لإجراء مثل هذا البحث، وتكمن في:

١- أهمية البحث النظري في الجذور التاريخية للغة العربية في المجتمع الإثيوبي ثقافيا وحضاريا.

٢- التحقق من مدى جدية التجارب المنجزة لنشر اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي.

٣- أهمية التنبؤ بالآفاق المستقبلية للغة العربية وجعلها لغة وظيفية لدى المجتمع الإثيوبي.

٤- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث مشابهة عن العوائق التي تحول دون انتشار اللغة العربية.

الفصل الأول: المبحث الأول

تاريخ اللغة العربية ومكانتها لدى المجتمع الإثيوبي

للغة العربية مكانة عظيمة وتاريخ ضارب في القدم في إثيوبيا؛ حيث عُرِفَت اللغة العربية في إثيوبيا قبل الإسلام؛ بسب المجاورة والملاحة التي كان يمارسها العرب في البحر الأحمر، وخليج عدن، كما كانت الظروف السياسية في الجزيرة العربية تلجئ بعض المجموعات المهاجرة من الجزيرة العربية إلى شرقي إفريقيا؛ بسبب الخلافات والنزاعات بين القبائل العربية، وكل ذلك مما كان قائما وسائدا قبل الإسلام بفترة طويلة[1]، ثم ازداد الأمر بعد هجرتَي الصحابة إلى الحبشة.

ويذهب بعض علماء تاريخ اللغات إلى أبعد من ذلك؛ حيث يرى أن إفريقيا هي الموطن الأصلي للغة العربية؛ استنتاجاً منه بأن الموطن الأصلي للغة السامية التي تنسب إليها اللغة العربية هو في إفريقيا، وأن اللغة العربية انطلقت من إفريقيا إلى الجزيرة العربية عن طريق باب المندب! [2] ،

وقد وصف شوقي ضيف – وهو من إفريقيا العربية- مكانة اللغة العربية في إفريقيا بأنها:" العقل الرسمي للأمة التي هي عريقة بتاريخها، ثرية بتراثها، قوية بدينها، كبيرة بعدد الناطقين بها"[3]،

---

١ أعمال المؤتمر الدولي للغة والثقافة في إفريقيا.، (٢٠٠١م)، التطور اللغوي في إثيوبيا، ومكانة اللغة العربية بين اللغات في إثيوبيا. ص ١٣.

٢ يوسف الخليفة، أبوبكر، (٢٠٠٦م)، اللغة في إفريقيا، ص ٦٥ .

٣ شوقي ضيف، (٢٠٠٠م) الأهرام ٦ يناير، ٢٠٠٠م .

المطلب الأول

اللغة العربية بصفتها لغة الأم في إثيوبيا

بالرغم من صعوبة تحديد نسبة الإثيوبيين الذين يتحدثون باللغة العربية بصفتها لغة الأم، فمن الممكن القول بأنهم أقل بكثير من المتحدثين باللغات الأخرى في إثيوبيا البالغ عددها حوالى ٨٠ لغة محلية[١]، وعليه تعد اللغة العربية لغة ثانية لدى الناطقين بها من المجتمع الإثيوبي. ولأوساط المتحدثين باللغة العربية بصفتها لغة مكتسبة في إثيوبيا مستويات مختلفة، فنجد مستخدم اللغة العربية الفصحى، كما هو حال علماء المسلمين، وطلاب العلم الشرعي، وذلك على مستوى ممارسة مهارتي القراءة والكتابة المرتبطتين بمهنهم في تعليم القرآن الكريم، وإلقاء الخطب في المناسبات، والمواعظ الدينية، وتدريس كتب العلوم الشرعية؛ رغم ضعفهم بمهارة التحدث و التواصل المباشر مع المتحدثين باللغة العربية وظيفيا.

وهناك مستوى آخر للمتحدثين باللغة العربية في إثيوبيا، وهو مستوى اللغة العربية الفصيحة المستخدم في وسائل الإعلام المسموعة والمرئية، وللمتحدثين باللغة العربية في إثيوبيا مستوى ثالث، وهو استخدام العامية المحكية، كلغة للتواصل بين فئات المجتمع المختلفة على الطريقة الدارجة السودانية، أو اليمنية، أو الخليجية، أو الشامية، وتكون وسيلة للتفاهم بين بعض فئات المجتمع في إثيوبيا الناطقين بلغات شتى في مجتمع يتحدث أبناؤه حوالى ثمانين لغة قومية محلية، مع أن اللغة العربية ليست لغة الأم لقومية معينة في البلاد نسبيا.

١ عمر، عبد الفتاح (٢٠٠٣م) اللغة العربية في إثيوبيا خلفيات الانتشار وحلقات الانحسار، ص٨.

المطلب الثاني

اللغة العربية بصفتها لغة دين في المجتمع المسلم في إثيوبيا

اللغة العربية لغة مقدسة لدى مسلمي إثيوبيا؛ لأنها لغة إسلامية لا يستغني عنها أي مسلم لتأدية الشعائر الدينية، وتلاوة القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، ومعرفة التراث الإسلامي؛ إذ على كل مسلم أن ينطق بألفاظ بعض العبادات باللغة العربية، مثل : النطق بالشهادتين، والصلاة على الرسول، وإلقاء السلام، وردها، والتسمية في بدء الأعمال، والحمدلة بعد الانتهاء منها، وبعض صيغ العقود، كعقد النكاح، وتجدر الإشارة إلى أن بعض المسلمين في الحبشة لا يرون صحة عقود النكاح إذا تمّت صياغة ألفاظها باللغة المحلية!.

واللغة العربية هي اللغة الدينية لمسلمي إثيوبيا، فعدد المسلمين الكبير فيها يجعلها من أهم عوامل انتشار اللغة العربية هناك وثباتها؛ حيث يشير فيرجسون : إلى دور اللغة العربية في إثيوبيا، فيذكر أن المسلم – بصرف النظر عن لغته الأم – لابد له من الإلمام ببعض العبارات العربية، مثل الشهادتين : (أشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمداً رسول الله)، أو عبارة التحية : (السلام عليكم)، أو البسملة أو غيرها، كما يجب عليه حفظ الفاتحة، وبعض الآيات القرآنية باللغة العربية حتى يستطيع أن يؤدي صلاته، ومن أراد أن يزداد تفقهاً في شؤون دينه، فعليه أن يزداد علماً باللغة العربية؛ ليطلع على المؤلفات الدينية في الفقه، والشروح، والتفاسير، والحديث، وغيرها[1].

١ Ferguson, C.A., "The Role of Arabic in Ethiopia", pp.119 - 120.

ولم يقتصر تأثير اللغة العربية في إثيوبيا بصفتها لغة دينية على مسلميها فحسب، بل تعداهم إلى النصارى، وذلك من خلال ترجمة الكنيسة المصرية للكتب الدينية النصرانية، ونقلها من العربية إلى الجعزية أو الأمهرية[1].

١ توماس أرنولد، (١٩٧٥م) الدعوة إلى الإسلام، ترجمة حسن إبراهيم وآخرون، ص ٣٤

المطلب الثالث

اللغة العربية بصفتها لغة التعليم في إثيوبيا

لأهمية الحديث عن وضع اللغة العربية بصفتها لغة التعليم في إثيوبيا؛ فسوف أتناوله بشيء من التفصيل، وأشير إلى أن إثيوبيا فيها نوعان من التعليم النظامي:

١ – تعليم حكومي (فيدرالي ومحلي) Government Education

لا يتم تدريس اللغة العربية في أيّ مرحلة من مراحل التعليم الحكومي العام على المستوى الفيدرالي أو المحلي إلا نادرا.

٢ – تعليم غير حكومي (أهلي خاص).None government Education

يتم تعليم اللغة العربية في التعليم غير الحكومي في المدارس الإسلامية الأهلية، والمعاهد الدينية الخاصة ذات الانتشار المحدود. وتدرّس اللغة العربية في المدارس الأهلية من دون إشراف الحكومة، ولا تحظى باعترافها، وهي مدارس ناشئة إلى حد كبير، وتنقسم دراسة اللغة العربية فيها إلى مرحلتين هما:

أولاً: مرحلة التهجي الأساسية:

هذه المرحلة تشبه – إلى حد بعيد – نظام التعليم الديني الذي كان قائماً في كثير من البلاد العربية والإسلامية المعروف باسم : (الكُتَّاب)، وهذه المرحلة لها هدفان أساسيان هما:

١ – تعليم كتابة الحروف العربية.

٢ – تعليم قراءة القرآن الكريم.

ولتحقيق هذين الهدفين لا بد أن يمر الطالب بعدة خطوات، ففي البدء يجب عليه أن يتعلم الحروف العربية، فتكتب على ألواح خشبية، ويقوم المعلم أو أحد التلاميذ القدامى بقراءتها، ويظل الطفل يرددها حتى يحفظها عن ظهر الغيب

على جميع حروف ألفبائية اللغة العربية، والخطوة التالية يتعلم فيها الأطفال النقاط التي توضع فوق الحروف أو تحتها، ثم يتعلم علامات الشكل الأربعة: (الفتحة، الكسرة، الضمة، السكون) ثم يتعلم الطفل النطق الصحيح للحروف، ثم يتعلم أصوات المد: (ا ، و ، ي)، وهذه الخطوات مهمة جداً بالنسبة إلى هؤلاء الأطفال؛ لأن الهدف الرئيس في هذه المرحلة هو قراءة القرآن الكريم المكتوب مصحوباً بهذه الحركات، والعربية لغة أجنبية لديهم، ومن ثم لن يستطيعوا أن يقرؤوا يكتبوا دون معرفة هذه الحركات.

وبعد ذلك يتعلم الطلاب كيفية الربط بين الحروف، وكيفية قراءتها وكتابتها مجمعة، ثمّ يتدربون على قراءة كلمات الآيات القرآنية بطريقة التهجي، وربما اكتسبت هذه المرحلة تسميتها من هذه العملية؛ حيث يبدأ الطالب بنطق الحروف وحركاتها واحداً تلو الآخر، ثم يقرؤها بعد ذلك معاً، فيبدأ بتحديد الحرف الأول من الكلمة، ثم يحدد الحركة، وبعد ذلك ينطق الصوت الناتج من اتحادهما معاً، ويتكرر هذا في الحرف الثاني، ثم الثالث حتى تنتهي الكلمة، ثم ينطق الكلمة كلها دفعة واحدة[١].

ثانياً: مرحلة المدارس العالية "علم" Ilm :

بعد أن ينهي الطلاب مرحلة التهجي يتوقف كثير منهم عن مواصلة الدراسة الدينية؛ لظروف اجتماعية، خاصة الذين يسكنون المناطق الريفية والبدوية، ويكتفون بما حصلوه من معرفة أساسية في مرحلة التهجي، أما الطلاب الذين يريدون مواصلة دراستهم فإنهم يلتحقون بالمدارس الإسلامية العالية التي تسمى (عِلْم)، وهي الدراسة في حلقات المساجد والمواضع والزوايا لدى فقهاء الشريعة

١ (٤٢) Ahmed, Hussein, "Traditional Muslim Education in Wallo", p.99 .

وعلماء اللغة في بلده، أو يقوم الطالب في رحلة لطلب العلم تسمى (حِرْ)، في هذه المرحلة يتم تقديم دراسة مكثفة للفقه الإسلامي مع دراسة أصول الدين من التوحيد والتفسير والحديث، وكذلك دراسة فنون اللغة العربية وآدابها. وحتى يتمكن الطلاب من دراسة هذه العلوم وتحصيلها؛ فلا بد لهم من دراسة النحو وقواعد اللغة العربية، ويعد النحو من أهم العلوم اللغوية التي يتم تدريسها في هذه المرحلة، ومن الكتب التي تدرس في هذا الفرع: (متن الآجرومية)، وشرحه : (الكواكب الدرية)، وشروح (ألفية بن مالك)، و(مغني اللبيب)، وهناك علوم لغوية أخرى يتم تدريسها؛ مثل الصرف، والعروض، والبلاغة.

وبالإضافة إلى هذين النوعين في تعليم اللغة العربية بالكتاتيب القرآنية، والمدارس الأهلية، والمعاهد الدينية في إثيوبيا، هناك نوع ثالث من المدارس التي تقوم بتعليم اللغة العربية، وهي المدارس الخاصة بالجاليات العربية والإسلامية في إثيوبيا التابعة لسفارات بعض الدول العربية أو الأفراد من العرب والمسلمين، وهذه المدارس ذات مستوى تعليمي أفضل من غيرها من المدارس الأهلية، وتتمتع بوسائل تعليمية معينة في تعليم اللغة العربية؛ لذلك تلقى إقبالاً كبيراً من مسلمي إثيوبيا.

المطلب الرابع

العلاقة بين اللغة العربية وبين لغات بعض القوميات في المجتمع الإثيوبي

اقترضت اللغات المحلية في إثيوبيا من أمهرية وأرومية وعفرية وصومالية وأذرية ألفاظاً كثيرة من العربية، إذ كانت اللغة العربية – ولا زالت – لغة حضارة وتراث، كما أن كلا من لغتى الأمهرية – وهي اللغة الأولى في البلاد والتجرينية – تشتركان مع اللغة العربية من حيثُ الأصل العائلي؛ إذ كل منهما ينتسب إلى اللغة السامية[1]، وعليه أثرت اللغة الحبشية على اللغة العربية حتى على مستوى مفردات من القرآن الكريم الذي هو أفصح نص لغوي، وأقدس وحي ديني على الإطلاق؛ وقد أورد السيوطي عن ابن عباس، رضي الله عنهما، وغيره ألفاظاً من اللغة الحبشية في القرآن الكريم، مثل: الجِبْت، والسجل، وأواه، وطوبى [2].

وتمتاز اللغة الصومالية، وهي لغة قومية في إثيوبيا، عن بعض اللغات الإفريقية باشتراكها مع اللغة العربية في أصوات كثيرة لا وجود لها في اللغات الإفريقية الأخرى باستثناء قلة منها. ومن أهم تلك الأصوات المشتركة بين اللغة العربية واللغة الصومالية صوت: الحاء، والخاء، والعين، والغين، والقاف، مع سهولة نطق صوت: الضاد، والطاء، والظاء، والذال، والغين بدرجات مختلفة، وهي تكفي لتأكيد ارتباطها باللغة العربية أصالة وصوتا. ومن أوجه الاتفاق بين اللغة العربية وبعض اللغات الإثيوبية، مثل الأمهرية ما نجده في الاتفاق بينهما في ضمير

١ ابو الحس، علي السماني:(٢٠٠٩م) الصلات الإثيوبية العربية القديمة وأثرها في تعزيز الاقتراض اللغوي بين اللغتين العربية والجعيزية.ص ١٩.

٢ جلال الدين، السيوطي: رفع شأن الحبشان ص ٥٦

المتكلم، سواء كان مذكرا أم مؤنثا[1]، أما على المستوى المعجمي فقد دخلت بعض اللغات الإثيوبية مفردات كثيرة سواء كانت من العربية الفصحى القديمة، أو من العربية المعاصرة من خلال الإعلام المقروء، أو المسموع، أو المرئي، ومن خلال طريقة القواعد والترجمة التي يتبعها الشيوخ والعلماء عند إلقاء الدروس والمواعظ، من تلك المفردات مفردات حافظت على شكلها الكلامي والدلالي، ومنها مفردات شابها تحريف في شكلها الكلامي دون دلالتها اللغوية.[2]

١ حسن، عبد الرزاق حسين، (١٩٨٩م) المسح اللغوي في الصومال، ص ٣٤.

٢ دياب، أحمد إبراهيم.(٢٠٠٨م) علاقة اللغة العربية باللغات الإفريقية، ص ١-٩.

الفصل الأول: المبحث الثاني

انتشار اللغة العربية وثقافتها في المجتمع الإثيوبي، وفيه أربعة مطالب

المطلب الأول

جهود العلماء المتقدمين في نشر اللغة العربية

ظهر عدد من العلماء والفقهاء نبغوا في علوم اللغة العربية والعلوم الدينية من بين المسلمين الأحباش، وبلغوا فيها شأناً كبيراً، وصنفوا كثيراً من المؤلفات العربية بلغاتهم المحلية وباللغة العربية، منهم من ألف عن اللغة العربية، ومن هؤلاء العلماء الشيخ سيد فقيه زبير (ت ١٢٤٢هـ)، وضع حاشية على بعض شروح متن الآجرومية، كما كتب الشيخ محمد أمان تعليقاً على الآجرومية بعنوان : (المقاصد الوافية في شرح الآجرومية)، والشيخ إبراهيم عبد الرازق الذي ألف تعليقات على ألفية بن مالك في النحو.

ومنهم من ألف عن الفقه، وبقية العلوم الشرعية، ومن هولاء العلماء : جمال الدين محمد (ت ١٨٨٢م) وضع كتاباً كاملاً في الفقه بعنوان : (كفاية الطالبين في معرفة مهمات الدين)، والشيخ جوهر بن حيدر وضع كتاباً في الفقه بعنوان : (عناية الطالبين)، ومنهم الشيخ حسن بن حبيب الحنفي الجبرتي، وله مؤلفات ومصنفات كثيرة، منها: (تفسير القرآن الكريم)، و(شرح وقاية الرواية)، و(شرح كنز الدقائق)، و(شرح مختصر القدوري)، وشرح تحفة الملوك الذي سماه : (منهج السلوك)، وله تصنيفات وشروح أخرى كثيرة.[1] .

١ إبراهيم، عبد العزيز عبد الغني، (دون تاريخ) أهل بلال، ص ٨٥.

المطلب الثاني

كتابة الحرف العربي ببعض اللغات الإثيوبية

تحفظ في المتاحف الإثيوبية مخطوطات قليلة مكتوبة باللغة العربية، ومخطوطات أخرى بعدة لغات إثيوبية، من عفرية، وأمهرية، وأورومية، وأرجوبية مكتوبة بالحرف العربي، تشير بعضها إلى مخاطبات دارت بين سلاطين العفر وملوك أمهرا، ورسائل متبادلة بين بعض قادة المسلمين في إثيوبيا مثل باجافار في جمّا وحكام القصر الملكي في جوندر.

وكتابات تتحدث عما دار بين بيت الملك مينك الثاني، وبين أنصار الأمير المسلم الوحيد إياسو؟ (محمد إلياس) في العصر الملكي بإثيوبيا – من مؤامرات انتهت بقتل الأخير، غير أن ما ينقص تلك المخطوطات النفيسة هو خلوها من التاريخ، وعدم وجود عناية متحفية، وأدلة ترشد إليها. وقد تعطلت في الآونة الأخيرة كتابة اللغات الإثيوبية بالحرف العربي، واستبدل الحرف اللاتيني بالحرف العربي، فتم التوسع في كتابة اللغات الإثيوبية بالحرف اللاتيني بما فيها لغات القوميات المسلمة، كالصومالية، واللغة الأورومية، واللغة العفرية وكتابة هذه اللغات بالحرف اللاتيني تعني ربط هؤلاء الأقوام بالثقافة الغربية من ناحية، وفصل الإثيوبيين عامة ومسلميهم خاصة عن تراثهم المسجل بالحرف العربي، وعزلهم عن ماضيهم من ناحية أخرى.

ويشكل المسلمون في إثيوبيا ٥٦% من مجموع سكانه، أي : حوالي ٣٦ مليون نسمة من أصل ما يزيد عن سبع وستين مليون نسمة هم سكان إثيوبيا، وعليه تعد إثيوبيا ضمن حدى عشرة دولة هي الأكثر قومية مسلمة في العالم.[١]

---

١ المصدر نفسه، ص ٤٣.

المطلب الثالث

دور الإعلام العربي في نشر اللغة العربية وثقافتها في أوساط المجتمع الإثيوبي

لم يلعب الإعلام العربي دورا في نشر اللغة العربية وثقافتها في المجتمع الإثيوبي؛ وذلك لعدة أسباب أدت إلى غياب دور الإعلام العربي في إثيوبيا؛ مما أدى إلى تراجع اللغة العربية فيها، وتأتي على رأس تلك الأسباب: تأثير اللغات الأوروبية والاستعمار الغربي في المجتمعات الإفريقية، فبدءاً من القرن الخامس عشر، وحتى القرن العشرين حاول الاستعمار الأوروبي الذي بسط سيطرته ونفوذه على غالبية دول القارة – الحيلولة دون انتشار اللغة العربية، وتغلغل الثقافة العربية في إفريقيا، وبدأ الصراع بين الثقافتين العربية والأوروبية في عدد من الدول الإفريقية، وكان محل التنازع (اللغة العربية) التي هي وسيلة ناقلة للثقافة العربية ووعاء حافظ للتراث الإسلامي.

وقد عمل الاحتلال الأوروبي على تأسيس امتداد لغوي وثقافي وفكري له في إفريقيا، فانتشرت اللغات الأوروبية في دول القارة بشكل كبير، وحظيت اللغة الفرنسية بانتشار كبير في إفريقيا؛ حيث توجد أربع وعشرون دولة إفريقية تنتشر بها الفرنسية، وتعد اللغة الفرنسية اللغة الرسمية بجانب لغة أو لغتين في الدول التي كانت مستعمرات فرنسية، كما انتشرت اللغة الإنجليزية في إحدى وعشرين دولة إفريقية تعد اللغة الإنجليزية فيها أكثر اللغات انتشاراً، واتخذتْها بعض الدول لغة رسمية لها، كذلك انتشرت اللغة الإسبانية واللغة البرتغالية في المستعمرات التي كانت تابعة لهما في إفريقيا[1].

---

١ سليم، رجاء إبراهيم. (١٩٩٠م) التبادل الطلابي بين مصر والدول الإفريقية في الفترة من ١٩٥٢ – ١٩٨٥، ص ٢٤.

وإذا كان الاحتلال الإيطالي لإثيوبيا لم يؤدِّ إلى نشر اللغة الإيطالية بها على نطاق واسع؛ نظراً لقصر المدة التي قضى فيها، ولم تتح له الفرصة للقيام بمثل هذا التأثير الكبير؛ فإن الإيطاليين قد تركوا أثراً لغوياً غير هيّن؛ حيث انتشرت اللغة الإيطالية بين عدد من سكان إثيوبيا، ولا سيما الطبقة المثقفة، واستعملت الإيطالية لغة تعامل خاصة في مجال العمل والصناعة [1]، ولم تكن إيطاليا وحدها هي التي مارست دوراً في نشر اللغات الأوروبية في إثيوبيا، فقد سبقها في هذا المجال البرتغاليون، كما أن ظروف إثيوبيا الثقافية أدت إلى تدخل قوى أجنبية أخرى كالإنجليز والفرنسيين، وكل قوة من هذه القوى عملت على نشر اللغات الأوروبية، كل حسب توجّهه، وكان كل ذلك على حساب انتشار اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي.

١ . Bender, M.L., "Language in Ethiopia", p. 171

المطلب الرابع

جهود المؤسسات والباحثين في خدمة اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي في العصر الحديث

قام عدد من المؤسسات العربية، وعلى رأسها الجامعات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، وجمهورية السودان، وجمهورية مصر العربية على بذل جهود حثيثة بخدمة اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي في العصر الحديث، وكان لهم مساهمات في مجال منح الطلاب الإثيوبيين للدراسة في جامعاتهم، كما كان لعدد من الجمعيات الإسلامية دور بارز في نشر اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي، ومن تلك المؤسسات: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ومنظمة العون المباشر : "لجنة مسلمي إفريقيا سابقا"، وهيئة الإغاثة الإسلامية وغيرهم. كما أجرى عدد من الباحثين دراسات حول اللغة العربية في إثيوبيا، وذلك رغبة منهم في تصوير وضع اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي، ومن أبرز تلك الدراسات، على سبيل المثال، ما يلي:

دراسة إبراهيم ليمان أحمد مختار، بعنوان: مشكلات تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية الإثيوبية بقرى مدينة القضارف في السودان، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٩٣م.

ودراسة عبد الرحمن محمد إدريس: الصعوبات التي يواجهها الناطق باللغة الأمهرية عند دراسته للغة العربية. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٨٠م

ودراسة عبد الرحمن شيخ محمد حكم، بعنوان: تقويم منهج إعداد معلمي اللغة العربية في المعهد الإسلامي لتدريب معلمي أجادين بهرر. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٩٤م.

ودراسة عبد الله حسن عبد الله، بعنوان :منهج مقترح لإعداد معلمي اللغة العربية في المدارس الابتدائية بمنطقة أجادين. بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٩٧م.

ودراسة عبد الله خضر أحمد العروسي، بعنوان: الثقافة الإسلامية في الحبشة والتحديات الموجَّهة إليها في القرن الرابع عشر الهجري. بحث مقدم لنيل درجة الماجستير بقسم الثقافة الإسلامية في كلية الشريعة بجامعة الإمام بالرياض.

ودراسة علي محمد سعيد الصائغ، بعنوان:تجربة اللغة العربية بمدارس الجالية اليمنية في أديس أبابا، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٩٠م.

ودراسة عبده محمد خيري، بعنوان: دور الحلقات العلمية في نشر اللغة العربية، بحث تكميلي مقدم لنيل درجة الماجستير بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ٢٠٠٩م.

ودراسة محمد كمال آدم النحوي، بعنوان: الشعر الصوفي الإثيوبي ودوره في نشر اللغة العربية، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير بمعهد الخرطوم الدولي غير منشور، ٢٠٠٤م.

ودراسة محمد كمال آدم النحوي، بعنوان: تعليم اللغة العربية في الإقليم الثالث من إثيوبيا مشكلاته ومقترحات الحلول، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة إفريقيا، ٢٠٠٩م.

ودراسة محمد كرم يوسف، بعنوان: كتابة اللغة الأمهرية بالحروف العربية كمدخل لتعليم اللغة العربية للناطقين بالأمهرية. بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه بمعهد الخرطوم الدولي للغة العربية، ١٩٩٨م.

الفصل الثاني : المبحث الأول
الفرص القائمة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية في المجتمع الإثيوبي في مجال التعليم

المطلب الأول
تعليم اللغة العربية في المدارس الأهلية بالتعليم العام في جمهورية إثيوبيا الفيدرالية

توجد في إثيوبيا مجموعة من المدارس الإسلامية ذات الصبغة الأهلية تستهدف تعليم الطلبة المسلمين مادة التربية الإسلامية واللغة العربية كمادة أساسية بجانب المواد الدراسية الأخرى، في العاصمة أديس أبابا، وهرر، وديرداوة، وجككجا، ووللو، وغيرهم، عدد من المدارس الإسلامية بالمرحلة الأساسية، كما تنتشر المدارس القرآنية في مناطق المسلمين ولاسيما في المناطق الوسطى والشرقية والغربية في إثيوبيا بصفتها مدارس إسلامية أهلية.

وتعد اللغة العربية وسيله معينة في التعليم بمدارس القرآن الكريم؛ إذ لا يمكن تعليم القرآن الكريم للطلبة فيها إلا أن يكون لديهم قدر من الإلمام في بالكتابة والقراءة باللغة العربية، ولو بأدنى مستوى لها، كالتهجي في المرحلة الأساسية.

ويترقى مستوى تعليم اللغة العربية في المدارس الإسلامية من وسيلة معينة التدريس إلى ضرورة ملحة لفهم بعض المواد التي يدرسها الطلاب، مثل مواد العلوم الشرعية، كالقرآن، والتفسير، والفقه، والحديث، بجانب أهميتها في تدريس بعض مواد العلوم الاجتماعية، كالقصص، والتاريخ، والمواد اللغوية، وعلى رأسها فنون اللغة العربية.

فرغم أهمية المدارس الإسلامية الأهلية في إثيوبيا في مجال تحصين الشباب من الانحراف العقدي، والتردي الخلقي، إلا أن تلك المدارس لا تكفي وحدها لإعداد جيل قادر على إحداث تغييرات جذرية معتبرة في واقع اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي، وذلك لأسباب ثلاثة:

١- عدم بناء مناهج اللغة العربية فيها على ضوء أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها .

٢- أن الطابع الغالب لهذه المدارس هو التركيز على تحقيق الأهداف الوجدانية (الدعوة إلى الله نموذجا) دون غيرها من الأهداف المهارية والمعرفية، وهو ما جعل من خريجيها محدودي الأثر على حركة الحياة الثقافية في المجتمع، وبعيدين عن مجالس صنع القرار، وتوجيه الرأي العام في البلاد.

٣- عدم اشتقاق أهداف التعليم في تلك المدارس من أهداف المجتمع المنبثقة من أسسه الفلسفية، ونظرته للكون، والإنسان، والحياة، وأسسه المعرفية والنفسية والاجتماعية؛ حيث تطبق بعض المدارس الإسلامية في البلاد مناهج مستوردة من بعض الدول العربية دون أي تعديل في أهدافها ومحتواها؛ لتتناسب مع طبيعة المتعلم، وخصائص نموه، وحاجات مجتمعه، وخلفيته الثقافية، ومستواه التعليمي.

ويتعين على الباحثين الاستفادة من هذه الفرصة في تعليم اللغة العربية في المدارس الأهلية، ووضع حد للازدواجية الفكرية بين ثقافة المتعلم المسلم، وبين ما تقدمه بعض المدارس من المعارف التي قد لا تتناسب مع ثقافته؛ لينهل من معين تراثه الإسلامي بوعاء اللغة العربية واللغات العصرية بمدارس نموذجية تتبع المنهج المدرسي المعاصر والنظام التعليمي والإداري والمالي المقنن؛ لتؤدي تلك المدارس الأهلية رسالتها الإسلامية والإنسانية.

المطلب الثاني

تعليم اللغة العربية بالمعاهد الإسلامية في جمهورية إثيوبيا الفيدرالية

ينخرط عدد من الطلاب المسلمين في المعاهد الدينية بعد إكمال المدارس القرآنية؛ ليواصلوا اكتساب بقية معارف الوحي من علوم القرآن الكريم وفقه السنة النبوية، وأصول الشريعة الربانية، وقواعد الفقه الشرعية، ففي مدينة هرر التي تعد مهمة جداً في انتشار الإسلام بشرقي إثيوبيا كلية أبادر الفنية لتعليم العلوم الإسلامية، وفي العاصمة أديس أبابا كلية الأولية للعلوم الشرعية، وفي جكجكا معهد الإمام الشاطبي العريق لتعليم علوم القرآن الكريم، وفيه مئات من الطلاب يتخصصون في القراءات، وبقية علوم القرآن، بجانب دراستهم للعلوم الشرعية في حلقات المساجد.

ويتم تعليم اللغة العربية في هذا النوع من المعاهد الإسلامية بشكل مكثف "الإنتظام" أو بشكل موازٍ "الإنتساب"، والهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية في المعاهد الإسلامية في إثيوبيا هدف ديني في المقام الأول؛ إذْ يتم تعليم اللغة العربية من أجل تمكين الطلاب من تلاوة القرآن الكريم، وفهم النصوص الدينية الأخرى المكتوبة بالعربية.

المطلب الثالث

تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة "الترجمة، والإعلام، والأغراض الطبية والدبلوماسية"

ينشط في العاصمة الإثيوبية أديس أبابا عدد من الدورات القصيرة لتدريب العاملين بمجال اللغة العربية بالكفايات التعليمية التالية:

الكفاية اللغوية: وهو أن يكون المتعلم على معرفة ضمنية بالقواعد التي تحكم النظام اللغوي للغة العربية.

الكفاية الاتصالية: وتهدف إلى تزويد المتعلم بالقدرات التي تمكنه من الاتصال بأهل اللغة العربية والمتحدثين بها.

الكفاية الثقافية: وهي تزويد المتعلم بثقافة اللغة العربية، وبعض الجوانب من الثقافة الإسلامية، وأساسيات الثقافة االعربية. بجانب تعليم المفردات الشائعة للغة العربية في المجال المستهدف إعلاماً كان، أم سياسة، أم طبًّا، أم تجارة، كما تكسب تلك الدورات بعض مهارات اللغة : القراءة، والكتابة، والتحدث باللغة العربية.

وعلى سبيل المثال يقوم معهد سندباد في أديس أبابا بالتعاون مع كل من جامعة أديس أبابا الحكومية في إثيوبيا، وجامعة إفريقيا العالمية بالسودان بتفيذ برامج تدريبية للعاملين في الوزارة الخارجية الإثيوبية من الدبلوماسيين المعينين لدى الدول العربية، والإعلاميين العاملين في الصحافة التي تغطي الفعاليات والمؤتمرات التي تعقد في العاصمة الإثيوية التي يكون الناطق باللغة العربية طرفا فيها.

المطلب الرابع

تعليم اللغة العربية في التعليم العالي في جمهورية إثيوبيا الفيدرالية

لم يكن للغة العربية حضور في التعليم الحكومي الإثيوبي بشقيه العام والعالي، حتى صدور دستور ١٩٩٤م الذي بُنيت على أساسه السياسة التعليمية للدولة، والتي منحت كل إقليم في الاتحاد الفيدرالي الحق في تحديد لغة التعليم الخاصة به في مرحلة التعليم الأساسي. فاختار إقليم بني شنقول جوموز الواقع في الحدود مع جمهورية السودان اللغة العربية لغة للتعليم في مرحلة التعليم الأساسي، غير أن تجربته لم تكلل بالنجاح.

أما على مستوى التعليم العالي في إثيوبيا فقد تم تأسيس شعبة للغة العربية في جامعة أديس أبابا الحكومية منذ عام ٢٠٠٥م، ولكن هذه الشعبة لم تبدأ عملها بشكل كامل حتى ٢٠١٠ م، ثم تلا ذلك تأسيس شعب لتعليم اللغة العربية في عدد من الجامعات الحكومية، منها جامعة سمارا الحكومية في إقليم العفر، وجامعة جككجا الحكومية في الإقليم الصومالي.

شعبة تعليم اللغة العربية بجامعة جككجا الحكومية: JIG-JIGA UNIVERSITY :

تاريخ التأسيس: تمّ تأسيس شعبة اللغة العربية بجامعة جككجا في الفصل الدراسي الثاني من عام ٢٠٠٤ حسب التقويم الإثيوبي الموافق ٢٠١٢م، حسب التقويم العالمي، بقرار من معالي رئيس الجامعة بعد جهود بعض المسؤولين في الجامعة، بالتعاون مع بعض الجهات المهتمة في تعليم اللغة العربية، فتم إدخال اللغة العربية في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٠٤ كمادة اختيارية في البداية، ومرشحة لأن تصبح مادة إجبارية ضمن التخصصات الأخرى في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، ومن ثم قسما مستقلا في المستقبل القريب، بإذن الله.

الرؤية:

تحقيق الريادة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن يكون مرجعا لتعليم اللغة العربية بالمنطقة، وأن يُحْدِث فيها أثرا إيجابيا ملموسا في المستقبل.

الرسالة:

نشر اللغة العربية في جمهورية إثيوبيا الفيدرالية من خلال التعليم العالي، والتعليم العام، وبقية المؤسسات الثقافية.

أهداف شعبة اللغة العربية:

للشعبة عدة أهداف تسعى إلى تحقيقها على مستوى التعليم والتنمية، وذلك بـ :

- نشر اللغة العربية في أوساط المجتمع الإثيوبي.
- تعليم اللغة العربية أكاديميا وفق أحدث النظريات في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- تدريب المعلمين وإعدادهم من خلال عقد الدورات والمؤتمرات والندوات التي تعالج قضايا اللغة العربية.
- التواصل الثقافي مع المجتمعات والدول الناطقة باللغة العربية.
- إجراء البحوث والدراسات وإعداد مناهج تعليمية للمدارس العربية وبناء مواد تعليم اللغة العربية.
- تدريب المهنيين باللغة العربية لأغراض خاصة مثل: الصحفيين، وضباط العلاقات العامة، والمترجمين الذين يمكن أن يخدموا في المنظمات الحكومية والمنظمات غير الحكومية ذات العلاقة باللغة العربية في إثيوبيا.

– إعطاء دورات مكثفة في اللغة العربية وآدابها للمهتمين، وزيادة وعي الطالب من المعرفة الثقافية باللغة العربية.

المنهج الدراسي للشعبة:

تتبع الشعبة منهجا أعدَّه قسم اللغة العربية بجامعة أديس أبابا وشعبة اللغة العربية بجامعة جككجكا، وهو عبارة عن مقرر أعدَّه متخصصون في علم اللغة التطبيقي، بالتعاون مع الخبراء في المناهج التعليمية العربية، ويكسب الطالب المهارات اللغوية الأربعة، وهي: الاستماع، والكتابة، والقراءة، والكلام، وعناصر اللغة العربية الثلاثة، وهي: الأصوات، والمفردات، والتراكيب.

الفصل الثاني: المبحث الثاني

الأدوار المساندة لجعل اللغة العربية لغةً وظيفية في المجتمع الإثيوبي

المطلب الأول

دور التجارة البينية في تعزيز الآفاق المستقبلية للغة العربية في المجتمع الإثيوبي

تؤدى التجارة البينية دوراً وظيفيا في تعزيز انتشار اللغة العربية في إثيوبيا، فإذا كان بعض التجار العرب قد استقروا قبل الإسلام على الساحل الشرقي للحبشة، وعملوا في التجارة، فقد تزايد عددهم بعد الاسلام بشكل كبير، ونشأ عدد من المراكز الساحلية التي تحولت – فيما بعد – إلى مدن تجارية مهمة. ولم يكن من المعقول أن يظل النفوذ العربي الإسلامي حبيساً في هذه المدن الساحلية، بل كان لا بد له من أن ينفذ إلى المناطق الداخلية؛ ليكون هؤلاء التجار وسيلة لنشر الدعوة الإسلامية واللغة العربية، فكانوا يرحلون إلى المناطق الداخلية التماساً للتجارة، ويقيمون بها بعض الوقت، ثم ينحدرون إلى الساحل من جديد، وفي أثناء إقامتهم في الريف كانوا يخالطون الناس، ويتعاملون معهم، وينشرون اللغة العربية والدعوة الإسلامية. ولم تكن هذه المدن الساحلية أسواقاً يقصدها أبناء البلاد الأصليون لبيع محصولهم، وشراء ما يحتاجون إليه من بضائع، أو بقصد الإقامة والتماس فرص العمل فحسب، بل كان توجههم إلى هذه المدن يتيح لهم الاحتكاك بالحياة الإسلامية والثقافة العربية من قريب؛ مما يدفعهم إلى اعتناق الإسلام، ومن ثم نشره بين ذويهم إذا عادوا لبلادهم، حتى إذا ما اعتنقوا الإسلام صار واجباً عليهم الإلمام باللغة العربية، ولو بالحد الأدنى كقراءة الفاتحة .

وتجدر الإشارة إلى أن المعاملات التجارية في مثل هذه الأسواق كانت تتم – في الغالب – بواسطة اللغة العربية، أو بالعربية المختلطة بلغات أهل البلاد المحلية؛ مما أتاح لهؤلاء الأفراد أن يعرفوا قدراً من اللغة العربية من خلال هذه المعاملات التجارية التي كان لها أثر طيب في نشر اللغة العربية بين السكان الأصليين، وقد قام عدد من التجار المسلمين الأثرياء بفتح الكتاتيب لتحفيظ القرآن الكريم، والمدارس الإسلامية لتعليم اللغة العربية، كما كانوا يرسلون الطلاب المتفوقين إلى الحرمين، أو دمشق، أو القاهرة لإتمام تعليمهم، وكان لهذا الأمر أثر كبير في نشر اللغة العربية في إثيوبيا[1]، وفي الآونة الأخيرة تحاول بعض الدول العربية، وفي مقدمتها الخليجية تجربة الاستثمار في مجال الزراعة والثروة الحيوانية في إثيوبيا، كما يتجه عدد من العمالة الإثيوبية إلى الدول العربية، مما يقوي فرصة انتشار اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي مستقبلا إذا ما تصاحبت التجارة البينية والرسالة اللغوية.

١ طرخان، إبراهيم علي (١٩٩٥م) الإسلام والممالك الإسلامية في الحبشة في العصور الوسطى ص ٣١

المطلب الثاني

دور الإعلام والاتصالات في نشر اللغة العربية وجعلها لغة وظيفية في المجتمع الإثيوبي

يتاح للغة العربية مساحة على الساحة الإعلامية الإثيوبية، فالإذاعة الحكومية تُخصِّص ساعة من إرسالها تُقدَّم باللغة العربية يومياً، تتناول فيها الأخبار المحلية والعالمية وبعض البرامج الترفيهية والأغاني العربية.

كما تصدر صحيفة إثيوبية حكومية باللغة العربية تسمى صحيفة (العَلَم) التي يزيد عمرها عن نصف قرن، ولم تتوقف عن الصدور منذ نشأتها، وذلك في عام ١٩٤٢م حتى الآن، وهي صحيفة حكومية تصدر عن وزارة الإعلام الإثيوبية، وتهدف إلى إعلام الشعوب العربية والمجتمع الدولي بالنشاطات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لإثيوبيا، كما تهدف إلى تعزيز العلاقات الثنائية بين إثيوبيا وبلدان العالم العربي المجاورة لها[١].

وهناك صحف مستقلة ذات انتشار محدود، ومجلات عربية وإسلامية تصدر عن إثيوبيا، مثل مجلة: (بلال)، وهي مجلة إسلامية شهرية تعبر عن وجهة النظر الإسلامية والمجتمع المسلم في إثيوبيا، ومجلة (الرسالة)، وهي مجلة إسلامية تصدرها جمعية إسلامية باللغتين العربية والأمهرية، وكان المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية في إثيوبيا قد أصدر صحيفة نصف شهرية باللغتين العربية والأمهرية، إلا أنها توقفت عن الصدور لأسباب مالية.

---

١ يلي، صادق.(٢٠٠٤م) أديس أبابا زهرة إثيوبيا الجديدة، ص ص ٥٠ – ٥١.

وصدور مثل هذه الصحف والمجلات يدل دلالة واضحة على أن للغة العربية مساحة ثابتة وأرضية خصبة في الإعلام الإثيوبي؛ غير أن تلك الأرضية لم تستغل على الوجه المطلوب؛ لأسباب أهمها: ضعف الكوادر الإعلامية الناطقة باللغة العربية، علما بأن أهم وسيلة لتوصيل المعلومة إلى المتلقي هي (اللغة)، والتعددية اللغوية إثراء للإعلام الإثيوبي؛ غير أن الازدواجية اللغوية بين اللغات المتعددة في المجتمع الإثيوبي قد تشكل أحيانا عائقا أمام تحقيق الأهداف المرجوة من الإعلام الإثيوبي بما فيها نشر اللغة العربية لتكون لغة وظيفية في المجتمع الإثيوبي.

المطلب الثالث

دور الدبلوماسية والعلاقات الدولية في توظيف اللغة العربية في الحياة الاجتماعية في إثيوبيا

تتمتع أثيوبيا بدور دبلوماسي نَشِطٍ يمكن توظيفه في نشر اللغة العربية في الحياة الاجتماعية في إثيوبيا؛ وذلك لسببين اثنين هما:

١- وجود مكتب رئاسة الاتحاد الإفريقي في العاصمة الاثيوبية. وهو يضم عشر دول عربية لها أكثر من تمثيل دبلوماسي على مستوى البعثات في الاتحاد الإفريقي بجانب سفاراتها الحكومية، وهذا إضافة إلى بقية سفارات الدول العربية .

٢- وجود أكثر من نصف عدد سكان الدول العربية في إفريقيا، وهم يحيطون بإثيوبيا من عدة جهات ناطقة باللغة العربية؛ مما يعزز دور دبلوماسية الشعوب بين الشعب الإثيوبي، وبقية الشعوب الناطقة باللغة العربية، ويقوي على توظيف اللغة العربية في التواصل الاجتماعي، وبالتالي جعلها لغة وظيفة في الحياة اليومية.

ويعتبر دبلوماسية الشعوب العربية مع الشعب الإثيوبي بلاحدود، وذلك بفضل اللغة العربية التي هي وعاء الثقافة الإسلامية التي تعبر الحدود منذ الهجرتين، وإلى يومنا هذا.

الفصل الثاني: المبحث الثالث
المعوقات أمام اللغة العربية لتكون لغة وظيفية في جمهورية إثيوبيا الفيدرالية

المطلب الأول

الصورة الذهنية من أن اللغة العربية لغة دين فقط دون غيرها من مجالات الحياة

مع بزوغ فجر الإسلام على إثيوبيا شهدت اللغة العربية مرحلة جديدة من مراحل الانتشار فيها؛ حيث حمل المسلمون اللغة العربية معهم حيثما حلُّوا، وأينما ارتحلوا، وسارت اللغة العربية بجانب الإسلام تنتشر حيث ينتشر، وتستقر حيث يستقر؛ غير أن دور اللغة العربية لم ينحصر في الدور الديني فقط، كما هو شأن اللغة الجعزية في الكنيسة الإثيوبية التي لا يمكن سماع صداها إلا في الكنيسة؛ مما حمل بعض المواطنين الإثيوبيين بمن فيهم بعض المسلمين على الاعتقاد بأن اللغة العربية لغة للدين الإسلامي، وينحصر دورها في أماكن العبادة دون بقية المجالات الحياتية، فضلا عن أن تكون لغة وظيفية في المجتمع الإثيوبي؛ وعليه فلا حاجة إلى تعلمها وتعليمها لغير المسلمين، وعلى افتراض هذا الجدل، فإن اللغة العربية كانت لغة دين للنصرانية قبل أن تكون لغة للدين الإسلامي؛ وذلك بسبب استخدام الكنيسة الأرثودكسية للغة العربية وسيطا لترجمة النصوص النصرانية المنقولة من اللغة القبطية لدى الكنيسة المصرية إلى اللغة الجعيزية، ومنها إلى اللغة الأمهرية لدى الكنيسة الأرثودكسية الإثيوبية!.

المطلب الثاني

فلسفة السياسات الثقافية للشعوب الإثيوبية التي تشجع بأن تطور كل قومية لغتها، والقول بأن اللغة العربية ليست لغة قومية معينة في جمهورية إثيوبيا الفيدرالية

إثيوبيا من الدول التي تتعدد فيها اللغات واللهجات، ويتراوح عدد اللغات المحلية بها ما بين ٧٠ و٨٠ لغة، ومن بين هذه اللغات أربع أو خمس لغات ذات أهمية كبيرة، وهذه اللغات تكتسب أهميتها إما بسبب عدد متحدثيها كلغة الأمّ، وإما بسبب أهميتها السياسية والثقافية والدينية، وإما بسبب حجم استخدامها كلغة ثانية.

وتأتي اللغة الأمهرية في مقدمة هذه اللغات، فهي اللغة الرسمية لدولة إثيوبيا، وهي لغة الإدارة والمصالح الحكومية، كما تُستخدم لغة للتعليم في المدارس الحكومية، وخاصة في مراحلها الأولى، وتصدر بها غالبية الصحف في إثيوبيا. وتُعد اللغة الأمهرية اللغة الأم لما يقرب من ١٠ – ١٢ مليون نسمة، وذهب بعضهم إلى أن عدد متحدثيها قد يصل إلى ٣٠ مليون نسمة تقريباً، كما تعد لغة ثانية لقطاع عريض من الإثيوبيين، وربما تكون اللغة الثانية لبقية الشعب الإثيوبي؛ حيث تُعد اللغة الأمهرية هي لغة التعامل بين سكان إثيوبيا.

واستخدمت اللغة القومية في إثيوبيا معيارا لرسم خريطة المناطق الثقافية في النظام السياسي الفيدرالي ما عدا إقليم شعوب جنوب إثيوبيا الناطق وحده بأكثر من خمسين لغة، وقد زاد من احتفاظ كل قومية بخصوصياتها الثقافية – وفي مقدمتها الخصوصية اللغوية – عدم رغبتها في التعايش والتداخل القومي/ العرقي بعد النظام الفيدرالي في البلاد.

ففي الانتخابات التشريعية يرجح المراقبون أن المسلمين الإثيوبيين يميلون لاختيار مرشحيهم بناء على رابطهم العرقي أكثر من الرابط الديني.

ويعد مسلمو إثيوبيا أكثر المجموعات"الأغلبية " غير المحظوظة التي تعتبر أقلية في بلادها، وأن تاريخهم المنسي يحتاج إلى تجميع وترميم على أسس ثقافية دينية، وتوعيتهم من أن اللغة العربية، وإن كانت لغة لقومية معينة اسمها "العرب"؛ إلا أنها تحمل رمزية إسلامية، وهي لغة الفكر، والحضارة، والتاريخ لدى المسلمين، ولغة الرسالة التي يحملونها في الحياة، وهي لغة علمائهم وفقهائهم وأئمتهم، وهي بالنسبة إليهم ليست لغة قبيلة معينة أو شعب معين، ولكنها لغة الأمة والمسلمين، مهما اختلفت لغاتهم وألوانهم وأوطانهم وأزمانهم؛ ولذا نجد أن الكثير منهم يحرصون على تعلم اللغة العربية، وذلك لأن معرفة اللغة العربية لا تزال ملازمة لتعلم القرآن الكريم وفهمه، وضرورة لفهم تعاليم الإسلام من مصادره الأساسية.

المطلب الثالث

ضعف الدعم العربي ماديا ومعنويا لنشر اللغة العربية في المجمع الإثيوبي

التعريب مصطلح ثقافي أكثر من كونه سياسيا، وهو موجَّه لإزالة المخلفات الثقافية واللغوية والإدارية التي خلفها الاستعمار الأوروبي في الدول الإفريقية العربية التي امتد إليها الإسلام، وغيّر ديانتها، فضلا عن تعريب ألسنتها ثقافيا قبل الاستعمار؛ لتمكين العقيدة واللغة والثقافة والفكر. وهكذا ارتفع شأن العروبة بارتفاع شأن الإسلام، واتسع نطاق حضورها في تطور حركة الفتوحات الإسلامية، ولم يلغ الإسلام عروبة العرب، ولا جنسية بقية الشعوب التي انضمت تحت لوائه؛ بل حارب العصبية والشعوبية والعنصرية، ومن ثم تحولت اللغة العربية من لغة للعرب فقط إلى لغة اتصال إداري وثقافي بين كل الأقاليم التي امتد إليها الإسلام؛ مما عزز مكانة قادة العرب المسلمين الفاتحين في عيون الشعوب الأخرى، وعظّم اللغة العربية في نفوسهم؛ مما جعلها من أكثر اللغات حيوية وشهرة وأداء؛ فقد أصبحت مصب العلوم، والأدب، والسياسة، والتاريخ، والطب، والمنطق، وموضع استقبال المعارف المترجمة من اللغات الفارسية والهندية واليونانية[1]، غير أن هذا الدور تراجع في عصر الدولة القطرية للقومية العربية؛ وذلك بسبب ضعف الدعم العربي ماديا ومعنويا، وعليه فإن فكرة التعريب الثقافي، والتعريب الإداري تستدعي جهودا جبارة من المهتمين بالشأن الثقافي العربي على مستوى المؤسسات والحكومات لنشر اللغة العربية في المجتمع الإفريقي عامة، والمجتمع الإثيوبي خاصة.

١ إبراهيم عبد الله محمد (٢٠٠١م) تحفة الأوفياء لمسيرة التحرير والتعريب في القرن الإفريقي ص ٤٣٩

الخاتمة:

تكمن أهمية اللغة العربية في كونها وعاء للثقافة الإسلامية، ومكونا أساسيا للحضارة العربية، وناقلا للرسالة المحمدية العالمية، وتتزايد حاجة أبناء اللغة العربية الناطقين بها يوما بعد يوم للتعلم باللغة العربية بشتى العلوم، كما تتزايد حاجة الناطقين بغير العربية لتعلمها بغية أغراض دينية أو حياتية؛ إذْ تذكر بعض الدراسات ارتفاع نسبة عدد الطلاب المسجلين ببرامج اللغة العربية في الجامعات الأمريكية لتحل العربية في المرتبة الثامنة من بين عشر لغات هي الأكثر تسجيلا للطلاب، كما ارتفعت نسبة تعلم العربية إلى ١٢% منذ عام ٢٠٠١م، ورغم ما تعرضت له اللغة العربية من تحديات ومعوقات منذ قدوم الاستعمار الأوروبي لإفريقيا، وفقدانها لكثير من الإنجازات التي حققتها في ما مضى، إلا أن حضورها في القارة الإفريقية جنوب الصحراء لا زال مشهوداً وماثلاً في الحاضر، وإن تفاوت هذا الحضور من منطقة لأخرى، ومن بلد لآخر، فما زالت اللغة العربية والثقافة الإسلامية تتمتعان بحضور قوي في بلدان شرقي أفريقيا، وخاصة في الصومال، وجيبوتي، وجزر القمر، وإريتريا، وإثيوبيا، وتنزانيا، وأوغندا، وفي دول غرب أفريقيا، خاصة في السنغال، ومالي، والنيجر، وجامبيا، وغينيا، ونيجيريا. أما في وسط أفريقيا فباستثناء تشاد وشمال الكاميرون، لا تكاد تجد للغة القرآن الكريم أثراً كبيراً في بقية بلدان وسط أفريقيا، ولعل ما يواجهه أهل اللغة العربية في جمهورية إفريقيا الوسطى أقرب شاهد على ما أقول، أما في دول جنوبي أفريقيا فيصل حضور اللغة العربية إلى أقل معدلاته في دول القارة الأفريقية تقريباً، وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الإسلام يمثل دين الأقلية في هذه البلدان الأخيرة، علما بأن خريطة الإسلام تطابق في الغالب خريطة الثقافة الإسلامية واللغة العربية.



وإثيوبيا أرض خصبة لنشر اللغة العربية وثقافتها؛ وذلك لكثرة عدد المسلمين بها، وهو عامل مهم للإقبال على تعلم اللغة العربية؛، ولكننا نلاحظ أن هناك أمراً قد يعوق ذلك الإقبال، وهو ارتباط مصلحة الأفراد بتعلم اللغات الأوروبية التي تتيح لهم فرصاً أكثر للوصول إلى الوظائف الرفيعة في الدولة، في حين ارتبطت اللغة العربية بالماضي، ويُنظر إليها بأنها لغة دينية يقتصر دورها على إقامة الشعائر الدينية فقط، وليست لغة وظيفية في التواصل الاجتماعي وكسب الرزق، وعليه لابد من وجود الحافز الذي يشجع أبناء المجتمع على تعلم اللغة العربية ونشر ثقافتها في إثيوبيا؛ وذلك في إيجاد مدارس عربية إسلامية ذات مستوى مرتفع تضمن الحفاظ على الهوية الإسلامية من ناحية، وتساعد على نشر اللغة العربية وثقافتها من جهة ثانية، وتخرّج طلاباً على مستوى علمي منافس من ناحية ثالثة.

كما يجب تزويد تلك المدارس بمناهج تعليمية متطوة ذات مقررات للغة العربية للناطقين بغيرها، وإمدادها بالمدرسين ذوي المستوى العلمي الجيد، وافتتاح مراكز ثقافية عربية في إثيوبيا على غرار المراكز الثقافية الأوروبية والأمريكية، وقد تبدو هذه الحوافز مكلفة مادياً، إلا أن ذلك يُعد أفضل استثمار للمال العربي والإسلامي؛ لأن هذا الاستثمار هو استثمار للعقول، وهذا الجهد والمال لن يذهب سدى إذا ما أُحْسِنَ استثماره جيداً؛ ليرجح الكفة لصالح المسلمين في الصراع الثقافي بين الحضارة العربية الإسلامية من جهة، الحضارة الغربية من جهة أخرى، والمنتصر فيه هو من تستطيع حضارته وقيمه أن تستوعب التعايش مع المجتمع الإثيوبي، وتتيح له فرصا أكثر في نشر لغته، واحترام ثقافته.

التوصيات :

تعزيزا في الاتجاه الإيجابي لنشر اللغة العربية في إثيوبيا، وبناء على ما أفرزته نتائج هذا البحث عن "البحوث النظرية والتجارب المجتمعية المنجزة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية،وآفاقها المستقبلية في المجتمع الإثيوبي" يوصي الباحث ما يلي:

- دعم برامج اللغة العربية في الجامعات الإثيوبية من خلال عمل التوأمة الأكاديمية، والتبادل الثقافي بينها وبين الجامعات العربية، وتشجيعها على فتح مزيد من أقسام اللغة العربية فيها.
- تشجيع تجار العرب بالقدوم إلى البلاد في استثمار أموالهم بجانب نشر لغتهم.
- فتح دورات لعلماء حلقات المساجد وتوعيتهم بتفعيل التواصل اللغوي باللغة العربية والعناية في القراءة والكتابة بها.
- تدريب معلمي المدارس الأهلية والمعاهد الإسلامية والحلقات القرآنية على طرق تدريس القرآن الكريم، وتعليم اللغة العربية، ومواد العلوم الشرعية.
- الاهتمام بالكتاب العربي، واقتناؤه، ونشره، وتأسيس المكتبات العامة والخاصة، لتيسير اللغة العربية، والسعي إلى ممارستها على الحياة اليومية، والتواصل مع المتحدثين بها وظيفيا.
- تعديل الصورة النمطية من أن اللغة العربية لغة دينية فقط دون بقية المجالات في المجتمع الإثيوبي.
- إشاعة أهمية اللغة العربية وثقافتها في المجتمع الإثيوبي تحت شعار: العربية لغتي.

المقترحات :

- إجراء بحوث ودراسات علمية مشابهة باللغة العربية لمساهمة نشر اللغة العربية في المجتمع الإثيوبي.
- إنشاء أوعية لتقوية اللغة العربية، كالمكتبات، والمعامل، والمختبرات، والوسائل المعينة في تعليمها.
- توجيه العمالة الإثيوبية نحو الدول العربية؛ لطلب العمل، ولمعرفة اللغة العربية وثقافتها عن قرب.

- ضغط الإدارات التعليمية في الحكومات المحلية على إضافة مادة اللغة العربية في مناهج المدارس الحكومية في التعليم العام.
- إيجاد منح دراسية للطبة الإثيوبيين، وتوجيه الطلاب إلى تخصصات اللغة العربية في الجامعات العربية، وتوظيف خريجيها في المؤسسات الحكومية الإثيوبية.
- دراسة الأدب العربي الموجود بالمنطقة، ولفت أنظار الباحثين إلى التراث العربي المنتشر فيها بما فيها المخطوطات والمحفوظات.
- استهداف الدول العربية الناطقة بغير العربية، مثل : جيبوتي، وجزر القمر، والصومال، والدول الإفريقية ذات الأغلبية المسلمة، مثل إثيوبيا؛ لرفع مستوى اللغة العربية لتكون لغة رسمية أو منافسة للغات المحلية أو العالمية الأخرى.
- تفعيل دور المجامع اللغوية في مجالات الترجمة وضبط المصطلحات العلمية المترجمة أو المقترضة من العربية وإليها.

المراجع العربية:

- إبراهيم عبد العزيز عبد الغني، (دون تاريخ) أهل بلال.
- إبراهيم عبد الله محمد (٢٠٠١م) تحفة الأوفياء لمسيرة التحرير والتعريب في القرن الإفريقي
- أعمال المؤتمر الدولي للغة والثقافة في إفريقيا.(٢٠٠١م) التطور اللغوي في إثيوبا، ومكانة اللغة العربية بين اللغات في إثيوبيا.
- البخاري، محمد بن إسماعيل. صحيح البخاري.
- أبو الحسن، علي السماني: (٢٠٠٩م) الصلات الإثيوبية العربية القديمة وأثرها في تعزيز الاقتراض اللغوي بين اللغتين العربية والجعيزية.
- توماس أرنولد، (١٩٧٥م) الدعوة إلى الإسلام.
- جلال الدين، السيوطي:رفع شأن الحبشان.
- حسن، عبد الرزاق حسين، (١٩٨٩م) المسح اللغوي في الصومال.
- دراسات إفريقية، العدد الثالث عشر(١٩٩٥م): الأثر الحبشي في الثقافة العربية.
- دياب، أحمد إبراهيم. (٢٠٠٨م) علاقة اللغة العربية باللغات الإفريقية.
- عمر عبد الفتاح (٢٠٠٣م) اللغة العربية في إثيوبيا خلفيات الانتشار وحلقات الانحسار.
- سليم، رجاء إبراهيم. (١٩٩٠م) التبادل الطلابي بين مصر والدول الإفريقية في الفترة من ١٩٥٢-١٩٨٥.
- الشيخ عبد الوهاب ، عبد الله محمد ابن عبد :مختصر سيرة الرسول. ص
- شوقي ضيف.(٢٠٠٠م) الأهرام .
- طرخان، إبراهيم علي (١٩٩٥م) الإسلام والممالك الإسلامية في الحبشة في العصور الوسطى.
- يلي، صادق.(٢٠٠٤م) أديس أبابا زهرة إثيوبيا الجديدة.
- اليوسف، محمد الطيب يوسف.(١٩٩٦م) إثيوبيا والعروبة والإسلام عبر التاريخ.
- يوسف الخليفة، أبوبكر. (٢٠٠٦م) اللغة في إفريقيا.

المراجع الأجنبية :

- Ahmed, Hussein, "Traditional Muslim Education in Wallo",..
- Bender, M.L., "Language in Ethiopia",
- Ferguson, C.A., "The Role of Arabic in Ethiopia.



الدراسات البينية وبعض التجارب العالمية

إعداد

د. رانيا عبد المعز الجمّال

قسم الطفولة المبكّرة، كلية التربية

جامعة الأميرة نورة - الرياض

١٠٠٩

مقدمـــة :

لقد فرضت ثورة المعلوماتية والعولمة على العالم المعاصر متغيرات وتوجهات عديدة من أهمها ضرورة الاهتمام بوحدة المعرفة لمواجهة المشكلات والتحديات، بشكل أوجد ضرورة لتطوير نظم التعليم على كافة مستوياته ومراحله؛ لتحقيق وحدة المعرفة والاقتصاد فيها، بإحداث المزج والتكامل بين التخصصات، وهو ما أطلق عليه مدخل التخصصات أو الدراسات البينية Interdisciplinary ، ذلك المنهج الذى استخدم بشكل موسع فى عام ١٩٣٧م. وأعدت، فى ضوئه برامج ومقررات تكاملت فيها فروع المعرفة المختلفة تم إقرارها فى العديد من الجامعات بالعالم، ومنها :الميكانيكا الحيوية، والعلوم الصحية، والطب الرياضي.

وأصبح التداخل والتعاون والتمازج بين التخصصات المختلفة هو سمة العصر التي تسعى معظم الجامعات والمراكز البحثية في البلدان المتطورة إلى اكتسابها، وقد دفعت تلك التطورات العلمية والمعرفية والمهنية القائمين على البحث العلمي والتعليم العالي في الدول المتقدمة إلى إعادة النظر في تنظيم المؤسسات الجامعية والبحثية التابعة لها بغرض استيعاب ظاهرة تداخل التخصصات والفروع العلمية في برامج التأهيل والتعليم والبحث العلمي. وهذا ما دفع عددا من مؤسسات التعليم العالي في العالم إلى تأسيس أقسام ذات تخصصات مزدوجة بغرض تأهيل علماء المستقبل الذين سيكونون قطعا "عابرين للتخصصات". وقد ترتب على ذلك اتباع سياسات تعليمية جديدة.

ولقد أدى تواصل المعارف وتشابكها إلى ما يعرف بالدراسات البينية التي تتداخل فيها التخصصات؛ فقد تم التأكيد على طبيعة العلاقات بين المعارف الإنسانية المستمرة في تعقُّدها وتقدمها. وقد تم الاقتناع بأن وضع المعلومات في

سياقها وربطها في نظام شمولي يتشابك فيه الاقتصادي والنفسي والاجتماعي، يُعتبر ضرورياً لفهم الواقع وبناء المعاني ضمن الإطار الأشمل والأوسع.

وقد أكدت نتائج العديد من البحوث أن مشكلة الدراسات الجامعية تكمن في عدم تواؤم مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل، وانتشار البطالة نتيجة قلة الاهتمام بالتخصصات. العلمية كالعلوم الطبية، والهندسية، والمعلوماتية، مع كثرة التخصصات في العلوم الإنسانية والنظرية، والتي — بالنتيجة – لا ترى مكاناً لها في سوق العمل، وتتحول من طاقة إنتاجية رافدة إلى عبء على الدولة والمجتمع.

واليوم تتنافس العديد من المؤسسات الأكاديمية العالمية في وضع السياسات الخاصة بتطبيق البرامج الدراسية ذات الطبيعة البينية. وقد أوجب ذلك ضرورة تطوير نظم التعليم على كافة مستوياته ومراحله، ولا سيما منظومة الدراسات العليا للتعليم العالي، وذلك سعيا لتحقيق وحدة المعرفة والاقتصاد فيها. وتشير الدراسات التربوية إلى زيادة الإقبال والطلب على الدراسات البينية في مختلف حقول المعرفة. وتجلت أهمية الدراسات البينية في الأمريكيتين، واعتمدت عليها NIH ، والمعهد الوطني للصحة NSF مبادرات قامت بها مؤسسة العلوم الوطنية للبرامج التدريبية في جامعات عالمية ذات سمعة متميزة.

من هنا تأتي أهمية التعرف والاطلاع على التجارب العالمية فى هذا المجال، والاستفادة من هذه التجارب، والتي هناك حاجة لتعميمها بالجامعات بهدف سد احتياجات سوق العمل المحلي.

وتهدف هذه الورقة إلى إلقاء الضوء على المحاور التالية:

أولاً: الدراسات البينية (المفهوم والتطور والأهداف).

ثانياً: دواعى ومبررات تدعيم الدراسات البينية بالجامعات.

ثالثاً: خبرة جامعة كوين بكندا فى الدراسات البينية بمجال الصحة العالمية والإعاقة.

رابعاً: خبرة جامعة رود آيسلاند لتعزيز الدرسات البينية في كل من المرحلة الجامعية والدراسات العليا.

- **سياسات الجامعة**
- **أعضاء هيئة التدريس**
- **التعليم والدراسات العليا**
- **البحوث البينية**

خامساً: برنامج ماجستير MIREES للدراسات البينية فى شرق أوروبا.

سأديساً: توصيـــات.

أولاً:

الدراسات البينية (المفهوم والتطور والأهداف)

يقصد ببرامج الدراسات البينية : الحقول المعرفية الجديدة الناشئة من تداخل عدة حقول أكاديمية تقليدية أو مدرسة فكرية تفرضها طبيعة متطلبات المهن المستحدثة.

وتعرف الدراسات البينية على أنها دراسات تعتمد على حقلين أو أكثر من حقول المعرفة الرائدة ، أو العملية التي يتم بموجبها الإجابة عن بعض الأسئلة، أو حل بعض المشاكل، أو معالجة موضوع واسع جداً أو معقد جداً يصعب التعامل معه بشكل كافٍ عن طريق نظام أو تخصص واحد. وبشكل عام، اتفقت آراء التربويين حول تعريف التخصصات البينية بأنها : نوع من الحقول المعرفية الجديدة الناشئة من تداخل عدة حقول أكاديمية تقليدية أو مدرسة فكرية تفرضها طبيعة متطلبات المهن المستحدثة. وتشمل الدراسات البينية الباحثين، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس بهدف الربط والتكامل بين عدة مدارس فكرية أكاديمية، ومهن، وتقنيات متنوعة؛ لبلوغ رؤى وإنجاز مهام مشتركة.

وقد اتفقت آراء التربويين حول تعريف التخصصات البينية بأنها : نوع من التخصصات الناتجة عن حدوث تفاعل بين تخصصين أو أكثر، مرتبطين أو غير مرتبطين، أو أنها العلوم والدراسات التي تبحث في إدراك العلاقات بين فروع العلم والمعرفة على أساس مبدأ وحدة المعرفة وتكاملها؛ للوصول إلى مفاهيم مشتركة بين مختلف العلوم والتخصصات.

ففي إطار المعرفة العلمية يعدُّ "التخصص" مفهوما تنظيميا أساسيا؛ إذ إنه يؤسس فيها لمبدأ توزيع المعرفة إلى ميادين علمية – أو تخصصات – متنوعة، على

الرغم من أن أي تخصص يدخل في إطار كل معرفي أوسع وأشمل، فالتخصص يميل عادة إلى الاستقلالية، وذلك من خلال رسم حدود خاصة به، ووضع مصطلحاته اللغوية، وتحديد التقنيات — وربما النظريات – التي يوظفها. ومن أبرز الفوائد التي اكتسبها العلم نتيجة للأخذ بمبدأ التخصص تركيز القدرات العقلية المحدودة للإنسان (الفرد) على مجال معرفي محدد، وإبعاد العلم عن خطر السطحية، وشبح الغموض. كما ساعد العمل بمبدأ التخصص العلماء على تعميق أبحاثهم، والاهتمام بالجزئيات والذرات.

وتاريخياً، ظهر التنظيم التخصصي للمعرفة في القرن التاسع عشر مع افتتاح الجامعات الحديثة، ثم تطور مع تقدم البحث العلمي في القرن العشرين، أي أن تاريخ التخصصات اقترن بنمو الجامعات الذي ارتبط هو الآخر بتطور المجتمع. وقد أفرزت روح التخصص مبالغات غير مبررة في تقسيم بعض الميادين إلى "شعب" أولا، وبعد ذلك إلى تخصصات جديدة مستقلة. كما أن تطور العلم والتكنولوجيا قد أدى إلى ظهور فروع علمية جديدة. وكلما ظهر فرع علمي جديد سرعان ما يتحول إلى تخصص جديد.

ومع ذلك يظل الانفتاح في مجالات البحث العلمي ضروريا وحيويا، وضرورية وحيوية أيضا تلك النظرة التي تُلقى على مجال التخصص من خارج التخصص. ومن ناحية أخرى أثبت التاريخ وجود مفاهيم ومناهج ونظريات (عابرة للتخصصات) : أي أنه يمكن توظيفها في أكثر من تخصص، وإن كان تخصص معين هو الذي أفرزها. وقد أثبت تاريخ البحث العلمي أهمية تلك المفاهيم والمناهج والنظريات.

ولهذا يمكن القول : إن تاريخ العلوم وتطورها لا تحتوي – فقط – على تفريع ورسم حدود، وتأسيس تخصصات جديدة. فهو يتضمن — أيضا – بروز مناطق

عدة تتقاطع وتتداخل فيها تخصصات مختلفة. فخلال العقود الأربعة الماضية تأسس عدد من التخصصات العلمية الهجينة. كما شهد النصف الثاني من القرن العشرين ظهور عدد كبير من المعارف والعلوم الجديدة والتطورات الاجتماعية والمهنية التي عملت على تقليص الحدود – أو إزالتها – بين التخصصات، وذلك معرفيا وعلميا ومهنيا.

فبسبب ارتفاع عدد التخصصات العلمية قامت بعض البلدان إلى "تفريع" بعض جامعاتها مع إبقائها تحت مظلة علمية أعلى تسمى الأكاديمية. كما أقدمت بعض الجامعات على استحداث برامج رائدة تستوعب بشكل أفضل ظاهرة التخصصات المتداخلة أو "البينية interdisciplinarity"، وتمتد في أكثر من قسم علمي، وأحيانا في أكثر من كلية، مثل : "برنامج المعلومات الصحية: برنامج تتداخل فيه علوم الحاسب الآلي وصحة المجتمع"، وبرنامج "الميكانيكا الحيوية: برنامج تشترك في إعداده أقسام التربية الرياضية والهندسية الميكانيكية والعلاج الطبيعي". بل إن بعض الجامعات أقدمت على إنشاء كليات خاصة بالدراسات العليا تجمع بين العلوم التطبيقية، وبين العلوم الإنسانية، كما هي الحال في جامعة مونتريال في كندا التي تمنح شهادات عليا في تخصصات علمية مزدوجة، ولا ترتبط بتخصص علمي تقليدي محدد من برامج المرحلة الأولى من التعليم الجامعي، مثل شهادة الدكتوراه في العلوم الإنسانية التطبيقية، أو علوم الحاسوب الحيوية، أو علوم الإحصاء الاجتماعية. ولاشك أن تأسيس قسم للإدارة الصحية؛ وقسم لخدمة المجتمع في جامعة عدن يعد تجربة رائدة في الجامعات اليمنية وجديرة بالتقدير؛ إذ إنها تعكس حرص جامعة عدن على مواكبة المستجدات التي تطرأ على العلم والتعليم في العالم.

وثمة أربعة جوانب هامة للدور الذي يمكن أن تلعبه الدراسات البينية، وهي:

❖ دمج المعرفة: وتعني ربط وتكامل المدارس الفكرية والمهنية والتقنية؛ للوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية مبنية على العلوم الأساسية والطبيعية١، فعلى سبيل المثال، هناك بعض المشاكل الاجتماعية، مثل ظاهرة التطرف الديني، لا يمكن حلها من خلال تخصص واحد، ولكن من خلال الدراسات البينية يمكن صياغة برنامج يجمع بين عدد من التخصصات، مثل التاريخ، والعلوم السياسية، وعلم الاجتماع، والقانون، والاقتصاد، والدين، وعلم النفس؛ مما يساعد على فهم أعمق وأكثر شمولاً لحل هذه المشكلة.

❖ الإبداع في طرق التفكير : modes of thinking تعني تطوير القدرة على عرض القضايا ومزج المعلومات من وجهات نظر متعددة لتحدي الافتراضات التي بنيت عليها وتعميق فهمها، مع الأخذ في الاعتبار استخدام أساليب البحث والتحقيق من التخصصات المتنوعة؛ لتحديد المشاكل والحلول للبحوث خارج نطاق النظام الواحد.

❖ تحقيق التكامل : Integration تحقيق التكامل يعني إدراك ومواجهة الاختلافات بين التخصصات المختلفة؛ للوصول إلى وحدة المعرفة المتكاملة، والأكثر شمولا من المسموح به من قبل رؤية أي تخصص واحد، فالدور الرئيسي للدراسات البينية هو تحقيق التكامل بين المعرفة وطرق التفكير لاثنين أو أكثر من التخصصات. ويمكن استيعاب ظاهرة تداخل التخصصات والفروع العلمية في برامج التأهيل والتعليم والبحث العلمي من خلال الدراسات البينية. على سبيل المثال، نجد في جامعة الملك عبد العزيز تخصص" المياه " مشترك بين ثلاث كليات، هي كلية الأرصاد (علوم وإدارة موارد المياه)، وكلية الهندسة (تقنية تحلية المياه المالحة)، وكلية

علوم الأرض (جيولوجيا المياه)، ومن ثم يمكن تحقيق التكامل بين الكليات الثلاث لعمل برنامج دراسات بينية يجمع بين الثلاث كليات في هذا التخصص.

❖ إنتاج المعرفة : Knowledge producing إن الحاجة إلى إجراء الدراسات البينية أصبحت الآن أقوى من أي وقت مضى، ويرجع ذلك إلى أن العديد من المشاكل المتزايدة التي تهم المجتمع لا يمكن أن تحل بشكل كافٍ عن طريق تخصص واحد معين، إنما تتطلب دراسات بينية ذات رؤى واضحة تعتمد على الطرق الحديثة، وعلى باحثين مؤهلين لإنتاج معارف جديدة. بالإضافة إلى أن الدراسات البينية تساعد الجامعات على مواكبة التطور الجاري في الكثير من التخصصات عالمياً بما يلبي المتطلبات الديناميكية المستمرة للمجتمعات الحديثة التي تتطلب درجات أعلى من التخصص.

ثانياً:

دواعي ومبررات تدعيم الدراسات البينية بالجامعات

خلال حقبة ما قبل السبعينيات من القرن الماضي كان تركيز الأنشطة الجامعية يتمثل في الوصول بالعملية التعليمية لمستوى الإتقان، وكان البحث العلمي محصورا ببرامج بحثية في إطار تخصص أكاديمي محدد الأهداف، وكان يستثني من ذلك مخرجات المراكز البحثية الوطنية المتخصصة، خاصة في الدول المتقدمة، والموجهة لدعم الصناعة والزراعة والصحة، وقد تمتعت هذه المراكز بالاستقلالية، وعدم الارتباط بالجامعات إلا في إطار تنفيذ الرسائل العلمية للحصول على الدرجات الأكاديمية لمنسوبيها.

وفي حقبة ما بعد السبعينيات القرن الماضي حدث تسارع غير مسبوق في مجال تطوير الصناعة والخدمات الصحية والزراعة وتقنية الاتصالات، وفي الوقت ذاته تغيرت محددات ومفاهيم الاقتصاد العالمي، وكانت أهم سمات هذا التغيير : الاتجاه إلى خصخصة الكيانات الاقتصادية، والبنوك والشركات الأهلية العملاقة بوتيرة مستمرة آخذة في التزايد، وظهور منظمة التجارة العالمية، وما نتج عنها من تأثيرات متباينة على اقتصاديات الدول المتقدمة والنامية، إضافة لظهور الكيانات والشركات العملاقة متعددة الجنسيات وانحسار الدعم الحكومي للبحث العلمي نتيجة تعاظم دور القطاع الخاص وقدرة الشركات متعددة الجنسيات، في السيطرة على مصادر البحث والتطوير في مجالات التقنية المتقدمة.

ومنذ منتصف القرن الماضي بدأت الجامعات والمؤسسات البحثية الحكومية تواجه صعوبات وعقبات في مجال البحث العلمي لأسباب عديدة، أهمها: الارتفاع الباهظ في التكلفة المالية للبحث العلمي، والظهور المتسارع لأجيال جديدة من

الأجهزة العلمية لا يستطيع أمامها التجهيز المعملي التقليدي مواكبة برامج البحث والتطوير وإنتاج مخرجات تنافسية، وظهور مجالات علمية غير تقليدية لم تكن الجامعات والمؤسسات البحثية مستعدة لاستيعابها، مثل التخصصات البينية والبرامج المتطورة في تقنية المعلومات والاتصالات، وأيضاً العلوم البيئية المتقدمة، إضافة لاتجاه الحكومات لخصخصة البحث العلمي؛ مما نتج عنه انحسار تدريجي للمخصصات الموجهة للبحث العلمي والتطوير التقني بالجامعات ومعاهد البحوث. ونتيجة تلك التطورات، لم يكن أمام المؤسسات البحثية سوى تطوير السياسات الخاصة بإدارة منظومة البحث العلمي، وتمثل ذلك في ثلاثة اتجاهات أساسية : الأول : دعم التمويل الخاص بالبحث والتطوير من مصادر خارجية، مما يساهم في تطوير البنية التحتية ودعم القدرات، الثاني: وضع خطط استراتيجية تعتمد على التخصصات البينية والاهتمام بالتقنيات المتقدمة بما يُلبي احتياجات سوق العمل وأولويات الخطط الوطنية، أما الاتجاه الثالث: فهو التوجه نحو الشراكة، سواء الشراكة مع الكيانات العلمية الدولية، أو الشراكة المجتمعية وجذب قطاع المؤسسات الاقتصادية لتمويل برامج البحث والتطوير والاستفادة بمخرجات مؤسسات البحث العلمي.

وفي ضوء هذه المعوقات، فقد ظهرت حاجة ملحة إلى ظهور وبلورة سياقات علمية وتعليمية تعتمد على منهج الدراسات البينية. باختصار، رغم أن الدراسات البينية هي أمر يمكن أن يبدأ من المدرسة، إلا أن الإفراز الحقيقي للتخصصات غالبا ما يترسخ من الجامعة؛ لذلك، فإن الجامعات تعتبر هي المعنية حقًّا بتطبيق التكامل ما بين التخصصات أو الدراسات البينية.

لقد أصبحت برامج الدراسات البينية مطلباً أساسيا للعديد من المهن في سوق العمل إلى حد تعريفها لدى البعض بعلوم المستقبل. وهذا بدوره أدى إلى تنافس

المؤسسات الأكاديمية لوضع السياسات الخاصة بتطبيق البرامج الدراسية، وتشجيع البحوث العملية ذات الطبيعة البينية، وتشير الدراسات التربوية إلى زيادة الإقبال والطلب على الدراسات البينية في مختلف حقول المعرفة. لقد بات التداخل بين مفاهيم الحقول العلمية أمراً ملحّاً عند النظر في الحلول الممكنة لأكثر المشكلات تعقيداً، والتي لا يمكن حلها عند تأطيرها في حقل علمي تقليدي محدد. وتجلت أهمية NIH والمعهد الوطني للصحة NSF الدراسات البينية بمبادرات قامت بها مؤسسة العلوم الوطنية الأمريكيتين، واعتمدت عليها البرامج التدريبية في جامعات عالمية ذات سمعة متميزة. إن تطبيق برامج وأبحاث الدراسات البينية يؤدي إلى مخرجات ذات جودة عالية مزودة بمعلومات تكاملية، ومبنية على العلوم الأساسية والطبيعية، من خلال هذه البرامج سيتعلم الدارسون العلوم من منظور متنوع، ويختارون ما يناسب مستقبلهم الوظيفي أو المهني الذي يطمحون إليه. وقد قامت مؤخراً العديد من المعاهد والجامعات بالدول المتقدمة على تجميع التخصصات البينية والمتداخلة؛ حيث يلتقي الباحثون من مختلف التخصصات لمعالجة موضوع بحث متشعب، فيطرح كل منهم أفكاراً ومناهج تساعد على حل المشكلة حلاً جذرياً متكاملاً.

هذا ويمكن حصر أهم المسببات وراء غياب وضعف الدراسات البينية بالجامعات في ما يلي:

- تدني اهتمامات الأكاديميين بالجامعات بالخبرات التطبيقية، نتيجة ابتعادهم عن السوق العملي، فكيف سيستطيع الطلاب الوصول إلى الاحتياجات الفعلية والمهارات التطبيقية المطلوبة بسوق العمل، إذا كان الأساتذة أنفسهم يفتقدون إليها.

- افتقاد الجيل القديم للأساتذة بالجامعات إلى أسلوب الدراسات البينية، وإلى الأسلوب المناسب لتعليمه.
- افتقاد الرؤية الدقيقة والمناسبة لكيفية بناء الدراسات البينية بالجامعات نتيجة العزلة والانفصال بين الجامعات وسوق العمل.
- عدم دقة عملية تخطيط القوى العاملة بالدول العربية عموما، الأمر الذي يتسبب في غياب التخطيط السليم للعملية التعليمية عموما فيها.
- أن عملية توزيع الطلاب والطالبات بين التخصصات لا تتم أساسا حسب متطلبات سوق العمل.
- عدم وجود قواعد معلومات عن احتياجات سوق العمل .
- عدم اهتمام المؤسسات الجامعية الخاصة بما يحتاجه سوق العمل، وتركيزهم على طرق إحراز أعلى عائد ممكن من الطلاب.

ومن أهم المعوقات التي تواجه تطبيق برامج الدراسات البينية:

لقد اتضح من الدراسات السابقة في هذا الشأن أن الدراسات البينية تتمتع بالعديد من المميزات، ولكن لم تخلُ أيضاً من بعض العيوب؛ إذ يرى البعض أن الأساتذة الذين يركزون على الدراسات البينية قد عزلوا أنفسهم عن صميم مجال تخصصهم؛ حيث تركز الدراسات البينية على هامش التخصص؛ مما يقلل من سمعة الأكاديمي في عيون أقرانه، ويقلل فرص بقائه في عمله. بالإضافة إلى أن النظام الأكاديمي لا يزال يرتكز – إلى حد كبير – على تخصصات محددة؛ وأنظمة محددة؛ مما جعل إدماج الدراسات البينية غير عادي في ميادين الدراسة التقليدية، ويخلق حاجزاً للمزيد من التكامل. كما يرى البعض أن أعضاء هيئة التدريس الجدد في مجال الدراسات البينية يفتقرون إلى الاهتمام والخبرة في ممارسة البحوث البينية. ويعتبر

البعض المناهج البينية مضيعة للوقت، وتحتاج إلى عمل جماعي تعاوني لإنشائها، وهو ما يمكن أن يبدو وكأنه عيب مرهق. وهناك أيضاً بعض المعوقات التي تختلف في طبيعتها من جامعة لأخرى، مثل البنى التقليدية المتاحة للجامعة، وعدم قبول فكرة التغيير من جانب منسوبي الجامعة، وشعور الحقول المعرفية الراسخة بالتهديد، وعدم جدية بعض الدراسات البينية، والإشكالات اللغوية.

ثالثاً:

خبرة جامعة رود آيسلاند لتعزيز الدرسات البينية في كل من المرحلة الجامعية والدراسات العليا

- **سياسات الجامعة**
- **أعضاء هيئة التدريس**
- **التعليم الدراسات العليا**
- **البحوث البينية**

سياسات الجامعة:

- جامعة رود آيسلاند تقدِّر بشدة كلاً من التعليم والتخصصات البينية والأبحاث في كل من مستويات المرحلة الجامعية والدراسات العليا، (فالخطة الأكاديمية ٢٠١٠-٢٠١٥ : رسم طريقنا إلى المستقبل : نحو ثقافة تحديث الإنجاز)، تسلط الضوء على الحاجة لتوسيع نطاق الدعم لجهود التخصصات البينية من خلال فرق العمل. كما تصادق اللجنة المشتركة للتخطيط الأكاديمي على الجهود التى تبذل لإزالة الحواجز داخل العمليات والهياكل القائمة في الجامعة ، وتعزيز المساعي الداعمة لهذه العمليات الهامة إلى جانب المداخل التخصصية.
- عندما يحتاج مشروع التخصصات البينية الموافقة عليه ، يجب على الرئيس أو العمداء من جميع التخصصات أن يكونوا ممثَّلين في المشروع، وينبغي أن تبين موافقتهم عليه.
- تشترك جميع الإدارات المعنية بمشروع التخصصات البينية في تقديم الدعم المالي لكل من البحوث والموظفين الإداريين، كما تدرج في المسؤولية المالية

لكل قسم "مذكرة التفاهم" المقدمة إلى رؤساء الإدارة من خلال دعوة المرشحين لعملية التوظيف، كما تشارك الوزارة في عملية البحث والمقابلة.

- ❖ وفي محاولة لزيادة الشفافية، وتشجيع العمل فى مجال التخصصات البينية، تتبنى الجامعة المقاييس المعتمدة للخطة الأكاديمية المحددة للتعلم، وبحوث التخصصات البينية، ويتعين على اللجنة الأكاديمية مراجعة البرنامج. وتشتمل هذه المقاييس على ساعات معتمدة تدرس في برامج التخصصات البينية وبرامج الدرجات المزدوجة.
- يتم تشجيع الأقسام لتسهيل العلاقات داخل وخارج المقرر، وأعضاء هيئة التدريس المعينين حديثا والقدامى غالبا ما يتشاركون بالفعل حاليا في العمل بمجال التخصصات البينية، وأعضاء هيئة التدريس الذين يعملون في هذا المجال يحصلون على اعتراف رسمي من قبل مستويات الإدارة المختلفة ، والكلية، و/ أو الجامعة.
- ولتشجيع التعاون، تعترف الجامعة بجميع أنماط التأليف المشتركة من مختلف التخصصات، وكذلك أنماط التأليف الكاملة بهدف الترويج والحفاظ على الملكية الفكرية للمؤلفين.

الاعتراف المتزايد من قبل الكليات / والعمداء بأهمية الجهود فى مجال التخصصات البينية ذات الصلة، والعمل في خدمة الكلية وأعضاء هيئة التدريس من خلال تحرير تقارير سنوية، كما تعترف الإدارات والكليات رسميًّا بالوقت المبذول من قبل أعضاء هيئة التدريس فى التخصصات البينية، وكذلك الوقت الذي يقضيه الأعضاء في العمل الإداري.

- الساعات المعتمدة تتبع الراعي (المستفيد) وحدة / قسم لتدريس عضو هيئة التدريس في مجال التخصصات البينية، وهذا ينطبق نسبيا على دعم التدريس من كل كلية ، أو قسم ، أو وحدة.

التعليم في الدراسات العليا:

- واعترافا بالطبيعة المتغيرة لعمل الدراسات العليا من التركيز على أحادية التخصصات، وتعدد التخصصات، أو التخصصات البينية، أنشات الجامعة زمالة الدراسات العليا خصيصا لتمويل الطلاب من مختلف التخصصات فى مشروع واحد. وهذه الزمالة متاحة لجميع المتقدمين للحصول على أي مشروع مشترك ، أو الماجستير أو الدكتوراه ، على أن يتم الجمع بين الممثلين الذين يدمجون اثنين على الأقل من مختلف التخصصات . بالإضافة إلى ذلك، جوائز تمويل الدراسات العليا تقدم أيضا فرصة لتقديم مقترحات المشاريع المشتركة.
- تدعم الجامعة برامج الدراسات العليا فى التخصصات البينية، والإدارات تشجع على التعاون لتطوير برامج صارمة لطلابها، والتى توجه لفرص وتحديات التخصصات البينية الحالية والمستقبلية، وكذلك تم التشجيع للحصول على الدرجات المزدوجة، والتى تتطلب مراجعة برامجها المقترحة والموافقة عليها من قبل الإدارات والكليات المشاركة في تقديم برنامج التخصصات البينية، فضلا عن الدراسات العليا مجلس الشيوخ، ومجلس التعليم العالي، والكل يصدق على الدرجات المزدوجة.
- جميع الإدارات المعنية ستدعم ماليا الدرجات المزدوجة، وكذلك تركيز ثانوى يوجه لمرشحى الدراسات العليا؛ حيث إن مذكرة التفاهم المقدمة إلى كلية الدراسات العليا تحدد نسبة التمويل المسؤول عنها كل قسم؛ وشروط التمويل، والتوقعات الأكاديمية والتجديد ؛ وبرنامج الدراسة، ومهام ومسؤوليات أعضاء هيئة التدريس، بما في ذلك البحوث.

- تتطلب الدرجات المزدوجة، والتركيز الثانوي لمرشحي الدراسات العليا لجان البرنامج لطالب برامج الدراسات العليا، تتألف اللجنة من أعضاء هيئة تدريس الدراسات العليا من التخصصات المشاركة في برنامج التخصصات البينية، وعضو داخلي، وبرئاسة أستاذ رئيسي واحد من المشاركين فى مجال التخصصات البينية، وأعضاء اللجنة من الخارج يأتون من التخصصات المتعددة .
- يتم تشجيع الإدارات لتطوير دورات أو وحدات محددة لتدريب الطلاب في التعاون البينى بين التخصصات .

بحوث متعددة التخصصات:

- ♦ وفرت الجامعة بعض المساحات للعمل التعاوني، وقدمت مقترحات جديدة لإعادة تخصيص المساحة الحالية لتعزيز المحادثات، والاتصالات، والتفكير الإبداعي من خلال القنوات القائمة .
- ♦ تشجع الجامعة أعضاء هيئة التدريس والموظفين للحصول على فرص التمويل المتعدد التخصصات لدعم أعضاء هيئة التدريس والموظفين في جهودهم الرامية إلى الحصول على تمويل ، وتشجع الجامعة للإدارات لاستضافة ورش عمل مكتوبة كمنح مفتوحة للجميع ذات الصلة فى مجال التخصصات البينية. والإدارات التي تستضيف الورش تلقى دعماً مالياً إضافياً أو دعماً إدارياً لهذا العمل ، وكذلك أعضاء هيئة التدريس الذين يشاركون بأدوار رئيسية فى هذا السياق تضيف هذه الأنشطة المهنية كفاءات أكبر لهم.

رابعاً:

خبرة جامعة كوين بكندا فى الدراسات البينية بمجال الصحة العالمية والإعاقة

دراسات متعددة التخصصات في مجال الصحة العالمية والإعاقة (ISGHD) بدأ منذ صيف عام ٢٠١٣. وتم تقديم ثلاث دورات فريدة من نوعها كل صيف.

البرنامج ISGHD ذات فائدة لكل من :

- الطلبة الملتحقين في برامج البكالوريوس والدراسات العليا يسعون لإضافة منظور الدراسات الصحية الدولية إلى بورتفوليو الدورات الدراسية الخاصة بهم.
- الطلاب في مجال العلوم الصحية والمجالات ذات الصلة الذين يسعون لتحقيق متطلبات اختيارية في برامجهم.
- الطلاب الذين يسعون إلى الالتحاق ببرامج مهنية في مجال العلوم الصحية ، مثل الطب وإعادة التأهيل أو التمريض.

وقد تم تصميم البرنامج على مدى ستة أسابيع من الدراسة لطلاب المرحلة الجامعية، وطلاب الدراسات العليا، في مجموعة متنوعة من مختلف مراحل دراساتهم الأكاديمية، ومتطلبات المقرر تعكس مستوى الطالب والتوقعات الأكاديمية المناسبة. ويتم تقديم دورات مختلفة كل عام ، مع ثلاث على الأقل من الدورات التي يجري تقديمها خلال الفصل الدراسى الصيفي .

وتشتمل كل دورة على ٣٠ ساعة تدريس، والتأكيد فيها على الدمج بين التعليم والعمل المهني، والسياسة في الدراسات الصحية والإعاقة ، والرؤى الدولية في بيئات التعلم بمجموعات صغيرة . كما يتضمن كل فصل صيفى رحلات ميدانية – اثنتين على الأقل – إلى مواقع رئيسية في إنجلترا وأوروبا، فعلى سبيل

المثال، يشتمل البرنامج على عدة دورات ورحلات لمنظمة الصحة العالمية (WHO) في جنيف، وإلى مدرسة لندن للصحة والطب الاستوائي، وغيرها.

وجدير بالذكر أن برنامج صيف ٢٠١٣ اشتمل على الدورات التالية:

❖ **دراسات الإعاقة** : تم تصميم هذا المساق لتعريف الطلبة بمجال دراسات الإعاقة، والتصورات عن الإعاقة ، واللغة التى نتحدث بها عن الإعاقة ، وطرق دراسة قضايا الإعاقة، والسياسات والنظم التي تؤثر على الأشخاص ذوي الإعاقة. بالطبع يؤخذ (الكورس) من منظور عالمي بشأن الإعاقة، وتناول العوامل الجغرافية والسياسية والثقافية المرتبطة بالإعاقة ، فضلا عن العوامل الشخصية والاجتماعية.

❖ **التأهيل المرتكِز على المجتمع**: هذا المقرر يفسر الرؤى العالمية للتأهيل المرتكِز على المجتمع CBR كاستراتيجية لتحقيق تكافؤ الفرص، والإدماج الاجتماعي، ومشاركة الأشخاص ذوي الإعاقة. وهو يهيئ الطلاب لتصميم وتنفيذ وتقييم برامج التأهيل المجتمعي مع الأشخاص ذوي الإعاقة دوليا، باستخدام مداخل تراعي الفوارق بين الجنسين وحقوق الإنسان، وخلال المقرر يقوم الطلاب بدراسة المفاهيم الأساسية بالتأهيل المرتكز على المجتمع CBR والأطر والسياسات الصحية للإعاقة، واستراتيجيات التعليم والتدريب، والمبادىء التوجيهية لمنظمة الصحة العالمية ، وكذلك تطبيقها في مجموعة متنوعة من برامج التأهيل المرتكز على المجتمع على الصعيد العالمي.

❖ **الممارسات المهنية التعاونية**: يقدم هذا المقرر جزءاً نظرياً وسياقاً للتعليم والممارسات المهنية التعاونية من وجهة نظر السياسة العالمية ، كما يتضمن المقرر رحلات ميدانية إلى مراكز الابتكار والتميز في التعليم والعمل المهنى التعاوني،

والمتعلمون يعملون في فرق لتطوير الكفاءات في مجال الاتصالات المهنية التعاونية ؛ المريض / العميل / ومجتمع الرعاية محورها، وأداء الفريق، والقيادة التعاونية، وحل النزاعات بين المهنيين والتغلب عليها.

خامساً:

برنامج ماجستير MIREES للدراسات البينية فى شرق أوربا

يعد MIREES برنامج للماجستير في التخصصات البينية لدراسات الشرق الأوروبي، وهو برنامج ماجستير مبتكر فريد من نوعه في إيطاليا وأوروبا، ويجمع بين الطابع الأكاديمي والتدريب المهني ، لكونه مبنيًّا على مدخل التخصصات البينية.

ويهدف MIREES إلى تثقيف الشباب نحو العمل فى البحوث العلمية، وتشجيعهم على مواصلة السير في هذا الاتجاه، وفتح الطريق أمامهم – في بعض الحالات– نحو دروس متخصصة بهدف الحصول على درجة الدكتوراه الدولية.

كما يهدف MIREES إلى تطوير المهارات المهنية، فهو يجمع بين أنشطة التعليم والبحوث، مع تدريبات لغوية وعلمية شاملة. والمدخل السياسي والاقتصادي السائد يوفر للطلاب إمكانية أن يصبحوا " خبراء المنطقة "؛ إذ يتعرضون فى دراستهم للمجالات التالية: الوظائف الإدارية في المؤسسات والمنظمات الدولية الحكومية العامة، والمؤسسات الخاصة، والشركات الاستشارية، والمنظمات غير الحكومية، والإدارات العامة التي تعتزم تطوير علاقاتها مع أوروبا الشرقية في المجال السياسي، والاقتصادي، والاجتماعي ، والثقافي. وينظر إلى MIREES وفقا لتوجهات الاتحاد الأوروبي الجديدة، (لا سيما تلك الخاصة ببرنامج إيراسموس موندوس Erasmus Mundus) كأمر واقع ، بل هو مشروع رائد مبني على أساس الشراكات العابرة لحدود الوطن، ومفتوح أمام الطلاب من جميع أنحاء العالم، وقائم على التعاون داخل شبكة واسعة من الجامعات . ويهدف برنامج الماجستير – في هذا السياق – إلى تشجيع الطلاب وأعضاء هيئة

التدريس من جميع أنحاء العالم، (وخاصة من الولايات المتحدة و أستراليا)، للحصول على تجربة الدراسة الأوروبية، والتأهيل الأوروبي، مع التركيز على منطقة كبيرة من أوروبا. ووفقا لتوجهات الاتحاد الأوروبي أيضا تشجع MIREES استخدام لغتين على الأقل من خلال دورات فى اللغة الإنجليزية ودورات الإيطالية لجميع الطلاب غير الناطقين بها، ويضاف إلى ذلك لغة واحدة أو أكثر من مرشح البلدان، (مثل المجرية والبولندية والسلوفاكية) ، إلى جانب الروسية، والبوسنية، والكرواتية، والصربية. وبالنظر إلى الجزء الأخير من أنشطة، التعلم وتعميق المعرفة واللغات المعنية، يطلب من الطلاب خلال العام الثاني من البرنامج قضاء خمسة أشهر كحد أدنى في واحدة من الجامعات المدرجة في الشبكة الأكاديمية MIREES .

وجدير بالذكر أن اختيار جامعة من الجامعات التى تضمها الشبكة الأكاديمية MIREES لفترة من الدراسة يتم التفاوض عليها مع مديري برامج الكلية على أساس ما يلي :

- برنامج الدراسة للطلاب و مشروعات أطروحاتهم.
- مهارات الطالب التى تم اكتسابها خلال السنة الأولى من الدراسة.
- عدد أماكن التبادل المتاحة التي تقدمها الجامعة المضيفة.

ومع ذلك يتمحور الحراك على أساس برنامجين رئيسيين: مخطط حراك MIREES (متاح لجميع الطلاب المسجلين)، وبرنامج سقراط (متاح لمواطني الاتحاد الأوروبي فقط، وفقا للوائح سقراط). ويعد التنقل إلى الجامعات الشريكة التي تعترف بالدبلوم موصى به بشدة.

برنامج التبادل سقراط أو ما يعادله :

يمكن للطلاب المقبولين في السنة الثانية من MIREES الاستفادة من التنقل داخل إطار برنامج سقراط، الذى يقدم دعماً وتدريباً لمدة لا تقل عن خمسة أشهر. ويتم تقديم منح موازية من قبل جامعة بولونيا؛ لتنقل الطلاب للجامعات الشريكة، التي ليست مؤهلة لبرنامج سقراط.

ودرجة الماجستير في البحوث والدراسات في أوروبا الشرقية ، تصدرها جامعة بولونيا (إيطاليا)، بالاشتراك مع الجامعة في كاوناس (ليتوانيا)، وكلية Daniel Berzsenyi في زومباثلى (المجر) وجامعة ليوبليانا (سلوفينيا) .

الفرص الوظيفية:

توفر MIRESS أساسا وفرصا ممتازة لدراسات الدكتوراه، وتمكن الطلاب من استكمالهم بسرعة لبرنامج الدكتوراه التالي لهم. كما أنهم "خبراء المنطقة"؛ لذا يمكن إدراجهم في وظائف إدارية في المؤسسات والمنظمات الدولية والعامة والخاصة، والشركات الاستشارية، والمنظمات غير الحكومية، والإدارات العامة .

سادساً:

توصيـــات

- ضرورة اهتمام الجامعات المحلية، وخاصة في هذا العصر– عصر التخصصات المتداخلة – بالتوسع في مجالات البحوث والدراسات البينية Interdisciplinary التي تقوم على التخفيف من حدة الفصل المتعمد بين التخصصات المختلفة.
- تشجيع الجامعات أساتذتها على خلق تناغم مثمر بين التخصصات والأقسام العلمية، وعقد ندوات ومؤتمرات علمية على مستوى الجامعة، وليس على مستوى الأقسام أو الكليات؛ لأن اشتراك أساتذة من مختلف كليات الجامعة في تلك الفعاليات العلمية يساعد على الوصول إلى معالجات متكاملة للقضايا المطروحة للنقاش، ويمكن الأساتذة والباحثين في مختلف التخصصات من التواصل، وتبادل المعارف والخبرات، وسيساعدهم — بالتالي – على الخروج من دائرة التقوقع داخل التخصص العلمي الضيق، وتكوين فرق بحثية تتناول قضايا المجتمع.
- الانتقال بالمناهج الدراسية من المنهجية الموضوعية إلى منهجية الحياة بكل تشابكاتها وأبعادها.
- على الجامعات إعادة النظر في خططها الدراسية بهدف تضمينها، إلى جانب المواد التخصصية الإجبارية، عددا من المواد "المساندة" من خارج التخصص الدقيق، يقوم الطالب باختيار بعض منها بما يتناسب مع ميوله وتوجهاته المستقبلية. فبواسطة هذه الآلية سيتمكن الطالب من الاستعداد بشكل أفضل

لعصر التخصصات المتداخلة من خلال ممارسة الانفتاح المبكر على أكثر من مجال معرفي.

- الأخذ بأسلوب الفرق البحثية لسد الثغرات المتكونة فيما بين التخصصات عند معالجة الظواهر أو المشكلات الجديدة، والاهتمام بالبحث العلمي لمعالجة الظواهر من نواحٍ مختلفة.
- تشجيع الإدارات والكليات لتطوير بورتفوليوهات متنوعة لتحقيق التوازن بين متطلبات الاعتماد والتدريس والبحث في المجالات الأساسية بهدف تعزيز منح دراسية فى مجال التخصصات البينية.

على أن ينظر إلى العمل ككل بوصفه مكملا لمنح التخصصات الأساسية ، وليس منافساً لها.

- يتعين على الإدارة العليا تقديم رسالة واضحة عن أهمية منح التخصصات البينية، ويعمل العمداء والرؤساء على تعزيز قيمتها، وكذلك إضفاء الطابع الرسمي والشفافية على آليات الدعم لمشاريع التخصصات البينية، وتقديم الحوافز والجوائز الملائمة لها.
- الاسترشاد بخبرات الدول المتقدمة فى الاهتمام بإقامة كيانات تعليمية متخصصة جديدة تركز على التخصصات البينية، وتشجع التعليم البيني، بحيث تمتلك هذه المؤسسات الجامعية الجديدة القدرة على تكييف هذه التخصصات حسب حاجة سوق العمل المحلي، ووفق متغيرات البيئة الحالية والمستقبلية، وذلك وفق المقترح التالي :

مقترح إنشاء وحدة بالجامعة للبرامج البينية:

يقترح إنشاء قسم بالجامعة للبرامج البينية يدعم برامج التخصصات البينية القائمة، وتلك الجديدة التي يجري تطويرها داخل وعبر الكليات / الوحدات البحثية، بالإضافة إلى تعزيز قدرة الجامعة، بما في ذلك مراكزها، ومعاهدها، على تعزيز البحوث وبرامج التخصصات البينية، والتي ستشجع مزيداً من أعضاء هيئة التدريس والإداريين لتأييد وتعزيز تعددية التخصصات، والعمل على بناء القدرات الإدارية لدعم هذه المبادرة، كما يحدث على مستوى التطوير الأكاديمي، وسوف يكون لهذا القسم رئيس يقدم تقاريره إلى عميد الكلية، وسوف يكون لها تكلفة مستقلة، وميزانية خاصة.

مهام وحدة البرامج البينية بالجامعة:

تتركز مهام الوحدة المقترحة فى تعزيز التخصصات البينية والتعاقدات التعاونية التى ستسمح لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا عبور حدود التخصصات التقليدية من أجل تطوير الأبحاث والمنح الدراسية، والحصول على المعرفة، وتوليد رؤى جديدة، والمشاركة في التدريس والبحوث والمشاريع المشتركة.

وسوف توفر هذه الوحدة المقترحة بيئة ملبية وموائمة للدراسات العليا والبحوث، من خلال التركيز على منح دراسية، وربط طلاب الدراسات العليا بمجموعة متنوعة من الخلفيات مع الموارد التي يحتاجون إليها لتحقيق الأهداف المهنية المتنوعة لسوق العمل.

أهداف وحدة البرامج البينية بالجامعة:

❖ خلق بيئة تعزز مدخل التخصصات البينية للدراسات العليا والبحوث.

❖ تحسين الدعم الإداري والمالي لبرامج التخصصات البينية.

❖ تعزيز البرامج البينية القائمة، ودعم إنشاء عروض مناهج متعددة التخصصات جديدة.

❖ دعم إشراك مراكز الجامعة والمعاهد والمتاحف في البحوث وأنشطة التوعية.

❖ **الهيكل الإداري لوحدة البرامج البينية بالجامعة:**

سوف يتكون الهيكل الإدارى لوحدة البرامج البينية بالجامعة من: المدير، ولجان التنسيق للبرامج البينية، ورؤساء لجان التنسيق للبرامج البينية، واللجان الإدارية والاستشارية، والدراسات العليا، والبحوث، وذلك على النحو التالى:

مديـــــر:

يتم تعيين مدير لوحدة البرامج البينية بالجامعة بعد مشاورات مع أعضاء هيئة التدريس وعمداء الكليات المشاركة في البرامج ذات الصلة، وفقا لسياسة الجامعة لتعيين مديري / رؤساء الوحدات الأكاديمية ، وسوف يكون المدير مسؤولا عن الإدارة والتطوير الأكاديمي للوحدة. ويتم تقييم مدير الوحدة المقترحة من قبل العميد وفقا لسياسة الجامعة لتقييم مديري / رؤساء الوحدات الأكاديمية.

لجان التنسيق للبرامج البينية:

الممارسات الحالية للجامعة تقوم على أن كل عضو هيئة تدريس يساهم في تخصصات البرنامج الذى ينتمي إلى القسم أو الإدارة التابع لها لأغراض إدارية، إلا أن البرامج البينية سيتم الإشراف عليها وإدارتها من قبل (لجان التنسيق للبرامج

البينيـة)، والـذي سـيعين أعضـاؤها مـن قبـل عمـداء لتمثيـل الإدارات / أقسـام الكليات التي تشارك في البرنامج. ويعين المشرف على كل لجنة من قبل الرئيس بناء على توصية من العميد، وسوف تكون التعيينات لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد.

وكل لجنة، من خلال رئيسها، سيشرع كل التغييرات في المناهج الدراسية للبرنامج، وإذا حدثت أية تغييرات قد تؤثر على أي عضو من أعضاء هيئة التدريس المشاركين يجب إبلاغ ذلك لمدير الوحدة على مستوى الجامعة. وممثَّلو الكليات عليهم حضور اجتماعات تغيير المناهج ذات الصلة فى الدراسات العليا عندما يتم مناقشة القضايا المنهجية المتعلقة بهم. ويتم التصديق على هذه التغيرات من قبل لجان التنسيق للبرامج البينية، والتى ترفعها إلى مجلس الدراسات العليا للموافقة عليها.

ومثلها مثل كثير من الوحدات الأكاديمية الأخرى، للجان التنسيق للبرامج البينية الاستقلاليةُ التامة فى اتخاذ القرارات الخاصة ببرنامجهم الأكاديمي؛ حيث تعمل مع أعضاء هيئة التدريس ومدير برنامج وحدة البرامج البينية ، وبدعم من مجلس الدراسات العليا ، لتطوير اللوائح والبرامج، الدراسات العليا والأدلة / كتيبات.

رؤساء لجان التنسيق للبرامج البينية:

مسؤولون عن إدارة البرامج الخاصة بهم، ويحصلون على تعويض مماثل لتلك التي يتلقاها رؤساء الإدارات، ويحصل رؤساء لجان التنسيق للبرامج البينية على جميع المعلومات ذات الصلة ببرامجهم، (مثل الجداول بطبيعة الحال، وأسماء المدربين، ومجموعات الدعم ، ومدرسي دورات التقييم) من خلال مدير وحدة البرامج البينية الذي سيقوم بالتنسيق مع عمداء الكليات المشاركة، ويقدم رؤساء

لجان التنسيق للبرامج البينية تقريرا إلى مدير وحدة البرامج البينية عن أي قصور في الدورات التدريبية .

اللجان الإدارية والاستشارية، والدراسات العليا والبحوث:

اللجنة الإدارية لوحدة البرامج البينية تتكون من رؤساء لجان التنسيق للبرامج البينية، وتتألف اللجنة الاستشارية من ثلاثة أعضاء هيئة التدريس برتبة أستاذ، ينتخبهم أعضاء لجان التنسيق للبرامج البينية، وتقوم اللجنة الإدارية بتقديم المشورة لمدير وحدة البرامج البينية، وتضطلع بالتخطيط الاستراتيجي، والتقييم، وأنشطة التحسين المستمر، أما اللجنة الاستشارية وتقدم المشورة لمدير وحدة البرامج البينية بشأن المسائل المتعلقة بالتعيينات، وإعادة التعيين، والترقيات وفقا للوائح هيئة التدريس، وكذلك تتقلد وحدة البرامج البينية تشكيل لجان الدراسات العليا والبحوث وفقا للوائح .

المراجـــع:

- أحمد أبو الحمائل وآخرون: رؤية استشرافية لمستقبل التخصصات البينية للدراسات العليا الجامعية في عصر المعلوماتية، المركز العربى للتعليم والتنمية، أسد، مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية العربية، مارس ٢٠٠٩.
- مسعود عمشوش : من التخصص إلى الدراسات البينية، منشورة فى الملحق الثقافي لصحيفة الثورة اليمنية في شهر ديسمبر ٢٠٠٤، متاح على:
http://amshoosh.wordpress.com/2011/03/28/%D9%85%D9%86-
- عمار بن عبد المنعم أمين: الدراسات البينية رؤية لتطوير التعليم الجامعي، متاح على:
http://www.pnu.edu.sa/ar/ViceRectorates/VGS/NewsActivities/News/Documents/News11-11.pdf
- مركز البحوث والدراسات: برامج الدراسات البينية واحتياجات سوق العمل، الغرفة التجارية الصناعية بالرياض، الإدارة العامة للبحوث والمعلومات، جمادى الثانية ١٤٣٣.

- Bader International Study Centre (BISC): Interdisciplinary Studies in Global Health and Disability ,Queen's University (Canada),2010.
- dea / fbe Thinking across disciplines - interdisciplinarity in research and education august 2008, http://fuhu.dk/filer/FBE/Publikationer/thinking_across.pf
- Bruce, A., Lyall, C., Tait, J., & Williams, R: Interdisciplinary integration in Europe: The case of the Fifth Framework programme. Futures, 2007.
- Chen, S., Hsu, I. C., & Wu, C. M. :Evaluation of undergraduate curriculum reform for interdisciplinary learning. Teaching in Higher Education, 14(2), 2009.
- Newell, W. H:Decision making in interdisciplinary studies. In G. Morçöl (Ed.), Handbook of decision making. New York: CRC,2007.
- Woods, C: Researching and developing interdisciplinary teaching: Towards a conceptual framework for classroom communication. Higher Education, 54(6), 2007.
- Nikitina, S. : Pathways of interdisciplinary cognition. Cognition and Instruction, 23(3), 2009.



تعليم اللغة العربية
في الجامعات والمدارس الهندية :
دراسة تحليلية ونقدية

إعداد

د. صهيب عالم

قسم اللغة العربية وأدابها

جامعة دلهي - الهند

مقدمة:

اللغة العربية ليست من اللغات الأجنبية عندنا، وإنها مدروسة ومتعلمة ومستخدمة في هذه البلاد على المستوى الثقافي منذ القرون في هذه البلاد الغابرة التليدة. تدل عليها الآثار التاريخية، والكتاتيب العربية، والجامعات العربية الأهلية منها والرسمية الحكومية التي لا تعد ولا تحصى في سائر أرجاء البلاد؛ حيث يتعلمها المسلمون لفهم القرآن الكريم وسنة رسوله، عليه الصلاة والتسليم. ولا يسمحون لأطفالهم ببداية دراستهم الابتدائية ما لم يتمكنوا في تلاوة القرآن الكريم، وحفظ السور، والأدعية المأثورة باللغة العربية مع معرفتهم بمبادئه الشرعية والأحكام الإسلامية. إنهم يتعلمون أيضا للحصول على المنافع والفرص الوظيفية وتحسين العلاقات التجارية مع الأقطار العربية.

اللغة العربية في الهند لها تاريخ قديم يرجع إلى ما قبل الإسلام، وجاءت لغة الضاد إلى هذه الأراضي مع قدوم التجار العرب، وانتشرت مع انتشار الإسلام في أرجائها... وبفضل القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، لقيت هذه اللغة إقبالاً هائلا في هذه البلاد. عهد تعليم اللغة العربية في الهند قديم جداً. ويتم تدريس اللغة العربية وآدابها في ٢٥ جامعة من الجامعات الحكومية والخاصة، وفي مئات من الكليات الحكومية والخاصة في جميع أنحاء الهند. وتحتل جامعات مثل الجامعة المليـة الإسلامية، جامعة علي كراه الإسلامية، جامعة هندو ببنارس، الجامعة العثمانية بحيدر آباد، جامعة دلهي، جامعة بركة الله، وجامعة مدراس مكانة الصدارة في تعليم اللغة العربية في الهند، وتعد من المراكز الموثوق بها، وأكثرها نشاطا في تدريسها. تقدم الجامعات الهندية درجات مختلفة في اللغة العربية، كدرجات الليسانس، والماجستير، والماجستير ما قبل الدكتوراه، والدكتوراه،

ومحاضرات مسائية لبعض الوقت وتحديداً شهادات، ودبلومات، ودبلومات متقدمة في اللغة العربية والترجمة..وتقدم جامعة إندرا غاندي المفتوحة دورات في تعليم اللغة العربية... وتعد نيوكوليج واحدة من أعرق كليات جامعة مدراس، والتي تقدم دراسات في اللغة العربية لدارسي الماجستير.... كما تقوم وزارة الدفاع الهندية بتعليم اللغة العربية في مدرستها الخاصة باللغات الأجنبية... وتجذب هذه المدرسة الكثير من غير المسلمين أيضاً.

كما تدرس اللغة العربية في المدارس الدينية مع العلوم الإسلامية والعلوم المتعلقة بها حتى الشهادات الثانوية العليا، مثل : الجامعة النظامية في حيدرآباد إحدى أقدم وأعرق الجامعات الإسلامية في الهند وقد تأسست قبل ١٣٤ عاماً في ولاية حيدرآباد..ودار العلوم ديوبند التي أسست وهدفت إلى تدريس العلوم الدينية، وتركز جل اهتمامها على تدريس مواد دينية، وبصفة خاصة علوم الحديث... ولكنها تدرس الشعر الجاهلي والخطب الجاهلية، والنثر العباسي، والشعراء الكلاسيكيين، مثل: المتنبي، وأبي نواس؛ لكي تساعد في فهم الحديث النبوي وعلومه... كما هناك دار العلوم ندوة العلماء تركز جهودها على تعليم اللغة العربية في الهند بصفة خاصة، ومدرسة الإصلاح الواقعة بسراي مير، أعظم كراه تركز اهتمامها بتعليم التفسير وعلومه، والجامعة السلفية، والجامعة الأشرفية وغيرها كثيرة من المدارس. وهناك أكثر من مليون طالب يدرسون اللغة العربية في المدارس الدينية الأهلية، والمدارس الحكومية، والكليات الحكومية، والجامعات الأهلية والمركزية...

مناهج رئيسية أربعة في الهند

١- المنهج التقليدي المعروف بالدرس النظامي الذي وضعه الشيخ نظام الدين السهالوي اللكنوي (١١٦١هـ/١٧٤٧م)، وهو متبع ورائج في المدارس الإسلامية العربية، ودور علومها، وفي مقدمتها دار العلوم بديوبند، ومدرسة سهارنفور، والمدرسة العالية النظامية في لكنو، ويستهدف تمكين الدارس من فهم الكتاب والسنة وأصول الدين الإسلامي الحنيف، من أجل الدعوة إلى الله فيما بين الناس.

٢- المنهج الوسيط الذي أعدته دار العلوم لندوة العلماء بلكنو، وهو مكون من العلوم الدينية والعلوم العصرية مع الاهتمام باللغتين العربية والإنجليزية والتمرن عليهما، ورائج بين كثير من الجامعات الإسلامية الأهلية، منها مدرسة الإصلاح سراي مير، وجامعة الفلاح أعظم كره، الجامعة السلفية بنارس وجامعة دار السلام عمرآباد، ودار العلوم الإسلامية، حيدرآباد ونحوها كثير، بهدف إعداد الدعاة المخلصين لدين الله والكتاب والمؤلفين والأدباء وعلماء الدين الراسخين في العلم.

٣- المنهج العصري المتبع في الجامعات العصرية الحكومية، وعلى رأسها جامعة علي كره الإسلامية، والجامعة الملية الإسلامية، نيودلهي، والجامعة العثمانية، حيدرآباد، وجامعة كيرالا، وجامعة كاليكوت في كيرالا ونحوها. وهو عبارة عن المقررات الدراسية العربية العصرية ذات الاهتمام بقدر كافٍ من التدريبات اللغوية الحديثة، والتمرن على الترجمة من العربية إلى الإنجليزية، وبالعكس، ويهدف إلى إعداد المستفيدين من المكتبات العصرية من أجل الحصول على الوظائف والمكانات الاجتماعية اللائقة.

٤- مناهج قصيرة المدى بالفصول المسائية في عديد من الجامعات العصرية، وفي المعاهد الخاصة؛ بهدف تمكين المتعلمين الكبار من المحادثة العربية الوظيفية ومن الترجمة العربية الإنجليزية في أقصر وقت ممكن.

نشأة الجامعات في الهند:

يبدأ تاريخ إنشاء الجامعات في الهند منذ يناير عام ١٨٥٧م في كل من كولكاتا، ومومباي، ومدراس على طراز جامعة لندن، وتم التحاقها بلندن. فكانت هذه الجامعات الثلاث الهندية تهتم بعقد الامتحانات، وإعطاء الشهادات، والقيام بالأمور المتعلقة بها[١]. وقد توقف عمل إنشاء الجامعات لمدة حوالي ٢٥ عاما، في ما أقيمت أي جامعة حتى عام ١٨٨٢. ثم أنشئت جامعة بنجاب في عام ١٨٨٢ كجامعة رابعة في ولاية بنجاب، ثم أنشئت الجامعة الخامسة بمدينة إله آباد في ولاية أترابراديش. وقد لعبت كل هذه الجامعات الخمس دورها القيادي في تنمية التعليم وتوسيعه في الهند. وقد شهدت الهند في بداية القرن العشرين عدداً من المدارس والكليات والجامعات في مختلف أنحاء البلاد. فأخذ الطلاب يتدفقون إلى الجامعات، وازداد عددهم، فاتخذت الحكومة الهندية قراراً في عام ١٩١٣م حول سياسة التعليم ونشره في جميع أنحاء الهند، وإنشاء جامعة على الأقل في كل ولاية. ثم أنشئت جامعة في دلهي عام ١٩٢٢م، وفي ناكبور عام ١٩٢٣م، وأندهرا في عام ١٩٢٦م، وآكرا عام ١٩٢٧م، وجامعة أنا ملائي في شدام برام عام ١٩٢٩م، ثم توقف العمل لخمس سنوات، ثم أنشئت جامعة اتكال في عام ١٩٤٣م، وجامعة راج بوتانا في عام ١٩٤٧م، وجامعة

١ - Report of the University Education Commission, December 1948, Volume 1, Ministry of Education, Govt of India, 1962, P-17-18

ساغر في عام ١٩٤٧م، وجامعة غواهاتي في عام ١٩٤٧م، وجامعة بونا، وجامعة روركي، وجامعة كشمير في عام ١٩٤٨م، وجامعة بارودا في عام ١٩٤٩م[١].

١ المرجع السابق، ص، ٢٤-٢٨.

تاريخ تدريس اللغة العربية في الجامعات الهندية

١. جامعة كولكاتا :

أسست جامعة كولكاتا في عام ١٨٥٧م، واهتمت في البداية بعقد الامتحانات، وإعداد المناهج الدراسية، وإعطاء الشهادات، كما اهتمت بدارسة اللغة العربية والمواد الأخرى على وجه بسيط. ولكن في الحقيقة لم تبدأ الدراسة في هذه الجامعة إلا منذ عام ١٩١٦م. وبدا الامتحان على مستوى الماجستير في اللغة العربية والفارسية والأردية في عام ١٩٣٣م. والآن هناك قسم اللغة العربية التابع لهذه الجامعة باسم قسم اللغتين العربية والفارسية. تدرس اللغة العربية على مستوى الماجستير والدكتوراه. ويبلغ عدد المدرسين في القسم إلى ٤ منهم ٣ بدرجة أستاذ، و١بدرجة أستاذ مساعد. ويبلغ عدد الطلاب في الماجستير إلى ٧٠، وفي الدكتوراه ١٤ على وجه التقريب. وتوجد فيها هيئة للدراسات على المرحلة الجامعية تشرف على الدراسات والأبحاث وجداول الحصص التدريسية والامتحانات، وما إلى ذلك، وتعقد الهيئة اجتماعاتها مرة أو مرتين أو ثلاث مرات في كل سنة، ويحضر الاجتماع جميع أعضاء هيئة التدريس، وخبير أو خبيران من خارج الجامعة. ولا تدرس اللغة العربية في مرحلة بكالوريوس في هذه الجامعة.

كلية مولانا آزاد :

كلية مولانا آزاد تابعة لجامعة كولكاتا. أنشئت هذه الكلية في عام ١٩٣٦م، وكانت تدعى سابقاً "بالكلية الإسلامية"، ثم سميت بكلية كولكاتا المركزية بعد تقسيم الهند، ولما توفي مولانا أبو الكلام في ٢٢ فبراير عام ١٩٥٨م سميت الكلية بـ : كلية آزاد. وتهتم هذه الكلية بتدريس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس منذ إنشائها.

المنهج الدراسي: يدرس في البكالوريوس الشعر بما فيه حسان بن ثابت، والحماسة، والمتنبي، وشوقي بك، والقواعد، والبلاغة الابتدائية، والعروض الابتدائي، والنثر، بما فيه مدارك التنزيل والصحيح وفتوح، والثقافة الهندية، وترجمة تاريخ الأدب العربي منذ البداية إلى العصر العباسي.

كما يدرس في بكالوريوس الآداب (اختصاص) الشعر في العصر الجاهلي، والعصر الإسلامي، بما فيها المعلقات السبع، وحسان بن ثابت، وديوان الحماسة، والمتنبي، وأبو العلا المعري، والنثر في العصر الإسلامي والعصور الوسطى، بما فيها مدارك التنزيل، والمنتخبات من سيرة ابن هشام، والمنتخبات من مقدمة ابن خلدون. كما يدرس القواعد والبلاغة والعروض وفقه اللغة. كما يدرس شعر من منتخبات ديوان ابن الفارض، وحافظ إبراهيم، وجميل صدقي الزهاوي، والنثر الحديث.

البكالوريوس :

في هذه الجامعة نوعان من البكالوريوس، وهما بكالوريوس (عام)، وبكالوريوس (اختصاص).

بكالوريوس (عام) تحتوي على ثلاث أوراق وهي: الشعر، والنثر، والترجمة.

يدرس في الورقة الأولى : أشعار حسان بن ثابت، والمتنبي، وشوقي بك، وقصائد منتخبة من الحماسة. وفيها أيضاً يدرس البلاغة الابتدائية، والعروض الابتدائي.

الورقة الثانية تشتمل على بعض النصوص من مدارك التنزيل، والصحيح، وفتوح. والورقة الثالثة منقسمة إلى الترجمة من الإنجليزية إلى العربية، وبالعكس، وإلى تاريخ الأدب العربي منذ البداية إلى العصر العباسي.

وأما في بكالوريوس الآداب (اختصاص) فثماني أوراق. والورقة الأولى تشتمل على الشعر في العصر الجاهلي والعصر العباسي، وفيها يدرس أيضا المعلقات السبع، وأشعار حسان بن ثابت، والمتنبي، وأبو العلاء المعري، وبعض القصائد من ديوان الحماسة. والورقة الثانية تشتمل على النثر في العصر الإسلامي والعصور الوسطى. ويدرس فيها مدارك التنزيل، والمنتخبات من سيرة ابن هشام، والمنتخبات من مقدمة ابن خلدون. والورقة الثالثة تحتوي على تاريخ الأدب من البداية إلى عام ١٩٥٢م. والورقة الرابعة تشتمل على القواعد، والبلاغة، والعروض، وفقه اللغة. والورقة الخامسة أيضاً تشتمل على الشعر في العصور الوسطى، والعصر الحديث، ويدرس فيها بعض المنتخبات من ديوان ابن الفارض، وقصائد حافظ إبراهيم، وجميل صدقي الزهاوي. وأما الورقة السادسة فتشتمل على النثر الحديث، ويدرس بعض الدروس، مثل : "العقاب"، و"نهضة اللغة العربية"، و"ماذا تعلم الغرب منا". وكما يدرس فيها أيضاً بعض القصص، مثل : "جزاء الإحسان"، و"مرتا البانية"، و"قميص الصوف"، و"حنان الأب". والورقة السابعة فيها تاريخ الإسلام في البلاد العربية والشام وإيران والأندلس ومصر إلى الملك فاروق. والورقة الثامنة فيها يكتب الطالب مقالة حول موضوع أدبي أو تاريخ، وكما يدرس فيها أيضاً الترجمة من الإنجليزية إلى العربية وبالعكس.

الماجستير:

في الماجستير ثماني أوراق. الورقة الأولى تحتوي على تاريخ الإسلام في البلاد العربية، وإيران، والبلدان المجاورة للبحر المتوسط إلى عام ١٢٥٨م. وفي الورقة الثانية يدرس تاريخ الأدب العربي إلى عام ١٩٥٢، وفي الورقة الثالثة يدرس الفيلولوجيا، والقواعد، والبلاغة، والعروض، والترجمة. والورقة الرابعة فيها يدرس الأدب العربي الحديث، وهي موزعة إلى النثر والشعر. في النثر يدرس على هامش السيرة للدكتور طه حسين، والشعراء الثلاثة لحسان السندوبي. وفي الشعر يدرس "مناجاة الأهرام" لشوقي، و"أبو الهول" لشوقي، و"الرقة والحرية" لشوقي. والشيخ الحداد و"فتاة الجبل الأسود" لمطران، و"الأمتان المتصفحتان"، والأم مدرسة وذات الخال لحافظ. وفي الورقة الخامسة يدرس فيها الشعر في العصر الجاهلي . والورقة السادسة فيها يدرس الشعر والنثر الإسلامي. الورقة السابعة تحتوي على "نقد الشعر". والورقة الثامنة تحتوي على دراسة عصر خاص في التاريخ الإسلامي تقرره هيئة التدريس كل سنة.

٢. جامعة مومباي :

أسست جامعة مومباي في عام ١٨٥٧م، وأنشيء قسم اللغة العربية فيها عام ١٩٩٣، وبدأت الدراسة على مستوى شهادة *Proficiency* والدبلوم والدبلوم المتقدم في اللغة العربية. ثم بدأ تعليم مرحلة الماجستير، وتوجد في القسم العربي هيئة الدراسات التي تقوم بإعداد المناهج بعد إجراء سلسلة من المحادثات، ومناقشة الأمور الإيجابية والسلبية المتعلقة بها.

كلية إسماعيل وكلية مهاراشترا الحكومية وكلية برهاني :

يدرس اللغة العربية على مستوى بكالوريوس الآداب في الكيات المذكورة أعلاه.

بكالوريوس :

فيه تسعة أوراق يدرسها خلال ثلاث سنوات. الورقة الأولى تحتوي على اللغة والأدب. يدرس فيها النثر القديم والحديث، والشعر القديم والحديث، وفهم المتن، وإنتاج المتن، والقواعد الوظيفية والإنشاء. في النثر يدرس بعض الأبواب المنتخبة من نفحة الأدب للأستاذ وحيد الزمان الكيرانوي. وفي الشعر يدرس بعض القصائد من ديوان أبي العتاهية، مثل : "قال أبو العتاهية في الحكم والأمثال"، "وقال يوبخ الخاطيء وينذره"، وقال "يذم الحرص على الدنيا ويصف هجمة الموت". في الورقة الثانية يدرس النثر العربي والقواعد والتاريخ الأدبي. في النثر القديم فيه بعض سور من القرآن الكريم وترجمة الفقرات النثرية غير المنصوصة والقواعد المقررة من كتاب نموذجي والتاريخ الأدبي : نشأة النثر العربي وتطوره إلى نهاية العصر الأموي. وفي الورقة الثالثة يدرس الشعر من القديم إلى العصر الأموي، والقواعد والتاريخ الأدبي فيه دراسة موجزة لحياة ومساهمات شعراء المعلقات السبع، وحسان بن ثابت، والخنساء، والفرزدق، وجرير، والأخطل.

في الورقة الرابعة: الشعر العربي من بداية العصر العباسي، ويدرس فيها بعض القصائد من بشار بن برد، وأبي العتاهية، وأبي تمام، وابن الرومي، والبحتري، والمتنبي، وأبي نواس، ولزوميات المعري، وكما يدرس فيها العروض. الورقة الخامسة فيها النثر العربي من بداية العصر العباسي. ويدرس فيها إخوان الصفا لابن المقفع، وصف الزاهد لابن السماك، وبين قاض وقور وذباب جسور للجاحظ، والقميص

الأحمر لابن عبد ربه، وكيف كان معاوية يقضي يومه للمسعودي، وأشعب والبخيل لأبي الفرج الأصبهاني، ورسالة عتاب لأبي بكر الخوارزمي، وفي سبيل السعادة واليقين للإمام الغزالي. في الورقة السادسة يدرس التاريخ الأدبي منذ بداية العصر العباسي إلى ١٢٥٦م. وفي الورقة السابعة يدرس فيها بعض القصائد من الشعر العربي الحديث، مثل سجين لمحمود سامي البارودي، و"يخاطب فؤاده" لإسماعيل، وقدوم الشتاء لعباس محمود العقاد، والرواية الغربية لأبي القاسم الشابي، والصوفي المهذب ليوسف بشير التيجاني، ويدرس فيها أيضاً قصائد أحمد شوقي، ومحمد مهدي الجواهري، وحافظ إبراهيم، ومعروف الرصافي، وخليل مطران، وجبران خليل جبران، وإيليا أبو ماضي، وعمر أبو ريشة. و الورقة الثامنة تحتوي على النثر العربي الحديث. ويدرس فيها : "جيلنا وجيلكم" لأحمد أمين، والأرملة وابنها لجبران خليل جبران، ويوم في نيويورك لمحمود تيمور، وكنز مصر في القلب لتوفيق الحكيم، وثورة ١٩١٩ لمحمد حسين هيكل، ومن القاهرة إلى مالطة إلى باريس لعباس محمود العقاد، وفرعونيون وعرب لأحمد حسن الزيات، وغرفة الأحزان لمصطفى لطفي المنفلوطي، وأبوبطة لميخائيل نعيمة. الورقة التاسعة: تاريخ الأدب العربي الحديث من ١٧٩٨م وبعد..

الماجستير :

يشتمل الماجستير على ثماني أوراق. الورقة الأولى، وهي النثر. يدرس فيها النثر الكلاسيكي والنثر الحديث. وفي النثر الكلاسيكي يدرس ذكر وزارة يحيى، والقضاء والقدر، والحكاية السادسة من حكايات السندباد البحري، وخلافة هارون الرشيد وجعفر بن يحيى البرمكي. وفي النثر الحديث يدرس البعوض والانسان، والغني والفقير، والدفين الصغير، وحكاية صديق.

الورقة الثانية تشتمل على الشعر الكلاسيكي والحديث. في الكلاسيكي يدرس الملعقات السبع، وفي الشعر الحديث يدرس بعض القصائد من ديوان خليل مطران. والورقة الثالثة تحتوي على النثر. يدرس فيه سورة النساء من القرآن الكريم، وحياتي لأحمد أمين. والورقة الرابعة تحتوي على الشعر الكلاسيكي والحديث، ويدرس فيها قافية الميم من ديوان المتنبي، وبعض القصائد من حافظ إبراهيم. الورقة الخامسة تحتوي على تاريخ الأدب العربي. الورقة السادسة تحتوي الأدب العربي الحديث والنقد. والورقة السابعة تحتوي على النثر والشعر. في النثر يدرس الزمن المقتول في دير العاقول (مسرحية) لعادل كاظم، وفي الشعر يدرس الجزء الأول من الشوقيات لأحمد شوقي بك. وفي الورقة الثامنة، يدرس مساهمة المؤلفين الهنود في الأدب العربي.

٣. جامعة مدراس :

أسست جامعة مدراس في عام ١٨٥٧م، لكن قسم اللغة العربية افتتح باسم قسم الدراسات الإسلامية عام ١٩٢٧م، وبدأ فيه تدريس اللغة العربية عام ١٩٣٧. وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الماجستير عام ١٩٤٥م. كما بدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الشهادة الابتدائية عام ١٩٧١، وعلى مستوى الدبلوم عام ١٩٧٢م، وعلى مستوى الدرجة ما قبل الدكتوراه عام ١٩٨١م، وعلى مستوى الدكتوراه عام ١٩٩٠م. ويبلغ عدد الطلاب في الماجستير ٣٥، وفي الدرجة ما قبل الدكتوراه١٠، الدكتوراه ١٨، الشهادة الابتدائية إلى ٤٠، وفي الدبلوم إلى ٤٠.

توجد هيئة الدراسات في القسم، وهي تشتمل على خمسة أعضاء بما فيهم أساتذة من نفس الجامعة وخارج الجامعة. وتجتمع الهيئة سنوياً لمناقشة الأمور التعليمية، والأمور المتعلقة بالامتحانات، وترتيب الأوراق، وإجراء التعديلات والإصلاحات في المناهج والمقررات الدراسية.

الكلية الجديدة بمدينة تشناي :

أسست الكلية الجديدة من قبل اتحاد المسلمين التعليمي لجنوب الهند عام ١٩٥١م بمدينة تشناي. وتم التحاقها بجامعة مدراس في نفس السنة. وافتتح القسم العربي فيها عام ١٩٦٥م، وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الماجستير في نفس السنة، وعلى مستوى البكالوريوس عام ١٩٨٢م، وعلى مستوى الدرجة ما قبل الدكتوراه عام ١٩٩٦م.

البكالوريوس:

يدرس في البكالوريوس ثماني أوراق. الورقة الأولى تحتوي على النحو والصرف، والورقة الثانية تحتوي على كتابة المقالات في اللغة العربية، والورقة الثالثة على بعض سور من القرآن الكريم، ومنتخبات الأحاديث النبوية من بلوغ المرام لابن حجر العسقلاني، والورقة الرابعة على النثر والشعر الحديث، والورقة الخامسة على التاريخ السياسي والأدبي في العصور الأموية والعباسية، والورقة السادسة على النثر والشعر الكلاسيكي. يدرس في النثر باب الأسد والثور من كلية ودمنة لابن المقفع، وفي الشعر قصيدة بردة. والورقة السابعة على القواعد وكتابة الرسائل، والورقة الثامنة على النثر الحديث والمسرحية. يدرس في النثر النظرات، وفي المسرحية النائبة المحترمة لتوفيق الحكيم.

الماجستير:

يدرس في الماجستير عشر أوراق. تحتوي الورقة الأولى على بعض سور من القرآن الكريم، والمنتخبات من الأحاديث النبوية، والورقة الثانية على النثر الكلاسيكي والحديث، والورقة الثالثة على القواعد، والورقة الرابعة على تاريخ الشرق الأوسط من العصور الوسطى إلى العصر الحديث. وفي الورقة الخامسة يجب

على الطالب أن يكتب مقالة في اللغة العربية. والورقة السادسة تحتوي على الشعر الكلاسيكي والحديث، يدرس فيها معلقة امرئ القيس، وزهير بن أبي سلمى، وبعض القصائد من الشوقيات. والورقة السابعة على السيرة والمسرحية، ويدرس فيها الأيام لطه حسين، ومسرحية توفيق الحكيم "بين يوم وليلة"، و"أريد أن أقتل". الورقة الثامنة على القواعد والبلاغة، والورقة التاسعة على تاريخ الأدب العربي الحديث من بداية القرن العشرين حتى اليوم. والورقة العاشرة على كتابة مقالات باللغة العربية والترجمة.

الماجستير ما قبل الدكتوراه :

في هذه الجامعة، يمتد الماجستير ما قبل الدكتوراه إلى مدة سنة. وفيه ثلاث أوراق. الورقة الأولى تحتوي على طرق التحقيق، والورقة الثانية على الأدب العربي الكلاسيكي أو الأدب العربي الحديث، والورقة الثالثة على الطرق التطبيقية المتعلقة بموضوع البحث. وفي نهاية السنة، يجب على الطالب كتابة بحث علمي حول اللغة العربية والأدب العربي.

٤. جامعة إله آباد :

أسست جامعة إله آباد في عام ١٨٨٧م، وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس منذ تأسيسها على يد الأستاذ منشيء ذكاء الله. وكانت الجامعة في ذلك الوقت تقوم بالإشراف على الامتحانات، وبتنظيم الأمور المتعلقة بها فحسب حتى عام ١٩١٤م ثم، أعيد تنظيم أقسامها، وتنسيق نظامها في عام ١٩٢٢م. فسمي القسم العربي بقسم اللغتين العربية والفارسية، وقد بدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الماجستير قبل عام ١٩٢٠م، عندما كان الأستاذ زبيد أحمد رئيساً للقسم العربي. والآن تدرس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس

والماجستير والدكتوراه. ويبلغ عدد الأساتذة ٣، ويبلغ عدد الطلاب في البكالوريوس إلى ١٢٠، والماجستير ٨٠، والدكتوراه ١٥.

وتوجد هيئة الدراسات في القسم وتجتمع مرتين في السنة، ويحضر اجتماعها خبيران للغة العربية، وخبيران للغة الفارسية من خارج الجامعة، بالإضافة إلى جميع أساتذة القسم لإجراء التعديلات والإصلاحات في المناهج الدراسية.

البكالوريوس:

فيه سبع أوراق، يدرس في الورقة الأولى من السنة الأولى النثر، وتحتوي على بعض سور القرآن الكريم، وبعض المنتخبات من النثر الكلاسيكي، منه : من أنباء الغيب، وثعبان مبين، وهرقل، وأبوسفيان، وغلام عابد، وجارية سوداء، وتقديم الدين على الدنيا، وأم جعفر، وفضل الصدقة، وثلاث حاجات. وفي الورقة الثانية الشعر الكلاسيكي، وفيه : قصيدة حسان بن ثابت، وأبو العتاهية، وأحمد شوقي، وعبدالرحمن البدوي، وديوان الحماسة. ويدرس في الورقة الثالثة في السنة الثانية النثر. ويدرس فيها : سورة محمد، وسورة الفتح، والمقامة القريضية، والمقامة الإذاذية، وذمة الملك من كليلة ودمنة، وشهادة الشجرة من كلية ودمنة، والكوخ والقصر للمنفلوطي، والصحيح لمسلم بن الحجاج القشيري، وخطبة حجة الوداع، وخطبة طارق قبل فتح الأندلس. وفي الورقة الرابعة يدرس الشعر. يدرس فيه : معلقة عمرو بن كلثوم، وقصيدة جرير يمدح فيها هشام بن عبدالملك، والهمزة النبوية لأحمد شوقي، وإلى الأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده لحافظ إبراهيم، والتربية والأمهات لمعروف الرصافي، وفيض الرحمة لعمر ابي ريشة، ويقظة العرب لخليل مطران، وعاشقة القمر لمحمود أبي الوفاء، والحياة والحب لإيليا أبي ماضي، والنهر المتجمد لميخائيل نعيمة.

وفي الورقة الخامسة (النثر) يدرس سورة المنافقين، والفردوس الإسلامي في قارة آسيا للأستاذ علي الطنطاوي، ومرتا البانية لجبران خليل جبران، وربي لمن خلقت هذا النعيم؟ لمحمد تيمور، وثقل الغني لطه حسين، والأيام لطه حسين، وحياتي لأحمد أمين، وحكاية صديق لجبران خليل جبران، وفي مدينة الأموات لجبران خليل جبران. وفي الورقة السادسة (الشعر) يدرس : قصيدة بانت سعاد، وقصيدة المتنبي يمدح أبا علي هارون بن عبد العزيز الأرواجي، ورثاء والدة سيف الدولة، وأيا صوفيا لأحمد شوقي بك، وحضن الأم لرشيد سليم الخوري، وقالوا نحب العرب لمحبوب الخوري الشرتوني، ورسول الله لإلياس فرحات، وإيقاظ الرقود لمعروف الرصافي، وعبد البرية لرشيد الخوري، وعلى بساط الريح لفوزي المعلوف. في الورقة السابعة يدرس التاريخ الأدبي والثقافي للعرب إلى العصر الأموي.

الماجستير :

فيه ثمانية أوراق. يدرس في الورقة الأولى الأدب العربي الكلاسيكي. وفيه النثر والشعر. وفي النثر الكلاسيكي يدرس : كيف هاجر النبي، صلى الله عليه وسلم، لأم المؤمنين عائشة، وابتلاء كعب بن مالك لكعب بن مالك، والظلم مؤذن بخراب العمران لابن خلدون، ووصف الزاهد لابن سماك، وبعض سور من القرآن الكريم. في الشعر الكلاسيكي يدرس بعض القصائد من ديوان الحماسة والمعلقات. وفي الورقة الثانية، وهي للأدب الحديث. ويدرس فيها أيضاً النثر والشعر. في النثر يدرس الأيام لطه حسين، وفي الشعر يدرس "الحديقة" لشكر الله الجر، وشلال تيجوكا لشكر الله الجر، وخصلة الشعر لإلياس فرحات، وربيع الحر لأحمد زكي أبو شادي، وفقير لمسعود سماحة، والمواكب لخليل جبران، والغاية المفقودة لإيليا أبوماضي، ورباعيات لنسيب عريضة.

في الورقة الثالثة: التاريخ الأدبي من العصر ما قبل الإسلام إلى العصر الحديث، والورقة الرابعة تحتوي على الترجمة والبلاغة والقواعد. والورقة الخامسة تحتوي على الأدب العربي الحديث. فيها النثر والشعر. ويدرس فيها النظرات، والسلطان الحائر لتوفيق الحكيم. وفي الشعر يدرس بعض القصائد لأحمد شوقي، وحافظ إبراهيم، وخليل مطران، ورشيد سليم الخوري، ورشيد أيوب، وخليل جبران، وإلياس فرحات. والورقة السادسة تحتوي على الأدب الكلاسيكي. ويدرس فيها النثر والشعر. في النثر يدرس المقامات للحريري، والمحاسن والأضداد من البداية إلى محاسن العفو وضده، وفي الشعر يدرس قصائد النابغة، وحسان بن ثابت، والمتنبي. في الورقة السابعة، وهي تتعلق بدراسة خاصة حول شخصيات أدبية عربية. وفي الورقة الثامنة أيضاً تتعلق بدراسة خاصة للتاريخ العربي، وفي الورقة التاسعة يدرس القصة القصيرة والمقالات.

٥. جامعة بنارس الهندوسية :

أسست جامعة بنارس الهندوسية في عام ١٩١٦م، وافتتح فيها قسم اللغة العربية نفس السنة باسم قسم اللغات العربية والفارسية والأردية، وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس والماجستير. بعد ذلك استقل قسم اللغة العربية وسمي بـ: قسم اللغة العربية وآدابها. والآن تدرس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس، والماجستير، والشهادة، والدبلوم، والدكتوراه، ويبلغ عدد الطلاب في البكالوريوس والماجستير إلى٣٠، وفي الشهادة إلى٤٠، وفي الدبلوم إلى٤٥، وفي الدكتوراه إلى١٢، ويبلغ عدد الأساتذة إلى٣ .

ولها أيضاً هيئة الدراسات في القسم التي تقوم بإعداد المناهج، وإدخال التعديلات والإصلاحات فيها، ويحضر اجتماعها خبير من الخارج.

البكالوريوس:

فيه نوعان . والأول البكالوريوس (اختصاص)، وهو يحتوي على ١٠ أوراق. في الورقة الأولى تدرس القصة القصيرة والرواية. وفي الورقة الثانية يدرس الشعر الخلقي والاجتماعي. وفيه قصائد أبي العتاهية، ومعروف الرصافي البغدادي، وأبي تمام، وخليل مطران. وفي الورقة الثالثة : القرآن الكريم، والحديث النبوي. وفي الورقة الرابعة الشعر. يدرس فيه بعض القصائد من الحماسة، ومعلقة عمرو بن كلثوم. وفي الورقة الخامسة القواعد والترجمة. والسادسة يدرس النثر الكلاسيكي. وفي الورقة السابعة السيرة والتاريخ. وفيه أبو العلاء المعري من وفيات الأعيان لابن خلكان، ورحلة ابن بطوطة والفخري لابن الطقطقي. في الورقة الثامنة، يدرس فيها القصيدة والمرثية. يدرس فيه قصائد المتنبي، ورثاء المتنبي، والخنساء. والورقة التاسعة، يدرس فيها النثر العربي الحديث من مختارات المنفلوطي، وجبران خليل جبران والمويلحي. في الورقة العاشرة يدرس تاريخ الأدب العربي الموجز من عصر ما قبل الإسلام إلى العصر العباسي.

البكالوريوس العام :

تحتوي على أربع أوراق. الورقة الأولى تتعلق بالنثر والقواعد. يدرس فيها بعض سور من القرآن الكريم، والمختارات من مختلف الكتب العربية، مثل : كتاب النوادر، ونفحة اليمن. وفي القواعد يدرس القواعد الأساسية الهامة. وفي الورقة الثانية يدرس الشعر والترجمة. يدرس فيها بعض القصائد لأحمد البرعي، وحسان ابن ثابت، وأبي العتاهية، والرصافي. والورقة الثالثة تحتوي على النثر والقواعد. ويدرس فيها النصوص من روض الرياحين لليافعي، والقضاء والقدر من كليلة ودمنة، ونصوص من مجاني الأدب وبعض القواعد المتقدمة. وفي الورقة الرابعة يدرس الشعر والترجمة. يدرس فيها قصائد الخنساء، والفرزدق، وغيرهما.

الماجستير :

تحتوي على ثماني أوراق. الورقة الأولى تتعلق بالنثر الحديث، ويدرس فيها النصوص من النظرات للمنفلوطي، وجبران خليل جبران، والأيام لطه حسين، وحياتي لأحمد أمين. الورقة الثانية تحتوي على الشعر الحديث، ويدرس فيها بعض القصائد لـ : معروف الرصافي، وأحمد شوقي، وعبد الرحمن البدوي، وعبدالرحمن صدقي، وخليل مطران، وحافظ إبراهيم، وعبدالمحسن الكاظمي. والورقة الثالثة تحتوي على التفسير، والورقة الرابعة على التاريخ الأدبي من عصر ما قبل الإسلام إلى العصر العباسي. والورقة الخامسة تحتوي على النثر الكلاسيكي، ويدرس فيها خطبة الأشباح من نهج البلاغة، والمقامة الأولى للحريري، والمقامة القريضية لبديع الزمان، و"في الأمور السلطانية والسياسية الملكية إلى حقوق الملك" للفخري، وبن الطقطقي، ومقدمة أبن خلدون. والورقة السادسة الشعر الكلاسيكي، يدرس فيها معلقة امرئ القيس، وقصيدة حسان بن ثابت، وقصيدة المتنبي، والنابغة، وديوان الحماسة لأبي تمام. والورقة السابعة تحتوي على دراسة خاصة، وفيها التاريخ الإسلامي إلى الخلفاء الأربعة أو التاريخ العربي والجغرافيا (المتعلقة بالهند) أو فيلولوجيا اللغات السامية. والورقة الثامنة تتعلق بكتابة المقالة البحثية المتعلقة بالتاريخ الأدبي العربي.

٦. جامعة بتانا :

أسست جامعة بتانا في عام ١٩١٧م، وافتتح القسم العربي فيها عام ١٩٥٢م، وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الماجستير على يد ***H.M. Triple***، ويعرف القسم العربي الآن بقسم اللغة العربية وآدابها، وتدرس فيها اللغة العربية على مستوى الماجستير والدكتوراه. ويبلغ عدد الأساتذة إلى٢، ويبلغ عدد الطلاب إلى١٥٠ في الماجستير، وفي الدكتوراه إلى ١٥.

وتوجد هيئة الدراسات على المستوى الجامعي وهي تجتمع كل سنة أو سنتين لإجراء التعديل وإصلاح المناهج وإعدادها، ويبلغ عدد أعضائها إلى ما بين ٦ و٨ بمن فيهم خبير أو خبيران من خارج الجامعة.

البكالوريوس :

في البكالوريوس ثماني أوراق. الورقة الأولى تحتوي على الشعر. ويدرس في الشعر قصيدة البردة للبوصيري، وقصائد حسان بن ثابت، والخنساء، والأخطل، والفرزدق، وجرير، وأبي العتاهية، والمتنبي، وأحمد شوقي، وخليل مطران، وعبدالرحمن بدوي. والورقة الثانية تحتوي على النثر. ويدرس في النثر بعض السور من القرآن الكريم، وبعض النصوص المختارة من الكتب العربية المختلفة، مثل : "إسلام أبي ذر" من الجامع الصحيح للبخاري، وتقديم الدين على الدنيا من كتاب النوادر للقليوبي، و"شاب بناء" من روض الرياحين لليافعي، و"عاقبة الحسد" من نفحة اليمن، والقضاء القدر من كليلة ودمنة لابن المقفع، وأبي العلاء المعري من وفيات الأعيان لابن خلكان، وخطبة أبي بكر من مجاني الأدب، والكوخ والقصر من النظرات للمنفلوطي، والأيام لطه حسين، و"طفلان" من دمعة وابتسامة لجبران خليل جبران. والورقة الثالثة تحتوي على القواعد، والخلاصة، وكتابة الفقرات والرسائل. والورقة الرابعة تسمى بـ "الشعر الإضافي". ويدرس فيه ديوان الحماسة، وقصائد البارودي، وشوقي، وحافظ إبراهيم، وخليل مطران، وعبدالرحمن صدقي، وعباس محمود، عقاد وإبراهيم، عبدالقادر المازني، وخير الدين الزركلي، وقصيدة بانت سعاد، ومعلقة امرئ القيس. والورقة الخامسة تسمى بـ النثر الإضافي. ويدرس فيه بعض الدروس المختارة من بثينة وجميل، ورنات المثالث



والمثاني لأنطون اليسوعي، وكتاب زبيدة إلى المأمون من مجاني الأدب، والدفين الصغير، والبعوض والإنسان، والشعرة البيضاء من النظرات للمنفلوطي، والأيام ٢ لطه حسين، وحياتي لأحمد أمين، والمجرم ومنتيان، والحيوان الأبكم من دمعة وابتسامة لجبران خليل جبران. وكنت شيخا في شبابي لعباس محمود العقاد، وفي القطار لمحمد تيمور، والمقامة الأولى والثانية لبديع الزمان الهمداني. والورقة السادسة تحتوي على التاريخ الإسلامي من البداية إلى نهاية العصر الأموي والبلاغة. وفي الورقة السابعة التاريخ الأدبي من البداية إلى العصر الأموي والعروض. والورقة الثامنة تسمى بـ المقالة والترجمة.

الماجستير :

في الماجستير ثماني أوراق. الورقة الأولى تحتوي على "الشعر الكلاسيكي"، ويدرس فيه ديوان الحماسة لأبي تمام، والمعلقات السبع، ولامية العجم للطغرائي. والورقة الثانية تحتوي على النثر الكلاسيكي. ويدرس فيه الأدب الصغير لابن المقفع، والمقدمة وخمس مقامات للحريري. والورقة الثالثة تحتوي على البلاغة، والعروض، والقواعد. والورقة الرابعة على التاريخ الأدبي للعرب، والتاريخ الإسلامي حتى العصر العباسي. والورقة الخامسة تحتوي على الشعر الحديث. ويدرس فيه بعض قصائد حافظ إبراهيم، وعلي محمود طه. والورقة السادسة على النثر الحديث. ويدرس فيه حديث عيسى بن هشام لمحمد المويلحي، وبعض النصوص من النظرات للمنفلوطي. والورقة السابعة على التاريخ. وفي الورقة الثامنة، يجب على الطالب أن يكتب مقالة حول اللغة العربية وأدبها باللغة العربية.

٧. الجامعة العثمانية :

أسست الجامعة العثمانية على أحدث طراز بمعونة أمير ولاية حيدر آباد عام ١٩١٨م، وافتتح قسم اللغة العربية فيها في نفس السنة، وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس، والماجستير، والدرجة ما قبل الدكتوراه، والدكتوراه، والدبلوم. وتوجد هيئة الدراسات بالقسم العربي، ويبلغ عدد أعضائها إلى ١٢، منهم رئيس الهيئة، ورئيس القسم، وخبيران من خارج الجامعة.

وأما تدريس العربية على مستوى البكالوريوس :

فيدرس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس في كلية النساء، وكلية الأميرة شاهاكار، وكلية نظام، وكلية ساروجني نايبدو، وكلية الشرقية التابعة لأنجمن خدام المسلمين، وفي كلية حسيني علم، وكلية انديرا بريا درشني في حيدرآباد.

البكالوريوس:

في البكالوريوس عشر أوراق موزعة على ثلاث سنوات. الورقة الأولى تحتوي على النثر. ويدرس فيه القراءة الراشدة، الجزء الثاني، للسيد أبي الحسن علي الندوي، وبعض النصوص من مختارات زيدان بدران. الورقة الثانية على الشعر. ويدرس فيه معلقة عمرو بن كلثوم، وديوان أبي العتاهية. الورقة الثالثة تحتوي على النثر الحديث. ويدرس فيها بعض النصوص المختارة من النظرات والعبرات لمصطفى لطفي المنفلوطي، والورقة الرابعة على الشعر، والبلاغة، والعروض. والورقة الخامسة على التفسير لبعض سور القرآن الكريم، والورقة السادسة على الحديث النبوي، ويدرس فيه كتاب الآداب، وكتاب التفسير من صحيح مسلم. والورقة السابعة يدرس فيها الفقه، والعقائد، والورقة الثامنة يدرس فيها التاريخ الإسلامي،

والورقة التاسعة يدرس فيها تاريخ الفكر الإسلامية، والورقة العاشرة يدرس فيها القواعد، والترجمة، وكتابة المقالة.

الماجستير:

في الماجستير ثماني أوراق. الورقة الأولى تحتوي على التفسير والحديث والسيرة. والورقة الثانية تحتوي على الشعر الكلاسيكي، يدرس فيه معلقة امرئ القيس، وزهير ابن أبي سلمى والقصيدة الهمزية لحسان بن ثابت الأنصاري، والقصيدة الميمية للفرزدق، والقصيدة الدالية والميمية للمتنبي، والقصيدة اللامية والرائية لأبي العلاء المعري، وبعض القصائد من ديوان الخماسة. والورقة الثالثة تحتوي على النثر الكلاسيكي، وتاريخ الأدب الكلاسيكي. ويدرس فيها الخطابة من حجة الوداع إلى خطبة البتراء من البيان والتبيين للجاحظ، وبابان من بداية الكامل للمبرد، والقريضية والإذاذية والبلخية من مقامات البديع، وفي جزء تاريخ الأدب الكلاسيكي يدرس العصر الأموي، والعصر العباسي، والعصر الأندلسي. والورقة الرابعة تحتوي على القواعد والترجمة والمقالة. والورقة الخامسة تحتوي على النثر والشعر الحديث، وفي هذه الورقة يدرس بعض الأبواب من كتاب أحمد أمين، والمنفلوطي، وبعض المسرحيات لتوفيق الحكيم، وفي الشعر يدرس بعض قصائد أحمد شوقي، وحافظ إبراهيم، وخليل مطران. والورقة السادسة تحتوي على البلاغة والعروض والنقد الأدبي. والورقة السابعة تحتوي على تاريخ الأدب العربي الحديث، والثقافة العربية، والورقة الثامنة تحتوي على دارسة شخصية طه حسين، وحافظ إبراهيم والأدب العربي الهندي.

الماجستير ما قبل الدكتوراه :

فيه ورقتان إضافة إلى كتابة بحث علمي. والورقة الأولى تحتوي على طرق التحقيق، والورقة الثانية على الدراسة العامة المتعلقة بموضوع البحث الذي اختاره الباحث أو الطالب. وفي نهاية السنة، يجب على الطالب أن يكتب بحثا علميا.

٨. جامعة علي كراه الإسلامية :

أسس السير سيد أحمد خان كلية باسم الكلية الإينجلو أورينتل الإسلامية في عام ١٨٥٧م بمدينة علي كراه في ولاية أترابراديش لتعليم أبناء المسلمين على أحدث الخطط. وأصبحت هذه الكلية جامعة في عام ١٩٢٠م، واشتهرت باسم "جامعة علي كراه الإسلامية"، وافتتح قسم اللغة العربية فيها في نفس السنة. وبدأت الدراسات العربية على أيدي الأساتذة المستشرقين، ثم قام بعدهم الشيخ عبدالعزيز الميمني بتدريس اللغة العربية والآداب العربية قبل استقلال الهند. والآن تدرس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس، والماجستير، والدرجة ما قبل الدكتوراه، ودرجة الدكتوراه، والشهادة، والدبلوم، ويبلغ عدد الطلاب في البكالوريوس إلى١٢٠، والماجستير إلى٤٠، وفي الدرجة ما قبل الدكتوراه ١٥، والدكتوراه إلى ٣٥، وهناك هيئة الدراسات في القسم العربي مثلما تكون في الجامعات الأخرى، ويحضر اجتماعها خبيران من خارج الجامعة، وخبيران من الأقسام الأخرى التابعة للجامعة بالإضافة إلى أساتذة القسم.

البكالوريوس:

فيه ثماني أوراق. الورقة الأولى تحتوي على النثر والشعر في العصور الوسطى والعصر الحديث. ويدرس فيه النصوص المختارة من نخبة الأدب المطبوعة من جامعة عليكره الإسلامية، ومختارات من أدب العرب لأبي الحسن علي الندوي

المطبوعة من لكناؤ. والورقة الثانية تحتوي على القواعد والإنشاء. والورقة الثالثة تحتوي على اللغة العربية المتقدمة (النثر والشعر)، ويدرس فيها الدروس المختارة من نخبة الأدب. والورقة الرابعة تحتوي على القواعد والإنشاء، والورقة الخامسة تحتوي على تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى العصر الإسلامي، والورقة السادسة على القواعد والترجمة. والورقة السابعة على النثر العربي الكلاسيكي، ويدرس فيها الدروس المختارة من نخبة الأدب، والورقة الثامنة تحتوي على النثر العربي الحديث، ويدرس فيها الدروس المنتخبة من نخبة الأدب، ومختارات من أدب العرب.

الماجستير :

فيه تسع أوراق. خمس أوراق في السنة الأولى وأربع أوراق في السنة النهائية. وفي الورقة الأولى يدرس تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى العصر الحديث. وفي الورقة الثانية يدرس البلاغة، والعروض، والقواعد المتقدمة. وفي الورقة الثالثة يدرس النثر في العصور الوسطى، المختار من مختارات من أدب العرب لأبي الحسن علي الندوي. وفي الورقة الرابعة تحتوي على الشعر في العصر ما قبل الإسلام، والشعر في العصر الإسلامي المبكر، والعصر الأموي، والشعر العربي في الأندلس وشمال إفريقيا. يدرس فيه بعض القصائد المختارة من (المنتخب من شعر العرب) المطبوع من قسم اللغة العربية وآدابها. والورقة الخامسة تحتوي على مهارة الترجمة. والترجمة المبنية على الفقرات غير المنصوصة من الصحف والمجلات العربية والإنجليزية الحديثة. وفي الورقة السادسة، يجب على الطالب كتابة المقالة باللغة العربية. والورقة السابعة تحتوي على النقد الأدبي. والورقة الثامنة تحتوي على الشعر في العصر العباسي والحديث. والورقة التاسعة هي دراسة خاصة للجاحظ، أو

الشاعر المتنبي، أو الأدب العربي الهندي، والشاعر جرير، والكاتب عباس محمود العقاد.

٩. الجامعة المِلّية الإسلامية :

أنشئت الجامعة الملية الإسلامية في ٢٩ أكتوبر عام ١٩٢٠م بمدينة علي كراه في ولاية أوترابراديش على يد شيخ الهند محمود حسن الديوبندي الذي كان مديراً لدار العلوم بديوبند آنذاك، وكان السبب الرئيسي لتأسيسها هو إعطاء صبغة قومية عملية لمشاعر الشعب الهندي عن تحرير التعليم من أيدي الاستعمار الإنجليز، ومن مؤسسيها الأوائل مولانا محمد علي جوهر، والحكيم أجمل خان، والمهاتما غاندي، ومولانا أبوالكلام آزاد، والدكتور مختار أحمد الأنصاري، والدكتور ذاكر حسين. وبعد خمس سنوات انتقلت الجامعة الملية الإسلامية إلى دلهي عام ١٩٢٥ عندما كان الحكيم أجمل خان يشغل منصب رئيس الجامعة، وقد أخذت الجامعة تخدم المواطنين منذ تلك اللحظة، وتقدمت تقدماً بارزاً حتى منحتها الحكومة الهندية بدرجة شبه الجامعة تحت مشروع المجلس الأعلى لإدارة الجامعات *UGC* في ١٩ يونيو ١٩٦٢م، وفي ٢٦ ديسمبر عام ١٩٨٨ أعلنت الحكومة الهندية أن الجامعة الملية الإسلامية جامعة مركزية.

بدأ تدريس اللغة العربية في الجامعة الملية الإسلامية من أول يوم والذين قاموا بتدريسها هم الأساتذة والشيوخ : محمد أسلم الجيراجبوري، ومحمد يوسف السورتي، وعبد الحي الفاروقي. وقد أسس القسم العربي في الجامعة سنة ١٩٧٢م، وأخذت اللغة الفارسية والدراسات الإسلامية تدرس تحت إشراف القسم العربي، ثم أسس قسم كبير يضم ثلاثة أقسام باسم قسم الدراسات الإسلامية والعربية والإيرانية عام ١٩٧٦م. وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس، ثم

استقل القسم العربي بنفسه عام ١٩٨٨م، والآن تدرس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه، والشهادة الابتدائية، والدبلوم، والدبلوم المتقدم. ويبلغ عدد الطلاب إلى ٤٠ في الماجستير، وإلى ٢٠٠ في البكالوريوس، وإلى ٤٠ في الشهادة الابتدائية، وإلى ٤٠ في الدبلوم، وإلى ٢٠ في الدبلوم المتقدم، وإلى٥٨ في الدكتوراه، ويبلغ عدد الأساتذة إلى١٠.

توجد هيئة الدراسات في قسم اللغة العربية وهي يعقد اجتماعها مرة على الأقل، وثلاث مرات على الأكثر، في السنة. ويحضر هذا الاجتماع جميع أساتذة القسم وعضوان من داخل الجامعة وخبيران من خارج الجامعة. تقوم هيئة الدراسات بتعديل المناهج وإصلاحها، وتشرف على الدراسات والأبحاث وجدول الحصص الدراسية والامتحانات، وما إلى ذلك.

البكالوريوس:

فيه ثماني أوراق بالإضافة إلى اختبار شفهي. والورقة الأولى تحتوي على القواعد والترجمة. والورقة الثانية أيضاً تحتوي على القواعد والترجمة. والورقة الثالثة على النثر والشعر، ويدرس في النثر بعض الأبواب المختارة من مختارات أدب العرب لأبي الحسن علي الندوي، وفي الشعر بعض القصائد المختارة من مجموعة من النَّظْم والنثر لمحمد شريف سليم. والورقة الرابعة تحتوي على المقالة والترجمة، والورقة الخامسة تحتوي على تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى العصر الحديث. والورقة السادسة على النثر العربي الحديث. ويدرس فيه بعض القصص والمسرحيات، مثل : أمام عرض الموت لجبران خليل جبران، والعقاب للمنفلوطي، والسلطان الحائر لتوفيق الحكيم، وسلوى في مهب الريح لمحمود تيمور، وحادثة لنجيب محفوظ. والورقة السابعة على الشعر العربي المعاصر والحديث، ويدرس فيها

بعض القصائد المنتخبة من مختارات من الشعر العربي الحديث لمصطفى بدوي. والورقة الثامنة تحتوي على البلاغة.

الماجستير:

فيه ثماني أوراق. تحتوي الورقة الأولى على النثر العربي (من العصر الجاهلي إلى بداية العصر الحديث بما فيه الأندلس وإفريقيا الشمالية). ويدرس فيه بعض النصوص المنتخبة من مختارات من أدب العرب، الجزء الأول والثاني، لأبي الحسن علي الندوي، والمنتخب من أدب العرب (ج٢) لطه حسين وزملائه. والورقة الثانية تحتوي على الشعر العربي من العصر الجاهلي إلى العصر العباسي بما فيها الأندلس وإفريقيا الشمالية. ويدرس فيها المعلقات السبع، وبعض القصائد من المنتخب من أدب العرب (الجزء الثاني) لطه حسين وزملائه. والورقة الثالثة تحتوي على الترجمة والمقالة. والورقة الرابعة على علم اللغة، والبلاغة، والعروض. والورقة الخامسة على النثر العربي في العصر الحديث. ويدرس فيها النصوص من كتب الشيخ إبراهيم اليازجي، ومصطفى كمال، والشيخ حمزة فتح الله، وحفني بك ناصف، ومصطفى لطفي المنفلوطي، وسعد باشا زغلول، ومحمد بك المويلحي، والشيخ محمد عبده، وقاسم بك أمين، وجرجي بك زيدان. والورقة السادسة تحتوي على الشعر العربي الحديث، ويدرس فيها قصائد محمود سامي البارودي، وإسماعيل صبري، وعباس محمود العقاد، وعبد القادر المازني، وإبراهيم ناجي، وإيليا أبو ماضي، وميخائيل نعيمة، وخليل مطران، وعبدالرحمن شكر، وعلي محمود طه، وبدر شاكر السياب، وعبدالوهاب البياتي، وأحمد عبدالمعطي الحجازي، وأبو القاسم الشابي، ومعروف الرصافي، وجميل صدقي الزهاوي، وأحمد شوقي. والورقة السابعة تحتوي على الترجمة وكتابة المقالة. والورقة الثامنة تحتوي على مبادئ النقد الأدبي.

١٠. جامعة لكناؤ :

أسست جامعة لكناؤ عام ١٩٢٠م بمدينة لكناؤ، وافتتح القسم العربي فيها عام ١٩٢١م، وبدأ تدريس اللغة العربية منذ ذلك الوقت. والآن تدرس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه، وشهادة المهارة، والدبلوم. ويبلغ عدد الأساتذة إلى٥، ويبلغ عدد الطلاب في الماجستير إلى٤٠، وفي البكالوريوس إلى٦٠، والدكتوراه إلى٣٢.

يوجد في القسم العربي هيئة الدراسات، ويحضر اجتماعها خبير من خارج الجامعة، وجميع أساتذة القسم. ومن مهامها القيام بإعداد المناهج وبإجراء التعديلات والإصلاحات فيها، وما إلى ذلك.

البكالوريوس :

فيه سبع أوراق. اثنتان في السنة الأولى، واثنتان في السنة الثانية، وثلاث أوراق في السنة الثالثة. الورقة الأولى تحتوي على النثر والشعر. ويدرس النصوص المنتخبة من منثورات من أدب العرب لمحمد رابع الندوي، مكتبة دار العلوم، ندوة العلماء لكناؤ، ويدرس في الشعر قصائد منتخبة من منثورات أدب العرب لمحمد رابع الندوي. والورقة الثانية تحتوي على الترجمة من اللغة الأردية / الإنجليزية إلى اللغة العربية، وعكسها، والقواعد.

الورقة الثالثة تحتوي أيضاً على النثر والشعر. ويدرس فيها الدروس المنتخبة من مختارات من أدب العرب، الجزء الأول، لأبي الحسن علي الندوي، وفي الشعر يدرس بعض القصائد من ديوان الحماسة لأبي تمام. والورقة الرابعة تحتوي على تاريخ الأدب العربي موجزاً، والورقة الخامسة على النثر في العصور الوسطى والعصر الحديث، ويدرس فيها بعض الدروس المنتخبة من نخبة الأدب المطبوعة من جامعة

علي كراه الإسلامية. والورقة السادسة يدرس فيها الشعر القديم والحديث. في الشعر القديم يدرس معلقة عمرو بن كلثوم، وقصائد الخنساء، وحسان بن ثابت، وقيس بن الحطيم، والصلَتان، والسموأل بن عادياء، وفي الشعر الحديث يدرس الهمزية النبوية، والغزال من الشوقيات، واللغة العربية، والشعر من ديوان حافظ إبراهيم، وفي الوحدة لعبدالرحمن الصدقي، والحرية في سياسة المستعمرين من ديوان الرصافي البغدادي، والسكران لعباس محمود العقاد، وفي رثاء نفسي لإبراهيم عبدالقادر المازني، ويا رفيقي لإيليا أبو ماضي، ورقاد القلم لإلياس أبو شبكة، وأغنية ريفية لعلي محمود طه. والورقة السابعة تحتوي على القواعد والإنشاء والترجمة.

الماجستير :

فيه عشر أوراق واختبار شفهي. في السنة الأولى تدرس خمس أوراق، وفي السنة الثانية خمس أوراق، بالإضافة إلى اختبار شفهي.

تحتوي الورقة الأولى على النثر. وفي النثر يدرس بعض الدروس المختارة من مختارات من أدب العرب، الجزء الثاني، لأبي الحسن علي الندوي. ويدرس فيها أيضاً بعض النصوص من عبد الرحمن بن الجوزي، والجاحظ، وأبي الفرج الأصبهاني، وبن العميد، والصاحب بن عباد، وبديع الزمان الهمداني، وأبي القاسم الحريري، والقاضي فاضل، وابن جبير الأندلسي، وابن القيم، ومحمود بن محمد الجونفوري، والسيد مصطفى صادق الرافعي، والأستاذ محمد كرد علي، والدكتور أحمد أمين، وعباس محمود العقاد. والورقة الثانية تحتوي على الشعر. ويدرس فيها بعض القصائد لأبي تمام، وأبي فراس الهمداني، والبحتري، والمتنبي، وأبي العلاء المعري. والورقة الثالثة في تاريخ الأدب العربي. والورقة الرابعة تحتوي على التاريخ

الثقافي للعرب من العصر الجاهلي إلى عصر الأندلس. والورقة الخامسة تحتوي على الأدب العربي الهندي. ويدرس فيها حجة الله البالغة للشاه ولي الله الدهلوي، وروائع إقبال لأبي الحسن علي الندوي، وديوان غلام علي آزاد البلغرامي، وديوان حميد الدين الفراهي. والورقة السادسة يدرس فيها النثر، الدروس المختارة من كتاب ابن عبد ربه، ومقدمة ابن خلدون، والبيان والتبيين للجاحظ، والكامل للمبرد. الورقة السابعة تحتوي على الشعر، يدرس فيها معلقات امرئ القيس، وطرفة بن العبد، وزهير بن أبي سلمى، ولبيد بن ربيعة، وكما يدرس بعض القصائد من النابغة الذبياني. والورقة الثامنة تحتوي على البلاغة. والورقة التاسعة على تاريخ الأدب الحديث، والورقة العاشرة فيها كتابة مقالة باللغة العربية أو بحث علمي في اللغة العربية حول موضوع أدبي.

١١. جامعة دلهي :

أسست جامعة دلهي عام ١٩٢٢م، وأقيم فيها قسم اللغة العربية في نفس السنة. ولكن تدريس اللغة العربية لم يبدأ إلا من عام ١٩٥٨م، وذلك على مستوى البكالوريوس، والماجستير. والآن تدرس اللغة العربية على مستوى الماجستير، والدرجة ما قبل الدكتوراه، والدكتوراه، بالإضافة إلى الشهادة الابتدائية، والدبلوم، والدبلوم المتقدم. ويبلغ عدد الطلاب في الماجستير إلى ٣٠، وفي الدرجة ما قبل الدكتوراه إلى ٨، وفي الدكتوراه إلى ١٧، ويبلغ عدد الأساتذة إلى ٩.

البكالوريوس :

فيه ثماني أوراق. الورقة الأولى تحتوي على النثر العربي الحديث. ويدرس فيها القراءة الواضحة، الجزء الثالث، لوحيد الزمان الكيرانوي، وبعض الدروس من نخبة الأدب المطبوع من جامعة علي كراه الإسلامية. والورقة الثانية تحتوي على القواعد والترجمة. والورقة الثالثة على الشعر العربي الحديث. ويدرس بعض القصائد من المنتخب من أدب العرب لأحمد الإسكندري وغيره. والورقة الرابعة تحتوي على القواعد والترجمة. والورقة الخامسة على النثر العربي الكلاسيكي. ويدرس بعض الدروس من كتاب مختارات من أدب العرب، الجزء الأول، لأبي الحسن علي الندوي، والورقة السادسة تحتوي على الشعر العربي الكلاسيكي، ويدرس فيها بعض القصائد من مجموعة من النَّظْم والنثر لمحمد شريف سليم. والورقة السابعة على تاريخ الأدب العربي من العصر ما قبل الإسلامي إلى العصر الحديث. والورقة الثامنة تحتوي على الإنشاء والامتحان الشفهي.

الماجستير :

في ثماني أوراق. الورقة الأولى تحتوي على النثر العربي الحديث. ويدرس فيها الأيام لطه حسين، وبايان (الغربلة ومحور الأدب) من الغربال لميخائيل نعيمة، وعن بعض الأدباء مثل عبد القادر المازني، وسلامة موسى، ومحمود كامل، وأحمد أمين وجبران خليل جبران، ومحمود تيمور، وتوفيق الحكيم، ومحمد حسين هيكل، وعباس محمود العقاد، وأحمد حسن الزيات، ومصطفى صادق الرافعي، وسهير القلماوي، وأمين الريحاني، ومحمد كرد علي، ومصطفى لطفي المنفلوطي. والورقة الثانية تحتوي على الشعر العربي الحديث. ويدرس فيها بعض القصائد المنتخبة من قبل قسم اللغة العربية بجامعة دلهي. والورقة الثالثة تحتوي على تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى العصر الحديث. والورقة الرابعة تحتوي على القواعد المتقدمة والبلاغة والترجمة. والورقة الخامسة تحتوي على النثر الكلاسيكي، ويدرس فيها

بعض الدروس من مختارات من أدب العرب، ومقامات الحريري. والورقة السادسة تحتوي على الشعر العربي الكلاسيكي، ويدرس فيها معلقة امرئ القيس، وقصائد أعشى قيس، وكعب بن زهر، وحسان بن ثابت، والحطيئة، والأخطل، وجميل بن معمر، وعمر بن أبي ربيعة، وبشار بن برد، وأبي نواس، وأبي العتاهية، وأبي تمام، وابن الرومي، والبحتري، والمتنبي، وأبي فراس، وأبي العلاء المعري. والورقة السابعة هي الورقة الاختيارية، يجب على الطالب دراسة أحد الموضوعات التالية: الحضارة العربية، أو تاريخ الإسلام، وجغرافية العرب، أو النقد الأدبي، أو المسرحية، أو الرواية. والورقة الثامنة تحتوي على كتابة المقالة والبيانات الصحفية باللغة العربية.

الماجستير ما قبل الدكتوراه :

إن هذا المنهج المسمى بـ الماجستير ما قبل الدكتوراه باللغة العربية معروف، ويوجد في ثماني جامعات فقط.

وفيه خمس أوراق. الورقة الأولى تشتمل على طرق التحقيق. والورقة الثانية على دراسة أحد الفروع التالية للأدب العربي: النثر العربي، الشعر العربي، الحديث، التفسير، الفقه، التاريخ، الجغرافية، الحضارة، الفيلولوجيا، علم البلاغة، المقامات، النقد الأدبي، المسرحية، الرواية والقصة القصيرة. الورقة الثالثة تحتوي على دراسة تفصيلية لاتجاه أدبي خاص، أو حركة خاصة، أو كاتب، أو شاعر خاص، أو دراسة تأثير الأدب العربي في إحدى اللغتين التاليتين : (١) اللغة الفارسية (٢) اللغة الأردية. والورقة الرابعة على الحلقات الدراسية : (مثل الندوات، المؤتمرات)، والورقة الخامسة على كتابة بحث علمي أو تحقيق مخطوطة عربية نادرة وافقت عليه اللجنة البحثية للقسم.

١٢. جامعة ناكبور :

أسست جامعة ناكبور عام ١٩٢٣م، وكانت الدراسات العربية والفارسية والإسلامية تجري على مرحلة البكالوريوس في كلية موريس قبل إنشائها التي كانت قد أسست عام ١٨٨٥م، وافتتح القسم العربي والفارسي في هذه الكلية في نفس السنة. والآن تدرس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه، والدبلوم، الابتدائي، والدبلوم المتقدم. توجد فيه هيئة الدراسات هي تتكون من خمسة أعضاء، منهم عضوان من الجامعة، وعضوان من القسم العربي، ورئيس الهيئة. تجتمع هيئة الدراسات مرة في السنة لإجراء التعديلات والإصلاحات في المناهج الدراسية.

الماجستير :

في الماجستير ثماني أوراق. تحتوي الورقة الأولى على النثر الكلاسيكي. ويدرس فيها كتاب الفخري لابن الطقطقي، وخمس مقامات من الأول لبديع الزمان، وخمس مقامات من الأول للحريري. والورقة الثانية على الشعر الكلاسيكي. تدرس في الشعر الكلاسيكي معلقات امرئ القيس، وزهير، وعمرو بن كلثوم، وقصائد من ديوان الحماسة، وخمس قصائد من ديوان المتنبي. والورقة الثالثة على تاريخ الأدب العربي حتى ١٢٥٨م. والورقة الرابعة على القواعد والبلاغة. والورقة الخامسة على النثر الحديث. ويدرس فيها مسرح المجتمع لتوفيق الحكيم، ومَجْدُولين لمصطفى لطفي المنفلوطي. والورقة السادسة على الشعر الحديث. ويدرس فيها بعض القصائد من الشوقيات، وديوان خليل مطران. والورقة السابعة على القرآن والحديث والفقه، والورقة الثامنة هي كتابة مقالة باللغة العربية حول موضوع أدبي حول اللغة العربية والأدب العربي والحضارة العربية.

١٣. جامعة كيرالا :

أسست الجامعة بمدينة تريفندرام عام ١٩٣٧م، وسميت بجامعة كيرالا عام ١٩٥٥م. وافتتح القسم العربي فيها عام ١٩٤٢م، وبدأ تدريس اللغة العربية منذ تأسيسها. ولم يبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس إلا في عام ١٩٦٦م، وعلى مستوى الماجستير في عام ١٩٦٩م، وعلى مستوى درجة الدكتوراه في عام ١٩٨٩م. كما توجد هيئة الدراسات في القسم للنقاش وإجراء التعديلات.

البكالوريوس :

فيه تسع أوراق. الورقة الأولى هي اللغة الإنجليزية. والورقة الثانية تحتوي على القرآن الكريم والحديث النبوي والقواعد. والورقة الثالثة على النثر والشعر. وفي النثر يدرس الدروس المختارة من المنتخبات لغضنفر علي. وفي الشعر يدرس بعض القصائد المختارة من مجموعة النظْم. والورقة الثالثة تحتوي على تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى العصر الأموي والترجمة. والورقة الرابعة على النثر الكلاسيكي. ويدرس فيها بعض السور من القرآن الكريم والأحاديث النبوية والفقه. والورقة الخامسة تحتوي على الشعر. ويدرس فيها بعض القصائد المختارة من نخبة الأدب المطبوع من جامعة علي كراه، والورقة السادسة هي تاريخ الإسلام والثقافة العربية. والورقة السابعة تحتوي على القواعد والبلاغة والعروض. والورقة الثامنة على النثر الحديث. ويدرس بعض الدروس المختارة من مختارات من أدب العرب لأبي الحسن علي الندوي، والورقة التاسعة تحتوي على القصة العربية، ويدرس فيها بعض الأبواب من كليلة ودمنة، وألف ليلة وليلة.

الماجستير :

في الماجستير عشر أوراق. الورقة الأولى هي النثر الكلاسيكي. ويدرس فيها بعض السور من القرآن الكريم، والحديث النبوي، ومقامتان من مقامات الحريري، وباب أدب العلم من أدب الدنيا والدين لأبي الحسن الماوردي، ومقدمة ابن خلدون. والورقة الثانية تحتوي على الشعر الحديث. يدرس فيها بعض القصائد من ديوان حافظ إبراهيم، وأحمد شوقي، وغيرهما. وتحتوي الورقة الثالثة على القواعد والبلاغة والعروض. والورقة الرابعة على التاريخ الإسلامي والثقافة. ويدرس فيها تاريخ العصر الجاهلي إلى العصر العباسي. والورقة الخامسة تحتوي على النثر الحديث، ويدرس فيها بعض الأبواب من دمعة وابتسامة لجبران خليل جبران، ومن بعيد لطه حسين، والقاهرة الجديدة لنجيب محفوظ، والنظرات للمنفلوطي، وبنك القلق لتوفيق الحكيم. وتحتوي الورقة السادسة على الشعر الكلاسيكي. يدرس فيها معلقات : امرئ القيس، وطرفة، وعمرو بن كلثوم، والقصيدة اللامية للمتنبي، والقصيدة البائية للفرزدق، وقصائد من ديوان الخنساء. والورقة السابعة تحتوي على النقد الأدبي. والورقة الثامنة على تاريخ الأدب العربي، وفي الورقة التاسعة يجب على الطالب كتابة بحث علمي، والورقة العاشرة هي الاختبار الشفهي.

١٤. جامعة غواهاتي :

أسست جامعة غواهاتي عام ١٩٤٧م، وأسس فيها القسم العربي عام ١٩٦٩م، وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الماجستير والدكتوراه، ولا تزال تدرس على نفس المستوى حتى الآن. ويبلغ عدد الطلاب في الماجستير إلى ٣٠، وفي الدكتوراه إلى ١٥، ويبلغ عدد الأساتذة إلى ٥.

وتوجد فيه هيئة الدراسات التي تشتمل على أساتذة اللغة العربية في القسم ومن الأقسام الأخرى. وتقوم الهيئة بإعداد المناهج بإجراء التعديلات عليها، ثم يتم إرسالها إلى بعض الخبراء خارج الجامعة.

البكالوريوس :

فيه تسع أوراق. تحتوي الورقة الأولى على الشعر. ويدرس فيها بعض القصائد المختارة من ديوان الحماسة، وديوان المتنبي، وأحمد شوقي، وحافظ إبراهيم، ومعروف الرصافي. وفي الورقة الثانية تحتوي على النثر. ويدرس فيها بعض السور من القرآن الكريم، والمقامة القريضية، والمقامة الإزاذية لبديع الزمان الهمداني، وذمة الملك وشهادة الشجرة من كليلة ودمنة، والفردوس الإسلامي في قارة آسيا للأستاذ علي الطنطاوي. والورقة الثالثة تحتوي على تاريخ اللغة والأدب العربي من العصر الجاهلي إلى سقوط الدولة العباسية. والورقة الرابعة تحتوي على النثر الحديث، ويدرس فيها مرتا البانية لجبران خليل جبران، وربي لمن خلقت هذا النعيم لمحمد تيمور، والشيخ قفه لإبراهيم عبدالقادر المازني، وثقل الغني لطه حسين، والكوخ والقصر للمنفلوطي. والورقة الخامسة تحتوي على القواعد والبلاغة وترجمة الفقرات البسيطة غير المنصوصة. والورقة السادسة تحتوي على الشعر الكلاسيكي، ويدرس فيها معلقة عمرو بن كلثوم، وقصيدة بانت سعاد لكعب بن زهير، وقصائد حسان بن ثابت. والورقة السابعة تحتوي على النثر الكلاسيكي، ويدرس فيه مدارك التنزيل، والجامع الصحيح لمسلم، وسيرة ابن هشام، وخطبة محمد صلى الله عليه وسلم في حجة الوداع، وخطبة طارق بن زياد قبل فتح الأندلس. والورقة الثامنة تحتوي على التاريخ السياسي للإسلام إلى سقوط بغداد، والتاريخ الأدبي الحديث.وفي الورقة التاسعة هي الشعر الحديث، ويدرس فيها إيقاظ الرقود لمعروف

الرصافي، وفيض الرحمة لعمر بن أبي ريشة، ويقظة العرب لخليل مطران، وخالد بن الوليد وأم اليتيم.

الماجستير:

فيه ثماني أوراق:

الورقة الأولى: هي الشعر الكلاسيكي، ويدرس فيها معلقتا امرئ القيس، وزهير بن أبي سلمى، وباب الأدب من ديوان الحماسة، ولامية العرب للشنفرى.

والورقة الثانية: تحتوي على الشعر الإسلامي، ويدرس فيها قافية الهمزة وقافية الباء والقصائد الأخرى للمتنبي، وقصائد الخنساء، ولامية العجم للطغرائي.

والورقة الثالثة: على النثر. يدرس فيها ثلاث مقامات للحريري، والمقدمة والفصل الأول لكتاب الفخري، وباب البيان للجاحظ.

والورقة الرابعة: تحتوي على تاريخ الإسلام في البلاد العربية وإيران والبلدان المجاورة للبحر الأبيض المتوسط.

والورقة الخامسة: تحتوي على النقد.

والورقة السادسة: تحتوي على النثر والشعر الحديث، ويدرس في النثر تراجم مصرية وغربية : كليوبترا، وعلى هامش السيرة لطه حسين، والعبرات للمنفلوطي، والعصفورة لمحمود تيمور. وفي الشعر ، يدرس قصائد شوقي، وحافظ إبراهيم، ومعروف الرصافي.

الورقة السابعة: يدرس القواعد والبلاغة والعروض والترجمة والمقالة.

الورقة الثامنة: يدرس تاريخ اللغات السامية وتاريخ الأدب العربي.

١٥. جامعة اللغة الإنكليزية واللغات الأجنبية :

أسست هذه الجامعة كمعهد مركزي للغة الإنكليزية تحت رعاية المجلس البريطاني عام ١٩٥٨م. ثم أعيد تنظيم أقسامه وتنسيق نظامه عام ١٩٧٢م، تحت رعاية وزارة التعليم فسمي بالمعهد المركزي للغة الإنجليزية واللغات الأجنبية. ثم أصبح هذا المعهد جامعة مركزية في عام...

أنشيء القسم العربي في هذا المعهد عام ١٩٧٨م، وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى شهادة المهارة والدبلوم بعد البكالوريوس في تعليم اللغة العربية الحديثة. وبالإضافة إلى ذلك تدريس اللغة العربية الآن على مستوى الماجستير، والماجستير بالبعد، والدرجة ما قبل الدكتوراه، والدكتوراه، والدبلوم، والدبلوم المتقدم في اللغة العربية الحديثة.

الماجستير :

فيه إحدى عشرة ورقة. الورقة الأولى تحتوي على استعمال اللغة كتابة وتحدثاً، والإنشاء والأسلوب الوظيفي. والورقة الثانية تحتوي على القواعد، والورقة الثالثة على الأدب الكلاسيكي (النثر والشعر في العصر الجاهلي والعصر الإسلامي). ويدرس فيها معلقات امرئ القيس، وزهير بن أبي سلمى، وقصائد كعب بن زهير، والنابغة الذبياني، وحسان بن ثابت، وعمر بن أبي ربيعة، والفرزدق، وجرير، والأخطل، وفي النثر يدرس بعض السور من القرآن الكريم، وجوامع الكلم، وأبو بكر: شقاوة الملوك، وعمر: خطبة عمر في الحكم، وعلي : الإخوان الذاهبون من المختارات لأبي الحسن علي الندوي، وخطبة زياد بن أبيه، وخطبة طارق بن زياد، وخطبة الحجاج بن يوسف الثقفي، وعبدالحميد الكاتب. وفي الورقة الرابعة يدرس علم اللغة، وعلم الأصوات، ومخارج الحروف، والفنولوجيا.

والورقة الخامسة تحتوي أيضاً على القواعد، والورقة السادسة على الأدب في العصر العباسي والأندلسي. ويدرس في الشعر قصائد بشار بن برد وأبي نواس، والمتنبي، وأبي تمام، والبحتري، والمعري، وابن هانيء، وابن زيدون، وابن المعتز. وفي النثر يدرس بخيل حكيم للجاحظ، وإخوان الصفا لابن المقفع، وعتاب وتأنيب للقاضي الفاضل، وكتاب ينوب عن كتائب لابن العميد، ونهج البلاغة للشريف الرضي، وكيف تتفاضل الكلمات بعضها على بعض لعبدالقاهر الجرجاني، والمقامة المضيرية لبديع الزمان الهمداني، وآراء في التعليم لابن خلدون. والورقة السابعة تحتوي على البلاغة والعروض والنقد. والورقة الثامنة تحتوي على تاريخ الأدب الكلاسيكي من العصر الجاهلي إلى العصر الأندلسي، والورقة التاسعة تحتوي على الترجمة، والعاشرة تحتوي على الأدب العربي الحديث، ويدرس فيها قصائد البارودي، وشوقي، وخليل مطران، والجواهري، والعقاد، وأحمد زكي أبو شادي، وإيليا أبو ماضي، وأبو ريشة، وإلياس أبو شبكة، وجورج صيدح، ونازك الملائكة، وصلاح عبدالصبور، وكمال نشأت، وفي النثر يدرس الشاعر للمنفلوطي، ونصف نهج البلاغة لمحمد عبده، وألف ليلة وليلة لأحمد حسن الزيات، وأدب الجاحظ لمحمد كرد علي، والجمال والشعر والفنون لعباس محمود العقاد، والأدب الإنشائي والأدب الوصفي لطه حسين، وأيتها الريح لجبران خليل جبران، وعبودية الحب لمصطفى صادق الرافعي، والقصر والمعمل لميخائيل نعيمة، وعند قدمَيْ أبي الهول الفن والأدب لمي زيادة، والأعمال بين اللزوم والحرية لتوفيق الحكيم. والورقة الحادية عشرة تحتوي على تاريخ الأدب العربي الحديث، والورقة الثانية عشرة تحتوي على طرق تدريس اللغة العربية.

الماجستير ما قبل الدكتوراه:

له أربع أوراق. الورقة الأولى، وهي إجبارية تحتوي على استخدام اللغة، أي اللغة العربية المنطوقة والفهم عن طريق السماع، وفهم النصوص المنتخبة عن طريق القراءة، وتقنيات التعبير المكتوب والأخطاء الشائعة في المفردات والجمل المنتخبة. والورقة الثانية على قواعد اللغة العربية والاستعمالات، والورقة الثالثة على طرق تدريس اللغة العربية، والورقة الرابعة على الأدب والأساليب الأدبية، والورقة الخامسة على تركيب اللغة العربية، مثل علم اللغة والبلاغة والنحو وغيرها، والورقة السادسة على الأدب المهجري، والورقة السابعة على تاريخ الأدب العربي، والورقة الثامنة على طرق التحقيق. وفي نهاية الماجستير ما قبل الدكتوراه يجب على الباحث أو الطالب أن يقدم بحثا علمياً حول موضوع معين باللغة العربية حول الأدب العربي.

١٦. جامعة كاليكوت :

أسست جامعة كاليكوت عام ١٩٦٨م، وأقيم فيها القسم العربي في عام ١٩٧٤م، وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الماجستير. والآن تدرس على مستوى الماجستير، والدرجة ما قبل الدكتوراه، والدكتوراه. توجد في القسم العربي هيئة الدراسات للإشراف على المناهج الدراسية وإجراء التعديلات والإصلاحات فيها.

الماجستير :

فيه عشر أوراق. الورقة الأولى هي النثر الكلاسيكي. ويدرس فيها سورة البقرة من القرآن الكريم، والحديث النبوي، ونهج البلاغة، وكتاب الزهد إلى نساك البصرة وزهادهم للجاحظ. والورقة الثانية تحتوي على الشعر العربي الحديث، ويدرس فيه قصائد أحمد شوقي، ومعروف الرصافي، والمازني، وأبي شادي، وإبراهيم ناجي، وعمر أبي ريشة، وإيليا أبي ماضي، ومطران وحافظ إبراهيم. والورقة الثالثة

تحتوي على القواعد والبلاغة والعروض. ويدرس في الورقة الرابعة التاريخ الإسلامي. وفي الورقة الخامسة في النثر العربي الحديث، ويدرس فيها الأيام لطه حسين، وأهل الكهف لتوفيق الحكيم، وخان الخليلي لنجيب محفوظ، وحياتي لأحمد أمين. والورقة السادسة في الشعر الكلاسيكي، ويدرس فيها معلقة امرئ القيس، وزهير بن أبي سلمى، ولبيد بن أبي ربيعة، وقصائد المتنبي، وأبي نواس وأبي العلاء المعري، ومن ديوان الحماسة لأبي تمام. والورقة السابعة في النقد الأدبي. والورقة الثامنة تحتوي على تاريخ الأدب العربي وعلم اللغة. والورقة التاسعة فيها كتابة مقالة أو بحث علمي. والورقة العاشرة في الترجمة الصحافية.

الماجستير ما قبل الدكتوراه :

له ثلاث أوراق. الورقة الأولى تحتوي على طرق التحقيق، والورقة الثانية على تطور الأدب في العصر الحديث، والورقة الثالثة على دراسة الدروس المنتخبة من مختارات من أدب العرب، ومختارات من الشعر العربي الحديث لمحمد مصطفى البدوي، وفي نهاية السنة الثانية، يجب على الطالب كتابة بحث علمي متعلق باللغة العربية حول الأدب العربي.

١٧. جامعة جواهر لال نهرو :

أسست جامعة جواهر لال نهرو في عام ١٤ نوفمبر عام ١٩٦٩م، وهي تشتمل على عدة مدارس (كليات)، ومنها مدرسة اللغات التي تشتمل على عدة مراكز. ومنها مركز الدراسات العربية والإفريقية الذي أسس عام ١٩٧٢م. وبدأ تعليم اللغة العربية على مستوى البكالوريوس، والماجستير، وشهادة المهارة، والدبلوم. والآن تدرس اللغة العربية على مستوى البكالوريوس، والماجستير، والدرجة ما قبل الدكتوراه، والدكتوراه. ويبلغ عدد الأساتذة إلى٧، ويبلغ عدد الطلاب في البكالوريوس إلى٢٠، والماجستير إلى٢٠، والدرجة ما قبل الدكتوراه إلى١٨، والدكتوراه إلى٤٠.

الماجستير :

فيه خمس عشرة ورقة. الورقة الأولى في تاريخ موجز للغة العربية والأدب العربي. والورقة الثانية في القواعد العربية، والورقة الثالثة النثر العربي الكلاسيكي، والرابعة في الشعر العربي الكلاسيكي، والخامسة الترجمة الفورية من العربية إلى الإنجليزية وبالعكس، والورقة السادسة النثر الحديث، والورقة الثامنة في المعاني والبيان والنقد الأدبي، والورقة التاسعة في الترجمة النظرية والعملية، والورقة العاشرة في الإنشاء وكتابة المقالة، والورقة الحادية عشرة في النثر الحديث إلى العصر المعاصر، والورقة الثانية عشرة في المصطلحات والترجمة المتخصصة، والورقة الثالثة عشر في الترجمة الفورية، الورقة الرابعة عشرة في العرب: ماضيهم وحاضرهم، والورقة الخامسة عشرة هي مظاهر حضارة العالم العربي.

الماجستير ما قبل الدكتوراه :

فيه أربع أوراق بالإضافة إلى كتابة بحث علمي. والورقة الأولى تسمى بـ: طرق التحقيق، والورقة الثانية تحتوي على الدراسات العربية في الهند، والورقة الثالثة على الأدب العربي الحديث: نظرة عامة في القرن الحادي والعشرين، والورقة الرابعة على النقد الأدبي في اللغة العربية. وفي السنة الثانية النهائية يجب على الطالب أن يكتب بحثاً علمياً.

١٨. جامعة بركة الله :

أسست هذه الجامعة باسم جامعة بوفال عام ١٩٧٠م. وافتتح فيها قسم اللغة العربية عام ١٩٧٧م. وبدأ تدريس اللغة العربية على مستوى الماجستير والدكتوراه. ويبلغ عدد الأساتذة إلى ٤ .

ويوجد في القسم هيئة الدراسات، ويحضر اجتماعها جميع أساتذة القسم وخبيران من خارج الجامعة. ويتم النقاش فيه عن المناهج الدراسية وإجراء التعديلات والإصلاحات.

الماجستير :

فيه ثماني أوراق. الورقة الأولى تحتوي على النثر، ويدرس فيها بعض الدروس من مختارات من أدب العرب لأبي الحسن علي الندوي، والورقة الثانية تحتوي على الشعر. ويدرس فيها بعض القصائد المختارة من ديوان المتنبي، وديوان الحماسة، والشوقيات. والورقة الثالثة في الترجمة من العربية إلى الإنكليزية وبالعكس. والورقة الرابعة هي البلاغة والإنشاء والقواعد. والورقة الخامسة في تاريخ الأدب العربي من العصر الجاهلي إلى العصر الحديث، والورقة السادسة في النثر الكلاسيكي والحديث، والورقة السابعة في الشعر والنقد، والورقة الثامنة في كتابة مقالة حول بحث علمي باللغة العربية.

وهناك جامعات أخرى حديثة النشأة، وهي : جامعة مولانا أبو الكلام آزاد الأردية الوطنية، وجامعة بابا شاه غلام بادشاه، والجامعة العالية، وجامعة إندراغاندي الوطنية المفتوحة، والجامعة الإسلامية للعلوم التكنولوجيا، وجامعة كشمير، وجامعة الخواجه معين الدين تشتي للغات الأردية والعربية والفارسية، وجامعة ماغاد وجامعة مُظْهِر الحق للغتين العربية والفارسية، وجامعة رانتشي، وجامعة غوربانغا، وجامعة ويشوا بارتي. في هذه الجامعات تدرس اللغة العربية في مراحل البكالوريوس، والماجستير، والماجستير ما قبل الدكتوراه، والدكتوراه، والدبلوم الابتدائي، والدبلوم المتقدم، والدبلوم الحديث.

الاستنتاجات :

إن المناهج الدراسية لجامعة كولكاتا على مستوى البكالوريوس والماجستير منهج غير متوازن، إذ إنها تركز على تدريس الأدب النثري والشعري، ولا نجد اهتماما ملحوظاً بتدريس اللغة والقواعد والترجمة، وهذا لا يتوافق مع طبيعة الطالب المبتدئ.

منهج جامعة مدراس الدراسي من المناهج المختصرة جداً؛ إذ إنه لا يشمل كثيراً من النقاط اللغوية والأدبية، وهو لا يشمل شيئاً من الترجمة والبلاغة وعلم العروض، وتغلب عليه الصبغة الدينية والصبغة التاريخية. ومنهج جامعة الله آباد الدراسي ناقص من حيث الاهتمام بالترجمة والقواعد. ولا يوجد ورقة مستقلة بذاتها في القواعد والترجمة المهنية. وفي جامعة بنارس الهندوسية، المنهج الدراسي ليس متزناً ولا كاملا؛ لأنه لا يشتمل على الشعر والنثر بشكل متساوٍ، بل يركز على الشعر، فهو يشتمل على أربع أوراق حول الشعر باختلاف أنواعه. وهو أيضاً ناقص من حيث الاهتمام بالترجمة والقواعد. وكما المنهج الدراسي لجامعة بتنا ناقص، ولا يهتم بتعليم الترجمة والإنشاء والقواعد. وبعد قراءة المنهج الدراسي يبدو أن هذا المنهج قد أعد للدراسات الإسلامية وليس للدراسات العربية.

وأما في الجامعة العثمانية فالمنهج الدراسي غير متوازن وناقص، فهو يركز على بعض المواد، ولا يركز على البعض الآخر. وهو خالٍ تماما من دراسة تاريخ الأدب العربي، ورغم ذلك تحتوي على التاريخ الإسلامي، وعلى تاريخ الفكر الإسلامي. ومنهج جامعة لكناؤ منهج غير متوازن؛ لأنه يركز على النثر والشعر العربي تركيزاً. ولا يهتم بالقواعد والإنشاء وغيرهما.

منهج جامعة بومباي الدراسي للبكالوريوس والماجستير يبدو في أول النظر إليه أنه منهج مناسب ومتوازن. فهو يشمل كافة نواحي اللغة والأدب العربي تقريباً. فهناك النثر والشعر الكلاسيكي والحديث، وهناك تاريخ الأدب والنقد والعروض والبلاغة على نحو متساوٍ.

منهج جامعة علي كراه الإسلامية الدراسي منهج شامل وممتاز ومتزن إلى حد كبير، فهو يشتمل على المنتخبات الرائعة من النثر والشعر المأخوذة من كافة العصور الأدبية للغة العربية، وقد ركز على دراسة تاريخ الأدب العربي، كما اهتم بالقواعد الأساسية والمتقدمة والترجمة والإنشاء. ومنهج الجامعة المِلّية الإسلامية الدراسي منهج متوازن ومناسب. وقد أخذ حوائج الطلاب المادية بعين الاعتبار. فإنه يركز على تعليم الترجمة والقواعد، بالإضافة إلى الممارسة والتمرين. وقد اشتمل المنهج على النثر القديم والحديث بما فيها القصة والمسرحية، وعلى الشعر الجاهلي والإسلامي والأموي والعباسي والشعر الحديث. واهتم بتدريس تاريخ الأدب العربي بصفة خاصة. وأما منهج جامعة دلهي فهو منهج جيد فيما يتعلق بالتركيز على اللغة والتكلم بها والترجمة؛ إذ إنه يؤكد على القواعد والترجمة.

اقتراحات:

من المعروف أن اللغة العربية لغة عريقة وحية وراقية، يتم استعمالها في كافة الندوات والمؤتمرات الدولية الهامة تقريبا، ومن المعلوم كذلك أنها لها صلة وثيقة وعريقة بالهند وبتراثها الثقافي والتاريخي، بالإضافة إلى كونها لغة الدين للمسلمين وثقافتهم الإسلامية. وقد أصبحت الآن وسيلة كبيرة لجلب العملة الأجنبية التي تحتاج إليها الهند أشد الاحتياج. وهي رابطة قوية وحيدة بينها وبين البلدان العربية، وبالتالي وجبت العناية الفائقة والاهتمام البالغ بهذه اللغة الهامة وتعليمها وتعلمها

في جامعات الهند ومعاهدها، والاستمرار في دعم النشاطات الهادفة إلى تطويرها وترويجها في شرق البلاد وغربها، وفي جنوبها وشمالها. وربما كان العامل هو العامل عندما عين المجلس الأعلى لإدارة الجامعات لجنة خاصة تحت رئاسة الدكتور إم. زد. صديقي أستاذ اللغة العربية الأسبق في جامعة كولكاتا في شهر مايو ١٩٦٤م لاستعراض حال اللغة العربية والفارسية ومستوى التدريس والبحث فيهما في الجامعات الهندية، وأمرها بأن تقترح الطرق والسبل والوسائل لتجديد وتحسين المناهج الدراسية للغتين العربية والفارسية. وبعد الدراسة الدقيقة، أوصت اللجنة بالاهتمام البالغ بدراسة اللغتين العربية والفارسية، وتطويرها في المراكز التي يوجد فيها الطلب والأوضاع المناسبة، واقترحت أنه يجب أن تشجع دراسة اللغتين العربية والفارسية على الخطوط العلمية الحديثة.

- نلاحظ أن الطلاب الحاصلين على درجة البكالوريوس والماجستير، وحتى على درجة الدكتوراه، في بعض الأحيان لا يقدرون على فهم اللغة العربية البسيطة، ولا على التحدث بها فضلا عن أن يكونوا متضلعين وماهرين فيها. وهناك أسباب وعوامل عديدة وراء هذه المشكلة، كقلة الكتب والمواد التدريسية المناسبة، وقلة الموارد المالية والأدوات التدريسية المساعدة، وعدم وجود المختبرات اللغوية، وطرق التدريس العتيقة، ولكن السبب الرئيس لها هو المناهج الدراسية الناقصة غير المتوازنة، بالإضافة إلى عدم وجود الكفاءة المطلوبة لدى عدد ملحوظ من أساتذة اللغة العربية.
- لم يبذل أصحاب اللغة العربية جهودهم المستطاعة من أجل إعداد وتطوير مناهج دراسية مناسبة ومتوافقة مع الظروف والأوضاع للطلاب الهنود لكافة

المراحل. والمناهج الدراسية للغة العربية المتبعة في الجامعات الهندية قد أصبحت قديمة وتحتاج إجراء الإصلاحات والتعديلات عليها بصفة شاملة.

- إن الأدب العربي الكلاسيكي له نصيب كبير في المناهج الدراسية لمعظم الجامعات التي تهتم أيضا – وخاصة جامعات الهند الجنوبية – اهتماما زائداً بتدريس التفسير، والحديث، والسيرة، والفقه، التاريخ الإسلامي، والعربي، والثقافة العربية والإسلامية، وبالتالي لم ينل الأدب الحديث نصيبه الضروري في هذه المناهج.
- قد طبع – ولا يزال يطبع – معظم الكتب العربية القديمة منها والحديثة في البلدان الناطقة بالعربية، فهي — طبعا – بعيدة المنال عن الأساتذة والطلاب الهنود، ولا تزال ثمة صعوبة في الحصول عليها، وكذلك الحال في الجرائد والمجلات الأدبية، فنبقى نحن الهنود غير مطلعين على التطورات الجديدة في اللغة العربية والأدب العربي إلى حد بعيد، فقد أحدث عدم توفر الكتب المدرسية المناسبة مشكلة كبيرة لدارسي اللغة العربية ومدرسيها في الجامعات الهندية، ويعوق تطور اللغة العربية في الهند على الوجه المطلوب، وبالنتيجة اضطرت هيئات الدراسات في الجامعات إلى إدخال الكتب غير المناسبة في المناهج الدراسية مراراً وتكراراً.
- السبب الرئيس للضعف وعدم الكفاءة في اللغة العربية هو طريقة التدريس، فهي تدرس إما بواسطة اللغة الأردية أو الإنجليزية في كافة أنحاء الهند، وبالنتيجة كثير من الطلاب الحاملين درجة الماجستير في اللغة العربية لا يقدرون على كتابة رسالة فيها.

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدول غير العربية

(دراسة مقارنة بين معهد الدراسات الشرقية جامعة لايبزغ ألمانيا ومعهد اللغة العربية جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق إندونيسيا)

إعداد

د. مفتاح الهدى فتح الرحمان

أ.ديوي حميدة، أ.زكية عارفة

قسم اللغة العربية ، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية،

مالانق - إندونيسيا



مقدمة :

من المعلوم أن استيعاب مهارة اللغة العربية من أهم الشروط لطلاب الجامعة، وخاصة الجامعة الإسلامية، وتلك الأهمية تأتي في إجراء الدراسة لفهم الشريعة الإسلامية الصحيحة والدقيقة. ومن المؤسف لم يمتلكها كثير منهم اليوم. وأكثرية طلابها؛ لأن خريجي المدارس الثانوية عموما لم يستوعبوا اللغة العربية جيدا. وإذا وجدنا الماهرين فيها، فكان عددهم قليلاً جدا، وهؤلاء من المدرسة الثانوية التي يسكن طلابها في المعاهد المهيأة لهم، أو لها برنامج خاص في تعليم اللغة العربية. هذه الحالة تشبه بخريجي الجامعة. ونعرف هذه الحقائق تأتي من عدم قدرتهم على الإجابة عن أسئلة اللغة الأجنبية مثل اللغة العربية عند الالتحاق بالدراسة العليا – مثل برنامج الماجستير في التخصصات الإسلامية – لأن العربية من مواد الامتحان المهمة.

لا يتوقف الجهد في ترقية مهارة الطلبة في اللغة العربية بإندونيسيا، ومنها تعيين مؤسسة خاصة لتنميتها، أو تكوين مؤسسة لغوية في كل جامعة إسلامية حكومية، وفيها نظام يقيد طلابها للحصول على شهادة اللغة قبل القبول في شهادة الجامعة. ولهذه الأعمال نتيجة، ولكن لم تحقق الغاية المنشودة، ولم تستطع إزالة تلك المساوئ.

وينقسم تعليم اللغة الأجنبية بإندونيسيا، وخاصة اللغة العربية حسب إجرائها، إلى ثلاثة أنواع، وهي كما يلي: أولا : يكون إجراؤه مكثفا بالمدة الطويلة، وهذا أجري بمؤسسة فيها شعبة اللغة العربية، كالجامعة الإسلامية، أو الجامعة الخاصة في اللغة العربية. ثانيا : يكون إجراؤه طبيعيا وتقليديا مع المواد الأخرى، أو تستخدم إضافية، كما جرى بالمعاهد الإسلامية وغيرها. ثالثا : يكون

إجراؤه طبيعيا بالمواد العربية الخاصة بالأوقات المحدودة. وهو مثل ما أجري بالمدارس الرسمية الإسلامية، كالمدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، وكذلك بالجامعات الإسلامية حكومية كانت أو أهلية.

وتلك الأنواع الثلاثة تجعل طلابها ثلاثة أنواع. النوع الأول يجعل طلابه مستوعبين اللغة العربية استماعا وكلاما وقراءة وكتابة. والنوع الثاني هو تعليم اللغة الطبيعي المصاحَب بالمواد الأخرى أو التقليدية التي تكون بالمعاهد، فتجعل طلابها حاصلين على مهارة اللغة السلبية، وهم يستطيعون فهم الكتب المقررة فيها، ولكنهم لا يتكلمون، ولهم مشكلات في التحدث. ونقول إنهم يفهمون اللغة العربية دون استخدامها في الكلام أو الاتصال بينهم، وهذا يعوق اللغويين؛ لعدم القاعدة المثلى، تقاس بها مهاراتهم أو فهم اللغة العربية نفسها، مع أن اللغة إظهار المهارة الشفهية، أو اللغة مهارة، ولأن اللغة كلام. فأما النوع الثالث تعليم اللغة العربية مع المواد الأخرى فنتيجتها غير ممتازة، وتعليمها بهذا المدخل لم يقدم نتيجة، ويخرج من أهداف التربية المنشودة، ولا تظهر مهارة الطلاب اللغوية. وهذه الحقائق تظهر في المدارس الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية، وكذلك بالجامعة.

رأت الجامعة الإسلامية الحكومية مالانق أن استيعاب أن اللغة العربية شرط لازم وواجب على كل طالب ، وخاصة لمن يقوم بالدراسة الإسلامية والتعمق فيها، كالتفسير، والحديث، والفقه، والعقيدة، والتصوف، وغيرها من العلوم الإسلامية. وهذا بناء على الحقائق الواقعية إذ أن تلك العلوم مكتوبة وموضحة باللغة العربية. ومن المعقول أن من يريد معرفة العلوم الإسلامية فعليه استيعاب اللغة العربية. وليس من المحتمل أن يفهمها بدون اللغة العربية الجيدة؛ لذلك استيعاب هذه اللغة واجب على كل طالب في مؤسسة لدراسة الإسلام،

كالجامعات الإسلامية الحكومية؛ ليستطيع طلابها التعمق في العلوم الإسلامية وبناء على ذلك أسست البرامج الخاصة في تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية الحكومية بمالانق .

تهدف هذا البرامج إلى تحقيق مهارة الطلبة في اللغة العربية لتكون أداة أو مفتاحا في الدراسة الإسلامية. ويرجى من هذا التعليم المكثف والإبداعي أن يجعل الطلبة قادرين على فهم الكتب أو المراجع المكتوبة بالعربية بأنفسهم؛ حتى يستطيعوا تطوير العلوم القابلة. وقد قامت هذه الجامعة بخطواتها الاستراتيجية والملائمة للحصول على هذا الهدف، ومنها تزويد طلابها بمهارات اللغة العربية شفهيا أو تحريريا بوسيلة الاشتراك بالمحاضرة في البرنامج الخاص في تعليم اللغة العربية. وكذلك قد تطورت جامعة مولانا مالك إبراهيم بمالانق بتعليم اللغة العربية المكثف بمهاراتها الأربع للطلاب الجدد من جميع الأقسام الموجودة لمدة سنة كاملة، أو المرحلة الأولى والثانية للسنة الدراسية.

وكما ذكر الشثري في بحثه : لقد أثبت برنامج الجامعة نجاحا باهرا، وهذا يعود إلى التخطيط الجيد المبني على أسس ثابتة، كان لها الأثر الواضح منذ بداية البرنامج. والنتائج المؤثرة في هذا البرنامج هي: ١) التخطيط الجيد، ٢) الصبر على النتائج، ٣) الربط بين المعلم المتميز والكتاب المناسب (العربية بين يديك)، ٤) الربط بين التأهيل والتدريب والتطوير، ٥) إيجاد البيئة المناسبة، ٦) الدافعية في التعلم والتعليم.[١]

١ صالح بن عبد الله الشثري، دور العربية للجميع في تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة مولانا مالك إبراهيم في مجموعة البحوث : الندوة الدولية حول تجربة تعليم اللغة العربية ما لها وما عليها، ص، ٥٨.

ومما سبق ذكره، يقوم هذا البحث بالمقارنة بين البرنامج المكثف في تعليم اللغة العربية بالجامعة المذكورة ومعهد الدراسات الشرقية في ألمانيا، علما أن معهد الدراسات الشرقية له خبرة طويلة أكثر من مائتي سنة في تعليم اللغة العربية. فلذلك أراد الباحث أن يصف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في معهد الدراسات الشرقية بجامعة لايبزغ ألمانيا وفي البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية المكثف في جامعة مولانا مالك إبراهيم بمالانق؛ ليكشف عن مميزاتها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ويرجى من هذا البحث الإنتاج في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مفهوما وأنموذجا.

أسئلة البحث :

يركز هذا البحث على السؤال الأساسي التالي: كيف يكون منهج تعليم اللغة العربية في البرنامج الخاص لتعليم اللغة العربية المكثف بجامعة مولانا مالك إبراهيم بمالانق إندونيسيا وقسم الدراسات الشرقية في جامعة ليبزغ ألمانيا؟ ويتفرع هذا السؤال إلى الأسئلة التالية:

١. كيف كانت أهداف تعليم اللغة العربية في كلتا الجامعيتين؟
٢. كيف كان محتوى تعليم اللغة العربية في كلتا الجامعتين؟
٣. كيف كانت طريقة تعليم اللغة العربية في كلتا الجامعتين؟
٤. كيف كان تقويم تعليم اللغة العربية في كلتا الجامعتين؟

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث بالدراسة المقارنة إلى بيان:

١. أهداف تعليم اللغة العربية في الجامعيتين.
٢. محتوى تعليم اللغة العربية في الجامعتين.

٣. طريقة تعليم اللغة العربية بين الجامعتين.

٤. تقييم تعليم اللغة العربية بين الجامعتين.

فروض البحث :

يرى الباحث أن تعليم اللغة العربية المكثف لغير الناطقين بها أكثر نجاحا مبنيا على المنهج الدراسي الصحيح، والمدرس الكفء، ودافع الطلب القوي.

أهمية البحث :

هذا البحث له أهمية كبيرة، وهي أولا : الأهمية النظرية من حيث أنه يثري المعرفة والمعلومات في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. وثانيا : الأهمية التطبيقية إذ تكون نتائج هذا البحث دافعاً وتشجيعا لبرنامج تعليم اللغة العربية المكثف بجامعة مالانق في تطوير البرنامج منهجيا ودراسيا واستراتيجيا، ويكون نموذجا ومرجعا للجامعات والمعاهد في إندونيسيا.

حدود البحث :

حدد الباحث موضوع هذا البحث في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ ويقتصر على المنهج الدراسي ويشمل الأهداف والمحتوى وإجراء التعليم والتقويم. وتكون الحدود المكانية في جامعة لايبزغ ألمانيا، وجامعة مولانا ملك ابراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق؛ والحدود الزمانية في هذا البحث الفصل الأول للعام الدارسي ٢٠١٢-٢٠١٣.

الإطار النظري
تعليم اللغة العربية ومنهجه

المبحث الأول
تعريف تعليم اللغة العربية

ويراد بالتعليم هو إعطاء الفرصة للطلاب ليشعروا بأنفسهم في جميع النشاطات التعليمية من السماع، والملاحظة، والتعلم، والكلام، والعمل بأنفسهم. إن اللغة العربية من أقرب الحال وأبعده. إنها قريبة؛ لأنها توجد في حياتنا اليومية، وهي لغة الصلاة والدعاء. ولكن قد تكون بعيدة منا حين تظهر صعوبتها في تعلمها، وقلة فرض العمل لمن فرض تعلمها، ونجح في تعلمها. والواقع أن اللغة العربية شرط أساسي للتعمق في تعاليم الإسلام وشريعته بوسيلة المصدرين الأساسين : القرآن والحديث.

بناء على ذلك، فتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية يحتاج إلى التخطيط والتنظيم بأحسن ما يمكن؛ حتى يمكن تعليمها والحصول على أهدافها المرجوّة، بحيث لا نعمل عملا تافها لا فائدة ولا غرضا معينا. وفي الجانب الآخر إن تعليم اللغة العربية تعليم المهارات اللغوية من الاستماع والكلام والقراءة والكتابة. فعلى هذا الأساس يحتاج التعليم إلى المنهج الجيد والمناسب.

للغة أربع مهارات كما سبق، والوسيلة التي تنقل مهارة الكلام هي الصوت عبر الاتصال المباشر بين المتكلم والمستمع.أما مهارتا القراءة والكتابة، فوسيلتهما الحرف المكتوب. ويتحقق الاتصال بهاتين المهارتين، دون قيود الزمان والمكان. ومن ناحية أخرى يتلقّى الإنسان المعلومات والخبرات، عبر مهارتي الاستماع والكلام، ومن هنا تعدان مهارتي استقبال، ويقوم الإنسان عبر مهارتي الكلام



والكتابة ببث رسالته، بما تحويه من معلومات وخبرات، ولهذا السبب، سمّيتا مهارتي إنتاج. ويلاحظ أن الإنسان يحتاج إلى رصيد لغوي أكبر، وهو يمارس الاستماع والقراءة، على حين أنه يحتاج إلى رصيد أقل من اللغة، وهو يمارس الكلام والكتابة.

ويختلف تعليم اللغة باكتساب اللغة وتعلم اللغة. أما تعليم اللغة – كما مر ذكره – فيعني النشاطات التعليمية اللغوية، ويقصد باكتساب اللغة العملية غير الشعورية، وغير المقصودة، التي يتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الفرد يكتسب لغته الأم، في مواقف طبيعية، وهو غير واعٍ بذلك، ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له، وهذا ما يحدث للأطفال، وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروساً منتظمة في قواعد اللغة، وطرائق استعمالها، وإنما يعتمدون على أنفسهم، في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى، والتي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة، وبمستوى رفيع.

تعلم اللغة يعني تلك العملية الواعية، المخطط لها من أطراف عديدة؛ لتمكين الفرد من تعلم اللغة الثانية، أو الأجنبية، وتتم هذه العملية– عادة – في مرحلة متأخرة من العمر، بعد مرحلة الطفولة المبكرة. ومن أهم ما يميز تعلم اللغة عن اكتساب اللغة ما يلي: اختلاف الدوافع في الحالتين، فالفرد في حاجة إلى اللغة الأم؛ لأداء وظائف حياته الأساسية، أما بالنسبة للغة الأجنبية، فالدوافع خارجية، فقد تكون ثقافية، أو اجتماعية، أو اقتصادية، أو سياسية. ومن ناحية أخرى تختلف البيئة في الحالتين : فاكتساب اللغة يتحقق في مجتمع اللغة، بشكل طبيعي؛ حيث يتعرض الطفل بصورة مستمرة للغة الأم، أما متعلم اللغة فيتلقاها في بيئة مصطنعة، وفي فترة قصيرة، ومن معلمين غير ناطقين باللغة غالبا. وتنعكس تلك الاختلافات على الطرائق والأساليب، والمادة التعليمية.

المبحث الثاني

تعريف منهج تعليم اللغة العربية

ويحتاج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية إلى تخطيط ومنهج جيد وشامل؛ لأن تعليم اللغة لا ينحصر في إيصال المعلومات (content transmission)، بل يحتاج إلى التدريب المستمر والتعويد اللغوي الكافي. وهذه جميعا يقصد بها تزويد التلاميذ باستخدام اللغة في النشاطات اليومية؛ حتى لا تكون اللغة معرقلة، ويستطيع التلاميذ أن يتسابقوا مع التلاميذ الأجانب[1].

المنهج هو مجموعة من الخبرات والمواقف اللغوية التعليمية التي تخطط وتقدم للدارسين؛ لتمكينهم من تعلم اللغة استعمالاً وممارسة، ومن ثم يلزمهم دراسة الأسس والمعايير التي على أساسها تختار هذه الخبرات والمواقف وتخطط وتنظم وتسلسل في مستويات تتتابع بتتابع مستويات تعلم اللغة. والمنهج وسيلة لتحقيق أهداف تعليم اللغة، ومن ثم يلزمهم أن يتعرفوا ويمارسوا كيفية صياغة الأهداف التعلمية وترجمتها إلى سلوك لغوي يمكن تنميته وملاحظته وضبطه وقياسه.

ومن مفاهيم المنهج أنه مجموعة المعارف تصنف فى مواد دراسية تشتمل كل منها على عدد معين من الموضوعات، وقد ساعد اكتشاف الطباعة وإمكانية عمل الكتب المدرسية على تحديد ما يدرسه التلاميذ في كل صف دراسي، بل وفي

---

١ رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، مصر، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة)، إيسيسكو، ١٩٨٩.

كل مادة تحديدا واضحا. ومن هنا أمكن القول : إن المنهج عبارة عن المقررات التى يدرسها التلاميذ بغاية اجتياز امتحان آخر العام[1].

وهذا المفهوم للمنهج الدراسى التقليدي كأنه لا يتفق مع التصور التعليم لشخصية التلميذ التى يراد لها النماء والتكامل. ذلك أن شخصية التلميذ تتكون من جانب جسمي وعقلي معرفي وانفعالي اجتماعي. بل إن التصور التقليدي للمنهج يستبعد تنمية الاتجاهات النفسية، واكتساب طرق التفكير العلمية، ومهارات التلميذ الحركية، مع أن المدرسة ينبغى أن تستهدف تنمية هذه النواحي جميعا. فيلزم الأخذ بمفهوم جديد للمنهج واعتباره الخبرات التربوية التى تشمل جوانب معرفية وانفعالية واجتماعية ورياضية وفنية تتيحها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم فى جوانبها المتعددة نموا يتسق مع الأهداف التعليمية[2].

وبهذا المعنى فإن المنهج يتضمن جميع ألوان النشاط التى يقوم بها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المعلمين. وتقوم المدرسة بتخطيط برامجها التعليمية سواء كانت داخل حجرات الدراسة أو خارجها. ويلزم على المنهج بهذا المفهوم الجديد القيام على ما يأتى:

١) تحديد الأهداف التعليمية فى ضوء الأمور الآتية: أ. المعرفة الكافية بسيكولوجية التلاميذ وطرق تعليمهم. ب ـ دراسة الحياة الحاضرة فى المجتمع. ج ـ اقتراحات المتخصصين فى المواد الدراسية. د ـ الأيديولوجية الاجتماعية.

٢) ترجمة الأهداف إلى مواقف تعليمية :

---

١ يحيى حامد هندام، وجابر عبدالحميد جابر، المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية، الطبعة الثالث، ١٩٧٨، ص: ٩.

٢ نفس المرجع، ص: ١٣

أنه يجب أن يصاغ باعتباره تغييرا سلوكيا عند التلميذ، فينبغى تحديد المجالات الدراسية والمواد الدراسية التى تقدمها المدرسة للتلاميذ.

٣) تقويم العملية التعليمية :

يقصد به معرفة مدى ما حققه التلاميذ من تقدم نحو الأهداف المحددة[١].

١ نفس المرجع، ص: ١٦

المبحث الثالث

عناصر منهج تعليم اللغة العربية

أهداف تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها :

وأما الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية، كما أشار إلية محمد بن إبراهيم الخاطب فهي[1]: تحسين تركيب الجملة في الكلام والكتابة، التعود على استخدام اللغة الفصحى في الكلام والكتابة، التعود على صحة الضبط لكل كلمة وحرف، التلفظ الصحيح بالحروف، مضاعفة المقدرة أو الكفاءة في التلفظ، طريقة الكتابة الصحيحة والجيدة، إيجاد الشعور اللغوي.

يركز أهداف تعليم اللغة بالنسبة لمتعلميها على تحقيق ثلاثة أهداف، هي: أولاً: الكفاية اللغوية : والمقصود بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية، تمييزاً وإنتاجاً، ومعرفته بتراكيب اللغة، وقواعدها الأساسية: نظرياً ووظيفياً، والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال. ثانياً: الكفاية الاتصالية، ونعني بها قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقَّى من اللغة في يسر وسهولة

ثالثاً: الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبِّر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم. وعلى مدرس اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث لدى طلابه، من بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته، وفي جميع المراحل والمستويات.

---

١ محمد بن إبراهيم الخاطب، طرائق تعليم اللغة العربية، (الرياض، مكتبة التوبة، ٢٠٠٣)، ص: ١٧.

تحقيقا لأهداف متعلم اللغة العربية السابقة، يقوم مدرسو اللغة العربية، ومعدّو المادة التعليمية، ببذل كل ما لديهم من مهارات وطاقات؛ لتمكين المتعلم من إتقان الكفايات الثلاث : اللغوية، والاتصالية، والثقافية. وبملاحظة ما يحققه الطلاب من تعلم، ظهر أن كثيرين منهم يقفون عند حدود الكفاية اللغوية، ويعجزون عن استخدام اللغة العربية وسيلة اتصال. وهناك فريق ثانٍ من الطلاب، يحقق مستوى طيباً من الاتصال باللغة العربية، غير أنه يرتكب كثيراً من الأخطاء اللغوية. وهناك فريق ثالث من الطلاب يلم بكثير من قواعد اللغة العربية، ويمكنه التواصل بها، غير أنه يجهل الثقافة العربية. ويمكن القول بأن الطوائف الثلاث من الطلاب لم تبلغ الغاية المنشودة من تعلم اللغة العربية، وهي إتقان الكفايات الثلاث بمستوى طيب، وبشكل متوازن.

محتوى تعليم اللغة العربية :

يقصد بالمحتوى في منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مجموعة المواقف التعليمية ذات المضمون اللغوي والثقافي والاتصالي المقدمة للطالب، وأيضاً الأنشطة اللغوية والثقافية والاتصالية التي تسهم في تعلم اللغة عن طريق ممارسة الطالب لها ومعايشته لمضمونها. ولكي نختار هذا المحتوى بشكل سليم، لابد من معايير لاختيار المحتوى اللغوي بشكل يستجيب لطبيعة اللغة العربية وخصائصها، وأيضاً يستجيب لطبيعة الدارس وسنه ومستواه وأغراضه ودوافعه[1]. وهكذا في المحتوى الثقافي لا بد من معايير؛ لكي يستوفي المحتوى طبيعة الثقافة العربية الإسلامية، وأغراض ودوافع المتعلم أو الدارس.

١ : رشدي أحمد طعيمة، المرجع السابق، ١٩٨٩.

إجراء تعليم اللغة العربية :

ويقصد بإجراء التعليم هو الطريقة أو الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي؛ ليحقق وصول المعارف إلى تلاميذه بأيسر السبل وأقل الوقت والجهد. ومن الطرق التي انتشرت في تعليم اللغة هي : (١) الطريقة الإلقائية أو المباشرة، والتي يسمع فيها صوت المعلم أكثر من صوت تلاميذه.(٢) الطريقة القياسية، ويتم فيها البدء بالقاعدة، ثم تأتي الأمثلة لتوضيح القاعدة. (٣) الطريقة الاستقرائية أو الاستنتاجية، وفيها تعرض الأمثلة ثم تستنبط القاعدة. (٤) الطريقة الجمعية، ويتم فيها الجمع بين الطريقتين الاستقرائية والقياسية.(٥) الطريقة الحوارية، ويتم فيها الوصول للحقائق عن طريق الحوار وإبداء الآراء.[١]

المقصود بطريقة التعليم، الخطة الشاملة التي يستعين بها المدرس؛ لتحقيق الأهداف المطلوبة من تعلم اللغة. وتتضمن الطريقة ما يتبعه المدرس من أساليب، وإجراءات، وما يستخدمه من مادة تعليمية، ووسائل معينة. وهناك – اليوم – كثير من الطرائق التي تعلم بها اللغات الأجنبية، وليس من بين تلك الطرائق طريقة مثلى تلائم كل الطلاب والبيئات والأهداف والظروف، إذ لكل طريقة من طرائق تعليم اللغات مزايا، وأوجه قصور. وعلى المدرس أن يقوم بدراسة تلك الطرائق، والتمعّن فيها، واختيار ما يناسب الموقف التعليمي الذي يجد نفسه فيه. ومن أهم طرائق تعليم اللغات الأجنبية ما يلي: أ) طريقة القواعد والترجمة. ب) الطريقة المباشرة. ج) الطريقة السمعية الشفهية. د) الطريقة التواصلية هـ) الطريقة الانتقائية. وسنعرّف لاحقاً باختصار بتلك الطرائق.

---

١ رشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، مصر، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة) إيسيسكو، ٢٠٠٣.

تقويم تعليم اللغة العربية :

يقصد بالتقويم – بصفة عامة – عملية يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق عمل ما، ووفقاً لهذه المفهوم فإن تقويم التدريس عملية نقوم بها لتحديد مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج أو أجزاء محدودة منه، أو التي تتصدر درسا أو مجموعة دروس، وكذلك تحديد نقاط القوة أو الضعف؛ مما يعين على تحقيق الأهداف المنشودة في أحسن صورة ممكنة.

والتقويم عملية هامة، ليس فقط في مجال التربية، وإنما في جميع مجالات الحياة، فطالما ظل الإنسان يقوم بعمل ما، فإن عليه أن يعرف نتيجة هذا العمل، كما أن عليه أن يعرف ما وقع فيه من أخطاء، حتى لا تتكرر تلك الأخطاء مرات ومرات، ولذا يتوصل الفرد إلى أداء مناسب، وتكون المحصلة النهائية الإنتاج في شكل أفضل.

وإذا كان مفهوم التقويم قد اتضح من الفقرات السابقة، فإن بعضهم يعتقد أن كلمة "قياس" مرادف لكلمة تقويم، إلا أن هناك اختلافات بين الكلمتين، ويمكن حصر هذه الاختلافات في ما يلي:

- التقويم عملية شاملة، فتقويم الطالب – مثلا – يمتد إلى جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية،كما أن تقويم المنهج يمتد إلى أهداف المقررات الدراسية، وإلى طرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة، والخبرات، أما القياس فهو عملية جزئية تنصب على جانب معين، وتركز عليه.
- يهتم التقويم بإصدار الأحكام العامة التي تتسم بالنوع أو الكيف، بينما يركز القياس على الكم، أي على إعطاء قيم أو درجات للعناصر التي يتم قياسها.

- يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج؛ مما يساعد على تحسين والتطوير، بينما يقتصر اهتمام القياس بتوفير بعض المعلومات المحددة عن موضوع القياس.
- تركز وسائل التقويم على مقارنة الفرد بنفسه أو بغيره على حد سواء، بينما يعطينا القياس نتائج وصفية للشيء دون ربطه بالآخرين.

وتقويم تعليم اللغة العربية يركز القياس إلى نجاح التعليم في المجال اللغوي، وهي مهارة اللغة الأربع: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، وكذلك عناصر اللغة: الصوت، والمفردة، والتركيب. وهذا التقويم اللغوي يقيس تعليم اللغة في المرحلة المبتدئة، والمتوسطة، والمتقدمة.

المبحث الرابع

العوامل التى تؤثر فى المنهج التعليمي

يمكن تحليل العوامل التى أثرت في المنهج، وهي أربعة عوامل على ما اختاره يحيى حامد، وجابر عبدالحميد[1]:

أولا: العوامل النفسية :

فهم الطبيعة الإنسانية :

يختلف علماء النفس والتربية في فهمها، وفى تصورهم للشخصية. ومن أمثلتها مدى تأثير الوراثة والبيئة فى تحديد الصفات الجسمية والعقلية المعرفية والانفعالية، وماهى طبيعة التنظيم العقلى. وأيضا كقسمة العقل الإنسانى إلى ماكات، كالذاكرة، والإرادة، والتخيل، إلخ، فينبغي للمنهج أن يختار مواده بحيث تدرب كل ملكة من هذه الملكات على حدة.

مراحل النمو وخصائصها :

نظرت التربية إلى الطفل باعتباره رجلا صغيرا يمكن أن تفرض عليه معايير الكبار ومعلوماتهم ومهاراتهم وقيمتهم. ولكن الطفل له خصائص تخالف خصائص الراشدين، وإن لكل مرحلة من مراحل النمو خصائصها التى تميزها، لها استعدادتها الجسميه والعقلية المعرفية والانفعالية وغيرها.

سيكولوجية التعلم :

كما قد أجريت الدراسات على التعلم فإن هناك مبادئ وقواعد ينبغى أن يؤخذ بها عند اختيارات التعلم. اتضح من هذه الدراسات عيوب منها:

---

١ يحيى حامد هندام، وجابر عبدالحميد جابر، المرجع السابق، ص: ١٨.

١) أن التلاميذ يعتمدون فى دراسة المعلومات على الحفظ إلالهى، طريقة أقل كفاءة من الحفظ القائم على المعنى.

٢) أن التلاميذ يظهرون معدلا عاليا لنسيان المعلومات بعد تعلمهم.

٣) أن التلاميذ يتذكرون المعلومات فى صورة أجزاء منفصلة.

٤) أن التلاميذ لا يلمون عادة إلماما كافيا بمصادر المعلومات الصحيحة.

٥) ومن هذه الدراسات يمكن الأخذ بالاقتراحات المفيدة فى هذا المجال:

٦) أن يكتسب التلميذ المعلومات فى نفس الوقت الذى يتعلم فيه حل المشكلات.

٧) أن يختار المعلومات الهامة التى تستحق الحفظ.

٨) أن يتوافر للتلميذ مواقف تعلم متنوعة تزيد من احتمال تذكره للمعلومات.

ثانيا : العوامل الإجتماعية :

تتمثل العوامل الاجتماعية فى المجال الآتي:

الثقافة

يرى علماء الاجتماع أن الثقافة هى جميع أساليب الحياة السائدة فى المجتمع فى جانبها الفكري والمادي، وإحدى وظائف المدرسة بالنسبة لثقافة المجتمع هى تسهيل نقل التراث الثقافى إلى أبناء المجتمع للمحافظه عليه وعليهم.

المؤسسات الاجتماعية :

١) الأسرة: فمن وظيفتها الهامة هى التى تعلم الطفل اللغة، وتكسبه مجموعة من الاتجاهات والقيم الأساسية، وهى التى تشكل الخطوط العريضة لشخصيته.

٢) المدرسة: وهى من أهم المؤسسات الاجتماعية التى تسهم فى التنشئة الاجتماعية للأطفال.

٣) المؤسسات الدينية: لها تأثير في ما يتصل بالنواحي العقائدية والخلقية.

٤) وسائل الإعلام : انتشرت وسائل الإعلام فى عالمنا المعاصر، فالصحف تدخل كثيرا إلى البيوت، والمذياع والتليفزيون من الأدوات التي يلتف حولها أفراد الأسرة، وتنقل اليهم المعلومات.

ثالثا: العوامل الطبيعية البيئية :

يتأثر المنهج بمصادر البيئة الطبيعية، والواقع أن المكان عامل هام له تأثيره على الشؤون الإنسانية، مثل الظروف الطبيعية للحياة، والمناخ، وخصائص التربية، والمصادر الطبيعية، للثروة، وغيرها يؤثر فى حياة الإنسان.

رابعا: العوامل الفلسفية :

إن أهداف المنهج تتطور بما يتفق مع نظرة المجتمع من فلسفة بلادية وتاريخ الفكر التربوي، وكل نظام اجتماعي والمعتقدات، وكذلك الحكمة وأيديولجية. هذه كلها من معايير الجماعة تؤثر فى الفلسفة التربوية.

المبحث الخامس

أسس المنهج التعليمي

يقوم المنهج على أسس ثلاثة في ما يلي بيانها:

– الأسس السيكولوجية :

يرادبها سيكولوجية تعلم سليمة من طريق التدريس، وطبيعة الإنسان، وطبيعة عملية التعلم لابد من توافرها.

– الأسس الثقافية :

تتضمن هذه الأسس جميع أساليب الحياة المساعدة فى المجتمع فى جانبيها الفكرى والمادى.

– الأسس الفلسفية الاجتماعية :

يحتوى على نظرة المجتمع والنظم الاجتماعية والمعتقدات، وكذلك الأيديولوجية[1].

تلك الثلاثة المذكورة من أهم الأسس، فينبغي على واضع المنهاج أن يفكر فيها لإيجاد صلة بين الحياة المدرسية للتلميذ، والحياة العملية التى تنتظره فى هذه الحياة، بحيث تكون هناك علاقة بين المادة التى يتعلمها في المدرسة، وشؤون الحياة خارجها.

منهجية البحث :

مدخل البحث ونوعه :

طبقا للموضوع استخدم الباحث المدخل الوصفي- الكيفي – (descriptive-qualitative)، وهذا من نوع دراسة الحالة Case Study[1]. ويستخدم الباحث هذا المدخل لأسباب تالية:

---

١ نفس المرجع، ص: ٢٤

أ) لطلب المعلومات عن مادة اللغة العربية بطريقة البحث والنظر العميق في تخطيط وعملية التعلم و التعليم.

ب) لعرض المعلومات والحصول على النتائج مؤسسا على الظواهر الموجودة.

ج) ولأن البحث يتكرر في اتصال الخبراء مع العمليات التي يقومون بها أثناء التعلم والتعليم.

مصادر البيانات :

للحصول على البيانات المعنية اتصل الباحث بالخبراء لطلب تلك البيانات المقصودة. واستخدم الباحث طريقة المعاينة العمدية (purposive sampling) في اختيار الخبراء. والخبراء والمدرسون في معهد الدراسات الشرقية هم: الأستاذ د. إيكاهالرد سولز، وهو حاليا مدير المعهد الذي تأهل في تعليم اللغة العربية. وإلمار فرديريسزيك، وهو خبير ومدرس اللغة العربية في السنة الأولى والثانية. ومازن موسى وهو، خبير ومدرس اللغة العربية في السنة الأولى والثانية. وأما الخبراء والمدرسون من جامعة مالانق، فمنهم مدير البرنامج المكثف في تعليم اللغة العربية بالجامعة، وبعض مدرسي البرنامج المكثف الذين يدرسون في المرحلة المتقدمة والمتوسطة والمبتدئة.

وأما مجتمع هذا البحث فهم طلبة معهد الدراسات الشرقية في ألمانيا وهم الطلبة في السنة الأولى والثانية، وطلبة البرنامج المكثف بجامعة مولانا مالك إبراهيم مالانق في السنة الأولى لعام الجامعي ٢٠١٢-٢٠١٣. ووصف العينة من البرنامج المكثف هم الطلبة في السنة الأولى في المرحلة المتقدمة والمتوسطة والمبتدئة.

---

١ ليكسي مولومج، Metode Penelitian Kualitatif، (باندونج: PT Remaja Rosdakarya، ٢٠٠٠)، ص: ٢.

ووصف عينة البحث تفصيليا من معهد الدراسات الشرقية هم طلبة السنة الأولى في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣، ويبلغ عددهم ٦٧ طالبا، يتكون من ٢١ طالبا و٤٨ طالبة. وطلبة المعهد في السنة الثانية في الفصل الأول، حيث يبلغ عددهم ٢٧ طالبا، تسعة طلاب، و١٨ طالبة.

وأغلب طلاب العينة من الألمان، إلا طالبين من روسيا، ومن سلوفاكيا. وقد تمت المقابلة بينهم، منهم الطلبة في السنة الأولى: (كريستوف، طيبة، نوميا، نينسين)، وطلبة في السنة الثانية : (مارفين، أماندا، طالب، جوناتان)، وغيرهم.

أدوات جمع البيانات :

يستخدم الباحث في هذا البحث أهم أدوات جمع البيانات هي: أ) الباحث نفسه، وهو من أهم الأدوات في البحث الكيفي. ب) دليل المقابلة وهي مجرد قائمة بالنقاط أو موضوعات الأسئلة التي يريد الباحث تقديمها إلى الخبير والمدرس والطالب أثناء المقابلة. ج) التوثيق الميداني وهو البيانات التي وجدها الباحث أثناء الملاحظة والمقابلة.

طريقة جمع البيانات :

- الملاحظة، حيث تقوم على طريقة الملاحظة بالمشاركة، ويقال أيضا بالملاحظة المباشرة، بحيث يكون الباحث جزءا من النشاطات اللغوية المدروسة؛ أي يقوم الباحث بملاحظة سلوك معين من خلال اتصاله مباشرة بالأشخاص أو الأشياء التي يدرسها[١]. ومن خلال الملاحظة يكتب الباحث، ويسجل البيانات المهمة أثناءها.

١ ذوقان عبيدات، وآخرون، البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، و أساليبه، (عمان الأردن: دار الفكر، ١٩٩٣)،ص:١٤٩.

- المقابلة، فالمقابلة المناسبة لكشف البيانات في هذا البحث هي المقابلة الدقيقة (deep interview)، وهي مقابلة حرة يوجه فيها الباحث أسئلته على حسب دليل المقابلة بالموضوع الذي يدور حوله، ثم يترك الحرية للخبير أن يتكلم كما يريد، ويتدخل الباحث من حين إلى آخر ليدفع الخبير ويشجعه على الكلام.
- الطريقة الوثائقية، وهي طريقة البحث لطلب الحقائق والبيانات من الوثائق والكتب والمجلات والرسائل والمذكرات وغيرها من المواد المكتوبة[1]، فبهذه الطريقة يكشف الباحث الحقائق أو البيانات على المواد المخططة، وأهداف التعليم، والمناهج، والخطة الدراسية، وأحوال الطلبة، وغير ذلك.

تحليل البيانات :

وطريقة تحليل البيانات التحليل النظري السبيطلي Speadly. وليتمكن الباحث من تحليل المعلومات أوالبيانات لابد له من تهيئتها أولا للتحليل باختصار. ويمكن القول بأن خطوات تحليل البيانات كالتالي: أ) عرض البيانات، ب)تصنيف البيانات وتبويبها، ج) تحليل البيانات وتفسيرها. وتفسير مجموعة من البيانات يعني أن يقوم الباحث بمحاولة تشكيل هذه البيانات على أساس مجموعة من المصطلحات الأساسية التي قد تكون إطارا نظريا يظل الباحث مؤمناً به، سواء يؤيده نتيجة بحث معين أم يعارضه، ويستخدم التفسير النقدي.

---

١ سوهرسيمي أريكونتو، Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktek، (جاكرتا: Rineka Cipta، ١٩٩٨)، ص:٢٣٦.

فحص صحة البيانات :

وهناك بعض الطرق لفحص صحة البيانات هي[1]:

١) طول الاشتراك.

٢) عمق الملاحظة.

٣) التثليث (triangulation).

٤) مناقشة الأصحاب.

٥) تحليل الحالة السلبية.

٦) كفاءة المراجع.

٧) مراقبة الأعضاء.

٨) تفصيل الشرح.

ومن هذه الطرق لفحص صحة البيانات اختار الباحث ما يناسب بحثه، وهي:

أ) طول الاشتراك.

ب) عمق الملاحظة.

ج) التثليثي (triangulation).

د) مناقشة الأصحاب.

١ ليكسي مولومج، المرجع نفسه، ص: ١٧٥.

المبحث الأول

عرض البيانات وتحليلها

معهد الدراسات الشرقية جامعة لايبزغ ألمانيا

لمحة تاريخية عن الجامعة :

أسست جامعة لايبزغ في عام ١٤٠٩م، وبهذا فإنها ثاني أقدم جامعة في ألمانيا يتم فيها التدريس بصورة غير منقطعة منذ تأسيسها. فيها ١٤ كلية، وما يزيد عن ١٥٠ من المعاهد التابعة لها؛ لذا فإن الجامعة تجمع اليوم نطاقا واسعا من الأنظمة والتخصصات العلمية تحت سقفها مثل الدراسات الإفريقية، والدراسات اليابانية، وجامعة لايبزغ بوصفها جامعة كلاسيكية شاملة تغطي النطاق العلمي بأكمله، من العلوم الطبيعية، مرورا بالعلوم القانونية، وعلوم الطب البشري، والطب البيطري، حتى عدد كبير من دراسات العلوم الإنسانية. ويوجد ٢٨٠٠٠ شاب من كافة أنحاء العالم يباشرون دراستهم في ما يزيد عن ١٤٠ من التخصصات الدراسية.

وكانت علاقات التعاون الواسعة النطاق مع العديد من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الأجنبية الشريكة وعرض التخصصات الدراسية ذت التوجه الدولي قد جعلت من لايبزغ موقعا جامعيا جذابا على مستوى العالم بأكمله. والجامعة تربطها علاقات تبادل وثيقة مع ما يزيد على ٣٥٠ من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي المشاركة في برنامج إراسموس في حوالي ١٥٠ مدينة أوروبية، وكذلك مع ما يزيد على ٦٠ من الجامعات خارج أوروبا.

والتنوع التقليدي للمواد الدراسية يمثل أيضا الأساس لبحث علمي متداخل الأنظمة على أعلى مستوى. وهذا ما ينعكس بصورة خاصة في مجالات البحث

الستة المكونة للطابع المتميز، والتي في كل منها تعمل كليات متعددة في تعاون وثيق مع مؤسسات بحث غير جامعية، تحت شعار "تخطي الحدود تطبيقا للتقاليد"، فإن الجامعة تحقق أداءات علمية فائقة تحظى بالتقدير على المستوى الدولي، وهذا ما ينطبق بصورة خاصة على مجالات الطب الحيوي، والعلوم الدينية، والمواد الذكية.

التقاليد العريقة لجامعة لايبزغ يتم تمثيلها من خلال علماء مشاهير وحملة جائزة نوبل، مثل : فيلهلم فونت، فيلهلم أوستفالد، إيفان بتروفيتش بافلوف، فرنر هايزنبرغ، سينيتشيرو تومواناجا، غوستاف هرتس، هانز ماير أو إرنست بلوخ. وقائمة المشاهير الذين كانوا طلبة في الجامعة تشمل أسماء توماس مونتسر، غوتفريد فيلهلم لايبنتز، غوتهولد إفرايم لسينغ، يوهان فولفغانغ فون غوتا، فريدريش نيتشا، ريشارد فاغنر، فليكس بلوخ، إدوارد تللر، وانغ فوه–سان، كارل فريدريش فون فايتسكر، هانز–ديتريش غينشر وأنغيلا ميركل. وعدد خريجي جامعة لايبزغ يبلغ في الوقت الحاضر ما يزيد عن ١٥٠٠٠٠ خريج.

لايبزغ تقدم الطابع الفريد المميز لإحدى المدن الكبرى الحديثة بما توفره من وسط ثقافي متنوع الأوجه وأحياء سكنية مفعمة بالحياة، وإمكانيات كثيرة لممارسة الرياضة البدنية وقضاء أوقات الفراغ. وأيضا فإن ما تقدمه الجامعة من المتاحف ومجموعات الأعمال الفنية والثقافية، وكذلك فرق لايبزغ الموسيقية تسهم بدورها في إثراء الحياة الثقافية. والحرم الجامعي الجديد الواقع في ميدان أوغوستوس بلاتس في قلب المدينة قارَبَ على الاكتمال؛ ويوفر ظروفاً دراسة ممتازة من خلال مبنى قاعات المحاضرات، والندوات الحديثة، وأول مكتبة مفتوحة ٢٤ ساعة يوميا في

سكسونيا، وقاعة المحاضرات الكبرى ومبنى باولينوم، ومركز بيانات الجامعة، ومطعم الطلبة الواقع على المنتزه.

لمحة تاريخية عن معهد الدراسات الشرقية :

لقد كان لمعهد الدراسات الشرقية في جامعة لايبزغ تاريخ طويل ومثير للاهتمام. أنشئ من أجلها في ١٧٢٨م، عندما أصبح يوهان كريستيان كلوديوس (ت ١٧٤٥) أول أستاذ للغة العربية. وفي وقت لاحق، أنشأ يوهان جاكوب ريسكى (ت ١٧٧٤) الدراسات في العلوم العربية على أساس أنه لغوي. وترتبط هذه الدراسات بقوة تطوير الدراسات العربية في جامعة لايبزغ مع عمل هاينريش ليبرك فلايشر (توفي ١٨٨٨)، هو الذي كتب وحرر العديد من الكتب المهمة، مثل التعليق من القرآن الكريم من تأليف العالم بيضاوي.

وبعد وفاة فلايشر، أصبح أغسطس سوجين (ت ١٨٩٩) مديرا جديدا للمعهد. والمدير الذي تولى بعده هو أغسطس فيشر (ت ١٩٤٩)؛ حيث بذل جهده الجديد بإعادة تنظيم هيكل المعهد خلال الفصل الدراسي الشتوي لعام ١٩٠٠/١٩٠١. جنبا إلى جنب مع زميله هاينريش زيمر (ت ١٩٣١)، وهو خبير في الدراسات الآشورية، فأسسوا "معهد دراسات الأديان السماوية" وقد وضعت للتركيز على مجال فقه اللغة على المستوى العالمي.

وكان أساتذة دراسة الأديان السماوية كتبوا كثيرا من المقالات العلمية التي أصدرتها المجلات العلمية العالمية مثل المجلة Leipziger Semitistsche Studien والمجلة Islamica. ومن خلال مثل هذه المجلات كتب الأساتذة حول الموضوعات اللغوية العربية والثقافية. وقد اشتهر كثير من الأساتذة دوليا آنذاك، منهم هانز ستوم (توفي ١٩٣٦)، وبول شوارز (ت ١٩٣٨)، وهما من أساتذة معهد دراسات

الأديان السماوية. وللأسف الشديد، ولم تكن مسيرة تاريخ المعهد على ما يرام حينما تم تدمير مكتبة الجامعة لايبزغ، ومن ضمنها المعهد عند قصف المدينة في ٤ ديسمبر، ١٩٤٣.

ثم بعد الحرب العالمية الثانية، بدأ سيغفريد هانز شوستر (ت ٢٠٠٢) بتشجيع الدراسات الإسلامية واللغة العربية في معهد الدراسات الشرقية مرة أخرى. وقد نجح هذا الجهد الكبير في إعادة بناء المكتبة المتوفرة من تبرعات كثيرة، وهو الذي يشكل العمود الفقري للمكتبة المعهد اليوم. ثم بعد تولي مدير المعهد اللاحق، وهو وولفغانغ روسكيل (توفي ١٩٩١)، وجونتر كراحيل (ت ١٩٩٢)، كانت لهما جهود كبيرة في تطوير البحث العلمي في مجال نظريات فقه اللغة العربية.[١]

تخصصات معهد الدراسات الشرقية :

إن معهد اللغة في ألمانيا – كما مر ذكره – تحت كلية الآداب والتاريخ والدراسات الشرقية. وللجامعة ١٤ كلية، وهي كلية أصول الدين، وكلية الحقوق، وكلية فقه اللغة، وكلية التربية، وكلية العلوم الاجتماعية والفلسفة، وكلية العلوم الاقتصادية والإدارة، وكلية العلوم الرياضية، وكلية الطب، وكلية الرياضيات وعلوم الحاسب الآلي، وكلية العلوم البيولوجية والصيدلة وعلم النفس، وكلية الفيزياء وعلوم الأرض، وكلية الكيمياء وعلم المعادن، وكلية الطب البيطري. ويتفرع من الكليات المعاهد المتعددة.

١ موقع المعهد على الشبكة، وانظر Preissler، H.، "الدراسات العربية في لايبزغ من القرن ١٨ إلى منتصف القرن ٢٠"، في: مجلة علمية من جامعة لايبزغ، المجلد. واحد – التاريخ واللغويات، ليبزيج ٢٨ (١٩٧٩) ١، ص: ٢٨–١٠٥.

بالنسبة إلى كلية الآداب والتاريخ والدراسات الشرقية لها معاهد كثيرة، هي : معهد الدراسات الشرقية نفسه، معهد علم المصريات، معهد دراسات الشرق الأدنى القديم، معهد الدراسات الإفريقية، معهد الإثنولوجيا، معهد الدراسات الجنوبية وآسيا الوسطى، معهد دراسات شرق آسيا، معهد دراسة الأديان، معهد علم الآثار الكلاسيكية، معهد تاريخ الفن، معهد التربية الفنية، معهد علم الموسيقى، ومعهد الدراسات المسرحية.

كان معهد الدراسات الشرقية في جامعة لايبزغ واحداً من عدد قليل من المؤسسات الإقليمية، يقوم بالتدريس والبحث في ألمانيا. وهذا المعهد يركز على الجوانب الاقتصادية، والسياسية، وتأثيرات العولمة الثقافية التي تحدث في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا من خلال الحقول الأربعة الرئيسية من التخصصات الدراسية، وهي: ثقافة وتاريخ منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، اللغة العربية والترجمة، الشريعة الإسلامية، والاقتصاد، والجغرافيا الاجتماعية، منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا.

ومن المواد التعليمية لكل الدراسات الصغيرة (minor study) والكبيرة (mayor study) في مرحلة الدبلوم الخاص لتخصص المترجم الفوري أو المترجم للمرشحين اللغة العربية تركز على المواد التالية: تاريخ اللغة العربية، اللسانيات العربية، ترجمة العلوم ، اللغة العربية الفصحى الحديثة (مورفولوجيا، نحوية، وصرفية)، العربية الفصحى التطبيقية، دراسة اللهجات، المعجم، تحليل ترجمة النصوص العربية الموجَّهة من الكلاسيكية والحديثة (السياسة والقانون والعلوم)، والبرمجيات وقواعد البيانات العربية.

ويمكن لمتخرجي معهد الدراسات الشرقية في جامعة لايبزغ أن يواصلوا إلى درجة الماجستير و/أو درجة الدكتوراه في أي من هذه المجالات الأربعة. وكذلك

متاح لهم أن يواصلوا إلى الدبلوم الخاص في الترجمة والتفسير من الألمانية إلى العربية، والألمانية من العربية.

أهداف تعليم اللغة العربية :

حسب ملاحظة الباحث[1] تجاه أهداف التعليم، تقسم هذه الأهداف إلى قسمين، القسم الأول يتناول الأهداف المنهجية، والقسم الثاني يتناول الأهداف العامة. وأما الأهداف المنهجية فهي التى تخطط من أجلها المواد التعليمية. ولهذه الأهداف بيانها مفصلا: ١) يهدف من خلال تعليم اللغة بأنها وسيلة للدراسات الميدانية من الثقافة والتاريخ الشرق الآسيا وتشمل أفريقيا. ٢) يهدف إلى فهم الشريعة الإسلامية من مصادرها الأصلية. ٣) يهدف إلى الترجمة من العربية إلى الألمانية وعكسها. وبعبارة أخرى هذه الأهداف تكون اختيارية، وهو الهدف الذي يختاره الطالب حرا دون الإجبار، يعنى بأن الطالب يرغب في تعليم اللغة العربية؛ لأنه يحبه ويرغب في تدريسه. وقد تكون ميول ودوافع الطالب بهذا النوع تبلغ ٩٠% وهم من الطلاب الألمان.

والقسم الثاني من الأهداف العامة هي التي يهدف إليها الطالب من خلال تعليم اللغة العربية. يكتشف الباحث بطريقة المقابلة حول هذه الأهداف الأنواع التالية: ١) يريد الطالب أن يكون مترجما سواء كان من اللغة العربية إلى الألمانية أو عكسها، ٢) يريد الطالب أن يعمل صحافيا متخصصا باللغة العربية، ٣) يريد الطالب أن يعمل سياسيا، ٤) يريد الطالب أن يهتم كل الاهتمام بالثقافة العربية وبالمنطقة العربية الأخرى (الثقافة الأجنبية)، ٥) ضروري أن العربية مفيدة لمن يدرس التكنولوجية، ٦) يريد الطالب أن يقوم بزيارة مناطق عربية للسياحة، ٦)

[1] مقابلة الطالب في الفصل المتوسط، يوم الثلاثاء، ٠٩ أكتوبر ٢٠١٢، وهذه المقابلة تمت مع ١١ طالبا.

يريد الطالب أن يعمل مدرس اللغة العربية، ٧) يهدف الطالب إلى المغامرة؛ لأن العربية بنسبة له معجبة، ٨) يهدف الطالب إلى التواصل مع صاحب اللغة.

محتوى تعليم اللغة العربية :

يفضل المعهد المنهج المتكامل في تعليم اللغة العربية، أي أنه ينظر إلى اللغة وحدة متكاملة بين مهارتها وعناصرها. واعتمادا على ذلك يستخدم المعهد كتاب العربية المعاصرة الذي ألفه الأستاذ د. إيكاهارد سولتز مدير المعهد حاليا مقررا دراسيا أساسيا. وقد ألف هذا الكتاب منذ فترة، وله نجاح كبير حسب تجربة المعهد.

يوفر هذا الكتاب المقرر بالترجمة إلى عدد من اللغات، وهي الفارسية، والأردية،و الإنجليزية، والألمانية، والإندونيسية التي كانت أثناء عملية الترجمة. يعني يؤسس الكتاب على العربية مع إصداره بأربع اللغات المذكورة على نفس الشكل والمحتوى. ويكون الكتاب من كتابين، هما كتاب المقرر ، وكتاب المصاحب له، وهو كتاب تحليل ومفتاح الأجوبة للكتاب المقرر.

ومن مميزات الكتاب المقرر أن يوفر له البرماجيات على شكل PDF، حتى يسهل استخدامها. علاوة من ذلك، وهذا من الأفضلية والأولوية، ألا وهو شكل الكتاب على البرماجيات الشبكة العالمية إنترنت. ومن هنا يستطيع كل طلاب المعهد خاصة، والطلاب الاخرين عموما أن يستفيدوا من شبكة إنترنت بهذا الموقع /http://www.modern-standard-arabic.com. وفي ما يخص هذه البرمجيات يفترض الاستفاده منها بعدما يتم تسجيل القبول مع دفع السعر المعين، وبعد ذلك يسمح للمستخدم بمشاركتها واستخدامها.

في هذه الطبعة الإلكترونية يركز تعلم اللغة العربية على الإنترنت بالطريقة الرقمية والتفاعلية من خلال جهاز الكمبيوتر المحمول، وكذلك نتبوك. ويتمكن المستخدم من أن يستفيد من الحوارات والملفات الصوتية المسموعة، ويختار بين كل من اللغة العربية الفصحى الحديثة واللهجات الرئيسية، مثل المغربية والفارسية والأردية. وتشفع هذه الطبعة الإلكترونية بتقديم التمارين والاختبارات مع تحليلها ومفتاح الأجوبة الوافرة.

وكما سبق ذكره، الكتاب المطبوع مبني على نظرية الوحدة، فبهذا المفهوم يحلل الكتاب كل مهارات اللغة الأربع، وهي الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، ويحلل أيضا عناصر اللغة، وهي الحروف أو الصوت، والمفردة والتركيب نحويا وصرفيا. وفيما يخص بمهارة الاستماع له صوت مسموع باللهجات العديدة يمكن المستخدم اختيارها، وهذه اللهجات هي المصرية، والمغربية والفارسية والأردية. ويمهد الكتاب بمبادئ التوجيهية المفصلة نحو المعلمين والطلاب، وهذا يعتبر دليلا لهم قبل الشروع في الدراسة.

والكتاب المقرر يحتوي على ٢٤ درسا مع النصوص والتدريبات. وهذا الدرس يتناول الموضوعات المختلفة في الثقافة، والتاريخ، وحالات الاتصالات الواقعية اليومية الشائعة. ويشمل كل درس مهارات اللغة الأربع، وعناصرها الثلاثة، والتدريبات بأنواعها المختلفة. ويدرس هذا الكتاب لمدة سنتين بأربعة فصول (semester)، وقد تم تحديد موادها للفصول الأربعة حسب الآتي: الفصل الأول الدرس الأول إلى الدرس السادس، الفصل الثاني من الدرس السابع إلى الدرس الثاني عشر. الفصل الثالث من الدرس الثالث عشر إلى الدرس .

الثامن عشر، وللفصل الرابع من الدرس التاسع عشر إلى الرابع والعشرين. وتأتي مراجعة مكثفة بعد كل ستة دروس.

يبدأ كل درس بتعليم القواعد نحويا أو صرفيًا تعليماً وظيفياً لا نظرياً. ثم تأتي تدريبات الاستيعاب لهذه المواد الدراسية. وبعد ذلك تدرس القراءة بعرض النص المقروء الذي يطلب الطالب قراءته ثم فهمه. والذي يليها مادة الكلام والاستماع والكتابة على شكل عرض الدروس مع مختلف تدريباتها، ولها تحليلها ومفتاح أجوبتها. وبعبارة أخرى يوفر الكتاب اختبارات بعد كل درس، والاختبارات المكثفة بعد ستة دروس تعتبر مراجعة لها. ويبرمج هذه الاختبارات استعدادا لاختبارات الكفاءة على مستويات (CEFR) B2–A1، أو المبتدئة والمتوسطة والعليا، وفقا لجدول تصنيف المجلس الأميركي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL).

إجراء تعليم اللغة العربية :

يجرى تعليم اللغة العربية على أسلوبين، هما أسلوب المحاضرة (lecturer)، وأسلوب التطبيق (tutorial). ففي ما يخص أسلوب المحاضرة يجري الدرس على شكل محاضرة عامة نظرية، من حيث إن المدرس يشرح أكثر دون اللجوء إلى التطبيق من قبل الطالب. أما أسلوب التطبيق فعكسه، يعني يعطى المدرس فرصة أكثر للطالب أن يتدرب ويطبق ما تمت دراسته في المحاضرة العامة.

الدرس مع أسلوب المحاضرة العامة يشاركه عدد كبير من الطلبة، وحتى طالب الجامعة من قسم آخر يسمح له باشتراكه في هذا الدرس بعدما تم تنسيقه مع مدير معهد الدراسات الشرقية. والدرس بالأسلوب التطبيقي يكون في عدد قليل من الطلبة؛ لإنه يحتاج إلى تطبيق أكثر حتى يأخذ كل الطالب دوره في تطبيق الدرس.

بجانب إجراء التعليم الأساسي في الفصل، يأتي الواجب المنزلي بشكل منظم. وتحديد الدروس التي تتم في الفصل وفي المنزل واردة في مقدمة الكتاب، حتى يسهل على المدرس والطالب الاستفادة منها. وهذا الواجب يقوم به الطالب خارج الفصل ويقدمة في موعده إلى الفصل، ثم يحلل المدرس مع الطالب في الفصل الدراسي؛ ليعرف إلى أي مدى صحة أجوبة الطالب، وحتى يعرف الصحيح من الخطأ.

أما طريقة التعليم فيستخدم المعهد طريقة انتقائية، وهي طريقة تتناسب مع المواد والبيئة المحيطة من جملة طرائق مدمجة. وهذا يعنى لا طريقة وحيدة مستخدمة وفعالة، إذ أن لكل طريقة مزاياها وعيوبها. فلذلك تستخدم الطرائق المتنوعة حسب الحاجة الدراسية. اعتمادا على ذلك قد يأتي التدريس في الفصل بطريقة محاضرة عامة، وقد يأتي بطريقة القواعد والترجمة، وأحيانا بطريقة مباشرة، وهكذا، نظرا إلى الظروف المحيطة والهدف الدراسي.

حضور الطالب في المحاضرة أو في الفصل الدراسي بل في الاختبار الأسبوعي ليس لازما. هذا بمعنى حضور الطالب وغيابه لا يعتبر؛ مما يؤثر في النتيجة. نظام الدراسة مبني على أساس استيعاب الطالب المادة من المقرر الدراسي، ويعرف ذلك من خلال نتيجة الطالب في الاختبار النهائي. وحينئذ قد يحضر الطالب في الفصل، وهو في حاجة إلى المادة التي لم يفهمها، وقد لا يحضر حينما أنه قد تأكد من فهمها سابقاً دون الحاجة الماسة إلى مشاركة الدراسة.

تقويم تعليم اللغة العربية :

يقوم نظام التقويم على الاختبارين الأساسين، هما اختبار إجرائي، واختبار نهائي. وأما تفصيل كل منهما فكما يلي، أولا الاختبار الإجرائي وله ركائزه التالية: ١) إن الاختبار الإجرائي يعنى بتقييم المواد المدروسة، ويعتبر مراجعة من كل الدارسين، ٢) يشكل هذا الاختبار في نوع الاختبار التحريري، ٣) يكون هذا الاختبار بعد كل أسبوعين، ٤) حضور الطالب في هذا الاختبار ليس لازما، ٥) يشتمل الاختبار على و

لا التالية: ١) القواعد النحوية والصرفية، ٢) تدريبات القواعد النحوية والصرفية، ٣) الترجمة من الألمانية إلى العربية، ٦) دوام الاختبار ٦٠ دقيقة.

ثانيا : الاختبار النهائي، وله الركائز التالية: ١) إن الاختبار النهائي يعنى بتقييم كل المواد التي تمت دراستها في الفصل الدراسي، ٢) يعقد الاختبار النهائي في آخر الفصل الدراسي، ٣) يشترك كل طالب في هذا الاختبار إلزاميا، ٤) إن دوام الاختبار ساعة والنصف في نوع الاختبار التحريري، ٥) إذا لم ينجح الطالب في الاختبار الأول يسمح له الإعادة بالمرة الثانية، وإذا رسب في الثانية يسمح له بالمرة الثالثة، فإذا رسب في الثالثة فيرسب الطالب، ويلزم له تحويله إلى القسم أو الكلية، وحتى الجامعة الأخرى، ٦) إن مواد الاختبار تكون على النوعين: أولا الاختبار التحريري، ثانيا الاختبار الشفوي؛ حيث تشتمل المواد التالية: أ) القراءة التي تتناول النص المشابه للمواد التي ترد في المنهج، ويأتي هذا النص بدون الشكل، ويطلب من الطالب قراءته جهريا، ب) الترجمة التي تتطلب من الطالب ترجمة النص المقروء، ج) الاستماع الذي يستفاد من خلال البرامج الحاسوبية مثل لابتوب، وهذا الصوت يتوفر باللهجات المصرية والسورية؛ حيث يتمكن الطالب أن يختار نوعا منها، د) المحادثة التي تحدث بين الممتحِن والطالب حول الموضوع الذي تمت قراءته واستماعه، وحتى موضوعا جديدا مفاجئا، وأسئلة الممتحن نحو الطالب في هذا المجال بين ٥ حتى ١٠ أسئلة.

ويعتمد معيار التقويم وتفسيره على الجدول التالي:[١]

٦٠	٦١-٦٤	٦٥-٦٨	٦٩-٧٢	٧٣-٧٦	٧٧-٨٠	٨١-٨٤	٨٥-٨٧	٩١-٨٨	٩٥-٩٢	١٠٠-٩٦
٥.٠	٤.٠	٣.٧	٣.٣	٣.٠	٢.٧	٢.٣	٢.٠	١.٧	١.٣	١.٠
فاشل	**ناجح**									

١إيكاهارد سولتز، العربية المعاصرة، مطعة حمودة ألمانية، ٢٠١١، ص ٣٨٤.

المبحث الثاني

البرنامج الخاص في تعليم اللغة العربية المكثف بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانق

لمحة تاريخية عن الجامعة :

ترجع فكرة إنشاء جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق إلى أوائل العقد السادس من القرن العشرين عندما أحست وزارة الشؤون الإندونيسية بأهمية إعداد معلمي العلوم الإسلامية واللغة العربية على أسس علمية حديثة للمواطنين الإندونيسيين، بداية من كلية التربية بمالانق التابعة لجامعة سونن أمبيل الإسلامية بسورابايا التى أسست عام ١٩٦١م، ثم تحولت إلى ما يسمي بالمعهد العالي الحكومي للعلوم الإسلامية عام ١٩٩٧م. ثم تحول – ولفترة قصيرة – إلى ما يسمى بالجامعة الإندونيسية السودانية بمالانق عام ٢٠٠٢م، وذلك نتيجة التعاون، ورمز الصداقة بين البلدين الشقيقين – إندونيسيا والسودان–، وأخيرا تحولت إلى الجامعة الإسلامية الحكومية عام ٢٠٠٤م تحت القرار الرئاسي ذي الرقم ٥٠ في ٢١ يونيو ٢٠٠٤م.

وفي أول عام ٢٠٠٩م سماها رئيس جمهورية إندونيسيا باسمها الحالى – جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية بمالانق– منذ بداية تحولها إلى المعهد العالي حرصت الجامعة على تمكين وجودها من بين الجامعات الموجودة، تلبية لمطلبات الألفية الثانية. فقد تنتظر الجامعة كثيراً من أنواع الفرص، وهي في الوقت نفسه التحديات المستقبلية للوصول إلى طموحاتها؛ حيث مركز التقدم والحضارة الإسلامية في العصر العولمي الذي يتمثل في وجود التغير السريع.

لمحة تاريخية عن البرنامج المكثف :

رأت الجامعة الإسلامية الحكومية مالانج أن استيعاب اللغة العربية شرط لازم وواجب على كل طالب استيفاؤه، وخاصة لمن يقوم بالدراسة الإسلامية وتعميقها، كالتفسير، والحديث، والفقه، والعقيدة، والتصوف، وغيرها من العلوم الإسلامية. وهذا بناء على الحقائق الواقعية وهي أن تلك العلوم مكتوبة وموضحة باللغة العربية. ومن المعقول أن من يريد معرفة العلوم الإسلامية فعليه استيعاب اللغة العربية. وليس من المحتمل أن يفهمها بدون اللغة العربية الجيدة، لذلك استيعاب على اللغة العربية واجب على كل طالب عند مؤسسة دراسة الإسلام، كالجامعات الإسلامية الحكومية – بجميع أنواعها – ليستطيع طلابها التعمق العلوم في الإسلامية.

بناء على ذلك أسست البرامج الخاصة في تعليم اللغة العربية المكثف باالجامعة الإسلامية الحكومية بمالانج.عام ١٩٩٧م، نتيجة الدراسات الطويلة والمحاولة إلى إيجاد حل مشكلات تعليم اللغة العربية بإندونيسيا. وكذلك يرجى هذا البرنامج له مساهمة كبيرة في تحسين فهم الشريعة الإسلامية في دراستها من خلال دراستها من خلال المصادر الأصلية.

أهداف تعليم اللغة العربية :

تهدف هذا البرامج عموما إلى تحقيق مهارة الطلبة في اللغة العربية التي تكون أداة أو مفتاحا في الدراسة الإسلامية. ويرجى من هذا التعليم المكثف والإبداعي أن يجعل الطلبة قادرين على فهم الكتب أو المراجع المكتوبة بالعربية بأنفسهم؛ حتى يستطيعوا تطوير العلوم القابلة.

وأما الأهداف مفصلة فتبنى على ثلاثة أمور، هي: أولاً: الكفاية اللغوية: والمقصود بها سيطرة المتعلم على النظام الصوتي للغة العربية، تمييزاً وإنتاجاً، ومعرفته بتراكيب اللغة، وقواعدها الأساسية: نظرياً ووظيفياً؛ والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.

ثانياً: الكفاية الاتصالية، ونعني بها قدرة المتعلم على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقَّى من اللغة في يسر وسهولة.

ثالثاً: الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبِّر عن أفكار أصحابها، وتجاربهم، وقيمهم، وعاداتهم، وآدابهم، وفنونهم. وعلى مدرس اللغة العربية تنمية هذه الكفايات الثلاث لدى طلابه، من بداية برنامج تعليم اللغة العربية إلى نهايته، وفي جميع المراحل والمستويات.

محتوى تعليم اللغة العربية :

يستخدم البرنامج المقرر الدراسي من الكتاب: (العربية بين يديك) بمجلداته الثلاثة. أعد هذا الكتاب (العربية بين يديك) لغير الناطقين باللغة العربية ، وقد أصدرتة مؤسسة العربية للجميع في الرياض – المملكة العربية السعودية – وأعيدت طباعته عدة مرات، ولم يزل في تطوير مستمر. اعتبر هذا الكتاب من الكتب التعليمية للغة العربية الحديثة المتقدمة؛ إذ تم إصداره في الثالث من السنة ١٤٢٨هـ، وتدرس في مئات مدارس ومعاهد وجامعات في العالم شرقا وغربا، وهو يبنى على المنهج المتكامل لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

ألف هذا الكتاب الدكتور عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، والدكتور مختار الطاهر حسين، و الدكتور عبد الخالق محمد فضل. وهم الثلاثة من الخبراء في

تدريس اللغة العربية وفي علم اللغة النظري والتطبيقي. وللثلاثة فضل كبير في إعداد الكتاب، إذ إن عبدالرحمن ساهم كثيراً في المواد التعليمية، ومختار الطاهر ساهم في التدريبات، وعبدالخالق ساهم في الجودة الفنية من الصورة والوسائل التعليمية.

وأما وصف تكامل هذا الكتاب فكما يلي:

- يتناول الموضوعات المتعددة المتكاملة في نواحي الحياة المختلفة، وهي: التحية والتعارف، الأسرة، السكن، الحياة اليومية، الطعام والشراب، الصلاة، الدراسة، العمل، التسوق، الجو، الناس والأماكن، الهوايات، السفر، الحج والعمرة، الصحة، والعطلة.
- يصاحب الكتاب ما يلي: أ) تسجيلات صوتية في صورة الأسطوانة والأشرطة، تسجل نصوص الكتاب الكامل، ب) يأتي الكتاب على شكل فورفوين يصاحبه الصوت، وكذلك في شكل PDF، ج) كتاب المعلم الذي يشمل دليل إجراء الدرس، ويحتمل أيضا نفس كتاب الطالب في شكل صغير في وسط الكتاب.
- يتضح إجراء الدرس من خلال مرشد المعلم، ويتضح أيضا أمام الدارس؛ لأنه يرد في الكتاب الرموز المستخدمة لكل إجراءات الدرس الذى يشير إلى العملية الدراسية وهو ما يلي: رمز الشريط يدل على الاستماع، رمز الكتاب المفتوح يدل على القراءة، رمز القلم يدل على الكتابة، رمز العين يدل على النظر والانتباه، رمز المتكلم يدل على الكلام، ورمز مثلث يدل على الإحالة إلى المفردات أو الصفحة المساندة.
- يدرب الكتاب على مهارات اللغة الأربع وعناصرها، من حيث يركز هذا الكتاب على الكلام أكثر ثم الاستماع ، ثم القراءة والكتابة.

- تأتي صورة وظيفية، وليست صورة المتحاورين بل أكثر، وكل صورة وظيفية ممتازة تعبر عن الموضوع المستهدف، وتشمل الموضوع أكثر من صورة؛ حتى يتناول الدرس العديد من الصور.
- الموازنة بين عدد الصفحات ومحتواها: يعنى العرض ٣ صفحات، المفردات والمفردات الإضافية ٣ صفحات، التراكيب النحوية ٤ صفحات، الأصوات وفهم المسموع ٣ صفحات، الكلام ٣ صفحات، القراءة والكتابة ٤ صفحات.

ويوفر هذا الكتاب التدرج في الوجوه العديدة، وهي:

١) يفضل الموضوعات التي تلمس حياة الدارس في المدرسة (موضوع التحية والتعارف)، وفي الأسرة وفي الأماكن المختلفة، والمواضيع التي تحمل الثقافة الإسلامية: (الصلاة، الحج والعمرة).

٢) التدرج في تدريبات كل المهارات من البسيط إلى الصعب، فمثلا التدرج في فهم المسموع، وهو كما يلي: أ) تدريبات على مستوى الكلمة، ب) تدريبات على مستوى الجملة والعبارة، ج) تدريبات على مستوى الحوار، د) تدريبات على مستوى الفقرة. أما تدريبات الكلام فتبدأ من السؤال والجواب، تبادل الحوارات، تكملة الناقص في الحوار، وصف الصورة، وتدريبات الاتصال. تدريبات القراءة تتدرج من القراءة على مستوى الكلمة، ثم الجملة، والفقرة. تأتي تدريبات الكتابة على صور متعددة من تكوين كلمات وتعبيرات، كتابة كلمات تحت صور، ترتيب كلمات لتكوين جمل، تكملة جمل، ملء فراغات.

٣) التدرج في تدريبات عناصر اللغة، وهو على النحو التالي: التدرج في تدريبات الصوت يتم عرض أحد الأصوات العربية في الصفحة، من حيث

اشتملت الصفحة على ثلاثة أنواع من التدريبات، هي: إعادة بعض الكلمات الواردة في الحوارات، تدريبات الثنائيات الصغرى، وتلاوة مجموعة من الآيات الكريمة. وأما التدرج في تدريبات المفردات، فتكون من التدريبات للمفردات الأساسية التي تحملها عليها الحوارات في صورة تعقبها صفحة للتدريب على تلك المفردات. وكذلك تكون التدريبات للمفردات الإضافية التي لاترتبط مباشرة بموضوع الحوارات في صورة صفحة مستقلة للمفردات الإضافية والتدريب عليها. وأما تدريب التراكيب النحوية فتدرب على التراكيب التي وردت في الحوار سابقا، وهي في صورة تبادل السؤال والجواب مع الزملاء (مثل ص. ٩)، ضرب الأمثلة في الجملة، كما في المثال (ص. ١٠) ، تحويل الجملة (ص. ٣٣)، ثم يأتي في النهاية ملخص التراكيب النحوية (ص. ١٢). ومن هنا يعرف أن عناصر اللغة ومهارتها دربت بشكل كافٍ.

ومن مميزاته الأخرى يستخدم الكتاب الحوار مدخلا أساسيا ومحورا في جميع الوحدات (١٦ وحدة)، وافتتحت كل وحدة بثلاثة حوارات (ماعدا الوحدة الأولى فقد ضمنت ستة حوارات قصيرة)، ويتضمن كل حوار ست مبادلات، أو سبعا. فلذلك يشمل كل المحاور بعد الحوار الأساسي على الجوانب العديدة التي وردت في الحوار الأساسي من أصوات ومفردات وتعبيرات وتراكيب نحوية.

بنيت المفردات والتراكيب على مبدأ الشيوع؛ ما يشيع من المفردات حول موضوع التحية والتعارف، الأسرة، السكن، الحياة اليومية، الطعام والشراب، الصلاة، الدراسة، العمل، التسوق، الجو، الناس والأماكن، الهوايات، السفر، الحج والعمرة، الصحة، والعطلة. ومن هذا المنطلق أيضا تكون التراكيب على مبدأ الشيوع والوظيفية، من حيث إنها تراكيب ذات الطابع الإتصالي التي تقوم على المشاركة والتفاعل.

يستخدم الكتاب اللغة العربية الفصيحة والصحيحة، ولا يستخدم أي لغة وسيطة، ويضبط بالشكل شبه الكامل. هذا الكتاب أعد لمستوى لغوي واحد، وهو المستوى المبتدئ، ويحقق أهدافه لهذا المستوى بنجاح. وقد أخرج بشكل فني جيد جدا، ودعم بالصور الملونة والوظيفية. و إعداد الكتاب يتعامل مع الثقافة بالتوازن، ترد فيه الثقافة الإسلامية (مثل موضوع الصلاة، والحج، والعمرة)، وحتى لا يعرض صورة وجه النساء، مثل ص. ٣، ٤، ٥، وفي كثير من الصفحات.

إجراء تعليم اللغة العربية :

وقد قام البرنامج الخاص بخطواتها الاستراتيجية والملائمة مبنيا على المنهج الجيد؛ للحصول على الأهداف المذكورة، وأما ركائز هذه المنهج فكما يلي:

- يتم إجراء هذا البرنامج مكثفا لمدة سنة كاملة تنقسم إلى فصلين دراسيين، وهما الفصل الأول للسنة الدراسية الأولى، والفصل الثاني كذلك للسنة الدراسية الأولى.
- مدة هذا البرنامج خمسة أيام، من يوم الاثنين إلى يوم الجمعة، بثلاث محاضرات كل يوم، ولكل محاضرة بمدة ساعة ونصف.
- هذا البرنامج يفترض لجميع طلبة الجامعة من كليات الجامعة الست الموجودة في السنة الدراسية الأولى.
- استخدمت اللغة العربية لغة التعليم والمعاملة التربوية بين الطلبة والمدرسين مع النسبة المئوية المختلفة حسب مراحل الطلبة في اللغة. يعنى استخدامها كاملا دون الترجمة في المرحلة المتقدمة، واستخدامها ٧٠ % في المرحلة المتوسطة، وفي المرحلة الضعيفة ٥٠%.
- اختيرت مواد المحاضرة، كالمقرر الدراسي من الكتب العربية التي كتبها العرب الناطقون بها، وهو الكتاب (العربية بين يديك) وهو ثلاث مجلدات.

- تم توزيع المواد من ثلاث مجلدات المقرر لمدة سنة دراسية بفصلين دراسيين على النحو التالي: الفصل الأول إلى الاختبار النهائي، هو من الكتاب المجلد الأول من الدرس الأول إلى الثاني عشر، وإلى الاختبار النهائي من الدرس الثالث عشر إلى السادس عشر مع الكتاب المجلد الثاني الدرس الأول إلى الثمانية. ثم الفصل الثاني إلى الاختبار النصفي، من الدرس التاسع إلى الدرس السادس عشر، ومن الاختبار النصفي إلى النهائي من الكتاب المجلد الثالث الدرس الأول إلى الدرس السادس.
- قام بالإشراف على هذا البرنامج وتدبيره مسؤولو تنمية اللغة العربية، وهم يتكونون من المتأهلين فيها، والمتحمسين في تعليمها، ووجب عليهم التكلم بها مكثفا حتى تجعل بيئة عربية طبيعية.
- جعل مسؤول خاص لتدبير هذا البرنامج؛حيث يكون رئيسه مديرا، وله مرتبة راقية في الجامعة.
- جعل مناخ مناسب لدفع إجراء هذا البرنامج بأن نجاح الطلبة أو فشلهم مسؤولية الجميع، وليست مسؤولية المحاضرين فحسب. ولذلك على محاضر المواد الشريعة الإسلامية له مسؤلية في ترقية مهارة الطلبة في اللغة العربية، كذلك وهي بوسيلة إعطاء مراجعها بالكتب المكتوبة باللغة العربية.
- عقد توزيع الفصول، وتقسيم الطلبة حسب كفاءتهم اللغوية؛ لتسهيل عملية التعليم والتعلم، ويتم من خلال اختبار التصنيف قبل الدراسة.
- عادة تعقد الدراسة في الفصول الدراسية وفي خارجها أكثر، ويستحسن خارجها، إذ الترويح والتسلية يحصل فيها لإزالة ملل الطلبة.
- عدد الطلبة في كل فصل ما بين ٣٠ إلى ٣٥ شخصا، يختلف من المرحلة

المتقدمة والمتوسطة والضعيفة.

تقويم تعليم اللغة العربية :

يبدأ التقويم بداية من الاختبار التصنيفي الذى يهدف إلى تحديد مستوى الطلبة في اللغة العربية، ويحصل منه تصنيفهم إلى ثلاث مراحل، هم الطلبة في المرحلة المتقدمة والمتوسطة والمبتدئة. وبعد ذلك تجرى الدراسة في الفصول الدراسية حسب المراحل الموزعة السابقة.

بالنسبة إلى تقييم الدراسة فله نظامان أساسيان، هما الاختبار النصفي والاختبار النهائي. يتم الاختبار النصفي بتقييم المواد التى تم تحديدها، كما أشير إليه في تحديد المواد حسب الفصول المذكورة، وكذلك الاختبار النهائي. ويشمل هذان الاختباران على مهارات اللغةالأربع، وهي : الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، مع أن اختبار الكلام يأتي شفويا والآخر **تحريريا**. والنتيجة الأخيرة تعتبر من مجموع الاختبار النصفي والنهائي.

وله الاختبار الشامل يعقد آخر الفصل الدراسي. وهذا الاختبار الشامل يقيس مدى تطور الكفاءة اللغوية لمدة الفصل الدراسي الواحد مبنيا من نتيجة الاختبار التصنيفي. فلذلك يأتي هذا الاختبار سويا أو شبيها باختبار التصنيف؛ لأنه يحاول معرفة مدى نجاح الطالب في الدراسة. ومن هنا يعرف كذلك تقدم الطالب في اللغة العربية بالمقارنة بين نتيجة الاختبار التصنيفي والاختبار الشامل.

المبحث الثالث

المقارنة المنهجية في تعليم اللغة العربية بين الجامعتين

أهداف تعليم اللغة العربية :

يهدف معهد الدراسات الشرقية إلى الأهداف المنهجية والأهداف العامة، وهذا يساوي أهداف البرنامج الخاص. رغم ذلك ثمة فرق في المجالات التالية:

- الأهداف المنهجية في المعهد تهدف إلى أن اللغة العربية وسيلة للدراسات الإسلامية الميدانية في مناطقها الواقعية، مثل الشرق الأوسط، وحتى آسيا وإفريقيا. وأما الأهداف المنهجية أو الأهداف الخاصة للبرنامج الخاص أن اللغة وسيلة للدراسات الإسلامية من مصادرها الأصلية العربية، مثل القرآن، والحديث، والفقه، والتوحيد، والتاريخ، وغيرها مما سجلها العلماء من كتب التراث العربية.
- الأهداف العامة عند المعهد، وهذا يعتبر من الأهداف الثانوية هي إكساب الطالب المهارة اللغوية؛ حتى يمكنه أن يعمل في مجال التعليم والترجمة، والأنشطة الصحافية، والسياسية، والتكنولوجية، والسياحية، والتواصلية العالمية. ويسعى البرنامج الخاص أهدافه العامة إلى تحقيق الكفاية اللغوية والاتصالية والثقافية. ومن هنا يفترض أن اللغة العربية لغة الاتصالات في المحاضرة والدراسة في الفصول والقاعات الدراسية والمناسبات الأخرى، وكذلك بين منسوبي الجامعة؛ حيث تتحقق البيئة اللغوية العربية في حرم الجامعة. علاوة على ذلك يهدف البنامج إلى تحقيق الفصل العالمي باللغة الأجنبية العربية والإنجليزية في السنة الثانية عند دراسة الطالب في كليته وقسمه وهذا الهدف الأخير يختلف بالمعهد الدراسات الشرقية على أنه لا يفترض وجود البيئة العربية في قاعات المحاضرة والفصول الدراسية في إجراء التعليم في الجامعة.

محتوى تعليم اللغة العربية :

تحقيقا للأهداف المذكورة يفضل كل من المعهد والبرنامج المقرر الدراسي المختلف؛ حيث يستخدم المعهد الكتاب: (العربية المعاصرة) تأليف الأستاذ إيكاهارد شولتز مقررا أساسيا، ويستخدم البرنامج الخاص الكتاب: (العربية بين يديك) تأليف الأستاذ عبدالرحمن فوزان مرجعا أساسيا. يبنى هذان الكتابان على المنهج المتكامل، بمعنى أنهما يجمعان مهارات اللغة الأربع وعناصرها كوحدة لغوية واحدة لا تتجزأ.

يحتوى الكتاب: (العربية المعاصرة) على المواد الأساسية اللغوية العربية لإشباع الأهداف العامة. ويرد في كل حاشية الكتاب المواد الثانوية التى تحقق الأهداف المنهجية. وهذه المواد الثانوية، مثل المحفوظات في صور الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والاثار الصحابية؛ مما يجعل الطالب منتبها إلى التعاليم الإسلامية الأساسية المبدئية. وهذه المادة الثانوية لم تكن واردة في الكتاب: (العربية بين يديك) إلا قليلا في الموضوعات العلمية الإسلامية.

إجراء تعليم اللغة العربية :

يجري التعليم في المعهد وفي البرنامج الخاص مكثفا، مع أن المعهد يتم في سنتين بأربعة فصول دراسية، وفي البرنامج الخاص سنة دراسية واحدة باستخدام الطريقة المباشرة والسمعية الشفوية. وتكون المحاضرة خمس مرات في المعهد أسبوعيا وخمس عشرة محاضرة في البرنامج الخاص أسبوعيا. وهذا الاختلاف في المحاضرة عددا يجعل البرنامج الخاص أكثر تكثيفًا من المعهد؛ حيث تبدأ الدراسة من يوم الإثنين إلى الجمعة من الساعة الثانية ظهرا إلى الثامنة ليلا.

ينفرد المعهد بالمحاضرة النظرية والمحاضرة التطبيقية، يعنى له نظام تأخذ المحاضرة

النظرية في مقام شرح المواد النظرية، مثل النحو والصرف، وفي هذا النوع يكون المدرس الوحيد هو الذي يتكلم طوال الحصة الدراسية حتى آخرها دون أن يعطي الطالب فرصة لإلقاء السؤال أو المناقشة. ويخالفه البرنامج بأن كل محاضراته تطبيقية، وحتى لو كانت المادة في شكل نظري، مثل النحو والصرف؛ لأنه يعتمد على القواعد اللغوية التطبيقية والوظيفية.

يعتبر المعهد حضور الطالب في المحاضرة اختياريا، بيد أن البرنامج الخاص يعتبرها إلزاميا. هذا النظام يؤدي إلى إثارة دوافع الطالب في حضور المحاضرة ومشاركته فعالا في المعهد، وتقل هذه الإثارة الدافعية لدى طالب البرنامج الخاص؛ لأنه قد يكون حضوره إجباريا؛ حتى يكون روح التعليم جسديا لاروحيا إشباعا لنظام الحضور الإلزامي.

ويتم التعليم في البرنامج الخاص في الفصل وخارج الفصل، وهذا مما يجعله مختلفا عن التعليم في المعهد، من جهة أنه قد يتم في الفصل الدراسي؛ التعليم خارج الفصل أو اللاصفي يكون ممتعا ومريحا لترويح وتنويع الدراسة إزالة الملل والسآمة في التعليم الصفي. ومن هنا يتعلم الطالب من البيئة المحيطة بالجامعة، وحتى خارجها من الرحلة والسفر إلى أماكن النزهة وغيرها.

تأخذ أنشطة طلابية لغوية عربية موقفا مهما في البرنامج الخاص، ويقل هذا الحال في المعهد. علما أن للبرنامج الخاص قسم أنشطة طلابية تضم نشاطات طلابية ضمن الفعالية المتنوعة، مثل الخطابة والمسرحية وإلقاء الشعر والمناظرة والمناقشة، وحتى الخط العربي، والنشيد العربي وغيرها؛ مما يؤثر إلى الفرصة المفتوحة لدى الطالب في تطبيق اللغة العربية التي يحصلها الطالب من الفصل الدراسي.

تقويم تعليم اللغة العربية :

إن التقويم يكون وسيلة لمعرفة نجاح التعليم، ويختلف النظام بين معهد الدراسات الشرقية والبرنامج الخاص. يبدو خصائص التقويم في معهد الدراسات الشرقية على النحو التالي: يكون التقويم باختبار بعد كل أسبوعين اختياريا. ويفهم من هنا أن حضور الطالب في هذا النوع من الاختبار اختياريا، وليس لازما. ومع أن الواقع قد يغيب كثير من الطلبة فيه؛ لأنهم يعتقدون أنهم ناجحون.

ويجب نجاح الطالب في الاختبار النهائي، ويسمح للطالب إعادته إذا لم ينجع في الاختبار المرة الأولى والثانية، يكون الطالب مفصولا إذا رسب في الثالثة، ويجب تحويله إلى الكليات أو حتى جامعة أخرى. هذا النظام يؤثر في دوافع الطلاب، ويجعل الطالب مجتهدا في كل الدروس، ونشيطا في كل الواجبات المنزلية. وينعدم البرنامج الخاص عن مثل هذا النظام؛ مما يجعل دافعية الطلبة منخفضا، ويكون من عوائق ماسة عند البرنامج الذي يجبره التخلص منها.

ينفرد البرنامج الخاص باختباره التصنيفي؛ ليتعرف على كفاءة الطلبة في البداية قبل الشروع في الدراسة، ونتيجتها تقسيم الطلبة حسب مرحلتهم اللغوية، يعنى المستوى المتقدم والمتوسط والمبتدئ. هذا التصنيف مما يسهل في عملية التعليم والتعلم. وكذلك ينفرد البرنامج باختباره الشامل الذي يأتي كل آخر الفصل الدراسي؛ مما يقيس تطوير كفاءة اللغة لطلبة من بدايتها إلى آخر الفصل الدراسي؛ ومن هنا يعرف كيف تقدمهم وتطورهم في تعليم اللغة العربية.

ومن هذه المقارنة المنهجية يتمكن الباحث أن يلخص أهم نتائج البحث حول تعليم اللغة العربية في معهد الدراسات الشرقية بجامعة لايبزغ ألمانيا، والبرنامج الخاص في تعليم اللغة العربية المكثف بجامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية بمالانق على النحو التالي:

بناء على البيانات الميدانية التى جمعها الباحث من خلال مشاهدة إجراء التعليم في الفصل، والمقابلة الشخصية مع المدرسين والطلبة والدراسة الوثائقية يستنتج هذا البحث على النحو الآتي:

١) إن تعليم اللغة العربية في معهد الدرسات الشرقية جامعة لايبزغ يكون على شكل المكثفة؛ حيث تدرس في الأسبوع أربع حصص لمدة سنتين دراسيتين. وأما في البرنامج الخاص المكثف بجامعة مالانق الإسلامية فيكون في الشكل أكثر تكثيفًا؛ حيث يجري التدريس في اليوم ثلاث حصص، ويكون خمسة أيام في الأسبوع.

٢) يهدف معهد الدراسات الشرقية بتدريس اللغة العربية إلى إكساب الطلبة مهارات اللغة الأربع، وهي الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والعناصر اللغوية، وهي الأصوات والمفردات والتراكيب النحوية والصرفية، واستفادة من هذه اللغة للدراسة النظرية والميدانية حول الإسلام في المناطق والبلدان الإسلامية، مثل الشرق الأوسط، وغير الإسلامية مثل آسيا. ويهدف البرنامج الخاص المكثف إلى كسب المهارات اللغوية والاتصالية والثقافية، وإلى الدراسة الإسلامية من خلال كليات الجامعة.

٣) يستخدم المعهد في تدريس اللغة العربية بالكتاب: (العربية المعاصرة)، تأليف الأستاذ د. إيكاهلرد سولز مقررا أساسيا الذي يشمل مهارات اللغة الأربع وعناصر اللغة الثلاثة، والبرنامج الخاص المكثف يتخذ: (العربية بين يديك)، بمجلداته الثلاث مقررا دراسيا أساسيا.

٤) يجري تعليم اللغة العربية في المعهد وفي البرنامج الخاص المكثف على المنهج المتكامل من حيث تدرس العربية بشكل موحد بين مهارتها الأربع وعناصرها في كتاب واحد.

٥) إن إجراء التعليم في المعهد يتم في شكل المحاضرة النظرية (lecture) وفيها يحضر المدرس درسه بشكل نظري، والتطبيقية tutoriol التي تقوم على أنواع التدريبات في الفصول الدراسية، وحضور الطالب في نوعي المحاضرة ليس إلزاميا لأن حضوره وغيابه لا يؤثر في النتيجة النهائية. وأما في البرنامج الخاص المكثف فيتم التعليم في شكل الاندماج بين المحاضرة النظرية والتطبيقية المباشرة في نفس الوقت، حيث تتم الدراسة في الفصل الدراسي وخارجه، وحضور الطالب إلزامي في نوعيهما، وعلى الأقل يشترط الحضور من شروط مشاركة الاختبار ٨٠ في المئة حضورا.

يكون التقويم في المعهد إجرائيا ونهائيا إلا أن حضور الطالب في الاختبار الإجرائي لم يكن لازما، بيد أن حضوره في النهائي لازم، ويسمح للطالب الراسب تكرار الاختبار ثلاث مرات، ويتم تحويله إلى القسم أو الكليات، وحتى الجامعات الأخرى إذا رسب في المرة الثالثة. وهذا مما يشبه بالتقويم في البرنامج المكثف إلا أنه يشترط حضور الطالب في المحاضرة على الأقل ٨٠ في المئة، ويتيح الفرصة للطالب الراسب في الاختبار النصفي الإعادة مرتين، وليس فيه التكرار في الاختبار النهائي، وإذا فشل فيه يكرر في السنة الدراسية التالية.

نتائج البحث والتوصيات

نتائج البحث :

منطلقا من أسئلة البحث، واعتمادا على البيانات، وتحليلها قام الباحث بتقديم الخلاصة التالية:

- إنما يهدف كل من معهد الدراسات الشرقية والبرنامج الخاص في تعليم اللغة العربية المكثف إلى الأهداف المنهجية والأهداف العامة. وتختلف الأهداف المنهجية بينهما أن اللغة العربية عند المعهد هي وسيلة للدراسة الإسلامية الميدانية، ويعتبر البرنامج الخاص بأن اللغة العربية وسيلة للدراسة الإسلامية من مصادرها الأصلية العربية. ويهدف كلاهما أهدافا عاما، هي: تحقيق المهارات اللغوية الأربع وعناصرها بالتطبيق على المجالات المتنوعة، مثل التعليم، والترجمة، والصحافة، والسياسة، والتكنولوجية، والسياحية، والتواصلية العالمية.
- يكون الكتاب (العربية المعاصرة) مقررا دراسيا في المعهد، وتحتوي على المواد التى يمارس مهارة لغوية والتعاليم الإسلامية. ويكون الكتاب (العربية بين يديك) مرجعا أساسيا في البرنامج الخاص الذي تحتوي على المواد تشبع مهارة لغوية والثقافة الإسلامية.
- يجري التعليم مكثفا سواء كان في المعهد وفي البرنامج الخاص باستخدام الطريقة المباشرة والسمعية الشفوية. وينفرد المعهد بمحاضرته النظرية والتطبيقية؛ مما يخالفه البرنامج بالأنشطة الطلابية والتعليم خارج الفصل. وتكون حضور الطلبة في المحاضرة اختيارية؛ مما يؤثر إلي إثارة دوافع الطلبة قوية نحو النجاح.
- يكون التقويم الإجرائي من خصائص البرنامج الخاص بداية من اختبار التصنيف، وحتى الاختبار الشامل. وينفرد المعهد باختباره النهائي الإلزامي دون

الاختبار الإجرائي، وهذا النظام يجعل الطلبة ملتزمين ونشطين على التعلم الذاتي.

توصيات البحث :

في نهاية هذا البحث يقدم الباحث التوصيات التالية:

- يستحسن أن تكون بيئة عربية في معهد الدراسات الشرقية، وعلى الأقل تستخدم العربية في الدراسة اليومية تطبيقا لما حصله الطالب من مهاراته اللغوية العربية.
- يستحسن لمدرس البرنامج الخاص أن يشجع الطالب بإثارة الدوافع؛ حتى يكون لديه همة قوية نحو النجاح من خلال التعلم الذاتي المستمر خارج الفصل الدراسي.
- يرغب في إعداد المواد التعليمية اللغوية العربية أن يهتم بالبيئة المحلية؛ حتى يدرك الطالب ثقافته الأصلية بجانب ثقافة صاحب اللغة العربية.

قائمة المصادر والمراجع :

- إيكاهارد سولتز، العربية المعاصرة، مطبعة حمودة ألمانية، ٢٠١١.
- ذوقان عبيدات، وآخرون، البحث العلمي: مفهومه ، وأدواته، و أساليبه، (عمان الأردن: دار الفكر ، ١٩٩٣).
- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، مصر: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
- رشدي أحمد طعيمة، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه، مصر: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة _ إيسيسكو، ٢٠٠٣.
- سوهرسيمي أريكونتو، Prosedur Penelitian Suatu Pendekatan Praktek، (جاكرتا: Rineka Cipta، ١٩٩٨).
- صالح بن عبد الله الشثري، دور العربية للجميع في تدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة مولانا مالك إبراهيم في مجموعة البحوث: الندوة الدولية حول تجربة تعليم اللغة العربية ما لها وما عليها.
- ليكسي مولومج، Metode Penelitian Kualitatif، (باندونج: PT Remaja Rosdakarya، ٢٠٠٠).
- محمد بن إبراهيم الخاطب، طرائق تعليم اللغة العربية، (رياض: مكتبة التوبة، ٢٠٠٣).
- موقع المعهد على الشبكة، وانظر Preissler، H.، "الدراسات العربية في لايبزغ من القرن ١٨ إلى منتصف القرن ٢٠"، في: مجلة علمية من جامعة لايبزغ، المجلد. واحد – التاريخ واللغويات، ليبزيج ٢٨ (١٩٧٩).
- يحى حامد هندام، وجابر عبدالحميد جابر، المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها، دار النهضة العربية، الطبعة الثالث، ١٩٧٨.

تعليم اللغة العربية
في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين
نظرية وتطبيق

إعداد
أ.د. تشانغ هونج (عمَار)
جامعة الدراسات العربية -بكين

مقدمة:

إن كلية الدراسات العربية بجامعة الدراسات الأجنبية ببكين كانت في بداية نشأتها قسما للغة العربية بكلية الشؤون الخارجية (المعهد الدبلوماسي التابع لوزارة الخارجية الصينية)، تأسس في عام ١٩٥٨، وانضمّ في عام ١٩٦٢ من كلية الشؤون الخارجية إلى جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، فأصبح قسما تابعا لكلية اللغات الأفرو- آسيوية فيها، ثم تحول إلى كلية مستقلة بذاتها في عام ١٩٨١. وقد شهدت الكلية تطورات مستمرة منذ أكثر من خمسين عاما بفضل الجهود التي بذلها كافة الأساتذة والطلبة، وتحت الظروف الصالحة التي شهدتها بلاد الصين بعد أن طبقت سياسة الإصلاح والانفتاح منذ نهاية السبعينات من القرن العشرين الماضي. ففي عام ١٩٨١ أصبحت الكلية أول وحدة في الصين تمنح درجة الماجستير للغة العربية وآدابها في الصين؛ وصارت في عام ١٩٨٦ أول وحدة تمنح درجة الدكتوراه لنفس التخصص، وليس هذا فحسب، بل مُنحت الكلية صلاحيةً لقبول مَن قد حصل على درجة الدكتوراه ليستمر في الدراسة والبحث في محطة دراسات الدكتوراه المتنقلة بجامعة الدراسات الأجنبية ببكين. فقد أعدت الكلية منذ أكثر من خمسين سنة أكثر من ثلاثة آلاف من الخريجين باللغة العربية وآدابها، يعملون في مختلف المجالات والقطاعات، فصارت الكلية أهم قاعدة تعليمية للغة العربية وآدابها في الصين كلها.

إن الخريجين في الكلية قد تلقوا تقديرا كبيرا، بحكم أنهم على معرفة جيدة باللغة العربية وأكْفاء في العمل، متمتعون بوفرة المعارف والقوة الكامنة في التقدم والتطور، فعلى سبيل المثال، قد بعثت وزارة الخارجية الصينية إلى الكلية في عام ١٩٩٦ رسالة شكر على ما بذلته الكلية من المجهودات في تأهيل وإعداد الطلبة

الذين يعملون بعد تخرجهم منها في مجالات وقطاعات مختلفة من المجتمع ، منها : وزارة الخارجية، ووزارة التجارة، ووزارة الثقافة، ووكالة أنباء شينخوا، وجمعية الصداقة للشعب الصيني مع بلدان العالم، والأكاديمية الصينية للعلوم الاجتماعية، والجامعات والمعاهد العالية، وشركات الاستيراد والتصدير، والقطاع السياحي، وإذاعة الصين الدولية(CRI)، وتلفيزيون الصين المركزي (CCTV)، وغيرها، فهم منتشرون في داخل البلاد وخارجها، يشتغلون بالمجال الدبلوماسي، والتجاري، والتعليمي، والأكاديمي، والإعلامي، والمالي، والسياحي، وغيرها، وأصبح كثير منهم كوادر أكْفاء في مواقع عملهم، بل يتولى بعضهم مناصب مهمة فيها، فمنهم أكثر من عشرين سفيرا صينيا لدى الدول المختلفة، وخاصة الدول العربية، وواحد منهم يشغل حاليا منصب نائب وزير الخارجية الصيني، واثنان منهم مبعوثان خاصان للشرق الأوسط، وأكثر من عشرة خريجين يعملون حاليا سفراء صينيين معتمَدين لدى الدول العربية، وكثير من الخريجين في الكلية يشغلون منصب المدير العام أو نائبه في الوزارات والدوائر الحكومية والمؤسسات الصينية الكبيرة. فأصبحت الكلية مشهورة في الصين من حيث تعليم ودراسات اللغة العربية وآدابها.

١ – منهج تعليم اللغة العربية في الكلية :

تطبق الكلية بجدية "منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية" الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم الصينية. فالغرض من التعليم هو خدمة الوطن والمجتمع. فمن أجل ذلك تحاول الكلية تعليم الطلبة معلومات لغوية وتخصصية مفيدة، وتدريبهم على استخدامها وتوسيع دائرة معارفهم؛ ليكونوا مجيدين للغة العربية، ومتسلحين بالمعلومات المتخصصة، ومؤهلين لمتطلبات اقتصاد السوق

والمعاملات الدولية، ومتحلين بالقدرة على المنافسة في سوق الأكْفاء والقدرة على التكيف مع الأعمال المستقبلية المختلفة.

ولذا ينقسم تعليم اللغة العربية في الكلية إلى مرحلتين إحداهما أساسية، والأخرى تكميلية. فتكون مهمة المرحلة الأساسية دراسة العلوم الأساسية للغة العربية والتدرب الصارم والشامل على المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة، الترجمة)، ويكون الغرض من ذلك توطيد الأسس اللغوية للطلبة، وتتكون موادها الرئيسية من الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والمطالعة، والنحو، والصرف، والإنشاء الأساسي، وما إلى ذلك من الدروس اللغوية، بالإضافة إلى المحاضرات عن الدول العربية سياسيا واقتصاديا وثقافيا واجتماعيا وإلخ. أما مهمة المرحلة التكميلية فهي تنمية قدرة الطلبة على تطبيق اللغة العربية، وتوسيع دائرة معارفهم، وتزويدهم بالعلوم الثقافية المتخصصة، وتقوية قدرتهم على المعاملات والمعاشرات، وذلك على أساس مواصلة توطيد الأسس اللغوية. وتتكون موادها من الدروس المتخصصة بالعلوم الدبلوماسية، والسياسية، والتجارية، والاقتصادية، والثقافية، والاجتماعية، بالإضافة إلى الدروس التي تهدف إلى تدريب المهارات اللغوية، والتي تتكون من قراءة النصوص النموذجية وتاريخ الأدب العربي، ومختارات الأدب العربي، والإنشاء العربي، والترجمة الشفوية والتحريرية، والاستماع إلى البرامج الإذاعية، ومشاهدة البرامج التليفزيونية العربية، ومطالعة الصحف العربية، وقراءة الأخبار والمعلومات على شبكة الإنترنت، وإعداد البحث العلمي حول الشؤون والقضايا المختلفة. وفي ما يلي بيان المقررات الدراسية في الكلية:

المقررات الدراسية للمرحلة الأساسية

الرقم	المقررات	عدد الوحدات
١	النطق العربي	٥
٢	دروس أساسية في العربية	٢٨
٣	الاستماع	٥
٤	المحادثة	٧
٥	مطالعة النصوص العربية	٤
٦	أساسيات في النحو والصرف	٤
٧	معلومات عن العالم العربي	٢
٨	الثقافة العربية والمجتمع العربي	٢
٩	الإنشاء العربي الأساسي	٢
١٠	موجز التاريخ العربي	٢

المقررات الدراسية للمرحلة التكميلية

الرقم	المقررات	عدد الوحدات
١	الاستماع	٦
٢	المحادثة	٢
٣	الأخبار والأحداث داخل البلاد وخارجها	٤
٤	النصوص النموذجية	٨
٥	نظرية الترجمة وتطبيقها	٢
٦	السياسة والدبلوماسية العربية والعلاقات الصينية العربية	٢
٧	الترجمة الشفوية السياسية والدبلوماسية	٢
٨	الترجمة التحريرية السياسية والدبلوماسية	٢

الرقم	المقررات	عدد الوحدات
٩	الاقتصاد والتجارة العربية والتبادل الاقتصادي الصيني العربي	٢
١٠	الترجمة الشفوية التجارية والاقتصادية	٢
١١	الترجمة التحريرية التجارية والاقتصادية	٢
١٢	الثقافة العربية والتبادل الثقافي بين الصين والعالم العربي	٢
١٣	الترجمة الشفوية الثقافية	٢
١٤	الترجمة التحريرية الثقافية	٢
١٥	مختارات الأدب العربي	٢
١٦	الإنشاء العربي ومنهج البحث العربي	٢
١٧	موجز تاريخ الأدب العربي	٢
١٨	مختارات النصوص ثقافيا واجتماعيا وعلميا	٤
١٩	مقدمة علم اللغة	٢
٢٠	موجز البلاغة العربية	٢

٢ – مبادئ التعليم :

جاء في "منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية" أن تعليم اللغة العربية يجب أن يهتم بالمسائل الفكرية والعلمية والتطبيقية والعصرية في الكتب والمعلومات المنهجية، وبتنمية عقل الطلبة وذكائهم وحكمتهم؛ وتقوية قدرتهم على الدراسة المستقلة والمعاملة باللغة العربية، وفي الوقت نفسه يجب الاهتمام بتعليمهم الأخلاق الطيبة والروح الوطنية والأممية، وإذكاء مسؤوليتهم عن الدراسة في سبيل الوطن والشعب، وتعليمهم الروح المتمثلة في عدم الخوف من الصعوبات، والتقدم إلى الأمام بجرأة وشجاعة؛ مما يساعدهم على تكوين أسلوب الدراسة المتمثل في الاجتهاد والجدية والتواضع [١].

وعلى أساس ذلك تهتم الكلية بالمعالجة الصحيحة في العلاقات بين التعليم الفكري والتعليم التخصصي، ويلعب أعضاء هيئة التدريس دورا توجيهيا وإرشاديا، ويعملون على جعل الطلبة قواما رئيسيا في الدراسة والممارسات التعليمية، وتهتم الكلية بوضع أساس لغوي قوي للطلبة، وبتنمية قدرتهم على التعامل مع الغير؛ كما تهتم بالمعالجة السليمة في العلاقات بين المعلومات اللغوية والمهارات اللغوية لدى الطلبة، وفي العلاقات بين المهارات اللغوية المتمثلة في" الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة والترجمة"، وفي العلاقات بين حضور الدروس والمشاركة في النشاطات اللاصفية، وكذلك تهتم الكلية بتوجيه وإجراء امتحانات مختلفة؛ إذ إنها تلعب دورا توجيهيا لدراسة الطلبة.

---

١ فرقة دراسة ووضع منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية : منهج تعليم اللغة العربية في الجامعات الصينية ، دار النشر لجامعة بكين، ديسمبر ٢٠٠٠ ، ط١ ، ص ١٧ .

٣ – متطلبات التعليم :

يعتبر الاستماعُ والمحادثة والقراءة والكتابة والترجمة خمس مهارات لغوية أساسية يجب على طلبة اللغة الأجنبية استيعابها، فمنها الاستماع والقراءة، وهما طريقان لإيراد المعلومات اللغوية، ومنها المحادثة والكتابة، وهما طريقان لإصدار ما في قلب صاحبهما، أما الترجمة فهي طريق التحويل، أي التحويل المتبادل بين لغتين، مثلا بين اللغة العربية واللغة الصينية أو بين العربية والإنجليزية، وما أشبه ذلك.

واللغة هي لغة صوتية أولا، والتعامل الإنساني هو التعامل أولا بالكلام، وعلى هذا الأساس فإن تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية يجب التركيز على الاستماع والمحادثة، وتكثيف الدراسة فيهما، أما القراءة والكتابة فهما طريقان مهمان للتعامل، يجب على الطلبة التدرب عليهما بجدية، وبذل الجهود الكثيرة فيهما. والترجمة تعتبر جسرا للتفاهم بين الشعوب أو الأمم، وهي تسود عملية دراسة اللغة الأجنبية حتى يقول بعضهم : إن دراسة اللغة الأجنبية هي عملية الترجمة. وفي ما يلي متطلبات التعليم في المهارات الخمس:

١) الاستماع: تدريب الطلبة على الاستماع إلى ما في الإذاعات، أو في شبكة الإنترنت، أو مشاهدة البرامج التلفيزيونية؛ لتنمية قدرتهم على استيعاب الكلمات الرئيسية لفهم معانيها الجوهرية، وكسب المعلومات المرجوة، وتقوية قدرتهم على الحفظ والذكر والتلخيص والترجمة.

٢) المحادثة: تدريب الطلبة على طرح الأسئلة والإجابة عنها باللغة العربية، والمناقشة، والترجمة، والتعبير المتواصل، والتعبير بالكلام الملخص بعد الاستماع، والمشاهدة لموضوع معين أو معلومات معينة، وذلك لتنمية

قدرتهم على طرح الأسئلة، والمناظرة والتفسير، والإقناع، والخطابة، والتعامل شفويا.

٣) القراءة: تدريب الطلبة على طرائق القراءة مثل التصفح، والمطالعة، والقراءة السريعة والدقيقة، والغرض من ذلك هو استيعاب المعلومات اللغوية، وزيادة حفظ الكلمات والمصطلحات وتوسيع دائرة المعارف، وتقوية الإحساس اللغوي الفطري.

٤) الكتابة: تدريب الطلبة على الكتابة باللغة العربية، منها: الخط العربي، والإنشاء العربي، وإعداد البحث العلمي، والغرض من ذلك هو تنمية قدرة الطلبة على كتابة العربية بشكل صحيح وواضح وجميل، وكتابة الرسائل الوظيفية، والنص السردي، والنص الحجاجي، والنص البياني، والبحث العلمي، وتقوية قدرتهم على التعامل مع الغير تحريريا.

٥) الترجمة: تعليم الطلبة النظرية الأساسية والمهارات الفنية للترجمة، وتدريبهم على الترجمة شفويا وتحريريا، وإرشادهم إلى القيام بالتقابل والتفكير اللغوي بين اللغتين الصينية والعربية في معاني الكلمات، والتعابير، والتسلسل اللغوي، وأساليب التعبير، ووسائل البلاغة، وغيرها، وذلك لتقوية قدرتهم على تحويل المعلومات والإشارات من العربية إلى الصينية أو بالعكس بشكل سليم.

وهذه المهارات الخمس مهمة جدا في تعليم اللغة العربية طلبة، وهي مترابطة ترابطا عضويا، ويجب الاهتمام والعناية بها حسب ظروف التعليم. فتكونت لدينا منذ أكثر من خمسين سنة، فكرة تعليمية، ألا وهي: الاستماع والمحادثة أولا، والقراءة والكتابة لاحقا، والترجمة دائما.

٤ – طرائق التعليم :

تحاول الكلية في تعليم اللغة العربية الاستفادة من كل طرائق التدريس اللغوي، فمنها الشمولية أو الاندماجية (Integrated teaching) ، والاتصالية أو الوظيفية (Communicative or Functional Approach)، والظروف (Situational Language Teaching)، والنحو والترجمة (Grammar-Translation)، والمباشرة (the Direct Method)، والاستماع، والمحادثة (Audiolingual Method)، وغيرها. ويمكن أن نقول إن تعليم اللغة العربية في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين، وخاصة في كلية الدراسات العربية، يعتمد على طريقة الشمولية أساسا، أي نستخدم كل طرائق التعليم المفيدة حسب الحاجة، ووفقا لطبيعة المواد أو المقررات الدراسية. فمثلا: في تعليم مادة الحوار والمحادثة نستخدم طريقة الظروف والاتصالية أو الوظيفية، وفي تعليم مواد القراءة والنصوص والنحو والصرف، نستخدم طريقة النحو والترجمة أو الشمولية، وفي تعليم مادة الاستماع، نستخدم طريقة الاستماع والمحادثة، وغيرها. وخلاصة القول: إننا نتابع أحوال تعليم اللغات الأجنبية في العالم ونهتم بالاستفادة من كل ما هو خير في ذلك.

وإلى جانب ذلك، تحاول الكلية خلق جو مناسب وصالح لدراسة اللغة العربية في الصف والكلية، فتطلب الكلية من الأساتذة والطلبة فيها أن يتكلموا العربية في كل وقت وكل مكان داخل الكلية وحرم الجامعة، ويطلق الأساتذة على كل طالب في الكلية اسما عربيا مستعارا من يوم التحاقهم بالكلية، ويجب أن يكون الأستاذ قدوة للطالب في دراسة العربية والتكلم بها، فلدينا **شعار**: الكلية أسرة عربية كبيرة، ومن التحق بها فهو سيد فيها، و**شعار الكلية**: الاتحاد والتقدم، الكد والجد، الانضباط والحيوية، الواقعية والإبداع.

٥ – النقل الإيجابي من الإنجليزية والصينية :

الحقيقة أن "النقل الإيجابي من الإنجليزية والصينية" هو طريقة مهمة في دراسة اللغة العربية، ولكننا نود أن نؤكد هنا على هذه الطريقة؛ إذ إنها مفيدة جدا في دراسة اللغة العربية كطريق قصير للوصول إلى الهدف. فهناك اختلافات كبيرة بين اللغة العربية واللغة الصينية، منها أن اللغة العربية من الفصيلة الحامية السامية، واللغة الصينية لغة من فصيلة هان – التبت، أو الفصيلة الصينية التبتية، (أو الفصيلة الطورانية: اللغات الصينية التبتية)، وأن العربية لغة متصرفة تجمع بين الصفات اللغوية: اللصق، والفصل، والتصريف، ولكن الصينية لغة فاصلة لا تجمع هذه الصفات كلها. والشيء المتشابه والمتقارب أكثر بين اللغتين العربية والصينية هو بعض المخارج الصوتية. أما اللغة العربية واللغة الإنجليزية فهما لغتان متصرفتان تتشابهان كثيرا في المخارج الصوتية والمفردات وتراكيب الجمل وغيرها.

وفي أعمالنا التدريسية وجدنا أن النقل الإيجابي من الإنجليزية والصينية مفيد جدا في تعليم الطلبة الصينيين اللغة العربية؛ إذ إنهم قِبَل دراستهم للغة العربية يعرفون اللغة الإنجليزية جيدا، أي لديهم أسس جيدة من الإنجليزية بالإضافة إلى لغتهم الأم الصينية، فيمكننا أن نستفيد من أسلوب النقل المباشر الإيجابي من الإنجليزية والصينية في تدريس اللغة العربية، أي يمكننا أن نوجه الطلبة إلى إجراء التقابل بين اللغة العربية واللغتين الإنجليزية والصينية في النطق، والنحو، والصرف، والمفردات، والكلمات، والعبارات، والجمل، والتراكيب، وحتى التفكير اللغوي، والثقافة، والعادات، والتقاليد، وغيرها، ونحاول أن نجد نقاطا أو مجالات متشابهة أو متقاربة بين اللغات الثلاث المذكورة أعلاه، ونستفيد منها في التعليم والدراسة. وإليكم بعض الأمثلة:

١) **في النطق** : ففي النطق العربي ١٨ حرفا متشابهة أو متقاربة مع اللغة الإنجليزية والصينية من حيث المخرج الصوتي، وهي : أ ، ب ، ت ، ث ، ج ، خ ، د ، ذ ، ز ، س ، ش ، ف ، ك ، ل ، م ، ن ،و ، ي . فيمكننا أن نعلم الطلبة نطق هذه الحروف بالتقابل مع الحروف الإنجليزية والصينية المتشابهة أو المتقاربة. وبهذه الطريقة يستطيع الطلبة استيعابها بسرعة وبسهولة.

٢) **في المفردات أو الكلمات أو العبارات**: نجد في اللغة العربية المعاصرة كثيرا من المفردات أو الكلمات أو العبارات مترجمة من اللغة الإنجليزية لفظيا، أو متقاربا معها لفظيا، منها بعض الأمثلة الآتية:

كومبيوتر	computer
سكرتير	secretary
سيجارة	cigarette
سكر	sugar
الأولمبياد	Olympiad
الكنتاكي	Kentucky
الكوكاكولا	coca-cola
المحيط الأطلنطي	the Atlantic Ocean
اليونيسكو	UNESCO
أليكسو	ALECSO
الناتو	NATO
الأوبك	OPEC

٣) **في الجمل** : نجد كذلك في اللغة العربية كثيرا من الجمل متشابهة في التركيب مع ما هو في اللغة الإنجليزية، منها:

It is known that she is my friend.

من المعروف أنها صديقتي

It is possible that Susan will come to the meeting.

من الممكن أن تحضر سوسن الاجتماع.

It is necessary that he should do this thing.

من المفروض أن يفعل هذا الأمر. (من الضروري أن يفعل هذا الأمر)

This is the man that I met this morning.

هذا الرجل الذي صادفته صباح اليوم.

When I called on her, she was playing the piano.

كانت تعزف على البيانو حينما تلفنت لها/ كلمتها على الهاتف/ هاتفتها.

٦ – النشاطات اللاصفية :

والنشاطات اللاصفية هي طريق من الطرق المفيدة والمهمة والضرورية لتعليم اللغة الأجنبية، وخاصة اللغة العربية، وهي تكملة للدراسة الصفية، وإضافة لا غنى عنها في تدريس اللغة العربية. فهي خدمات تعليمية هادفة تزود الطلبة بروح جماعية ومعارف جديدة، وتمدّهم بثروات لغوية وثقافية وعلمية تتفاوت كميتها بتفاوت هذه النشاطات. وهذه الخدمات اللاصفية تأتي على أشكال مختلفة:

١) الحوار والمحادثة والترجمة بين الزملاء خارج الدرس وفي أوقات الفراغ، مثل: الحوار أو المحادثة بين زميلين أو ثلاثة زملاء، والتمرن على الترجمة بين زميلين أو ثلاثة شفويا أو تحريريا.

٢) التعبير: التمرن على التعبير شفويا أو كتابيا خارج الدرس، عما عمله الطالب، أو ما سمعه، أو ما شهده، أو ما فكر فيه، أو عما يعمله، ويفكر فيه، أو ما يريده، وغير ذلك.

٣) فرق دراسية: تقوم هذه الفرق بتنظيم النشاطات اللاصفية في أشكال مختلفة بين الزملاء، أو مع أي واحد خارج الكلية والجامعة، أو في الجامعات الأخرى، منها تبادل الزيارات العلمية والخبرات الدراسية أو المعلومات المعنية وغيرها.

٤) الخطابة والتمثيل والمناظرة: وهي أنواع مفيدة من النشاطات التي تشجع الطلبة على الدراسة، وتثير ضروب الأحاسيس، وتخلق في الطلبة الجرأة والإقدام على التحدث والكلام والتعبير، وتجعل منهم رجالا اجتماعيين حقا.

٥) النشرة أو البستان الدراسي: وهي منبر أدبي يعبر فيها الطلبة عن أفكارهم، وآرائهم، وخلاصة أبحاثهم، وما سمعوه أو شهدوه، وبهذا تقوى لديهم ملكة الكتابة، ويأخذون بناصيتها رويدا رويدا.

٦) المسابقات: وهي عامل مشجع للطلبة على الدراسة، فالطلبة عن طريق المسابقات يتعلمون كثيرا من الطرائق والمهارات في التنظيم، والتنسيق، وجمع المعلومات، وتوسيع دائرة المعارف، وعبر المنافسات يحصلون على جوائز؛ مما يشجعهم على الدراسة، ويجعلهم يعرفون ويحبون العربية أكثر.

٧) المحاضرات المتخصصة المختلفة: هي تكملة للدراسة الصفية، وإضافة إلى المواد المقررة. فهي تزود الطلبة بمعلومات متخصصة في مجالات مختلفة، ومنها محاضرات السفراء أو المستشارين العرب في سفارات الدول العربية

لدى بكين، ومحاضرات الباحثين والأساتذة المشهورين العرب أو الصينيين حول مواضيع مختلفة قلما نجدها في المقررات الدراسية.

٨) الدراسة عن طريق الإنترنت: هي طريقة جديدة للدراسة مع التقدم العلمي، وتستفيد من قراءة الأخبار أو القصص أو النصوص المفيدة النموذجية في المواقع المختلفة على الإنترنت، كما يمكن للأستاذ أن يطرح بعض الأسئلة أو بعض المواضيع على الطلبة؛ لإيجاد أجوبة لها بأنفسهم، أو بالتعاون بينهم، وحتى يتبادلوا بينهم طرائق وخبرات الدراسة أو آراء ووجهات النظر حول موضوع معيّن.

٧ – الاستفادة من وسائل التعليم المختلفة :

وتمشيا مع تطور المجتمع والتقدم العلمي، حصلنا على كثير من وسائل التعليم. منها المختبرات اللغوية، والتلفاز، والإذاعات، والأقراص المدمجة المتعددة الوسائط، والأفلام أو المسلسلات التلفيزيونية المدبلجة، وشبكة الإنترنت، وأجهزة الترجمة الفورية، وغيرها. ولكن كيف نستخدمها استخداما جيدا ومفيدا في التدريس؟ هذا أمر مهم جدا بالنسبة إلينا. وفي الحقيقة لقد حاولنا استخدامها، وتمت على أيدي بعض الأساتذة الشبان في الكلية تنمية بعض الأنظمة لتعليم الدروس العربية السمعية والبصرية، إلا أننا لم نستطع حتى الآن الاستفادة منها جيدا. فالاستفادة الجيدة من هذه الوسائل في حاجة إلى الدراسة والتخطيط والتنظيم والجهود المتواصلة، كما في حاجة إلى قوة مادية وإنسانية وعقلية. فنحن في حاجة إلى تفكير علمي متطور في التعليم، وكتب منهجية متقدمة ومتكاملة، مع نظام تعليمي تكنولوجي، مثل نظام تعليمي سمعي وبصري وأقراص مدمجة تعليمية أو موقع تعليمية على الشبكة. ونرجو أن نجد في الدول العربية كثيرا منها، حتى نستفيد منها أو نشارك معا أو نتعاون سويا في إعدادها.

٨ – الاستفادة من مساعدات الدول العربية :

إن المساعدة العربية هي عامل مهم جدا في تعليم اللغة العربية في الصين؛ فقد حاولنا الاتصال بالجهات العربية المعنية المختلفة، وحصلنا منها على مساعدات كثيرة ماديا ومعنويا. فمثلا، نظمنا نشاطات ثقافية أو ندوات علمية بالتعاون مع مجلس السفراء العرب، وبعثة جامعة الدول العربية لدى بكين، فحصلنا على دعم مادي ومعنوي وتشجيع قوي. وإضافة إلى ذلك أقمنا العلاقات التبادلية والأكاديمية مع بعض الجامعات العربية والمؤسسات الثقافية والعلمية العربية، فحصلنا منها على بعض المطبوعات والمنشورات الدراسية والمعلومات الأكاديمية، وأقمنا العلاقات التبادلية مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (أليكسو) ، فنظمنا معها عدة دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية غير العرب في آسيا وندوات علمية مختلفة، فحصلنا منها على معلومات مفيدة، وكتب منهجية، ومطبوعات، ومنشورات أكاديمية، ومواد تعليمية سمعية وبصرية وغيرها. وبفضل جهودنا المشتركة في نشر اللغة العربية والحضارة والثقافة العربية الإسلامية في الصين لقيت الكلية تشجيعا وتقديرا من العرب، فقد أهدى المرحوم صاحب السمو الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان رئيس دولة الإمارات العربية المتحدة مكرمة كبيرة لإنشاء مبنى تعليمي في جامعتنا، كما منح مبلغا كبيرا لتجهيز المبنى بالأثاث، والكتب، والأجهزة التعليمية المتقدمة، ثم تمت إعادة ترميم المبنى وتجهيزه بكل اللوازم الدراسية بمكرمة من ولي عهد أبو ظبي الشيخ محمد بن زايد آل نهيان عام ٢٠١٢. وإلى جانب ذلك حصلنا على كثير من الكتب من الدول العربية، وخاصة المملكة العربية السعودية بما فيها الموسوعة العربية.

وجدير بالذكر أننا قد نظمنا بالتعاون مع السفارة العمانية لدى بكين نشاطا ثقافيا مفيدا في الكلية عام ٢٠٠٢، فألقى سعادة السفير العماني محاضرة عن عمان، والعلاقات بين عمان والصين، وبعد ذلك نظمنا معا مسابقة للمعلومات عن عمان بحضور معالي وزير الأوقاف العماني الزائر للصين، ونجحنا فيها، وحصل بعض الطلبة على جوائز جميلة ومشجعة بما فيها تذاكر لرحلات الطيران ذهابا وإيابا، وإقامة مجانية لمدة أسبوع واحد في عمان؛ مما شجعهم على حب العربية أكثر، ودراستها برغبة شديدة. وفي عام ٢٠٠٦، حصلنا على دعم من قناة الجزيرة وهو: حق استقبال برامجها ومشاهدتها مجانا بدون تكلفة الاشتراك، مع تدريب بعض الأساتذة والطلبة الشبان في مقرها مجانا. وإلى جانت ذلك نظمنا كثيرا من النشاطات الثقافية والعلمية والترفيهية مع الطلبة العرب في بكين، ومع فروع المؤسسات العربية في بكين؛ مما شجع ويشجع الطلبة الصينيين على دراسة اللغة العربية والحضارة العربية الإسلامية.

إن تعليم اللغة العربية واجب على الكلية ومهمة عظيمة ، فهي تحاول أن تبذل كل جهودها في سبيل ذلك، كما ترجو أن تتعاون مع الجهات العربية المعنية لإنجاحها. وما ذكر أعلاه موجز عن أعمال تدريس اللغة العربية في الكلية، ونرجو أن نسمع ونعرف ونستفيد من الخبرات والتجارب الأخرى لتحقيق تقدم أكبر.



تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية باللغة الإنجليزية في نيجيريا :

مواقف وأسباب

إعداد

د. عبد الوهاب صلاح الدين ألاوفي

جامعة ولاية يوبي، دميرو - نيجيريا

مقدمة

الحمد لله الذي شرّف اللغة العربية، وجعلها لغة القرآن الكريم؛ حيث قال تعالى: ﴿وَإِنَّهُۥ لَتَنزِيلُ رَبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿١٩٢﴾ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾﴾ [الشعراء: ١٩٢ - ١٩٥]، والصلاة والسلام على رسولنا الكريم الذي حث على تعليم القرآن؛ حيث قال: "تعلموا القرآن وعلموه الناس، وتعلموا الفرائض وعلموها الناس، فإني امرؤ مقبوض، وإن العلم سيقبض وتظهر الفتن حتى يختلف الاثنان في الفريضة لا يجدان من يقضي بها"[1]، وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. أما بعد:

فإن التعليم والتعلم توأمان لا ينفصل أحدهما من الآخر، فأينما وقع التعليم من قبل المدرس وقع التعلم من قبل تلميذه أو تلاميذه. لقد سبق التعليمُ العربي الإسلامي التعليمَ الإنجليزي الغربي دخولا في نيجيريا ببضعة قرون. وكان الإسلام عاملا أساسيا في انتشاره في أنحاء نيجيريا، فلما دخلها المستعمرون الإنجليز بلغتهم بدأوا عملية التنصير بها، فأبى المسلمون أن يستجيبوا لدعوتهم، وبعد فترة، نصبوا فخ مكائدهم بدعوى تعليم الدراسات العربية والإسلامية بلغتهم، ولم ينتبه من مسلمي نيجيريا إلا القليل، بناء على هذا، فقد ناقش الباحث هذا الموضوع من خلال النقاط الآتية:

- تعليم الدراسات العربية والإسلامية في نيجيريا من قبل الاستعمار.
- مبدأ تعليم الدراسات العربية والإسلامية بالإنجليزية في نيجيريا.
- التعليم بالكتب العربية والإسلامية المترجمة إلى الإنجليزية في نيجيريا.

---

١ الحاكم النيسابوري، محمد بن عبدالله ، (١٩٩٠م) المستدرك على الصحيحين للحاكم مع تعليقات الذهبي في التلخيص ط١، تحقيق : مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية ، بيروت،ج٤/ص ٣٦٩.

- مواقف النيجيريين تجاه تعليم الدراسات العربية والإسلامية بالإنجليزية.
- أسباب اختلاف مواقفهم.
- دور العلماء والمؤسسات والجمعيات في إنقاذ مسلمي نيجيريا من هذه الورطة.

والله نسأل أن يسدد خطانا ويلهمنا الصواب (آمين).

- **تعليم الدراسات العربية والإسلامية في نيجيريا قبل الاستعمار :**

إذا تقصينا مبدأ تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية في نيجيريا أدركنا أنه يرجع إلى وقت دخول الإسلام في ربوعها في القرن الحادي عشر الميلادي[1]، فأينما دخل الإسلام دخلت معه اللغة العربية التي هي لغة كتابه العظيم القرآن الكريم، ولغة نبيه الجليل محمد بن عبد الله، ﷺ، ولغة عباداته، مثل الصلاة، والحج. فلا يتمّ تعليم الدراسات الإسلامية بدونها. فلما اعتنق بعض النيجيريين الإسلام في ذلك القرن ابتدروا التعلم؛ إذ حثّهم عليه الإسلام في النصوص المقدسة العديدة، منها قوله تعالى: ﴿ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي ٱلَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ ۗ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُواْ ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿٩﴾ ﴾ [الزمر: ٩]، وقال النبي، صلى الله عليه وسلم: "خيركم من تعلم القرآن وعلمه"[2]، وليس هذا فحسب، بل فرض عليهم التعلم في قول رسول الله، صلى الله عليه وسلم، "طلب العلم فريضة على كل مسلم"[3]، صححه

---

١ غلادنثي، شيخو أحمد، (١٩٩٣م) حركة اللغة العربية و آدابها في نيجيريا، ط٢، المكتبة الأفريقية، (د.م) ص٢٧.

٢ الحميدي، محمد بنفتوح، (٢٠٠٢م) الجمع بين الصحيحين البخاري ومسلم ، ط٢، تحقيق :علي حسين البواب، دار ابن حزم، بيروت، ج١/ ص٧٢.

٣ القزويني، محمد بن يزيد، (د.ت) سنن ابن ماجه، تحقيق : محمد فؤاد عبدالباقي، دارالفكر، بيروت، ج١/ص ٨١.

الشيخ الألباني،[1] فظل تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية ينتشر في أنحاء نيجيريا شيئا فشيئا.

بدأ تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية وقتئذ بالأفراد الذين أبدوا رغبتهم، وكان تعليمهم بطريقة بدائية جدا، شأنه في ذلك شأن كل شيء عند نشأته الأولية، فكان المعلم يعاني من صعوبة إيصال المعلومات إلى أذهان الطلاب، وجمع ذوي المستويات المختلفة في مجلسه، وعدم توفر وسائل التعليم التي تسهّل عمله، علما بأن بيت المعلم أو مسجده هو مكان التعلم، وكان المتعلمون يتعلمون مبادئ الدين المتمثلة في قراءة القرآن و بعض أحكام الشريعة.

وبعد مرّ الأيام وكثرة إقبال النيجيريين على التعلم تطور الأمر إلى نظام الكتاتيب، وهو جمع الصبيان، وتعليمهم مبادئ الدين بنظام معين، قال الشيخ الإلوري في ذلك:

وأما أهل نيجيريا وما حولها من بلاد غرب إفريقيا فالغالب أنهم لا يخلطون في تعليمهم القرآن للولدان بشيء من العلوم، بل يقتصرون على تعليم القرآن استظهارا، كالبرناويين والسنغاليين والهوساويين....غير أنه يوجد في القليل النادر بعض بيوت للعلماء من يجمع بين تعليمهم القرآن وأشياء قليلة من دروس التوحيد والفقه والشعر... [2]

---

١ نفس المصدر والصفحة.

٢ الإلوري، آدم عبد الله، (د.ت) نظام التعليم العربي وتاريخه في العالم الإسلامي مكتبة دار النور، لاجوس، ص ٣٤.

ومما ينبغي أن نشير إليه في هذا المقام أن كلا من المعلم والمتعلم مخلص في عمل التعليم والتعلم، فليس للمعلم راتب مرسوم، ولا للمتعلم شهادة التخرج.[1]

وجدير بالذكر أن نيجيريا قبل الاستعمار عبارة عن ممالك مختلفة، ويبدو أن تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية قد انتشر في مملكة كانم برنو في الوقت المبكر، لقد أُسست فيها مدرسة ماشينه في القرن الثالث عشر الميلادي، ومدرسة كلنفرده في أوائل الخامس عشر الملادي.[2] ويبدو أن سبب ذلك يرجع إلى أنها مدخل الإسلام إلى باقي الممالك الموجودة في نيجيريا، ويضاف إلى ذلك اختلاط أهلها بالعرب الذين انحدروا إليها. لقد وصفهم الشيوخ بالقرآن انطلاقا من اعتنائهم بدراسته، قال الشيخ إبراهيم صالح: "وهم يجيدون القرآن برواية الإمام ورش عن نافع.... وكتب القراءات والتجويد المتداولة عندهم هي: الجزرية، والجمزورية، وسراج القارئ، والإتقان في علوم القرآن... "[3].

يبدو أن شيوخ ذلك الزمن يوضحون دروسهم بلغاتهم المحلية؛ ذلك ليقربوا مفاهيم الدين إلى أذهان طلابهم.

فلما أسس الشيخ عثمان بن فودي دولته سنة ١٨٠٤م في سكوتو جعلها مبنية على أسس إسلامية، وجعل العربية لغتها الرسمية، وشجع التعليم العربي والإسلامي، فكثرت المدارس، وتعددت المجالس العلمية في أنحاء الدولة،

---

١ ماهر هارون ماهر و عبد الوهاب صلاح الدين (٢٠١٤) سياسة التعليم في نيجيريا وأثره السلبي على التعليم العربي والإسلامي، مجلة اللوح، جامعة ميدغري، نيجيريا ع١، م٤، ص١٧٣-١٧٤ .

٢ إبراهيم محمد، (٢٠١٣م) التعليم الإسلامي العربي في نيجيريا، ودوره مدارس العلم في تأصيله، مجلة الأقلام، جامعة ميدغري، العدد٢٠ ص٤٨.

٣ إبراهيم صالح، (١٩٧٦م) تاريخ الإسلام وحياة العرب في إمبراطورية كانم – برنو، مكتبة القاضي شريف، كانو، ص٢٠٨.

وفتح العلماء أبواب بيوتهم على مصاريعها لتدريس الدين واللغة العربية، ولم يزل التعليم يتطور وينتشر إلى أن تأسس ما لا يقل عن ستة معاهد في عاصمة الدولة وحدها، وما لا يقل عن ستة معاهد أيضا في غوند، عاصمة الجهة الغربية للدولة، وما لا يقل عن ستة معاهد بكانو، ومعاهد أخرى في زاريا و بوثي.[١]

ويلاحظ أن التدريس في ذلك الزمن يتركز على مهارة الاستماع والقراءة والكتابة على حساب مهارة المحادثة، قال غلادنثي: "فالرجل المثقف في الوقت إذن هو الذي يمر بهذه المرحلة التعليمية ، والذي يصل في تعليمه وثقافته إلى حد يجعله يفهم شيئا من اللغة العربية قراءة وكتابة"[٢]، ولعل السبب في عدم الاعتناء وقتئذ بمهارة المحادثة راجع إلى أن همّهم الأكبر ينصبّ على التفقه في الدين لا على اللغة ذاتها، قال الدكتور مرتضى بدماصي: "لم ينو أحدهم دراسة اللغة العربية من حيث هي اللغة ....وإنما درسوا اللغة العربية لهدف أسمى، هدف له قدسية هو الهدف الديني ليس غير"[٣]

✍ مبدأ تعليم الدراسات العربية والإسلامية بالإنجليزية في نيجيريا:

يرجع مبدأ تعليم الدراسات العربية والإسلامية باللغة الإنجليزية في نيجيريا إلى أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، زمن تغلغل المستعمرين الإنجليز فيها. كان تخطيطهم يركز على شيئين: أولهما يتمثل في استغلال ثروات نيجيريا في مصالحهم الخاصة، والثاني يدور حول تنصير النيجيريين وإبعادهم عن حقيقة التعليم العربي

---

١ علي أبوبكر، (١٩٧٢م) الثقافة العربية في نيجيريا، ط٢، مؤسسة عبد الحفيظ الباسط، بيروت، ص١٥٩-١٨٧.

٢ غلادنثي، أحمد شيخو، المصدر السابق، ص ٦٩.

٣ مرتضى أ بدماصي، (١٩٩٦م) مستقبل اللغة العربية في نيجيريا، ISLAMIC PUBLICATIONS BUREAU, LAGOS، ص:٥.

والإسلامي، ويبدو أنهم شرعوا في تنفيذ خططهم المدبرة بجعل الإنجليزية اللغة الرسمية للدولة، فلما اهتدى المسلمون إلى حيلهم ابتعدوا عن تعلمها إلى أن جاء أحد المشتشرقين من سيراليون، اسمه: الدكتور ويلمت بليدن، فطلب إلى الحكومة البريطانية عام ١٨٩٥م فرصة تأسيس مدرسة يتعلم فيها أبناء المسلمين المعارف الإنجليزية إلى جانب المعارف الإسلامية، فوافقت الحكومة على طلبه، فأسس المدرسة في لاغوس عام ١٨٩٧م،[١] فتعلم فيها المسلمون ردحا من الزمن. يعتبر ما فعله ذلك المستشرق منطلقا لصبغ التعليم العربي والإسلامي بصبغة إنجليزية في المدارس الحكومية سواء كانت ابتدائية أو إعدادية أو ثانوية.

لم يكتف المستعمرون بالمراحل التعليمية الدنيا فحسب، بل امتد تنفيذهم إلى المراحل العليا، فقد نفذوا خططهم في تدريس الدراسات الإسلامية باللغة الإنجليزية في المراحل الجامعية، علما بأنهم بدأوا ذلك حين فتحوا قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية في جامعة إبادن سنة ١٩٦١م، قال غلادنثي:

ولكن القسم في تلك الآونة كان موضوعا على نمط أقسام الدراسات الشرقية في إنجلترا؛ حيث تدور الدراسة حول تعليم اللغة العربية لا تعليم اللغة العربية نفسها. وكانت العلوم الإسلامية تدرس لا كما هي على حقيقتها، ولكن كما يراها المستشرقون.[٢]

هكذا استمرّ الأمر، وامتد إلى باقي الجامعات النيجيرية، الأمر الذي أثر سلبا في أداء الطلاب المتخصصين؛ فصار المتخصص في الدراسات العربية آنذاك يكتب بحث تخرجه باللغة الإنجليزية، بل يجيد الإنجليزية أكثر من لغة تخصصه،

١ الإلوري، آدم عبد الله، ١٩٧٨م الإسلام في نيجيريا، ط٣، (د.ن.م) ص١٥٠.

٢ غلادنثي، المصدر السابق، ص٢٢٥.

وصار المتخصص في الدراسات الإسلامية بعيدا عن مصادره الأصلية: القرآن الكريم، وكتب الحديث؛ نظرا لعدم إلمامه باللغة العربية. لقد حرم الشيخ صالح عثيمين اتخاذها بديلا عن العربية؛ حيث قال:

"رأينا في تعلم اللغة الإنجليزية أنها وسيلة لا شك، وتكون وسيلة طيبة إذا كانت الأهداف طيبة، وتكون رديئة إذا كانت الأهداف رديئة، لكن الشيء الذي يجب اجتنابه أن تتخذ بديلا عن اللغة العربية، فإن هذا لا يجوز، وقد سمعنا بعض السفهاء يتكلم بها بدلا من اللغة العربية، حتى إن بعض السفهاء المغرمين الذين أعتبرهم أذنابًا لغيرهم كانوا يعلمون أولادهم تحية غير المسلمين، يعلمونهم أن يقولوا باي باي عند الوداع، وما أشبه ذلك؛ لأن إبدال اللغة العربية التي هي لغة القرآن، وأشرف اللغات، بهذه اللغة محرم، وقد صح عن السلف النهي عن رطانة الأعاجم، وهم من سوى العرب. أما استعمالها وسيلة للدعوة فإنه لا شك أن يكون واجبًا أحيانًا"[1].

التعليم بالكتب العربية والإسلامية المترجمة إلى الإنجليزية في نيجيريا :

من الملاحظ أن النحو العربي يُدرس في بعض المدراس الإعدادية والثانوية في نيجيريا بالنحو الواضح المترجم إلى الإنجليزية، يبدو أن هذا يحدث نتيجة ضعف مستوى الطلاب في فهم العربية، وتعليم القواعد من ضمن مقرراتهم. وقد رأيت هذه الظاهرة في بعض المدارس في أبوجا عاصمة الدولة، ولا شك في أنه خطأ كبير غير مسموح به تربويا، من المعقول بدهيا أن يكون الطلاب ملمين باللغة العربية إلى حد ما قبل أن يتعلموا قواعدها، فتعليم قواعد اللغة لمن لم يتقنها، كتعليم

١ العثيمين، محمد بن صالح، كتاب العلم موقع الإسلام، http://www.al-islam.com٢١-٤-١٤٣٥هـ، ص: ١٠١.

التجويد لمن لم يجد قراءة القرآن الكريم، فلا شك في أن المحاولات في مثل هذا الوضع تبوء بالفشل .

يعتمد مدرس الدراسات الإسلامية في المدارس الحكومية النيجيرية اعتمادا كليا على الكتب المترجمة إلى اللغة الإنجليزية؛ ذلك لكونها مقررة لتدريسها، علما بأن اللغة الإنجليزية غير قادرة على بلورة ما في اللغة العربية من الحقائق والدقائق، ولا تنقل إلا السطحية من المعاني، فلنضرب شاهدا مما نقرأه يوميا في صلواتنا، قال تعالى:﴿ ٱهۡدِنَا ٱلصِّرَٰطَ ٱلۡمُسۡتَقِيمَ ۝٦ ﴾ [الفاتحة: ٦]، لقد ترجم هذه الآية الكريمة معظم المترجمين على النحو الآتي:

"Guide us to the Straight Way"
"Guide us to the Straight Path"

فإذا دققنا النظر في ترجمتهم هذه نجدها صحيحة، إلا أنها نقلت المعنى السطحي، وقد يتبادر إلى ذهن قارئ غير مسلم أن المسلمين في طلب الهداية من ربهم، فكأنهم لا يعرفون أ نهم على الهداية أو الضلالة، و إذا قصدنا الدقة أثبتنا أن الأمر في (اهدنا) يقتضي الدعاء للدوام والثبات على الهداية، يوطد ذلك قوله تعالى:﴿ رَبَّنَا لَا تُزِغۡ قُلُوبَنَا بَعۡدَ إِذۡ هَدَيۡتَنَا وَهَبۡ لَنَا مِن لَّدُنكَ رَحۡمَةً إِنَّكَ أَنتَ ٱلۡوَهَّابُ ۝٨ ﴾ [آل عمران: ٨]، قال ابن عاشور: "اهدنا لطلب الحصول أو الزيادة أو الدوام ".[1]

ويضاف إلى ذلك ما يمكن أن يتسرب إليها من دسائس أعداء الإسلام، وأخطاء الغافلين، على نحو ما يتضح بعضها في النقاط الآتية:

١ ابن عاشور، محمد الطاهر، (١٩٩٧ م) التحرير والتنوير ، الطبعة التونسية، دار سحنون للنشر و التوزيع، تونسج ١/ص ١٩٤..

١- خطر ترجمات المستشرقين :

لقد حاول المستشرقون وضع السم في دسم المسلمين من خلال ترجماتهم الخاطئة، من ذلك ترجمة جورج سيل (George Sale) :

قوله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُوا۟ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ﴾ [البقرة:١٤٣] ، فبدلا من أن يترجم الأمة بالأمة الإسلامية ترجمها بالأمة العربية، فقال: (Thus have we placed you O Arabian intermediate nation) ، فالقرآن الكريم يخاطب المسلمين جميعًا، والمترجم يضيّق المعنى، ويقصره على العرب؛ للتدليل على زعمه بأن الإسلام كان للعرب دون سواهم[١].

منها البدعة التي أحدثها رودول (Rodwell) ، في ترجمته القرآن الكريم، التي صدرت طبعتها الأولى عام ١٨٨٦م، وقدم لها المستشرق الشهير جورج مرجليوث (G.Margoliouth)، حيث رتب السور ترتيبًا زمنيًّا حسب نزولها، فبدأ بسورة العلق، واختتم بسورة المائدة، وزعم أن هذا الترتيب التاريخي[٢].

٢- خطر ترجمات الفرق الضالة :

لا يخفى على أحد أن لكل فرقة ضالة ترجماتها الخاصة للقرآن الكريم، وبعض كتب الأحاديث. لقد كان للفرقة القاديانية التي تعتقد أن باب النبوة لم يغلق برسالة محمد بن عبد الله ﷺ –على سبيل المثال– عدة ترجمات، منها: ترجمة محمد علي اللاهوري، وترجمة ملك غلام فريد، وترجمة السير ظفر الله خان [٣].

---

١ وجيه حمد عبدالرحمن، وقفة مع بعض الترجمات الإنجليزية لمعاني القرآن الكريم موقع الإسلام. http://www.al-islam.com٢١-٤-١٤٣٥هـ، ص: ٧.

٢ نفس المصدر، ص: ١٠.

٣ نفس المصدر، ص: ٣٠.

٣- خطر الأخطاء النحوية :

لقد أسهم عدد لفيف من المسلمين في ترجمة معظم الكتب الإسلامية، إلا أن بعضها متضمن الأخطاء النحوية، على نحو ما يبدو في النماذج الآتية:

ترجم عبد الله يوسف علي معنى الآية: ﴿ وَيَوْمَ نَحْشُرُهُمْ ﴾ [يونس: ٢٨]، كما يلي:

أ- " One Day shall We gather them "

والصحيح هو:

" On the Day We shall gather them "، "

ب- ترجم عبدالله يوسف على معنى الآية: ﴿ وَلَآ أَصْغَرَ مِن ذَٰلِكَ وَلَآ أَكْبَرَ ﴾، [يونس: ٦١].

" And not the smallest, and not the greatest "

والصحيح هو:

" Neither what is less than that nor greater than that "

ت- ترجم عبد الله يوسف علي معنى الآية: ﴿ إِن يَشَأْ يُذْهِبْكُمْ وَيَأْتِ بِخَلْقٍ جَدِيدٍ ﴾، [فاطر: ١٦]" هكذا:

" if it were His will "، "

والصحيح هو:

" If He wills "[١]

١ نفس المصدر، ص: ٣٦.

لا ننكر أن لترجمة الكتب الإسلامية إلى الإنجليزية أو إلى لغات أخرى نفعا كبيرا في الحقول الدعوية، لكنها خطيرة في الحقول التعليمية، فالأفضل أن يكون للطالب المتخصص اتصال مباشر بمصادر تخصصه، نظرا للفجوات التي تخلفها الترجمة بين النص الأصلي والمترجم.

✍**مواقف النيجيريين تجاه تعليم الدراسات العربية والإسلامية بالإنجليزية:**

اختلفت مواقف النيجيريين تجاه تعليم الدراسات العربية والإسلامية باللغة الإنجليزية على النحو الآتي:

الموقف الأول: يرى أصحابه أن تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية بالإنجليزية رمز لسعة الثقافة، وسمة للنمو الفكري، وإشارة للتطور الوطني، أولئك هم الذين تثقفوا بالثقافة الغربية، وأُشْرِبوا في قلوبهم حب الإنجليزية، منهم من ينتمي إلى الإسلام اسما، ولا يعرف من القرآن إلا رسما.

الموقف الثاني: يرى مؤيدوه أن تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية بالإنجليزية خطر كبير يهدد مستقبلها، ويميلون إلى أنه ضرب من التخطيط الغربي لإضعافهما، أولئك هم الذين يرون الأفضلية في تعليمها باللغة العربية التي تمثل الوعاء الأساسي لمصادرها. وقد أشار بعض الكتاب النيجيريين إلى دسائس الغربيين في التعليم العربي والإسلامي، منهم الدكتور موسى عبدالسلام مصطفى أبيكن؛ حيث قال:"فإن التعليم الغربي يطغى كل يوم على التعليم الإسلامي، ويحصره في أضيق الدوائر، وقد سيطرت المدارس الحكومية الحديثة على المدارس الإسلامية العربية، حتى كادت تقضي عليها قضاءً مبرماً، وقديماً قيل في

المثل العربي: «ما حَكَّ جلدَك مثلُ ظفرك، فتولَّ جميع أمرك".[1] ومنهم الدكتور عثمان الكنكاوي؛ حيث قال: "أما أهمية اللغة العربية في المجتمع النيجيري، إنما تتمثل في كونها لغة الدين للشعوب المسلمة في نيجيريا، ولغة التدريس والكتابة بين المهتمين بها رغم طغيان الغزوات الفكرية المعادية لها...".[2]

يميل الباحث إلى الموقف الثاني؛ نظرا لما رأى من مثالب الموقف الأول، وآثاره السلبية في مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية والدراسات الإسلامية من خريجي الجامعات النيجيرية من ضعف المستوى الناتج من تعليمهم باللغة الإنجليزية، و إذا تصدروا للتدريس – وهو أكبر فرصة أمامهم – فكيف يكون طلابهم؟ .

أسباب اختلاف مواقفهم :

من المتوقع أن يتحد موقف مسلمي نيجيريا تجاه رفض تعليم الدراسات العربية والإسلامية باللغة الإنجليزية، لكن مواقفهم مختلفة لأسباب، منها:

١- عدم انتباه معظم مسلمي نيجيريا للغزو الفكري الذي يواجههم به أعداء الإسلام باسم الثقافة والحرية.

٢- عدم معرفة أهمية اللغة العربية في تاريخ نيجيريا خاصة، وغرب إفريقيا عامة.

٣- عدم تحمسهم للدين الإسلامي.

---

١ موسى عبد السلام مصطفى أبيكن، ثنائية التعليم في نيجيريا .. اتجاهات وتطلعات، ١٤- ٥- ١٤٣٥هـ ص٦.

٢ الكنكاوي، عثمان إدريس (١٤٣٣هـ)، المهارات اللغوية لطلاب اللغة العربية، ط١، مركز ليوداميلولا، إلورن، ص٢١.

دور العلماء والمؤسسات والجمعيات في إنقاذ مسلمي نيجيريا من هذه الورطة:

لقد قام علماء نيجيريا بدور فعّال لإنقاذ مسلمي نيجيريا من هذه الورطة الخطيرة، فأول ما يمكن أن نسجل من دورهم في هذا المقام يتمثل في إنشاء المدارس التي يتم التعليم فيها باللغة العربية البحتة، منها مركز التعليم العربي الإسلامي الذي أسسه الشيخ آدم عبد الله الإلوري في أغيغي، ليغس، والمعهد العربي النيجيري، الذي أسسه الشيخ مرتضى عبد السلام في إيليكورو، إبادن، وثانوية أبو الفتح التي أسسها الشيخ أبو الفتح في حارة المدينة، ميدغري. ويضاف إلى ذلك كتاباتهم القيمة التي دافعوا فيها عن العربية، وسيكتفي الباحث بذكر نموذج واحد؛ نظرا لضيق المقام: قال الشيخ آدم عبد الله الإلوري: "ثم نرى المسلم العربي يعاون الإنكليزي أو الفرنسي على قتل العربية وانتزاعها من ألسنة العرب والمسلمين، وتلقينهم الإنكليزية أو الفرنسية بدلها"[1]. ثم قال: "ولكن العرب قد هانت عليهم العربية، وصاروا يتأففون من التكلم بها، ويتبجحون بالإنكليزية أو الفرنسية، كيما يقال: إنهم في الدرجة الأولى من الثقافة والرقي والتقدم".[2]

إن للعرب فضلا عظيما في الحفاظ على العربية، وإنقاذ مسلمي نيجيريا من الطغيان الإنجليزي عبر المؤسسات والجمعيات الخيرية التي أنشؤوها في ربوعها، منها: الندوة العالمية للشباب الإسلامي، وجمعية إحياء التراث الإسلامي، وغيرهما من المؤسسات الخيرية التي تقيم الندوات والدورات؛ لدفع عجلة اللغة العربية إلى الأمام في ديار نيجيريا.

السؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام: ما دور المعاصرين في هذا التحدي، والأمر يزداد تفاقما؟ الجواب المناسب لهذا السؤال هو أن يبث المعاصرون من

---

١ الإلوري، نظام التعليم العربي وتاريخه في العالم الإسلامي، المصدر السابق ص١٣٠.

٢ نفس المصدر والصفحة.

عشاق العربية وحراس العقيدة الصحوة الجادة والتنويه بأهمية تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية بالعربية، ويبدو أن الأرض خصبة لتوعية الشباب النيجيري على ذلك في المدارس والمناسبات والمؤتمرات وغيرها من ملتقياتهم، ويلحق بذلك الاتصالات الإلكترونية المعاصرة التي تطوي البعد المكاني، مثل: فيس بوك، وغيره.

الخاتمة :

توصل الباحث من خلال هذا البحث المتواضع أن تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية باللغة الإنجليزية في نيجيريا ضرب من ضروب الغزوات الفكرية التي يحاربنا بها الغربيون بغية إقصائنا عن الفهم الصحيح والدقيق للإسلام، قال تعالى: ﴿ يُرِيدُونَ أَن يُطْفِـُٔوا۟ نُورَ ٱللَّهِ بِأَفْوَٰهِهِمْ وَيَأْبَى ٱللَّهُ إِلَّآ أَن يُتِمَّ نُورَهُۥ وَلَوْ كَرِهَ ٱلْكَٰفِرُونَ ﴿٣٢﴾ ﴾ [التوبة: ٣٢]، وإذا تتبعنا مبدأه وجدناه مرتبطا بدخول المستعمرين إلى ديار نيجيريا، وقد حاول علماؤنا القدامى رفضه بإنشاء المدارس الخاصة التي يتم فيها التعليم بلغة القرآن الكريم، وليس هذا فحسب، بل قاوموا بكتاباتهم المستفيضة، ويضاف إليه جهود المؤسسات والجمعيات الخيرية التي أنشأها العرب، ولم يبق أمام المعاصرين من حماة العربية سوى توعية الناس بخطره، وإيقاظهم من الغفوة قبل فوات الأوان.

قائمة المراجع والمصادر :

- إبراهيم محمد، (٢٠١٣م) التعليم الإسلامي العربي في نيجيريا، ودوره مدارس العلم في تأصيله، مجلة الأقلام، جامعة ميدغري، العدد٢٠ .
- إبراهيم صالح، (١٩٧٦م) تاريخ الإسلام وحياة العرب في إمبراطورية كانم –برنو، مكتبة القاضي شريف، كانو.
- ابن عاشور، محمد الطاهر، (١٩٩٧ م) التحرير والتنوير ، الطبعة التونسية، دار سحنون للنشر والتوزيع، تونس.
- الإلوري، آدم عبد الله، (١٩٧٨م) الإسلام في نيجيريا، ط٣، (د.ن.م) .
- (د.ت) نظام التعليم العربي وتاريخه في العالم الإسلامي مكتبة دار النور، لاجوس.
- الحاكم النيسابوري، محمد بن عبدالله ، (١٩٩٠م) المستدرك على الصحيحين للحاكم مع تعليقات الذهبي في التلخيص ط١، تحقيق : مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية ، بيروت.
- الحميدي، محمد بن فتوح، (٢٠٠٢م) الجمع بين الصحيحين البخاري ومسلم ، ط٢، تحقيق : علي حسين البواب.
- دار ابن حزم، بيروت.
- العثيمين، محمد بن صالح، كتاب العلم موقع الإسلام، http://www.al-islam.com-٢١-٤-١٤٣٥هـ.
- علي أبوبكر، (١٩٧٢م) الثقافة العربية في نيجيريا، ط٢، مؤسسة عبد الحفيظ الباسط، بيروت.
- غلادنثي، شيخو أحمد، (١٩٩٣م) حركة اللغة العربية و آدابها في نيجيريا، ط٢، المكتبة الأفريقية، (د.م).
- القزويني، محمد بن يزيد، (د.ت)سنن ابن ماجه تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي، دار الفكر، بيروت.

- الكنكاوي، عثمان إدريس (١٤٣٣هـ)، المهارات اللغوية لطلاب اللغة العربية، ط١، مركز ليوداميلولا، إلورن.
- محمد بلو، (د.ت) إنفاق الميسور في تأريخ بلاد التكرور، (د.ن.م).
- مرتضى أ بدماصي، (١٩٩٦م) مستقبل اللغة العربية في نيجيريا. ISLAMIC PUBLICATIONS BUREAU, LAGOS،
- ماهر هارون ماهر، وعبدالوهاب صلاح الدين (٢٠١٤)، سياسة التعليم في نيجيريا وأثره السلبي على التعليم العربي والإسلامي، مجلة اللوح، جامعة ميدغري، نيجيريا.
- موسى عبد السلام مصطفى أبيكن، ثنائية التعليم في نيجيريا .. اتجاهات وتطلعات http://www.albayan.co.uk/MGZarticle2.aspx?ID=405 ، ١٤ -٥- ١٤٣٥ هـ.
- وجيه حمد عبدالرحمن، وقفة مع بعض الترجمات الإنجليزية لمعاني القرآن الكريم موقع الإسلام.
- http://www.al-islam.com٢١-٤-١٤٣٥هـ،



إسهام اللغة العربية في مجالات التجارة والاقتصاد والقانون: حالة مالي

إعداد

د. عبد القادر أربون

المدير العام لمعهد أحمد بابا للدراسات العليا

والبحوث الإسلامية - تمبوكتو

المقدمة

نشأت اللغة العربية التي تستخدم عندنا وعند الأمم العربية الإسلامية الأخرى لغة أدب وفكر في جزيرة العرب، ثم انتشرت في كثير من المناطق التي كانت تشغلها من قِبَل أخواتها السامية والحامية، ولم تكن لها مراحل التطور، والارتقاء المألوفة (طور الطفولة، والشباب، والكهولة)، أو إن المصادر المتاحة لم تسعفنا بشيء منها، مما فتح باب المناقشة والجدال بين العلماء قديما وحديثا، حول البدايات الأولى للغة: لقد أنكر البعض منهم أن تظهر العربية فجأة بمثل هذا الكمال والدقة، بينما أسند البعض الآخر نقاوتها واكتمالها منذ ولادتها إلى سليقة العرب وملكتهم، وإقامة أسواق أدبية تتم فيها مراجعة اللغة العربية سنويا.

ونجد كذلك مجموعةً أخرى من العلماء اكتفت بالاستغراب من نضجها في بيئة أمية، كما يظهر في قول أرنست رينان: " ومن أغرب المدهشات أن تنبت تلك اللغة القومية، وتصل إلى درجة الكمال وسط الصحاري عند أمة من الرحَّل، تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها، ودقة معانيها، وحسن نظام مبانيها، وكانت هذه اللغة مجهولة عند الأمم، ومن يوم أن علمت ظهرت لنا في حلل الكمال إلى درجة أنها لم تتغير أي تغير يُذكر، حتى إنه لم يعرف لها في كل أطوار حياتها لا طفولة ولا شيخوخة." [1]

وليس هذا مما يعجز القول، أو من القضايا التي يصعب تعليلها والوصول إلى القطع فيها، فجميع الرسل – صلوات الله عليهم وسلامه–كانوا معدين مسبقا لتحمل الرسالة الإلهية، وبموجب هذا القانون يمكن القول بأن اللغات التي تترجم هذه الرسالة يجب ان تكون متميزة عن البقية. وإذا كان هذا شأن لغات الأديان

١ - أنور الجندي: الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني، ومكتبة المدرسة، بيروت/ لبنان، ص٢٧.

عامة، فما بال اللغة التي اقتضت إرادة الله – سبحانه وتعالى – في الأزل أن تكون لغة آخر رسالة سماوية، بكل ما تحمل من معنى الديمومة والشمولية، فلابد إذا أن تختلف عن اللغات الأخرى نشأة وقوة وخصائص.

قال تعالى في كتابه العزيز: ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ﴿١٩٣﴾ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ﴿١٩٤﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾ ﴾ [الشعراء: ١٩٣- ١٩٥] ، فلما خص الله – سبحانه وتعالى اللسان العربي بالبيان عُلِم أن سائر اللغات قاصرة عنه وواقعة دونه.

وعلى هذا، فالإطار الذي احتوى اللغة العربية منذ عصرها الأول، والظروف والأوضاع التي أحاطت بها، كانت كلها بوادر ترهص للمهمة الكبرى التي خلقت هذه اللغة من أجلها، وهي إيصال أوامر الله ونواهيه إلى عباده أجمع.

فقد انتشرت هذه اللغة في جميع أنحاء الجزيرة قبل الإسلام، وروي بها الشعر الجاهلي كله، وصار يفهمها أهل اليمن في أدنى الجنوب، وسكان الشام في أعلى الشمال؛ لتمام نضجها، وكمالها، وقدرتها الفائقة على التعبير، وخلوها من النقائض القبلية. ثم استفاض انتشارها، فاستولت على أوسع المسافات وأبعد البلدان.

ولعل من نافلة القول الإشارة إلى أن اللغة العربية هي أقدم اللغات– غير اللغات الأفريقية– وصولا إلى المنطقة موضوع الدراسة، فاكتسبت بذلك سمة من الأصالة الأفريقية، إضافة إلى كونها لغة الإسلام والمسلمين حيثما وجدوا، ولغة القبائل العربية بجنوب الصحراء الكبرى.

لقد حدد بعض الباحثين تاريخ دخولها إلى المنطقة بما قبل القرن السابع الميلادي، بسبب ازدهار التجارة وتبادل الرحلات والاتصالات وإن كان ذلك في

نطاق ضيق لم يتجاوز الأسواق المهمة والمدن الرئيسة، مما لم يكن ليعطي العربية مجالا لتتسع في تلك الفترة، على الرغم من احتمال إتقانها أيضا من قبل قلة غير التجار، ثم ازدهرت بانتشار الإسلام وانتشار حضارته وثقافته، وبقيام الإمبراطوريات الإسلامية في غرب أفريقيا، وعناية ملوكها وسلاطينها بالدين الإسلامي واللغة العربية، وبالعلاقات الثقافية والعلمية مع المشرق والمغرب الإسلاميين، ثم بوجود مراكز علمية وتجارية وحضارية قادت الحركة العلمية والثقافية والدينية والتجارية والسياسية؛ من أبرزها غَاوُ، وتَمْبُكْتُو، وَجِنِّي (في مالي) وكانو، وكَاتْسِينَهْ (في نيجيريا)، وغيرها من مدن غرب أفريقيا الثقافية.

وقد ألّفت الشعوب الإفريقية بالعربية في الفقه وأصوله، والحديث، والتفسير، والتاريخ، وعلوم العربية، ولا تزال معظم هذه المؤلفات مخطوطة، تفتقد إلى اهتمام الباحثين والدارسين، وعناية الطابعين والناشرين لاستفادة الجميع.

إن أهمية اللغة العربية تبرز في نواحٍ دينية وثقافية وحضارية، وعن طريقها يتم فهم معاني القرآن الكريم، وجميع المصادر الأخرى لهذا الدين الحنيف، وبواسطتها يمكن معرفة التراث الأدبي والعلمي والفكري للأفارقة؛ إذ بها كتبت معارفهم وتجاربهم في الحياة، وإلى جانب هذه الميزة، فإن للغة العربية أهمية تكوينية بالنسبة لشعب غرب أفريقيا موضوع البحث، إذا عرفنا أن ثقافة أية أمة، أو جماعة ترتبط ارتباطا وثيقا بنمط لغتها الفكرية.

فأفارقة غرب أفريقيا لم يتعرفوا على لغة حية مكتوبة قبل اللغة العربية، بل لم يستعملوا غيرها لقرون عديدة، قبل وصول اللغات الغربية التي دخلت مدفوعة بكل وسائل القمع وأنواع الجور والتعسف.

فانطبع الأفارقة – قبل هذه الفترة المريرة – بطبائع أفريقية أصيلة ممتزجة بأخرى عربية وافدة، فكان لديهم من الحشمة والأدب، والمعاملة، وعلاقة بعضهم ببعض مثلما كان لدى العرب.

فكانوا كُلَّما أرادوا التعبير عن العورات، والأمور المستهجَنة استعملوا المجاز في الألفاظ، واستبدلوا الكناية بدلا من صريح القول، كما هي الحال في المجتمع العربي المسلم، مثل: لمس امرأته، قضى حاجته، القبل، الدبر، بدلا من أسمائها الحقيقة، ونشأ بذلك أدب خاص بهم، وسلوك اجتماعي معين، يجعلك تميز بينهم وبين غيرهم من خلال الأقوال والكتابات.

ومهما يكن من أمر فلا شك أن اللغة العربية تشكل جزءا من الوعي الثقافي القومي لدى سكان جنوب الصحراء، بل إن الاستعمار الأوربي لما وفد إلى المنطقة، وجد معارضة شديدة ممن يجيدون اللغة العربية ويعرفون ثقافتها، الواعين أهداف الاستعمار، والمستوعبين نتائجه، الأمر الذي أرغم الأوربيين على اتخاذ اللغة العربية نفسها مسندا لتخريبها بأسلوب حكيم.

المبحث الأول

الخلفية التاريخية

لقد تناول المؤرخون والدارسون كثيرا مسألة دخول اللغة العربية، ولا يزالون، إلا أنهم اختلفوا في مذاهبهم وآرائهم بشأن هذه اللغة، والسبب الأساس في ذلك أن أغلبهم لم يفرق بين وصول هذه اللغة، ودخولها، وانتشارها.

ويجب في – نظري- التفريق بين وصول اللغة العربية من ناحية، وبين دخولها وانتشارها على أوسع نطاق من ناحية أخرى. ولعلّنا نستطيع بذلك الجمع أو التقريب بين الآراء.

المطلب الأول

الوصول والدخول

أولا : وصول الإسلام:

من الصعب تحديد الوقت الذي وصلت فيه اللغة العربية إلى هذه المنطقة. ولكن يمكننا أن نؤكد على أنها قد وصلت قبل الإسلام بقرون من خلال الآتي:

أ- الهجرة:

إن الهجرات العربية إلى إفريقيا عامة قديمة قدم انتظام التجارة بينهما. يقول حلمي الشعراوي: إن "في القرنين السابقين للميلاد، انتقلت جماعات من العرب عبر سيناء إلى مصر، متتبعة الساحل الشمالي، وبعضها اتجهت غربا، ثم جنوبا عبر الصحراء الكبرى "[١]".

كما ذكر إبراهيم طرخان ما يفيد أن أصل مؤسسي دولة غانه من وادي دجلة والفرات. "[٢]"

والمعلوم أن تأسيس إمبراطورية غانه القديمة يرجع إلى ثلاثة قرون قبل الميلاد. وتنص بعض كتب التاريخ على وجود اليمنيين في كُوكِيَا بإقليم غَاوُ الواقع في الشمال الشرقي من جمهورية مالي الحالية في وقت مبكر. ويرجع إلى بداية القرن السابع الميلادي. "[٣]"

١- حلمي الشعراوى: " المغتربون العرب في غرب إفريقيا " العرب في إفريقيا، كلية الآداب، جامعة القاهرة سنة ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م. ص ٣٠٨ .

٢-: راجع إبراهيم علي طرخان: إمبراطورية غانه الإسلامية، كلية الآداب، جامعة القاهرة بالخرطوم، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، لا.ط ١٩٧٣م. ص١٧-١٨.

٣- راجع: عبد الرحمن بن عبد الله بن عمران عامر السعدي: " تاريخ السودان " ، طبعة السيد هو داس Paris Librairie d'Amerique et Orient Andien Maisoneuve، ص: ٤

فلا غرابة إن اتخذنا الهجرة العامل الأهم في إيصال اللغة العربية وإدخالها. إذ بواسطتها تمّ الاندماج الكلي والتزاوج بين الأفارقة والعرب. فدخلت بذلك عدة مفردات وتعابير عربية في تلك المناطق.

ب- التجارة:

المعروف أن العرب منذ أن ظهروا على وجه الأرض كانوا ممارسين للتجارة. الأمر الذي يفرض عليهم الخروج من الجزيرة، حيث يختلطون بغيرهم .. وقد ثبت أن هناك طرقا تجارية معروفة عبر الصحراء الكبرى تربط طرابلس الغرب بغَاوُ منذ الألف الأول قبل الميلاد "[1]".

يقول غلالانت في هذا الصدد : " إنّ العلاقة التجارية بين العرب و[سكان الساحل الإفريقي] التي بدأت قبل القرن السابع الميلادي،"[2]" وازدهرت بعد القرن الحادي عشر، هي فيما أعتقد أولية العلاقات العربية الأفريقية"[3]".

ومع قلة عدد هؤلاء التجار وقتئذ، إلا أنه بمضي الزمن، اشتد اختلاطهم بالسكان المحليين. فتزوجوا بنساء القبائل – وأقاموا عدة مراكز تجارية – وظلّ هذا الاتصال التجاري ينمو ويتّسع قبل ظهور الإسلام، بين العرب والأقطار الأفريقية.

" فالتجارة، بطبيعة الحال، تستلزم إيجاد لغة للتخاطب بين البائع والمشتري، وبما أنّ اللغة العربية كانت أرقى من اللغات المحلية بحكم إمكانية كتابتها بحروف

١- راجع باذل داقشن، أفريقيا تحت أضواء جديدة، ترجمة نجم الدين شريف مفتش الآثار في جمهورية السودان، دار الثقافة، لا.ط، لا.ت بيروت لبنان، ص ٧١.

٢- يبدو أنه يقصد بالعلاقات العربية الأفريقية التجارية في القرن السابع الميلاد – بداية الطلائع الأولى من التجار العرب الذين حملوا معهم الإسلام. حيث ثبت في بعض المصادر أن الإسلام قد دخل المنطقة في أواخر القرن السابع الميلادي. أما بداية العلاقات التجارية، فقد سبق القول بأنها قديمة جدا.

٣- شيخو أحمد سعيد غلا دنت: حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا. دار المعارف، القاهرة، لا.ط، لات، صفحة: ١٩.

خاصة بها، فمن الطبيعي أن تكون هي اللغة المستعملة بين التجار في ذلك الزمن""[1]".

وبهذا يمكننا الجزم بأن العربية قد عرفت طريقها إلى أفريقيا بصفة عامة قبل الإسلام بمدة طويلة. وأن الهجرات والصلات التجارية هي التي نشرت البذور اللغوية الأولى في المنطقة، وأن ذلك في الغالب كان في إطار ضيق جدا. لم يتجاوز الأسواق الهامة والمدن الرئيسة .

ولم يكن ذلك ليعطي العربية مجالا لتتسع في تلك الفترة. ومحتمل كذلك أن يكون بعض التجار من أهالي المنطقة الذين يتعاملون مع الوافدين في الأسواق قد تعلموا شيئا من مفردات اللغة العربية .

ثانيا: دخول الإسلام

أكبر عامل وأهم مؤثر في دخول اللغة العربية هو الإسلام – ولا عجب في ذلك – فجميع مصادر التشريع مكتوبة بهذه اللغة. وحيثما حلّ دين الإسلام، حلّت معه اللغة العربية. فالمسلم لا بدّ أن يتعلّم – على الأقلّ – ما يكفيه لأداء فرائضه الدّينية، وهي كلّها بالعربية. ولم تزل المفردات العربية تنتشر وتترسخ حتى توغلت في ربوع إفريقيا، وامتزجت بمفردات اللغات المحلية امتزاج اللبن بالماء، وأصبحت – بمرور الزمن – مفردات محلية مقترضة، ولكن السؤال المطروح هو: مَنْ أدخل الإسلام ولغته ومتى كان ذلك؟

لقد كانت الفكرة السائدة أن المرابطين هم الذين أدخلوا الإسلام واللغة العربية إلى غرب إفريقيا في القرن الرابع الهجري (الحادي عشر الميلادي). وهذا تزييف للتاريخ الإسلامي في منطقة الساحل الأفريقي، إذ نجد أن الإسلام واللغة العربية قد وصلا إلى تلك البقاع في الوقت نفسه الذي ظهر فيه الإسلام بالجزيرة

١- المرجع السابق، ص ٧١ .

العربية. وقد أشار أحمد بابا مؤرخ إمبراطورية السُنْغَايْ إلى وجود إثني عشر مسجدا ملحقة بها اثنتي عشرة مدرسة لتعليم القرآن واللغة العربية في كومبي صالح عاصمة إمبراطورية غانه حوالي عام ٦٠ من الهجرة "[١]"، وكذلك ذكر كل من ابن الحكم في فتوح مصر، والبكري في المسالك والممالك أن الإسلام – ومعه اللغة العربية– قد دخل في وقت متقدم إلى هذه البقعة موضوع البحث. ويذهبان إلى عقبة بن نافع الفهري الذي فتح أفريقيا في سنة ٦٧٦ للميلاد (٥٧ من الهجرة)، ووصل إلى مكان يسمى ماء الفرس في جبال طومو على حدود ليبيا والنيجر الحاليتين"[٢]".

ومهما يكن من المبالغة فإن هذين القولين يدلان – بوضوح – على أن الإسلام قد دخل المنطقة في وقت مبكر جدا. وإذا فهمنا هذه النقطة، عرفنا أنه ليس بمقدورنا تعيين أوّل من أدخل الإسلام واللغة والعربية بدقة في المنطقة. وكل ما نستطيع تأييده هو أن التجارة هي التي سطرت الخطوط العريضة لوصولهما إلى الساحل الأفريقي عامة.

١ راجع: إبراهيم علي طرخان: إمبراطورية مالي الإسلامية، كلية الآداب، جامعة القاهرة بالخرطوم، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، لا.ط ١٩٧٣م، نقلا عن معراج الصعود لأحمد بابا. ولم يذكر الصفحة.

٢) انظر: عبد القادر زبادية: مملكة صنغي في عهد الأسقيين، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، لا.ط،١٩٧٤ ص١٣٤.

المطلب الثاني

وضع اللغة العربية أثناء الاستعمار وما بعده

من المعروف أن اللغة العربية أصبحت لغة أساسية للتخاطب والكتابة والثقافة والفكر وأصبحت بعض اللغات الإفريقية تستخدم الحروف العربية ومصطلحات دينية وقضائية، وكل ما يتعلق بنظام الحكم. وذلك للزومية اللغة العربية للدين الإسلامي.

وكانت العربية تحتل الصدارة في بداية الفترة الاستعمارية؛ لأن معظم الملوك كانوا يستخدمونها في التعامل مع المستعمر بواسطة مساعديهم من الشيوخ، وفي مراسلاتهم مع الأشراف التقليديين.

ويوجد في صناديق الأرشيف عدد وافر من الرسائل المكتوبة باللغة العربية، وفي السنغال ومالي ونيجيريا والنيجر، وغيرها "[1]"، إلا أن المستعمر بعد أن رسّخ أقدامه في إفريقيا حارب الإسلام واللغة العربية بطريقة العنف، وهي سياسة فرنسا، أو بطريقة الحيلة، وهي سياسة انجلترا؛ لتحل محلها اللغة الفرنسية أو الإنجليزية، ودعموا ذلك أحيانا بالنصوص القانونية وأحيانا بالترغيب. وبعد الاستقلال، أصبحت لغة المستعمر لغة رسمية ولغة التعليم، في أغلب إفريقيا السوداء ممّا قلل من شأن اللغة العربية، ومع ذلك استمرت هذه اللغة في مقاومة الغزو الثقافي الغربي؛ حتى تمكّن المسلمون من إعادة جزء ممّا كانت تتمتع به في الماضي، وكان

---

١ – انظر: دراسة محمد المصطفى بن ندا [دخول وانتشار الإسلام في إفريقيا الغربية جنوب الصحراء] نقلا عن أعمال الندوة العالمية في تمبكتو: الثقافة العربية الإسلامية في أفريقيا جنوب الصحراء، غرب إفريقيا نموذجا. تقديم عبد الجليل التميمي مؤسسة التميمي للبحث العلمي والمعلومات، زغوان ١٩٩٧م صفحات ٩٣ – ١٠٠.

ذلك بُعيد الاستقلال. وللتوضيح أكثر نستعرض – بإيجاز- سياسة فرنسا وأثرها على انتشار اللغة العربية في السودان الغربي (السنغال ومالي).

لقد اكتسبت اللغة العربية التقديس من كونها لازمة للدين الإسلامي في مصادره وأداء شعائره؛ لذلك صار من واجب الشعب المسلم في غرب إفريقيا عامة أن يتعلم هذه اللغة. ويتعلمها بلغة قريش.

وبهذا كان وضع اللغة العربية في تلك الآونة وضعًا مرموقًا؛ لأنها كانت لغة الخلافة، وكان الحكام أنفسهم علماء اهتموا بنشر اللغة العربية خدمة للإسلام.

ولم يزل التعليم العربي الإسلامي يزدهر ويكثر وينتشر في غرب إفريقيا، حتى فاجأته الطامة الكبرى في عشية أو ضحاها. لقد جاء الاستعمار الفرنسي إلى المنطقة فوجد ارتباطا روحيا قويا بين شعوب غرب أفريقيا والثقافة العربية وبخاصة اللغة العربية التي كانت أساس الوحدة وعماد الازدهار للثقافتين الإفريقية والعربية. وأدرك المستعمر أنه ما دام المسلمون الأفارقة متمسكين بالتعليم العربي الإسلامي فلن يصلوا إلى أهدافهم التي تسعى لتجريد الأفارقة من كل ثقافة، ثم إدخال الثقافة الأوربية بديلا منها.

وهكذا تعرضت اللغة العربية لحملات منظمة من الاستعمار الفرنسي لنزعها واستئصالها من المنطقة كلها. في هذا المعنى يقول فيدرب: « إنّ الرّغبة التي يبديها الزنوج في تعليم اللغة العربية لهي مصيبة بالنسبة إلينا، ويجب أن نحذر، بل يجب علينا ألا ننمي هذه الرغبة بأي حال من الأحوال . فاللغة الفرنسية هي التي يجب علينا أن نعلمهم إياها . وهذا لمصلحتنا الخاصة» "[1]".

١ – الهادي مبروك: الإسلام واللغة العربية في مواجهة التحديات الاستعمارية، ص ١٠٨.

وجاء موقف فرنسا المعادي للثقافة العربية في المنطقة واضحا على لسان روبير أرنو(Robert Arnaud) رئيس مصلحة الشؤون الإسلاميّة لمدينة دكار سنة ١٩١٢م؛ حيث يقول : « يجب أن تكون سياسة فرنسا صارمة في إفريقيا الغربيّة، ويجب وضع حدّ لنشاط معلمي الكتاتيب القرآنيّة والمرابطين في البلاد... فإذا تعاطفنا مع هؤلاء سنهيئ بأنفسنا اندماج الأفارقة التدريجي في الإسلام. وبهذا نكون قد أخذنا بيد الإسلام ودفعنا عجلة تقدّمه إلى الأمام».[١]"

وبهذا نجد أن من أبرز أهداف الاستعمار مقاومة اللغة العربية ومحوها من التعليم، وقد تحقق له الكثير من ذلك؛ بإقصائها – إلى حين – من الدوائر والمدارس الحكومية، لكنها بقيت صامدة لدى المسلمين يتعلمونها ويتعلمون بها علوم الدين الإسلامي، في حلقات المساجد، وفي كتاتيب تحفيظ القرآن، وفي بيوت العلماء والسلاطين، بل اضطر الاستعمار إلى تعليمها في مدارسه ببعض بلدان المنطقة، تحت ضغط الأمراء والعلماء والسلاطين، وأنشأ في بعضها مدارس ابتدائية تتم الدراسة فيها بالعربية وبلغته، ترغيبا للأهالي في إلحاق أبنائهم بالتعليم العام."[٢]"

وتذكر الوثائق وجود مدرستين . من هذا القبيل . في مالي . وهما مدرسة جنّي، ومدرسة تمبكتو. وأخرى في سان لويس السنغالية . وهي كلها كانت تحت إشراف الحكام الفرنسيين ولذا لا نجد أي فرق بين هذه المدارس وبين المدارس الاستعمارية التقليدية، لا من حيث القرارات التي تنظمها ولا من حيث محتوى المناهج فيها، ولا حتى من حيث الأهداف السياسية التي من أجلها وجدت هذه المدارس.

١– الهادي المبروك: الإسلام واللغة في مواجهة التحديات الاستعمارية، ص ١٠٩ .

٢ – راجع هارون المهدي ميغا: تعليم اللغة العربية في المدارس العربية؛ الواقع والأمل. مجلة الدراسات اللغوية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ص: ٢٢٩.

١– مدرسة جنّي :

أنشئت هذه المدرسة سنة ١٩٠٦، وقد بدا لمؤسّسيها في أوّل الأمر أنّه من الممكن تقويتها وتطويرها وتوسيعها عن طريق تزويدها بتلاميذ من تمبكتو إضافة إلى أبناء جنّي . ولذلك قاموا بعدة محاولات مع أولياء الأمور في كلّ من جنّي وتمبكتو؛ ليرسلوا أولادهم إلى هذه المدرسة . ولكنّ هذه المحاولات كلّها باءت بالفشل، سواء التي قام بها رائد المنطقة في جني، أو مفتشو التعليم أو الحاكم العام نفسه. "[١]

ولما قلّ عدد المسجلين بهذه المدرسة اضطرت الإدارة الفرنسيّة إلى إغلاق أبوابها سنة ١٩١٠م "[٢] "، والبحث عن بديل لها، فوقع الاختيار على مدينة تمبكتو الاستراتيجية بوصفها حاملة شعلة الثقافة العربيّة واللغة العربيّة.

٢– مدرسة تمبكتو العربيّة التبشيريّة :

وبعد التجربة الفاشلة في جني اتجه هذا الحاكم إلى سياسة مغايرة تماما، وهي عدم تأسيس مدرسة فرنسية عربية جديدة، بحيث من الممكن أن يكون مصدر المنافسة للدراسة القرآنية أو الخوف والكراهية ومثار الحذر للأهالي. بل أخذ التعليم العربي كما يُطبّق في تمبكتو وجعله رسميا بعض الشيء، والقصد من وراء ذلك إظهار حسن النيّة للسكّان، وإيهامهم بالعمل من أجل الإسلام والمسلمين، ومتى حظي بثقة الأهالي انقلب الأمر إلى عكسه .

هكذا يقول بول مارتي : « كان التعليم في هذه المدرسة تعليما عربيا إسلاميا بادئ الأمر ثم زيدَ فيه . تدريجيا . حصصٌ من الدروس الفرنسيّة » "[١] "

١– انظر: tude sur l'islam , p : Paul mart، ٩٠

٢– Ibid. p .٩٣.

كانت هذه المدرسة من جهود الحاكم الفرنسي كلوزيل (Clozel) الخاصّة، وذلك عندما لاحظ المكانة الاجتماعيّة والثقافيّة لعلماء تمبكتو ونفوذهم على الأهالي والسكان المجاورين، وأراد أن يستفيد من هذا الوضع بضمّ هؤلاء العلماء إلى عالمه السياسي . فأنشأ هذه المدرسة سنة ١٩١٠م . "[٢] " أي السنة التي تم إغلاق مدرسة جنّي فيها.

٣- مدرسة سان لويس :

إن موقع السنغال الجغرافي جعل المستعمر الفرنسي ينظر إليها على أنها جزء مكمل لفرنسا، وهذا يستدعي أن يكون وضع "جمهورية السنغال" الثقافي والفكري والاقتصادي نفس ما كانت عليه فرنسا، بل يمكن الاعتماد عليها بصفتها بوابة الاستعمار الفرنسي، لفرض سياسته الثقافية على بقية دول غرب إفريقيا. ولكنه تفاجأ عندما أدرك أن المدارس العربية قد انتشرت في كل السنغال، كما وجد تلاحما شديدا بين الحياة الاجتماعية والثقافة العربية.« وقد قدر عدد التلاميذ الذين كانوا يتعلمون اللغة العربية في الكتاتيب القرآنية في بداية هذا القرن في السنغال بما يقرب (١٤٠٠٠) من الأطفال، منهم ثلاثمائة (٣٠٠) كانوا يواصلون تعليمهم في المدارس العربية، وهؤلاء يمثلون عاملا مهما من عوامل التقدم الاجتماعي ونشر الإسلام»"[٣]" .

١- Etude sur l'Islam , p. Paul Marty ٩٥

٢- انظر: غور انجاي، السياسة التعليمية في مالي وآثارها على التعليم الإسلامي (١٨٩٥- ١٩٩٥)، رسالة الماجستير .جامعة أم درمان الإسلامية سنة ٢٠٠٠، ص ١٤٤ .ونقل بول ماربي (المرجع السابق) سنة ١٩٠٨ تاريخا لتأسيس هذه المدرسة، انظر ص٨٥

٣ الهادي المبروك الدالي: الإسلام واللغة والعربية في مواجهة التحديات الاستعمارية بغرب إفريقيا، دار صنين للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت ١٩٩٦، ص٧٢.

ولوصول فرنسا إلى هذا الهدف كان عليها أن تحارب اللغة العربية وثقافتها قبل التفكير في الكيفية التي بها يتمّ إدخال الثقافة الفرنسية في نفوس الأهالي، وكان المستعمر يعرف حق المعرفة أن الأمر لن يكون سهلا، ولكن ما الحيلة؟.

وكانت الخطة المتبعة بادي الأمر معاملة شيوخ الكتاتيب والتلاميذ بالقسوة والتضييق عليهم، ثمّ إصدار قرارات من شأنها منع أي تقدم للتعليم العربي"[1] "، ولما تأكدوا من عدم جدوى هذه الخطة لجؤوا إلى سياسة اللطف واللين في المعاملة بل – لشيء في نفس يعقوب – بدؤوا يتظاهرون بحب اللغة العربية، والعمل من أجل تطويرها، وحقيقة الأمر هي اتخاذ اللغة العربية وسيلة للقضاء عليها، وفيه يقول الهادي: " أدركت الإدارة الفرنسية أهمية اللغة العربية والمكانة المرموقة التي تتمتع بها بين الأوساط السنغالية، فعمدت إلى اتخاذ اللغة العربية وسيلة لجذب التلاميذ السنغاليين إلى مدارسها، واتخذت من أجل هدفها عدة إجراءات منها تعليم اللغة العربية في مدارس الرهبان البيض، وذلك ليطمئن التلاميذ السنغاليون، ولا يفرون من أشخاص غرباء عنهم لغة ودينا وفكرا "[2] ".

ومنها تعلم بعض الرهبان اللغة العربية؛ ليتمكنوا من التخاطب والتفاهم مع دارسي اللغة العربية. "[3]"، وكان تعليمهم للغة العربية على مرحلتين :

الأولى تعليم اللغة العربية في مدارسهم الفرنسية؛ ليكون ذلك حافزا يدفع المسلمين إلى تعليم الفرنسية والعربية. ويتخذون ذلك فرصة سانحة للمقارنة بين

١- انظر: عبد القادر إدريس ميغا، اللغة العربية: ثقافتها وأعلامها في مالي حتى نهاية القرن العاشر الهجري، رسالة الماجستير، كلية الدعوة الإسلامية،طرابلس، ١٩٩٨ ص٣٦٢. والهادي الدالي المبروك، المرجع السابق، ص ١١-١١٢.

٢- الهادي المبروك الدالي: المرجع السابق، ص١٤٤.

٣- المرجع نفسه.

التعليم الفرنسي بمناهجه الحديثة، والتعليم العربي المتخبط في النظم التقليدية العقيمة. وهذا سيقود المسلمين إلى نبذ التعليم القرآني من تلقاء أنفسهم لصالح الثقافة الفرنسية.

والثانية: تتمثل في إقامة مدارس عربية تبشيرية، ومنها المدارس المذكورة، ومدرسة سان لويس التي أنشئت في سنة ١٩١٢ خصيصا لأبناء رؤساء القبائل، وتنحصر مهمتها في تكوين هؤلاء الأبناء تكوينا سياسيا يسمح لهم بعد تخرجهم بالتوظيف في المناصب السياسية كرؤساء الدوائر الحكومية، أو أمناء البلديات، أو يعملون في الترجمة."[١] "

وهكذا أصبحت المدرسة العربيّة التبشيريّة قوّة وأداة للتدخل الفرنسي، السلمي وتنفيذ مشروعه في بيئة ظلت مستعصية أمام أي تدخل أوربي حتى ذلك التاريخ.

في هذه المرحلة أيضا قامت المدارس الإسلامية العربية الأهلية بمواجهة التعليم بالفرنسية، لكنها – على الرغم من بعض النجاح الذي حققته واجهت مشكلات عدة، تمويلية وإدارية ومنهجية "[٢] ".

المهم لم تزل اللغة العربية تواجه صراعا عنيفا من قِبَل الثقافة الأوربية، وتصمد أمام التيارات المناوئة لها بفضل تمسك أفارقة غرب إفريقيا بهذه اللغة التي لم تعد في نظرهم لغة وافدة، بل أهم لغة إفريقية يجب الحفاظ عليها بصفتها لغة القرآن ولغة الأدب والفكر لهم، حتى أشرف الاستقلال.

١- أنظر الهادي المبروك الدالي: المرجع السابق ص١٦٠-١٦١.

٢- سنتعرض للحديث عنها في موضعها.

وكان المستعمرون قبل خروجهم قد أعدّوا نخبة من المواطنين تستميت للدفاع عن أهدافهم الاستغلالية. وأمر هؤلاء أخطر على ثقافتنا العربية الإسلامية ممن ربَّوهم .

وبهذا عمل الاستعمار الأوربي – ولا يزال يعمل – على إبادة اللغة العربيّة، لتحلّ محلّها الفرنسيّة، ودفع الأفارقة إلى التخلّي عن ثقافتهم المكتوبة بالحروف العربيّة، ودفن تراثهم المدون بها، وهو في ريعان شبابه .

المبحث الثاني

أثر اللغة العربية في اللغات المحلية وثقافتها

المطلب الأول

التأثير على اللغات المحلية عامة

إن البحث عن التأثيرات العربية في اللغات الماليّة يحتاج إلى دراسات ميدانيّة مستفيضة، وفرصة زمنية كافية، لأن إبراز جوانب التأثير بين اللغة العربية ولغة واحدة فقط من لغات مالي يكفي وحده لرسالة الدكتوراه. ومن أجل هذا كله سأكتفي بالقدر الذي يمكِّنني من استخلاص بعض الدروس المستفادة في علاقة اللغة العربية باللغات المحلية.

وقد قلنا – فيما سبق – إن للغة – أيّة لغة – دورا هامّا في حياة المجتمع، «فهي أداة التفاهم بين الأفراد والجماعات. وهي سلاح المرء في مواجهة كثير من المواقف التي تتطلّب الكلام أو الاستماع أو الكتابة أو القراءة، وهذه الفنون الأربعة أدوات هامّة في إتمام عملية التفاهم من جميع نواحيها. ولا شكّ أنّ هذه الوظيفة من أهمّ الوظائف الاجتماعية للغة. كما أنّ من وظائفها الاجتماعية اتّخاذها أداة للدعاية، والخطب، والمقالات، والنشرات، والإذاعة كلّها وسائل لغوية للدعاية ».[1]

وكأن الركابي في تحديد هذه الفنون الأربعة يذكر الشروط التي تجعل اللغة كاملة. ونحن نعرف أن معظم اللغات في السودان الغربي كانت تفقد نصف هذه الفنون. ولم تصل مرحلة الكمال إلا بوصول اللغة العربية التي أمدتها الكتابة

١- جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، ص ٩.

والقراءة. كما أصبحت اللغة المشتركة بينها. فكانت علاقة اللغة العربية بهذه اللغات علاقة الجوهر بالصورة من حيث ارتباطها بها.

فِعْلاً كانت اللغة العربية صورة لهذه اللغات؛ لأنها جسّمت هذه اللغات، ولأول مرّة للقارئ عن طريق الحرف العربي ولن أذهب إلى ما يقال من أن اللغة العربية وبعض لغات مالي تنتمي إلى أسرة لغوية واحدة، هي أسرة اللغات " الحامية السامية " أو " الأفروآسيوية "[1]؛ لإثبات الصلة العرقيّة بينها، ومن ثمّ إبراز العلاقة التي تربط بعضها ببعض. بل أذهب إلى أبعد من هذا القول لأصنّف اللغة العربية ضمن اللغات الإفريقية.

وذلك أن اللغة العربية بالنسبة إلى مسلمي السودان الغربي –كما كررنا الذكر آنفا– هي لغة العقيدة، ولغة الفكر، والحضارة، والتاريخ، ولغة الرسالة التي يحملونها في الحياة، وفوق كل ذلك هي لغة كتابهم الكريم الذي يتلونه صباح مساء، وهي كذلك لغة علمائهم وفقهائهم وأئمتهم، بل وأدبائهم وشعرائهم. فأضحت اللغة العربية بالنسبة لهم لغة الأمة الإسلامية مع اختلاف لغاتها وألوانها وأوطانها، وليست لغة قبيلة معيّنة أو شعب معيّن. كما يدّعيه الغرب وعملاؤه من أنّ العربية والإسلام للعرب فقط، ولم يسأل نفسه: لماذا يحاول تنصير العالم أجمع؟ وهل المسيحيّة النصرانية دين الكل دون الإسلام؟!

هذا، وليست علاقة اللغة العربية باللغات الإفريقية وليدة الإسلام، بل وصولها لغة للإسلام حلقة من حلقات الاتصال المبكّر بينها وبين اللغات الإفريقية. تقول: « بعض التقاليد الشفوية والمكتوبة بأن بعض المجموعات الإفريقية

١– انظر: يوسف خليفة أبو بكر: " الحرف العربي واللغات الإفريقية ". العلاقة بين ...، ص ٢٣٤.

قد سكنت الجزيرة العربية في الماضي البعيد. وأن البعض الآخر عبرها قبل أن ينتشر الإسلام بإفريقيا ».[1]

فليكن هذا القول موثوقا به أم غير موثوق به. فالذي لا جدال فيه هو أن «اللغة العربية قد تعاملت في كل أطوار علاقاتها مع اللغات في [السودان الغربي] تعامل الندِّية. وألّفت معها حضارةً مشتركةً، ولم تحاول أن تُفقرها أو تحصرها في مجال محدود، وتبعدها عن الآفاق الثقافية، بل في كنف اللغة العربية ازدهرت ونمت وأصبحت لغات علم وفكر، وأصبح لها تراث باقٍ وخالد. وكان الأفارقة يكتبون بلغاتهم آخر ما وصلت إليه الثقافة الإنسانية في ذلك الوقت ».[2]

وبهذا ساعدت اللغة العربية لغات السودان الغربي – ولأول مرة – في الانفتاح على العالم الخارجي الذي ظلّ مغلقا أمامها لقرون عديدة. ولم يكن هذا التشابك والقرابة الوثيقان بين لغات مالي واللغة العربية من غير أن تتأثّر إحداها وتؤثّر، «فاتّصال لغتين بالبعض يؤدّي إلى استعارة المصطلحات غير المعروفة من اللغة الأخرى ».[3]

هكذا نجد أن العربية قد أخذت من هذه اللغات وأعطتها، أخذت منها بعض المفردات[4] والمعاني، وترجمتها إلى العربية؛ وكذلك تركت اللغة العربية بَصماتٍ واضحة في هذه اللغات في إطار الدين والتجارة والإدارة والسياسة.

١– السيد أحمدو مليك قاي: العربية في اللغات الإفريقية، ص ٢٠٣.

٢– محيي الدين صابر: العربية في اللغات الإفريقية، ص ٢٠٦.

٣– جيمز دهب قابجيدا: العلاقة بين الثقافة العربية والثقافة الإفريقية، ص ١٦٤ – ١٦٥.

٤– ليست هذه المفردات كثيرة، ومع ذلك من تتبّع كتب التاريخ عن إفريقيا عامة يجد أسماء بعض النباتات التي ليست موجودة في البلاد العربية ولا من ألفاظ اللغة العربية.

وبهذا يمكننا القول بأن العلاقة بين اللغة العربية ولغات مالي علاقة إيجابية متفائلة.

وهذا ما ذهب إليه الدكتور على القاسمي في قوله: « وإذ كانت العربية قد منحت شقيقاتها اللغات [في مالي] كثيرا من المفردات الحضارية والمصطلحات التقنيّة، فإن لهذه اللغات فضلا على العربية لا يمكن تجاهل أهميته أو نسيان خطره[1] فقد كانت اللغات الإفريقية – وما تزال – أدوات اتّصال لنشر الإسلام في ربوع القارة الإفريقية. فكانت بنشرها الإسلام تنشر معه اللغة العربية لغة القرآن الكريم. أضف إلى ذلك أنّ علماء إفريقيا قد أَثْروا اللغة العربية، بما ألّفوه فيها من أبحاث ودراسات قيّمة في شتّى مجالات المعرفة ».[2]

واللغة الفلانية مثلا، وهي أكثر لغات مالي انتشارا. وهذا الانتشار سنحت لهذه اللغة أن تتّصل بكل لغات إفريقيا عامّة، واللغة العربية خاصّة. وأن تأخذ منها ما يقوّي ماهيّتها، ويسهل أداء رسالتها لغة للتفاهم والعلم والثقافة. فأضْحت لغة عريقة غنيّة.

وعلاقة اللغة الفلانية باللغة العربية لا تعود إلى ما قيل من أن الفلانيين من بلاد ما بين النهرين[3] ووادي النيل فحسب، بل لقدم هذا الشعب في تحمّل رسالة الإسلام، ولكثرة ما أنجبه من العلماء والأدباء الذين لهم الأثر في الفكر الإسلامي. وكونه من الشعوب الأكثر اختلاطا – من الناحية الأنتروبولوجية – مع الشعوب الأخرى، مثل: العرب[4]، والبربر، والسنغاي، والبمبرا.

١– أي قدره.

٢– في مقالة: "العلاقة بين اللغة العربية وشقيقاتها اللغات الإفريقية"، مجلة اللسان العربي، العدد ٢٤، ص ٥٤. وفي العربية في اللغات الإفريقية، ص ٢١٥.

٣– أن الدجلة والفرات.

٤– انظر: أبو بكر خالد باه: العربية في اللغات الإفريقية، ص ٤٤.

وهذا الاختلاط لم يكن بدون أن يترك أثره في اللغة العربية. ونظرا لكل ما تقدم تعتبر هذه اللغة من أكثر لغات مالي تأثرا باللغة العربية. وقد تتبّع العلماء هذا الأثر. وقدّموا فيه بحوثا كثيرة، بل قدمت فيه رسائل للماجستير.[١]

وما يقال عن هذه اللغة من حيث التأثر باللغة العربية، يقال أيضا عن لغة السنغاي ؛ وهي إن كانت تقلّ عن الفلانية في الانتشار، إلاّ أن قوة تأثرها من كون الشعب السنغاي مجاورا للعرب منذ القدم. وكان في تمبكتو حيّ خاصّ للبيضان (العرب) وفي غاو مثله. ومن كون السنغاي من أقدم شعوب مالي اعتناقا للإسلام.

ويضاف إلى هذا كلّه ما يردده المؤرخون السودانيون ومن اقتفى أثرهم من أن للشعب السنغاي أصلا عربيا يمنيّا.[٢] وما يقال من أن ملوك السنغاي الأوائل من الليبيين.[٣]

ولقد تحدّث بول مارتي (Paul Marty) عن مقترضات لغة السنغاي من اللغة العربية، قال: « نصف كلمات السنغاي تقريبا من اللغة العربية، إمّا بالأصالة، وإما بالتعريب ».[٤]

ومن جهتي حاولت استقراء الكلمات العربية في السنغاي فأحصيت منها أكثر من خمسمائة كلمة، علما بأنني اعتمدت في ذلك على لهجة واحدة فقط من لهجات السنغاي المتعددة، وهي التي أستعملها، مع إيراد بعض الكلمات العامّة والمتداولة في الكتب، مثل: "الكميص" للقميص.

١- مثل الرسالة التي قدمها سامبا ملا لجا بعنوان: التأثر العربي على اللغة الفولانية، لنيل درجة الماجستير، بجامعة الفاتح، سنة ١٩٩٣/٩٢م.

٢- انظر: السعدي: تاريخ السودان، ص ٤. ومحمود كعت: تاريخ الفتاش، ص ٢٥.

٣- انظر الوزان: وصف إفريقيا، ص ١٦٠.

٤- Paul Marty: Etudes sur l’islam et tribus, p 131.

وهذا بغضّ النظر عن العمليات الصرفيّة؛ إذ الفعل الواحد المقترض يتصرّف أحيانا إلى اثنتي عشرة كلمة. ومثال ذلك كلمة " شِيدَ " (أي شهد) وهي تتصرّف حسب الآتي:

الكلمة بالصنغي	الكلمة بالعربية	الملاحظة
أَيْشِيدَ	شهدتُ	
أَيْغَشِيدَ	أشهد	
إِرْشِيدَ	شهدنا	
إِرْغَشِيدَ	نشهد	
إِنْشِيدَ	شهدت	للمذكر والمؤنث
إِنْغَشِيدَ	تشهد	– –
أَشِيدَ	شهد	– –
أَغَشِيدَ	يشهد	– –
وَرْشِيدَ	شهدتم	– –
وَرْغَشِيدَ	تشهدون	– –
إِشِيدَ	شهدوا	– –
إِغَشِيدَ	يشهدون	– –

وهذا غير المشتقّات التي تكون غالبا على هذا النحو:

شِيدَكَوْ	شاهد
شِيدَكَيْ	شاهدون
شِيدَنْتَ	مشهود
شِيدَيَنْ	الشهادة

ولا شك أننا لو اعتبرنا هذه الجوانب كلها نجد رصيدا كبيرا جدا من المفردات العربية في لغة السنغاي.

الأمر نفسه فيما يخصّ الماندنكيّة، وقد تحدّث دمستر (Dumestre Gerard) عن الألفاظ البمبارية المقترضة من اللغة العربية، فأحصى منها نحو ٣٧٥ مفردة.[١] وهكذا لو تتبّعت جميع لغات مالي – بدون استثناء – سوف تجد أنها أخذت بدرجات متفاوتة من اللغة العربية.

ولنرجع الآن إلى اللغتين الفُلاَّنِيَّة والسنغاي للمقارنة بينهما من حيث الكلمات المقترضة من اللغة العربية. لعلنا نتوصل بذلك إلى قاعدة لغويّة يمكن استغلالها لدراسة وتعلّم جميع اللغات في مالي.

أورد الأستاذ أبو بكر خالد – في بحثه[٢] عن اللغة الفُلاَّنِيَّة – ١٨٠ كلمة من أصل عربيّ ولقد تتبّعت هذه الكلمات ووجدت أنّ مائة وثلاثين منها مشتركة بين الفُلاَّنِيَّة والسنغاي بصورها ومعانيها أو بشيء من التحريف. وفي ما يلي قائمة بهذه المفردات:

١- انظر: الخليل النحوي: مجلة اللسان العربي، العدد ٣٦، ص ١٦.

٢- في مقاله: العلاقة بين اللغة البولارية واللغة العربية عبر التاريخ، انظر العربية في اللغات الإفريقية، ص ٥٧ – ٦٠.

المفردة العربية	المفردة في الفلانية	المفردة في السنغاي
الإمام	أَلْمَانِي	اللِّمَمْ
الأحد	أَلَتِ الْحَدُ	أَلْهَدُ
الإثنين	أَلْتِينْ	أَتِنُّو
الأربعاء	أَلَرْبَا	أَلَرْبَا
الإسلام	لِسْلاَمْ	الْسِلاَمَتَرَيْ
الآخرة	لاَكِرَنْ	أَلاَّهَرَ
لا	أَلاَ	لاَ
الأجل	لَاجِلْ	أَجَلُو
الأبد	حَابَذَا	أَبَداً
إبليس	إِبْلِيسَا	إِبْلِيسْ
الاستخارة	لِسْتِكَارَ	اِسْتَخارَة
آمن	أَمِينَا	أَمِّنْ
آية	آيْ	آيَا
برص	بَرَصْ	أَبَرَصُ
بدعة	بِدَا	الْبِدَا
بركة	بَرْكَ	الْبَرْكَ
برمة	بَرْمَ	بَرْمَ
تاريخ	تَارِيكْ	تَارِخْ
تيمم	تَامَامِيَا	تَمَمْ
تم	تِمِّي	أَتِمَّ

المفردة العربية	المفردة في الفلانية	المفردة في السنغاي
تاب	تُوبِي	أَتُوبِي
تفسير	تفسير	تفسير
ثلاثاء	ثُلاَثَا	أَتَلاَتَ
جيب	جِيبَا	زِيبَا
جماعة	جَمَا	جَمَا
جمعة	جُمَّا	أَلْزُمَا
جناية	جَنَابَ	جَنَابَ
جنّ	جنّ	جِنْ : زِنْ
جنازة	جِنَايَزَا	جَنَازَا
جهنّم	جَاتَّمَ	جهنّم
حقيقة	حقيقة	الْحَكِيكَ
حجّة	حجّة	حجة
حجّ	حجّ	حجّ
حد	حد	حدّ
حاجة	حَاجَ	حَاجَا
حرم	حَرَمِي	حرم
حاسد	حاسد	الحَاشِرِ
حاج	الْحَاجِّي	الْحَزِ
حزب	حِجِبْ	حزب
حجاب	حجاب	حجاب

المفردة العربية	المفردة في الفلانية	المفردة في السنغاي
حرمة	حُرْمَا	الحُرْمَا
حرف	حَرْفِيرِ	حَرْفِيزَا
حق	حَقْ	الْحَاكُ
خبر	كِبَارُ	الْخَبَرْ
خليفة	كَلِيفَة	خليفة
خطبة	كُتْبَة	خطبة
الخميس	الكْمِيسَا	الْخَمِيسَا
زنا	جِنَا	زنا
زمان	جَمَان	زمن
الزكاة	أَسْكَالِ	زَّكَّا
سبب	سبب	سبب
ستر	ستر	سُتْرَا
سكر	سكر	سكر
سورة	سُورَنْدِ	سورة
سجد	سجّد	أَسُجُدُ
سرّ	سرّ	سرّ
سنة	سُنَّا	سُنَّا
شرك	سِرْك	شرك
شريعة	سَرْيَا	شَرْيَا
شرط	سَرْد	شرط

المفردة العربية	المفردة في الفلانية	المفردة في السنغاي
شك	سِكًّا	شِكًّا
شدّة	سِدًّا	شَنْدَيْ
شيطان	سَيْدَانْ	شَيْتَانْ
شهيد	سَهْدَنْدِ	شهيد
شريف	شريف	شِرْفِ
صحابة	سَهْبَابُ	صحابة
صفوف	سَابِيجِيْ	صُوفَيْ
صبح	سُبْكَا	صُبُو : صُبَّاهِي
صدقة	سَدَكْ	صَرَى: صَرْغَرَيْ
ضحى	وَلَّهَا	أَضُّهَا
طمع	طَمَنَادِ	طَمَّهَا
عادة	عَدَا	أَلَادَ
العرش	العرش	عَرْشُو
عافية	عافية	لَافِيَة
عقل	حَكَّلْ	لِكَّلْ
عيب	عَيِيبُ	لَيْبُ
فائدة	فَايْدَا	فَيْدَا
فسّر	فَادَرْدِ	فَسّر
فترة	فَتَرَا	زمن
فتنة	فِتْنَا	فِتْنَا

المفردة العربية	المفردة في الفلانية	المفردة في السنغاي
فهم	فَامَاؤُيَا	فهم
فسوق	فَاسْكَاغِلْ	الْفَاشِكِتَرَيْ
فاسق	فَاسِغْ	اِلْفَاشِكِي
فات	فَاتَادِ	أَفَاتِ
الفاهم	الفاهم	فَهَمْكَا
قرآن	قُرَانُ	الْقُرآنَا
قنوت	قنوت	قنوت
قطب	قُدْبُو	كُتْبُو
قاض	قاض	الْكَالِي
كافر	كَافَارُو	كِفِرِي
كذلك	كَجَالِكَ	كَزَالِكَ
كلمة	كَلِمَا	كلمة
كفارة	كَفَارَا	كَفَّارَا
كوثر	كَوْسَر	كَوْسَر
لؤلؤ	لُولُو	لُولُو
مدّ	مدّ	مدّ
مرجان	مرجان	جَانَا
نعمة	نَسَمُ	نِيمَا
منافق	نَافِيقِ	مُنَافِكِ
مشقّة	مَسَكَا	مُشَكَّ

المفردة العربية	المفردة في الفلانية	المفردة في السنغاي
ملائكة	مَلَيْكَاجِ	مَلِيكَا
مولود	مولود	مولود
مصلحة	مُسْلَحَا	مُسْلَحَا
منبر	منبر	مِنْبَرُو
مرحبا	مرحبا	مرحبا
منكر	منكر	المنكر
مسيح	مسيح	مَسِيحَا
مصيبة	مسيبة	مُسِيبَا
المال	أَلْمَالِ	أَلْمَنْ
نافلة	نَافِلاَ	نافلا
نعم	نَامْ	نَامْ
نجس	نجس	نَجَاسَا
نفقة	نَفَقْ	نَفَا
نصارى	أَنَسَارَا	أَنَصَارَا
النية	أَنِيَا	أَنِّيَا
النبي	النبي	النبي
النور	النور	النُورَا
وكيل	وكيل	وكيل
وصيّة	وَلِيّ	وَصِيُّو
وليّ	وليّ	وليّ

المفردة العربية	المفردة في الفلانية	المفردة في السنغاي
ورد	ورد	ورد
واجب	واجب	واجب
وقت	وكت	وات
وعظ	واج	وازو
الوتر	الوتر	الوترو
همة	همّ	همّ
هلك	هلكا	أهلك
يهود	يهود	يهود
اليتيم	اليتيم	ألتم

وهذا بالإضافة إلى أسماء الأعلام التي تكاد تكون كلّها أسماء عربيّة في اللغتين الفلانيّة والصنغية. ونلاحظ كذلك أن هذه الكلمات ليست كل ما استعارته اللغتان من اللغة العربية بالاشتراك، فضلا عن أن تكون كل المفردات التي دخلت اللغتين من كلمات مشتركة وغير مشتركة. وهناك مئات من المفردات المأخوذة من العربية تستعملها اللغتان في مجال التجارة والحياة الاجتماعية اليومية والإدارة والسياسة.

ومن المعلوم أنّ لغات مالي لم تَكْتَفِ باقتراض بعض الكلمات المفردة بل استعارت أيضا بعض العبارات المركبة[1]، ومن تلك العبارات ما يكاد يكون مشتركا بين كل الشعوب الإسلامية، ومستخدمة في التخاطب اليومي، مثل: بسم الله، السلام عليكم، الحمد لله، اللهمّ، إن شاء الله ... وغيرها.

١- انظر: الخليل النحوي: المرجع السابق، ص ١٨.

ولو رجعنا إلى المقترضات المشتركة التي أوردناها سابقا بين الفلانية والصنغية وجدنا أنها تعادل ٧٢% من مجموع الكلمات التي ذكرها الأستاذ أبو بكر خالد با. وهذه النسبة الكبيرة تقرّب اللغتين إحداهما من الأخرى. ومن ثمّ تسهّل تعليم الفلانية لأبناء الصنغي والعكس.

والمعروف كذلك أنّ نسبة معيّنة من الكلمات المقترضة توجد بين كل لغة وأخرى من لغات مالي.

وبهذا نخرج بالاستنتاج الآتي:

أن اللغة العربية تفيد علم اللغة في دراسة وتعليم اللغات السودانية؛ إذ إنها قرّبتها بعضها من بعض. ومنحتها أداة الكتابة، وهي الحرف العربي.

إن اللغة العربية ساعدت كثيرًا لغات مالي في البقاء؛ إذ المعلوم أن اللغة التي لم تكتب سرعان ما تضيع؛

إن اللغة العربية كانت سببا في توسيع كثير من اللغات في مالي، حيث قدمت لها مفردات جديدة لم تكن موجودة في تلك اللغات للتعبير عن المستجدّات.

ونتوصل بهذا الاستنتاج إلى القول بأن اللغة العربية ليست لغة دخيلة في إفريقيا وأجنبية عنها، كما يردّده بعض الكُتَّاب، بل هي لغة إفريقية أصلية. وليست لغة الغزو الفكري، كما يُوهِم الغرب، وإنّما لغة جاءت لتمدّ لغات إفريقيا عامّة بوسائل الحياة، وتربطها بعضها ببعض.

وهي لذلك أجدر وأولى أن تكون لغة التخاطب المشتركة لإفريقيا عامّة، بدلا من اللغتين الإنجليزية والفرنسية اللتين جزّأتا الإفريقية إلى أجزاء لم تعهدها من قبل، وما طفقتا تعملان من أجل سدّ باب أي احتمال لجمع شمل إفريقيا.

وهذا هو الفرق بين اللغة العربية واللغات المستعمِرة. فبينما اللغة العربية تجمع لغات إفريقيا وتقرّب بعضها من بعض وتساعدها في البقاء، تتربّص اللغات المستعمِرة بهذه اللغات، وتعمل لضعفها وضياعها. وعلى الأفارقة (وبخاصة منهم الماليين) أن يدركوا حقيقة الأمر قبل فوات الأمر إن لم يفت.

المطلب الثاني
تأثيرها على الحياة الاقتصاديّة

أولا: التجارة

كانت المنطقتان الإفريقيتان شمال وجنوب الصحراء الكبرى مرتبطتين اقتصاديا وثقافيا، منذ العصور الغارقة في القدم. أمّا تحديد هذه العلاقات بين المنطقتين فأمر كؤود المطلب يَسم طالبه بالعجز لأن نجاح كل باحث اليوم مرهون بتوفّر مصادر الموضوع الذي يبحث فيه، ومدى تناولها له.

ونحن نعلم أن المصادر القديمة ينقصها الاستيعاب والتدقيق، بل غالبيتها تتّصف بخلط المعلومات والمفاهيم.

وقد سبق أن أشرنا إلى أعمال بعض الأوربيين التي أثبتت طرقا تجارية معروفة عبر الصحراء الكبرى منذ الألف الأوّل قبل الميلاد، منها طريق يربط طرابلس بغاو في شمال مالي حاليّا.[1]

ويقول الدكتور غلادنت بأن « العلاقة التجارية بين العرب وغرب إفريقية [قد] بدأت قبل القرن السابع الميلادي ».[2] وفي هذا إشارة إلى وجود هذا التبادل التجاري بين المنطقتين قبل وصول الإسلام.

وظل التبادل التجاري بين شمال وجنوب الصحراء الكبرى العمود الفقري للاقتصاد في السودان الغربي، وللمدن الواقعة في الطرف الجنوبي من شمال إفريقيا. ولم يكدر صَفْوَ ذلك إلا قدوم الأوربيين المستعمِرين في القرن التاسع عشر. حين

١- انظر: باذل دافدشن: إفريقيا تحت أضواء جديدة، ص ٧١.

٢- شيخ غلادنت: حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا، ص ١٩.

استولوا على خيرات المنطقتين؛ وبخاصة خيرات السودان وتحكّموا في اقتصادها. وكان المغاربة قبلهم قد احتلّوا السودان لمدّة تزيد على نصف قرن، وقتئذ قد ألحقوا بالاقتصاد السوداني أضرارا جسيمة، ولكنها بسيطة بالنسبة إلى ما فعله الأوربيون.

« وهكذا فقد كان الدافع التجاري حافزا مهما للاحتكاك البشري، وإيصال الهدى الروحي، ولم تقف في وجه ذلك مصاعب الطريق، ولا عامل الوقت الذي ظهر وكأنّه لم يكن له من القيمة ما له اليوم ».[1]

كما كانت التجارة سببا في تذليل الصحراء وتحويلها إلى مجرّد جسر يربط المنطقتين. كل منهما متعطشة إلى المواد التجارية للأخرى، وبحصولها على تلك الموادّ تتكامل المنطقتان وتصبحان جسما تجاريا واحدا.

وعن أهمية اللغة العربية في التجارة يقول شارل منتاي: « كانت تمبكتو وجنّي تربطهما مصالح تجاريّة بحيث كان لكلّ منهما ممثلون أو مفوّضون تجاريون في المدينة الأخرى. ترسل إليهم البضائع مع القوافل التجارية بين المدينتين، وفي يد آمنة. وتبعث معها أو بعدها رسالة مكتوبة بالعربية مهمّتها توضيح تلك البضائع من حيث الأنواع والكميات والأسعار ».[2] وفي يومنا هذا توجد رسائل كثيرة مخطوطة من هذا النوع في معهد أحمد بابا بِتُمْبُكْتُو.

وهكذا كان لجَنّي – إلى جانب تمبكتو – مفوّضون تجاريون في المدن الكبرى الداخلية والواقعة على نهر باني والنيجر مثل سنسندنغ[3]، وسيغو[4]، وبوبو جلاسو[1].

١– محمد الغربي: بداية الحكم المغربي، ص ٤٣.

٢– Une cité soudanaise, p 262.

٣– مدينة في قليم سيكاسو بالمعاينة.

٤– هو الإقليم الرابع من أقاليم جمهورية مالي بالمعاينة.

وهكذا كان التبادل التجاري بين مدينتي جنّي وسان[٢] قائما على النحاس الآتي من جنّي، ومسحوق الذهب والمطاط والكولا (غورُ) القادمة من سان[٣]. وكان كبار التجار يلازمون بيوتهم، بينما يقوم السماسرة والدلالون بالتوسط في العمليات التجارية.[٤] وغالبا ما يتم توثيق المعلومات التجارية باللغة العربية.

وبدخول الإسلام أصبح لهذه المدن طابع إسلامي في أبنيتها ومساجدها وتخطيطها. بل أصبحت لها رؤية إسلامية في تجارتها واقتصادها.

وقد ذكر ابن بطوطة أنّه صادف – في مالي – توزيع الزكاة، وكان ذلك ليلة سبع وعشرين من رمضان، وأعطي منها ثلاثة وثلاثين مثقالا وثلثا.[٥]

كما ذكر الفتاش كيف كان الملوك والأغنياء يتصدّقون بأموالهم في قوله: «إن سلطان كياك كان يزور العلماء والقضاة في شهر رمضان من كل عام، ويقدم لهم الصدقات الهدايا على عاداتهم القديمة ».[٦]

ولما سادت اللغة العربية في السودان كلّه – بدخول الإسلام – اتُّخذت لغة رسمية للتجارة، وبذلك اختفت إلى الأبد الوسائل التجارية البدائية التي كانت تعتمد على المبادلة والمقايضة والإشارة. وأصبحت للتجارة لغة حيّة تنظم أمورها، وتكتب بها الاتفاقيات والمعاهدات، والديون التجارية. ولم يعد هناك مجال لضياع الحقوق من أصحابها. وبهذا أخذت التجارة شكلا منظما متطوّرا؟.

١– إحدى المحافظات في بوركينا فاصو حاليا. انظر: Une cité soudanaise, p 262.

٢– مدينة معروفة في شرق مدينة سيغو بالمعاينة.

٣– انظر: محمد الغربي: بداية الحكم المغربي، ص ٤٥٦.

٤– انظر: المرجع نفسه، ص ٤٥٣.

٥– انظر: ابن بطوطة: تحفة النظار، ص ٦٨٣.

٦– انظر: محمود كعت: تاريخ الفتاش، ص ١٨٠.

وهكذا تركت اللغة العربية بصماتها واضحة في الحياة الاجتماعية، وفي المعاملات التجارية في السودان الغربي، بما أعارتها من مفردات أصبحت بمرور الزمن مفردات محلية بشيء من التحريف أو من غير تحريف، ولتكون هذه الكلمات عنوانا للتأثير العربي على اللغات المحلية في مالي: مثل لفظ سُغُو المستعملة عند قبيلة البامبرا (تحريف كلمة " السوق " العربية)، وهي وإن طرأ عليها بعض التحريف، إلا أنها من حيث الدلالة لا تزال تحتفظ بمعناها الأصلي.

ومثل لفظيْ: درهم، ودينار اللذين استعملا عملة وطنية في المنطقة قبل مجيء الأوربيين.

وكذلك تأثرت الزراعة بالخبرات العربية الوافدة إليها؛ إذ نلاحظ أن كثيرا من الكلمات العربية المتعلقة بالزراعة قد أخذت مكانتها في بعض لغات مالي، مثل: المدّ، وصَاوَلْ (الصاع)، وفَدَّا (الفدان)، وغيرها كثيرة.

هذا وقد عزا الفشتالي[1] انتعاش الزراعة في مالي إلى مقومات طبيعية من خصوبة الأرض، وعذوبة المياه، وكثافة السكان. ولم يذكر انتقال بعض المحصولات الزراعية، مثل: القما (القمح)، والشعير، والبصل، والتمر، والعنب، والتين، وكمّون الحوت، (وهكذا نطقها في تمبكتو) التي كان لها الفضل في تنويع الزراعة وتوسيع نطاقها.

هذه المفردات وأمثالها تبرهن على تأثر القطاع الزراعي بالخبرات العربية كما أسلفنا. كما تدل على أن هذا القطاع أيضا قد شارك في نشر اللغة العربية.

١- هو أبو فارس عبد العزيز. انظر مناهل الصفا في مآثر موالينا الشرفا دراسة وتحقيق عبد الكريم كريم، الرباط، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية والثقافية، سنة ١٩٧٢م، ص ١١٧.

وبهذا نتوصل إلى أن اللغة العربية كما كانت عماد الثقافة عامّة في مالي، كان إسهامها في الحياة الاجتماعية عظيما. ويظهر هذا الإسهام في ربط شرائح هذا المجتمع لغويا، وإثراء لغاته بمفردات جديدة، تفاؤلا مع تطوّر الإنسان في إطار الدين والحضارة.

ثانيا: تحليل المفردات التجارية المقترضة من العربية:

إن تحليل هذه المفردات في كل اللغات في مالي يحتاج إلى متخصص، أو على الأقل من يجيد كل هذه اللغات، ولاستحالة هذا الشرط لديَّ سأكتفي بتحليل المفردات التي تستعملها لغة السنغاي، وهي التي أجيدها، علما بأن معايير هذا التحليل قد تصلح لكثير من المفردات العربية في اللغات الأخرى في مالي.

المستعمل في السّنْغَايْ	الأصل العربي	التغييرات التي حدثت وأسبابها
بَرْمَ	برمة	هنا لا يوجد أي اختلاف في النطق
زَكَّا	الزكاة	حذف ألف المد للتخفيف، أما التاء المربوطة، كما مر في المثال الأول، فإنها حتى في الغربية لا تُنطق عند الوقف
سكر	سكر	لا يوجد أي تغير بين النطقين
مدّ	مدّ	لا يوجد أي تغير بين النطقين
مرجان	مرجان	لا يوجد أي تغير بين النطقين
لُولُو	لؤلؤ	هنا لا يوجد تغيير إذ أن " لولو" بالتخفيف صيغة في بعض لهجات العربية، وعليها قراءة ورش، مثل : حذف الهمزة من الإيمان.
وكيل	وكيل	لا يوجد أي تغير بين النطقيْن
سَاوَل	صاع- صواع	التغيير الأول هنا كتابة الصاد العربية بالسين، والسبب هو عدم وجود الصاد في السنغاي، والثاني تبديل العين اللام، لعدم وجود العين في السنغاي، أما اختيار اللام هنا، فلأنها تَنُوب عن كثير من الأصوات الغريبة عن السنغاي، والعين بالتحديد، مثل: عقل في الغربية السنغاي يقولون لَقَّلْ
فدا	فدان	حذف النون طلبا للسهولة
القما	القمح	تبديل الحاء بالمد، لعدم وجود الحاء في السنغاي
دَلاَ	درهم	حذف الهاء والميم مع وجودهما في السنغاي، وتبديل الراء باللام، وهو كثير في السنغاي، ولعل كل ذلك حدث طلبا للتخفيف

المستعمل في السّنْغَايْ	الأصل العربي	التغييرات التي حدثت وأسبابها
كَمون حُوتْ	كمون	هنا لا يوجد أي اختلاف، بل إن لغة السنغاي أكدت على اللفظ بزيادة الحوت، لأنه يُستعمل في طبخ الحوت.
شَنْدَيْ	شدة	هنا زيدت النون، واستبدلت التاء المربوطة – التي لا توجد في السنغاي– بالياء استجابة لذوق النطق في السنغاي
نَفَا– نَفَوْ	نفقة	في الأول حذفت القاف والتاء، لعدم وجودهما في السنغاي وزيادة المد للتخفيف. وفي الثاني حذفُهما وزيادة الواو المسكونة، وهي لغة عند بعض قبائل السنغاي
مسكين	مسكين	لا يوجد أي تغير بين النطقيْن
فقير	أَلْفُكَارُ	التغيير الأول هو زيادة الألف واللام، مع أن الكلمة نكرة في السنغاي، وإذا أُريد المعرفة هنا زيدت الواو على آخر الكلمة، وقيل: "أَلْفُكَارُو"، التغيير الثاني هو تبديل القاف بالكاف، لعدم وجودها في السنغاي، كما ذكرنا آنفا، الثالث هو تحويل ياء المد إلى ألف المد للتخفيف.
الربا	أَرِيبَ	تحويل الألف واللام إلى همزة تبعا لنطقهما وزيادة الياء الساكنة لتناسب النطق السنغي.
الربح	رِيبَ	حذف الألف واللام للتفريق بين ما هو حرام وبين ما هو حلال
تَاسَ	طست	الابتداء بالتاء وحذف الطاء، لعدم وجودها في أصوات السنغاي، وزيادة ألف المدّ في الوسط للتخفيف.
شُكَّ	الشق من	تبديل القاف بالكاف؛ لعدم وجودها في السنغاي، وهو

المستعمل في السّنْغَايْ	الأصل العربي	التغييرات التي حدثت وأسبابها
	القماش	– في الأصل – يطلق على قطعة من القماش، ثم خُصّص بقطعة من القماش الأبيض
ألكدا	قماش أكدر	ألكد – في الأصل – يطلق على قطعة من قماش أكدر، ثم حذف الاسم، واحتفظ بالصفة مع بعض التغييرات في اللفظ.
أليوا	الحلوى	تحويل الحاء إلى ياء، لعدم وجود صوت الحاء في السنغاي.
ألكافون	الكافور	تبديل الراء بالنون، لسهولتها على اللسان

المطلب الثالث

تأثير اللغة العربية وثقافتها على القانون في مالي

أ– تأثيرها على القانون (الشريعة):

إذا أردنا بالقانون المعايير والمصطلحات التي تستخدم في المحكمة، فإن المقترضات من العربية التي تستخدمها السنغاي ليست كثيرة، وذلك لأن نظم المحكمة لم تكن متطورة من قبل. ولم أجد في اللغات التي أجيدها، والتي قمت ببحث حولها غير الكلمات الآتية، وسوف يقتصر تحليلها على لغة السُّنْغَايْ.

المستعمل في السنغاي	الأصل العربي	التغييرات التي حدثت وأسبابها
الْكَالِ	القاضي	هنا أيضا نجد مجيئ الكاف مكان القاف، وقد ذكرنا، فيما سبق أن صوت القاف لا يوجد في السنغاي، وأن ال في الكال لا يعني المعرفة، ولذا حذف الياء أيضا؛ حتى نتمكن من الإتيان بالمعرفة، وهي أَلْكَالُو؛ أي بزيادة واو المد
ألحكمُ	الحُكم	لا يوجد تغيير يذكر
مُسْلَحَا	مصلحة	وقد ذكرنا أيضا عدم وجود الصاد في السنغاي؛ مما أدى إلى هذا التغيير الخفيف
وَصِيُّ	وصية	التاء المربوطة غير موجودة في السنغاي
وليّ	وليّ	لا يوجد أي تغيير
لاَدِرَيْ	العدل	تحويل الألف واللام إلى "لا"، وحذف العين؛ لعدم وجودها ضمن الحروف السنغية ثم حذف اللام الأخيرة، وزيادة الراء والياء الساكنة على غير قاعدة معينة؛ ولعل ذلك حدث تبعا لذوق النطق في السنغاي
شيدا	شاهد	تأخير ألف المد، وحذف الهاء، مع وجودها في السنغاي، والإتيان بياء المد وذلك ليتمشى مع الصيغة المعروفة في السنغاي

ب- تأثيرها على قانون الأسرة:

الأسس الاجتماعية هي أهم العناصر الاجتماعية التي يتم خلالها تصنيف وانتماء مجتمع معين إلى مجتمع آخر. وهي امتداد للتاريخ، وحفاظ على التقاليد، والعادات والقيم، والحياة الاجتماعية في مالي قامت بدورها، ولا تزال حتى يومنا هذا عمادا للبنية الاجتماعية.

ولما وفد الإسلام على المنطقة وجد هذا المجتمع مهيأ لاحتضانه؛ لأن أغلب مبادئ الإسلام معروفة في مالي (العادات والتقاليد)، ولعلّ ما جعل الإسلام لم يبذل جهدا يذكر لينجح في الانتشار، هو أنّ الماليّين قبلوا مبادئ الإسلام وتعاليمه، لكونها تتماشّى مع حياتهم. ولم يكن لهم دين سماوي سابق، يعتنقونه قبل ذلك إلاّ الإسلام، فقام بتعديل بعض العادات وإلغاء البعض الآخر.

وصف الغربي هذا المجتمع وعاداته فقال: إنّها خليط من التقاليد القديمة[1]، ومن التأثيرات (العربية الإسلامية) التي حملها المغاربة معهم، وانتقلت إلى السودانيين على مرّ السنين. وقد ظهرت هذه التأثيرات في الحياة اليومية، والعادات، والملابس، والزينة، والأثاث المنزلي[2]، وفي الأعياد والحفلات، واللغات المحلية.

ولكن التأثير العربي على الحياة الاجتماعية في مالي تأثير أسلوبي ومنهجي أكثر منه لغوي ومعنوي، ولا يظهر بشكل واضح في الزواج، والطلاق، والزي.

١- أي التقاليد الموروثة التي استحسنها الإسلام فأقرّها.

٢- انظر: محمد المغربي: بداية الحكم المغربي، ص ٦٠٩.ل

أولا – الزواج:

لقد تأثّر الزواج في مالي – إلى حدّ كبير – بالزواج عند العرب ليس فقط في كيفيته وصيغته، بل حتى في عدم التفاضل بين اللونين الأبيض والأسود.

وهذا في الحقيقة من النتائج الإيجابية المسجَّلة لتاريخ المنطقة، وأحد عناصر التفاعل الحضاري الثابت بين الجنسين. وهذا لا يتنافى مع ما قدمناه من الطبقات الاجتماعية أنه لا تتزاوج فيما بينها؛ إذ إن لكل من اللونين هذه الطبقات. وكل طبقة من أحد اللونين تتزوّج من الطبقة المساوية لها من اللون الآخر.

« فقد ذكرت أغلب المصادر العربية والإفريقية – على حد سواء – كيف أن عددا من المسؤولين والوزراء والتجار والأثرياء والعلماء من كلا الجانبين يتزاوجون بعضهم من بعض، دون أي مركبات نفسية أو عرفية. بل إن بعض الرحالة – أمثال عمر التونسي الشهير – كانوا مفتونين بالنساء الزنجيات، وكانوا معجبين جدا بذكائهن وإخلاصهن، وطيبة المعشر بينهن ».[1]

ويبدو أن الرجل الأبيض أكثر زواجا للمرأة السوداء؛ حيث يقول الغربي: «إن اللون الأبيض قليل جدا عند النساء ».[2] وعلى كل حال فهذا التزاوج يفسّر انتماء بعض القبائل السودانية إلى سلالة عربية، أو على الأقل إلى سلالة بيضاء. عموما فالزواج قد أسهم في نشر المفردات العربية وترسيخها في ربوع مالي، وله خطوات – هي في جملتها – شبيهة بخطوات الزواج عند العرب، ومختلفة عنها في تفاصيلها. وتبدأ هذه الخطوات بالتعرّف على البنت، ثمّ الخطبة ثم عقد الزواج، فالزفاف.

---

١ – إفريقيا والثقافة العربية الإسلامية، ص ٦٢.

٢ – محمد الغربي: بداية الحكم المغربي، ص ٥٧٧.

وقد ذكر بول مارتي (Paul Marty) أن ظاهرة تعدّد الزوجات مما أدخله الإسلام في مالي.[1] والحقيقة أن الإسلام نظّمه وعدّله، بحيث لا يتجاوز أربع زوجات مع الطاقة المادية والمعنوية، في حين كان الأمر قبل الإسلام أن يتزوج الرجل ما شاء من النساء من غير مراعاة الظروف الأسرية، والحقوق المترتّبة على ذلك.

ثانيا – الطلاق :

وإذا كان الطلاق جائزا شرعا ومطبَّقا في مجتمعات السودان الغربي. فإن هذه المجتمعات تضع قول الرسول صلى الله عليه وسلم « أبغض الحلال عند الله الطلاق».[2] نُصْبَ عينها. ولا يقدم أحد على طلاق زوجته إلا لأمر عظيم. بل حتى يحق له ذلك لا بد من أحد الأمور المتفق عليها شرعا وعرفا للفصل بين الزوجين؛ مثل البغي المعتاد، والإيذاء المستمر من طرف المرأة، أو عدم القدرة على توفّر المعيشة والغُرْب المتكرر من طرف الرجل، ونحو هذه الأمور. أمّا انعدام العشرة الطيّبة غير المقصود فلا يكون سببا في الطلاق.

وإذا كان العيب في المرأة كأن تكون باغية، وفشل الزوج في إرجاعها إلى الحق. ففي هذا الظرف يتمّ الطلاق بإرادة الزوج المحضة، وليس له استرجاع المهر. أما إذا كان العيب في الرجل كأن يكون غير قادر على القيام بواجباته الأسرية، وفي هذه الحال يتم الطلاق بطلب الزوجة من أمير القرية أو القاضي أن يفصل بينهما، إلا أنّه يجب عليها إرجاع المهر إن لم يَعْف عنه الزوج. وفي كلتا الحالتين لا

١- انظر: Paul Marty, p 99, 100.

٢- سنن أبي أبي داود، تحقيق محي الدين عبد الحميد ص ٢٥٥.

يتزوج المطلّقة غير الحامل إلا بعد مرور ثلاثة أشهر[١]، والحامل بعد وضع حملها. وعندما يتمّ الطلاق فعلا، يتربّى الأولاد في سن السابعة فما فوقها عند أبيهم، ومن كان دون هذه السن يبقى عند الأم. إلاّ إذا تمّ الاتفاق بين الطرفين بخصوص من يربّي الأولاد.[٢]

على أن هذا لا ينطبق على كل المجتمعات في مالي؛ لأن الأعراف والعادات تختلف من مجتمع إلى آخر بل تختلف من أسرة إلى أخرى. وما ينطبق على هذا لا ينطبق على ذلك. وما قلنا بشأن الزواج والطلاق ليس إلا حكم الأغلبية.

أثر اللغة العربية فيما يتعلق بالزواج والطلاق:

هناك مفردات عربية تستعمل في أمور الزواج والطلاق، سواء بمعانيها وصورها الكلية أو النسبية أو بمعانيها دون صورها. مثال الأول:

١- انظر: Bokar N'Diaye, p 228.

٢- انظر : Ibid, p 258.

المفردة في اللغات المحلية	الأصل العربي	ملاحظات
إِدَّة	عدة	التغيير الوحيد هنا هو إبدال الهمزة بالعين العربية وذلك لعدم وجودها في اللغات المحلية.
حامل	حامل	لم يطرأ أي تغيير على الأقل عند السنغاي الذين يستعملون هذا المصطلح.

مثال الثاني

المفردة في اللغات المحلية	الأصل العربي	ملاحظات
هُرَانْدِي	الدخول	هنا استعمل معنى الدخول بالمرأة دون الصورة.
تِرَهَوْ	عقد	هنا استعمل معنى الدخول بالمرأة دون الصورة. غير أن هَوْ معناه عقد بالعربية، وزيد تِرَ (الكتاب) على هَوْ في السنغاي، وأصبح تِرَهَوْ أي عقد الكتاب، والمعنى الاصطلاحي هو أنه عادة يفتح المصحف الشريف للقراءة في عقد الزواج وإذا تم يُربط فَتِرَهَو (العقد) عند السنغاي وبعض القبائل جاء من هذا المعنى .

ثالثا– الزيّ:

أهمّ مظاهر الحياة الاجتماعية في كل مجتمع هي الملابس التي يرتديها ذلك المجتمع. وهي في السودان الغربي أحد العناصر التي تقرب المجتمعات بعضها من بعض.

لقد تتبّع الغربي ملابس المدن في المنطقة، ووجد لها شبيها في المغرب في قوله: « وكان اللباس في المدن شبيها بلباس سكان الواحات وجنوب المغرب. وقد لبس التجار والعلماء الدراريع والسراويل، على اختلاف أطوالها واتّساعها مع عمامة كبيرة لبسها الرجل المرأة. أمّا في الفصل البارد فقد استعمل البرنس الصوفي الخشن ذو الألوان البنيّة أو القمحيّة أو الزرقاء ».[1]

وهكذا ينسب طرخان الملابس في مالي إلى أصل مصري، ويقول: « أمّا الأزياء في مالي[2] فالغالب في أكثر بلادها الملابس المصريّة، وهذه لا تتوّفر إلا لذوي اليسار[3]، كما في إيوالاتن ومالي ».[4]

ثم ينقل لنا طرخان قول الدكّالي عن لباس أهل مالي، وقال: « لباسهم عمائم بحنك مثل العرب، وقماشهم بياض من ثياب قطن يستنتج عندهم في غاية الرقة واللطف، ويسمى " الكميصا " ولبسهم شبيه بلبس المغاربة: جلباب وراريع بلا تفريج ».[5]

١– محمد الغربي: بداية الحكم المغربي، ص ٦٠٩.

٢– يعني دولة مالي القديمة.

٣– إذا كان الملابس المصرية هي الأكثر في السودان الغربي، ولا يقدر عليها إلا الأغنياء، معنى ذلك أن أغلبية السكان أثرياء.

٤– طرخان: دولة مالي، ص ١٦٤.

٥– طرخان: دولة مالي، ص ١٦٤.

ويبدو للنظرة الأولى أن هناك تعارضا بين القولين، ولكن بعد إمعان النظر والتأمل نجد أن طرخان ربّما أراد بالملابس المصرية الأقمشة المستوردة من مصر، والمراد من قول الدكالي الملابس المخيطة. فلا مانع أن يأتي القماش من مصر، ويخاط على الكيفية المغربيّة.

وعلى كلّ حال كانت هناك ملابس مستوردة من الخارج، وأخرى مصنوعة محليّا، والمهم أن هناك كلمات عربية كثيرة دخلت غرب إفريقيا عن طريق الملابس والخياطة العربية، مثل كلمة الكميص، وفَصَل (تفصيل الملابس)، وجلابيّة (جلباب)، وشاشي (شاشية)، وغيرها كلمات عربية طرأ عليها التحريف، إما في الشكل أو في المعنى تبعا للنطق المحلي.

رابعا: المشاكل الصوتية التي تعترض متعلم اللغة العربية

وعندما يبدأ الطفل الإفريقي تعلم القرآن واللغة العربية، فإنه يبدأ حتما بدراسة الأصوات العربية من مخارجها. وينبغي أن نشير هنا إلى أن أصوات الحروف الهجائية العربية لا توجد كلها في اللغات التي يتحدث بها الناس في المنطقة موضوع الدراسة.

ولذلك يصعب النطق بالأصوات (الحروف) العربية على الأطفال، وتختلف هذه الصعوبة بين الأطفال كثرة وقلة، بناء على قرب مخارج لهجاتهم الأم أو بعدها عن العربية، فهناك بعض اللهجات لا ترِبط مخارج أصواتها بمخارج أصوات اللغة العربية آصرة قربى، لا من قريب ولا من بعيد، فالطفل من أصحاب هذه اللهجات يجب عليه أن يتعلم كل المخارج العربية.

وبعضها يتطلب تعلم عدة مخارج جديدة غريبة عنها، وكلما كانت فجوة الاختلاف كبيرة زادت صعوبة تعلم الأصوات العربية، وكلما كانت قليلة كان التعلم أهون.

وهذا الاختلاف الصوتي بين اللهجات جعل من مهام مدرس هذه اللغة في بلادنا تضاعف مهمة المدرس في القطر العربي؛ إذ قد يجمع في الفصل الواحد ما يربو على عشر لهجات، وبصفة خاصة إذا كانت المدرسة في مدينة؛ حيث يكثر الاختلاط السكاني، والتعدد اللغوي.

- وبعض القبائل مثل هوسا"[1]" في نيجيريا والنيجر لا ينطقون حرف الحاء، فهم يبدلون نطق حرف الحاء بالهاء، أو يحذفونها فيقولون في محمد، مثلا: (مهمن، وَمَّنْ، مَهمَدُو ...) .
- وعند البمبرا"[2]" في مالي و زَرْمَا في النيجر لا ينطقون حرف الخاء نطقا صحيحا، وإنما يُبدلون حرف الخاء بصوت بين القاف والكاف، وحرف الخاء بالكاف، فيقولون مثلا: في خلق (كَلَكَ).
- ويصعب على القبائل الفلانية"[3]" النطق بحرف الشين بل ينطقونها قريبا من صوت السين.

---

١ / الهوسا: هم أكثر قبيلة في جمهورية نيجيريا؛ حيث تمثل قرابة ثلثي سكانها، وتشكل كذلك نصف سكان جمهورية النيجر، ولغة الهوسا هي اللغة المشتركة في غانا وفي بعض أجزاء جمهورية توغو.

٢ / البمبرا: هم السواد أعظم من سكان جمهورية مالي الأصليين، ولغتهم هي لغة التواصل بين السكان، وتنتشر في أكثر الدول المجاورة لمالي: كالسنغال، وغمبيا، وغينيا، وسيراليون، وليبيريا، وساحل العاج، وبوركينا فاسو.

٣ / الفلانية: قبيلة تأتي في المرتبة الثانية في كثرة التعداد بعد البمبرا في مالي، وهم أكثر القبائل انتشارا في إفريقيا.

- وعند السنغي"[1]" في مالي والنيجر وبنين وبوركينا فاسو لا يوجد حرف العين، والقاف والضاد، ولذا ينطقون العين قريبا من مخرج الهمزة، أ وصوت القاف ينطقونه كافا، والضاد يحوّلونه إلى لام، فيقولون في مثل القاضي الكالي.
- وكذلك نجد حرف العين في مخارج اللغة السَرَاكُوليّة"[2]" (في مالي وموريتانيا والسنغال وغامبيا)، بينما لا نجد فيها حرف الغين، ويوجد فيها الخاء في مثل خَايْ وهو الاسم الحقيقي لِكَايْ (الإقليم الأول من جمهورية مالي)، ولا يوجد بها الهاء.
- وبعض القبائل، مثل الطوارق"[3]" (التماشيك) لا يوجد في لغتهم حرف العين، فهم ينطقونه غيناً. فكلمة (عمر) مثلا ينطقونها غمر، أو ينطقونها همزة مع الغين، فيقولون في (علي): أغالي، وفي عيسى يقولون: أغيسى وعائشة ينطقونها: أغيشة... ولكن لا يجدون صعوبة في التدرب على نطق حرف العين حتى إذا مضى أحدهم في التعلم لم يلاقِ أي صعوبة في نطق أي حرف من حروف الهجائية العربية.
- وبعض الناس لا تفرق بين الهمزة والعين في النطق، وكثيراً ما يخطئون في الإملاء حتى في المستوى الجامعي حاليا تجد الطلاب أثناء الإملاء يكتبون كلمة (أن) (عن) أو العكس...

---

١ / السنغي يحتلون المرتبة الثالثة في مالي، والثانية في النيجر، والأولى في بنين، ويوجدون في بوركينا، وفي جمهورية السودان العربية، ويدَّعون لأنفسهم أصولا عربية.

٢ / السراكوليون: هم أيضا قبيلة من قبائل جمهورية مالي المشهورة، وتأتي في المرتبة الرابعة بعد السنغي، وينتشرون أيضا في عدد من الدول المجاورة لمالي، مثل: موريتانيا، والسنغال، وغمبيا.

٣ / الطوارق هم قبائل صحراوية يقطنون أجزاء من مالي، والنيجر، وليبيا، والجزائر، وموريتانيا، وبوركينا فاسو، وهم غالبا لا يستقرون في مكان واحد، بل هم قوم رحَّل، لا توجد الآن سياسة حكومية وإرادة محلية من أجل استقرار هذه القبائل، ومن أشهرها: السُورْغُو، ودَاغَا، وَكَلَنْتَصِرْ .

فرغم أن عيوب النطق هذه من أصل هذه اللغات، إلا أن دور المعلم الذي يلقّن الحروف الأطفال دور بارز، ولهذا ينبغي، للتغلب على هذه المشكلة أو المشاكل النطقية، تدريب معلمي القرآن على نطق الحروف العربية بدرجة كافية يقضون بها على عيوب النطق هذه.

وهنا يكون مصير الطفل متعلقا بمعلمه الأول، فمن حالفه الحظ وجد نفسه أمام مدرس متمكن من مخارج الحروف سليمة، فيتلقاها وأعضاؤه النطقية لا زالت رطبة ندية لم تستعصِ عليه بعد، وأما من لم يوفَّق بمثله هذا المدرس، فإنه غالبا ما يبقي يخطئ في نطق الأصوات العربية، وإن تخرج من الجامعات العربية العريقة.

خامسا : أهمية اللغة العربية في المنطقة

كان سكان مالي المتنوّعة القبائل والمتعدّدة اللغات يعانون من لغة مشتركة مدّة طويلة. فجاءت اللغة العربية لتُوحّد هذه القبائل تحت سقف لغويّ واحد، وأصبحت الحياة الاجتماعية تعتمد عليها في التخاطب والمحادثة، واكتسبت بذلك سمة من التقديس.

وأصبحت العربيّة لغة الأدب والفكر الوحيدة في المنطقة، ومعرفتها تتيح لعديد من السكان الأصليّين الذين يعيشون في بيئة جاهليّة اكتساب درجة من التعليم والتهذيب.

وإذا كانت الدول السودانيّة قد عرفت نهضة رائعة من القرن الثالث عشر إلى القرن السابع عشر، وذلك لأن الإسلام – بفضل لغته – أتاح لها مبادلات ثقافيّة وتقنيّة مبنيّة على الثقة، ولأنه فتح إفريقيا السوداء للأدباء واللغويّين والعلماء والفنّانين والصنّاع الذين كانوا على ضفاف البحر المتوسط.[1]

١– راجع بوبو هامة: محاضرات وتعقيبات الملتقى السادس للتعرف على الفكر الإسلامي من ١٣ جمادى الثانية إلى الأول من رجب ١٣٩٢ الموافق ١٩٨٢/٠٨/٢٤م جزائر.المجلد الرابع ص١٧١.

ولأجل هذه الميزة التي أدّت إلى اهتمام السودانيين بلغتهم الإسلامية الغرّاء، وتقديسهم لها، حاول المستشرقون التقليل من شأن هذه اللغة. يقول أحدهم «بأن اللغة العربيّة لغة جامدة، تستخدم أسلوبا معقّدا، وأحيانا بسيطا، في الفكرة التي تريد التعبير عنها، دون أن تخضع لتصرّف وذوق المتكلم الذي ينطقها. فهي لغة ساميّة، تحتلّ موقفا وسطا بين اللغات الآريّة (هندية أوربية)، واللغات ذات المادّة اللاصقة».[1]

ونلتقي كذلك بدي لافوس (Delafosse) بعد أن أكّد أهميّة اللغة العربيّة في السودان يقول معقّبا: «غير أن مجال العربية –كلغة التخاطب – مجال ضيّق جدا في أعالي السنغال — النيجر (مالي)، وإن كانت دائرتها الجغرافيّة واسعة، إلا أنّه يجب أن لا ننسى أنّها تشمل مناطق غير مسكونة تقريبا، ومن الصعب أن نجد في السودان أناسا يتحدثون العربيّة غير الموريتانيين (Maures)، وتسمّى بالحسانيّة ».[2]

فهم يريدون بذلك النيل من هذه اللغة الفريدة عن طريق النقد الداخليّ والخارجيّ. فالمفهوم من النصّ الأول هو أن هذه اللغة جامدة غير متطوّرة ومفككّة، تفقد المتانة والعضويّة؛ ممّا يجعل متكلمها يملّ منها. والقصد من النص الثاني صرف المسلمين غير العرب من التخاطب بالعربيّة؛ لأنها صعبة، وحتى الموريتانيين – مع كونهم عربا – لم يتمكنوا من نطقها صحيحة، ولذلك حرّفوها وعدّلوا فيها حسب ذوقهم وطبائعهم، وسمّوا ذلك بالحسانيّة.

يردّ توماس أنولد المستشرق المنصف على هؤلاء بقوله: «وبلغت اللغة العربيّة – وهي اللغة التي تكتب بها دائما الكتبُ الدينيّة الإسلاميّة — حدّا يفوق

١- Jan Ballar: L'Islam et l'occident, les cahiers du Sud 1947, p160.

٢- Delafosse, p365.

كل وصف من الغنى والجمال. وإذا ما تعلموا هذه اللغة، أصبحت لغة التخاطب بين قبائل نصف القارة. وتستخدم كمقدمة لدراسة الأدب، بل هي أدب في ذاتها، وهي إلى ذلك لغة شعرية وقانون مكتوبة، حلّت محلّ نزوات شيخ القبيلة الاستبداديّة ».[1]

ويقول آخر: «لم تكتفِ القبائل الإفريقية بدخول الإسلام، بل طبعت بطابع عربيّ؛ بسبب انتشار اللغة العربيّة في تلك البلاد».[2]

ولو لم يكن الاهتمام إلا بالقرآن الكريم الذي يستدعي عند مسلمي السودان الاهتمام بلغته لكفى استدلالا على ازدهار هذه اللغة، ومدى تمكنّها في أوساط سكان هذا الإقليم قديما وحديثا.

١- سير توماس. و. أرنولد: الدعوة إلى الإسلام. بحث في تاريخ نشر العقيدة الإسلامية. ترجمة الدكتور حسن إبراهيم وآخران. مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثالثة، القاهرة ١٩٧٠، ص٣٩٨.

٢- وهو .Deschamps Hubert: les religions de l'Afrique Noire

انظر ترجمته إلى العربية: الديانات في إفريقيا السوداء. أحمد صادق، مصر ١٩٥٦، ص١٣٢.

الخاتمة:

قد كان للتجارة والهجرات والإسلام الفضل في إدخال اللغة العربية إلى منطقة جنوب الصحراء، واستطاعت الدول الواقعة في السودان الغربي (مالي) أن تثبت وجودها – في العصور الوسطى – كجزء لا يتجزأ من العالم الإسلامي.

وتعتبر فترة إمبراطورية السنغاي (في القرنين التاسع والعاشر الهجريين / الخامس عشر والسادس عشر الميلاديين) الفترة التي وصلت اللغة العربية فيها أقصى انتشارها، وقمّة ازدهارها. وذلك أن ملوك السنغاي المتحمسين لدينهم الإسلامي أقاموا الشريعة الإسلامية، وبذلوا قصارى جهدهم ليجمعوا حولهم مشاهير العلماء والدعاة، ويوطدوا العلاقات الثقافيّة مع العالم العربي.

وهكذا وجهوا عنايتهم إلى العلم وأهله، ووفروا سبل الإنفاق عليهم؛ ممّا أدّى إلى ظهور ثلّة من العلماء في مالي، كانت لهم جهود جبّارة في مجالات مختلفة، وفي فنون متنوعة. وبواسطة هؤلاء استطاعت اللغة العربية أن تترسخ في كل أجزاء السودان الغربي، وأن تتصدر كل اللغات المحليّة.

وخلاصة القول فإنّ هذا البحث قد حقق جملة من النتائج العلميّة والفكرية والتاريخية يمكن ذكر أهمّها في الأمور التالية:

- إن اللغة العربية سبقت الإسلام إلى المنطقة، ولكنّها لم تنتشر إلا بواسطته فيما بعد.
- إن اللغة العربية قد جاءت لتسدّ فراغا لغويا في السودان الغربي؛ إذ كانت الوسيط بين اللغات المتعدّدة والمقرّبة بعضها إلى البعض، بفضل مفرداتها التي اقترضتها تلك اللغات منها بالاشتراك. كما أتاحت لعلماء مالي الكتابة والمراسلة عن طريق الحرف العربي.

- إن ظهور مدن ومراكز ثقافية إسلامية في السودان الغربي، قد أسهمت كثيرا في نشر العلوم والثقافة والحضارة الإسلامية في غرب إفريقيا، مثل: غاو، وجنّي، وتمبكتو.
- إن انتشار اللغة العربية في أوسع نطاق أدّى إلى أن تترك بصماتها في اللغات المحلية والحياة الاجتماعية والنظم التجارية والاقتصادية والقانونية جميعها،

المراجع

١- إبراهيم علي طرخان:

- إمبراطورية غانه الإسلامية، كلية الآداب، جامعة القاهرة بالخرطوم، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، لا.ط ١٩٧٣م.
- إبراهيم علي طرخان: إمبراطورية مالي الإسلامية، كلية الآداب، جامعة القاهرة بالخرطوم، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، لا.ط ١٩٧٣م.

٢ - أبو داود: سننه، تحقيق محي الدين عبد الحميد.

٣- باذل داقشن، أفريقيا تحت أضواء جديدة، ترجمة نجم الدين شريف مفتش الآثار في جمهورية السودان، دار الثقافة، لا.ط، لا.ت بيروت لبنان.

٤- بوبو هامة: محاضرات وتعقيبات الملتقى السادس للتعرف على الفكر الإسلامي من ١٣ جمادى الثانية إلى الأول من رجب ١٣٩٢ الموافق ١٩٨٢/٠٨/٢٤م جزائر. المجلد الرابع .

٥- جودت الركابي: طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، الطبعة الثانية، دمشق، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م.

٦- حسن بن محمد (الوزان المعروف بليون الأفريقي) : وصف إفريقيا، ترجمة محمد حجي ومحمد الأخضر، منشورات الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، دار الغرب الإسلامي، ط٢، ١٩٨٣ .

٧-حلمي الشعراوى " المغتربون العرب في غرب إفريقيا " العرب في إفريقيا، كلية الآداب، جامعة القاهرة سنة ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م.

٨- الخليل النحوي: اللغة العربية في إفريقيا: مجلة اللسان العربي، العدد ٣٦، الرباط ١٤١٣هـ/١٩٩٢م.

٩- سير توماس. و. أرنولد: الدعوة إلى الإسلام. بحث في تاريخ نشر العقيدة الإسلامية. ترجمة الدكتور حسن إبراهيم وآخران. مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الثالثة، القاهرة، ١٩٧٠م، ص٣٩٨.

١٠- شيخو أحمد سعيد غلادنت : حركة اللغة العربية وآدابها في نيجيريا. دار المعارف، القاهرة، لا.ط، لات.

١١- عبد الجليل التميمي: الثقافة العربية الإسلامية في أفريقيا جنوب الصحراء، غرب إفريقيا نموذجا. مؤسسة التميمي للبحث العلمي والمعلومات، زغوان ١٩٩٧م

١٢- عبد الرحمن بن عبد الله بن عمران عامر السعدي، " تاريخ السودان، " طبعة السيد هو داس Paris Librairie d'Amerique et Orient Andien Maisoneuve،

١٣- عبد العزيز الفشتالي: مناهل الصفا في مآثر موالينا الشرفا. دراسة وتحقيق عبد الكريم كريم، الرباط، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية والثقافية، سنة ١٩٧٢م.

١٤- عبد القادر إدريس ميغا، اللغة العربية: ثقافتها وأعلامها في مالي حتى نهاية القرن العاشر الهجري، رسالة الماجستير كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ١٩٩٨م.

١٥- عبد القادر زبادية: مملكة صنغي في عهد الأسقيين، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، لا.ط،١٩٧٤.

١٦- علي القاسمي: "العلاقة بين اللغة العربية وشقيقاتها اللغات الإفريقية"، مجلة اللسان العربي، العدد ٢٤.

١٧- غُورُ إِنْجَايْ، السياسة التعليمية في مالي وآثارها على التعليم الإسلامي (١٨٩٥-١٩٩٥)، رسالة الماجستير .جامعة أم درمان الإسلامية، سنة ٢٠٠٠م .

١٨- محمد بن إبراهيم اللواتي (ابن بطوطة) : تحفة النظار في غرائب الأمصار وعجائب الأسفار. دار صادر، بيروت.

١٩- محمد الغربي: بداية الحكم المغربي في السودان الغربي، مؤسسة الفليج للطباعة والنشر الصفاء، الكويت، لا،ط،لا،ت

٢٠- محمود كعت بن الحاج المتوكل كعت الكرمني التنبكتي : التاريخ الفتاش في أخبار البلدان والجيوش وأكابر الناس، طبعة هوداس، باريس.

٢١- المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة: إفريقيا والثقافة العربية الإسلامية، الرباط ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٧م.

٢٢- الهادي المبروك الدالي : الإسلام واللغة والعربية في مواجهة التحديات الاستعمارية بغرب إفريقيا، دار صنين للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت، ١٩٩٦م.

23- Bokar N'Diaye, groups ethniques au Mali; Edition populaire, BAMAKO

24- Deschamps Hubert: les religions de l'Afrique Noire. ترجمة أحمد صادق، مصر، ١٩٥٦م ٣ص،

25 -Jan Ballar : L'Islam et l'occident, les cahiers du Sud 1947,. Maurice Delafosse, Haut Sénégal Niger, les pays, les peuples, les langues. CP Maisonneuve et Larose, paris 1972.

26- Paul Marty : Etudes sur l'islam et tribus au Soudan, Paris 1920.

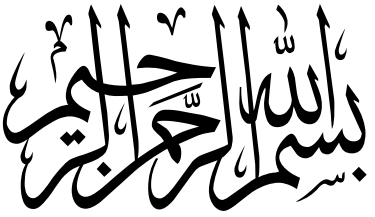
المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
مركز دراسات اللغة العربية وآدابها
Center for Arabic Studies
سلسلة دراسات بَيْنِيَّة ٥

اللغة العربية والدراسات البينية

الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية

المجلد الثالث

١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م


بسم الله الرحمن الرحيم

ح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية
الرياض ١٤٣٩هـ
مركز دراسات اللغة العربية وآدابها
المؤتمر الدولي" اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية" الرياض ٩-١٠ رجب ١٤٣٦هـ / ٢٨-٢٩ إبريل ٢٠١٥م -
٤مج.
٢١٦٦ص؛ ١٧ * ٢٤سم

ردمك: ٥-٥٣٤-٥٠٥-٦٠٣-٩٧٨ (مجموعة)
٩٧٨-٦٠٣-٥٠٥-٥٣٧-٦ (ج٣)
١- اللغة العربية- مؤتمرات أ. العنوان

ديوي ٤١٠.٦٣ ١٤٣٩/٥٤٨٩

رقم الإيداع: ١٤٣٩/٥٤٨٩
ردمـــــــــــك: ٥-٥٣٤-٥٠٥-٦٠٣-٩٧٨
(مجموعة)
٩٧٨-٦٠٣-٥٠٥-٥٣٧-٦ (ج٣)



البَلاغة الوظيفية في ضوء اللسانيات التداولية وعلم الاتصال: الدعاية والإعلان نموذجا

إعداد

د. علي يحيى عبد الرحيم

قسم العلوم والدراسات الأساسية

كلية المجتمع - جامعة تبوك

مقدّمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم النبيين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد،

فإنّه لا يختلف اثنان من المعنيّين بالعربية في أنّه لا سبيل إلى النهوض بهذه اللغة المباركة إلا بنقلها من قاعات الدرس النظري إلى واقعٍ تطبيقي، تمتزج فيه العربية بمواقف الحياة الحيّة، وبأنشطتها الواقعية؛ حتى تغدو وسيلة اتّصال فاعلةً ومؤثرّةً، في عصر يشهد واقعُه ثورةً هائلةً، وسباقاً محموماً في مجال الإعلام والاتصال بكافة أشكاله ومظاهره؛ فقد حبانا الله بلُغةٍ من أعرق اللغات منشأً، وأعزّها جانباً، وأغزرها مادة، وأفصحها بياناً، وأبلغها عبارة، وأعذبها جرساً، لها في تراثها مجد تليد، وجهد جهيد، قام به جهابذة كرام، وأساتذة أعلام، جمعاً وتصنيفاً، وتقعيداً وتحليلاً وتأليفاً.

وفي واقعنا المعاصر ازدهرت الأنشطة الاتصالية الإعلامية؛ بغية امتلاك نواصي التأثير في الجماهير العريضة، لا سيما الأنشطة الدعائية والإعلانية التي تتّسم بجذب الانتباه، والأخذ بالألباب، ومحاولة الإقناع والسيطرة على العقول، ولا شك في أنّ البلاغة العربية تتضمّن من المفاهيم المتنوعة، وتتمخّض عن الأساليب والتراكيب المتعددة، ما يمكن توظيفه باقتدار في تحقيق التأثير والإقناع، إلى جانب الإبداع والإمتاع، ومن ثَم عمدتُّ إلى تناول هذا الموضوع بالدراسة، في محاولة لوضع لبنة أولى تستحث من يبنى عليها، فيُكمل تشييدها، ويُعْلِي بناءها!.

وينحو البحث نحو المنهج الوصفي التحليلي، وتأتي أهمية الدراسة فيه من خلال التحاقل بين البلاغة العربية واللسانيات التداولية، وعلم الاتصال، مع التركيز على توظيف المنجز البلاغي في (الدعاية والإعلان) على أنهما من أكثر الأنشطة الاتصالية الإعلامية رواجاً وانتشاراً وتأثيراً. وتحاول الدراسة أن تجيب عن الأسئلة التالية: ماذا تعني البلاغة الوظيفية؟ وما مدى ارتباطها باللسانيات التداولية وعلم الاتصال؟ وما أهمية توظيف المفاهيم البلاغية في مجالات تواصلية حديثة،

مثل: الدعاية، والإعلان؟ وما أثر ذلك على الحفاظ على اللغة العربية وهوية الأمة؟

وسوف يتناول البحث بتوفيق الله وعونه النقاط التالية:

- حول المصطلح.
- وظيفيّة البلاغة العربية.
- البلاغة واللسانيات التداولية.
- البلاغة والاتّصال.
- توظيف المفاهيم البلاغية في الخطاب الدعائي.
- لغة الإعلان البلاغية الجاذبة.
- كاتب النصّ الإعلاني المأمول.

حول المصطلح:

أولاً: التداولية، هي أحدى ترجمات مصطلح (Pragmatic)، الذي ترجم أيضاً إلى: الاتّصالية، والنفعية، والذرائعية، والمقصِدية، والمقامية، إلى جانب التداولية[١]، ومصطلح (التداولية) هو أفضل هذه الترجمات؛ "لأنّه من تداول اللغة بين المتكلم والمخاطب، أي: التفاعل القائم بينهما في استعمال اللغة"[٢].

وثمة عدة تعريفات للتداولية، ومنها أنها: "دراسة المعنى التواصلي أو معنى المرسِل، في كيفية قدرته على إفهام المرسَل إليه، بدرجة تتجاوز معنى ما قاله"[٣]. أو هي: "دراسة استعمال اللغة في الخطاب، شاهدة في ذلك على مقدرتها الخطابية"[٤]، وأشمل تعريف للتداولية هو: "دراسة اللغة في الاستعمال أو في التواصل؛ لأنه يشير إلى أن المعنى ليس شيئاً متأصلاً في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلم وحده، ولا السامع وحده، وإنما يتمثل في تداول اللغة بين المتكلم والسامع في سياق محدد (مادي، اجتماعي، لغوي) وصولاً إلى المعنى الكامن في كلام ما"[٥].

وقد غدت التداولية حقلاً معتدّاً به في الدرس اللغوي في العقد السابع من القرن العشرين بعد أن قام على تطويرها ثلاثة من فلاسفة اللغة هم: أوستن (Austin)، وسيرل (Searle)، وجرايس (Grice)، وتطورت التداولية بعد أوستن

(١) ينظر: ميجان الرويلي، وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي – الدار البيضاء – الطبعة الثانية/ ٢٠٠٠م، ص١٠٠.

(٢) محمود نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ط. دار المعرفة – الإسكندرية/ ٢٠٠٢م، ص٥٢.

(٣) عبد الهادي الشهري: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، دار الكتاب الجديد – بيروت – الطبعة الأولى/ ٢٠٠٤م، ص٢٢.

(٤) فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، ١٩٨٦م، ص١٤.

(٥) الشهري: استراتيجيات الخطاب (مرجع سابق)، ص١٤.

وسيرل بفضل اللسانيين، فهي تداولية تسعى إلى أن تكون مندمجة في اللسانيات لا كتكملة لها، بل جزء لا يتجزأ منها[١].

ثانياً: الاتّصال، لغة: من وَصَل الشيء، أي انتهى إليه وبلَغه؛ ففي لسان العرب: "اتَّصَلَ الشيءُ بالشيء: لم ينقطع ... وتَوَصَّل إليه: انتهى إليه وبَلَغه... ووَصَّله إليه وأَوْصَله: أَنهاهُ إليه وأَبْلَغَهُ إياه"[٢]. أما الاتصال كمصطلح فهو: "العملية التي تنتقل بها المعلومات والخبرات بين فرد وآخر، أو بين مجموعة من الناس وفق نظام من الرموز، وخلال قناة أو قنوات أو طرق تربط بين المصدر أو المرسِل والمتلقي"[٣]، أو هو: "تفاعل بالرموز اللفظية وغير اللفظية بين طرفين أحدهما مرسِل يبدأ الحوار، والثاني مستقبل يكمل الحوار"[٤]. والاتصال اللفظي هو: "تبادل اللغة الكلامية من خلال الحديث والمشافهة بين أطراف الاتصال، وذلك لإيصال أكبر قدر من معنى الرسالة"[٥]. وعناصر الاتصال هي: المرسِل، والمرسَل إليه (المستقِبل)، والسياق، وقناة الاتصال؛ حيث "يقوم المرسل أو (المتكلم) بتوجيه رسالة إلى المرسل إليه أو المخاطب، وتستند هذه الرسالة إلى سياق أو (مرجع) يفهمه المرسل والمرسل إليه فهماً جيداً،... وتقوم بالربط بينهما قناة تواصل تسمح بربط فيزيائي ونفسي للتواصل"[٦].

---

(١) ينظر: آن روبول، وجاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة: د. سيف الدين دغفوس، ود. محمد الشيباني، ط. المنظمة العربية للترجمة، (د.ت، د.ط) ص٢٨ وما بعدها.

(٢) ابن منظور: لسان العرب (وصل) ٣١٧/١٥، تحقيق: أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصادق العبيدي، ط. دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التاريخ العربي – بيروت – لبنان – الطبعة الثالثة: ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م.

(٣) أحمد معتوق: الحصيلة اللغوية، سلسلة عالم المعرفة – الكويت – ١٩٩٦م، ص٧١.

(٤) علي عجوة، وآخرون: مقدمة في وسائل الاتصال، ط. مكتبة مصباح – جدة – السعودية– الطبعة الثانية: ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م، ص ١٨.

(٥) أحمد تركستاني وآخرون: مهارات الاتصال، ط. مطابع جامعة الملك عبد العزيز – جدة – ١٤٢٨هـ، ص٥٩.

(٦) عمر أوكان: اللغة والخطاب، ط. أفريقيا الشرق– المغرب (د.ط) –٢٠٠٠م، ص٤٩.

ثالثاً: الدعاية، في أصلها تعني: الدعوة إلى مذهبٍ أو رأيٍ، بالكتابة أو بالخطابة ونحوهما[١]. وتعرَّف الدعاية اصطلاحاً بأنها: "النشر المجاني لأمور تتعلق بأنشطة منظمة ما أو سياستها"[٢]. ولها مفهوم أكثر اتساعاً يَعني: "النشاط الذي يؤدِّي إلى التأثير في عقيدة (تفكير) الجمهور، سواء لجعله يؤمن بفكرة أو مبدأ معين، أو من أجل صرفه عن فكرة أو مبدأ يؤمن به، ولها وسائل متعددة منها: الإعلان، والإعلام، والخطب، والأحاديث، والمناقشات، وتنظيم الاجتماعات، وعقد المؤتمرات والندوات، وتأليف الكتب والقصص، وترويج الإشاعات...إلخ"[٣].

رابعاً: الإعلان، لغةً: الإظهار؛ ففي مقاييس اللغة: "العين واللام والنون، أصل صحيح يدل على إظهار الشيء"[٤]، و"الإعلان: إظهار الشيء بالنشر عنه عنه في الصحف ونحوها"[٥]، واصطلاحاً: "هو فنّ عرض الأفكار أو السلع أو الخدمات لترويجها"[٦]، وعرّفته دائرة المعارف الفرنسية بأنّه: "مجموع الوسائل المستخدمة لتعريف الجمهور بمنشأة تجارية، وإقناعه بامتياز منتجاتها، والإيعاز إليه بطريقة ما بحاجته إليها"[٧]. كما عرّفته جمعية التسوّق الأمريكية تعريفاً أكثر شمولاً

---

(١) مجمع اللُّغة العربية: المعجم الوسيط، إخراج: إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، حامد عبد القادر، محمد علي النجار، دار إحياء التراث العربي – القاهرة، ط/٣، د. ت، ج ١، ص ٢٨٧.

(٢) بلال الدرّة: أثر تنشيط المبيعات في استراتيجية وأهداف الترويج، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الإدارة والاقتصاد/ قسم السياحة، الجامعة المستنصرية – بغداد، ٢٠٠٢ م. ص ٣٢٧.

(٣) أحمد المصري: الإعلان، مؤسسة شباب الجامعة – القاهرة، الطبعة الأولى/ ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م، ص١١٢.

(٤) أحمد بن فارس: معجم المقاييس في اللغة، تح. شهاب الدين أبو عمرو، دار الفكر- بيروت، ط/٢، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م. ص ٦٨٩.

(٥) مجمع اللُّغة العربية: المعجم الوسيط:٦٣١/٢ (مرجع سابق).

(٦) كرم شلبي: معجم المصطلحات الإعلامية، دار الشروق – القاهرة: ١٩٨٩م، ص١٧.

(٧) مجلس الغرف التجارية الصناعية السعودية: دور الإعلان التجاري في توزيع منتجات الصناعة السعودية، السعودية، دراسة ميدانية، إدارة البحوث والدراسات الاقتصادية – الرياض – ١٩٩٧م، ص٤٥.

بأنه: "مختلف نواحي النشاط التي تؤدي إلي نشر أو إذاعة الرسائل الإعلانية المرئية أو المسموعة على الجمهور، بغرض حثّه على شراء سلع أو خدمات، أو من أجل استمالته إلى التقبل الطيب للأفكار، أو الأشخاص، أو منشآت معلن عنها"[١].

ويعرّف برايد وفيرل[٢] الإعلان التجاري بأنّه: اتّصال غير شخصي مدفوع الأجر حول المنظمة ومنتجاتها، موجّه إلى الجمهور المستهدف عبر وسائل الإعلام الجماهيرية.

وظيفيّة البلاغة العربية:

المقصود بوظيفية البلاغة، أو (البلاغة الوظيفية)، هي: "البلاغة التي يكون لها هدف ووظيفة، ويكون لدراستها ثمرة ملموسة...، ووظيفة البلاغة تتحدد في كونها أداة توصيل لرسالة وفكرة معينة على نحو مقنع ومؤثر"[٣]، والحقيقة أنّ البلاغة العربية منذ نشأتها كانت تمثّل عنصراً فاعلاً ومؤثراً في الحياة على اختلاف مناشطها، وتعدد أنماطها، فهي أداة الترويج والدعاية، والتأثير والإقناع، والسياسة والحكم، ويمكن القول بأنّ أمشاج ما عرف فيما بعد بـ (البلاغة) تكوّنت في رحم الحياة السياسية بعد الفتنة الكبرى في القرن الأول الهجري.

وإذا كان بعض الباحثين[٤] قد صنّف الاتجاهات المائزة في البحث البلاغي إلى ثلاثة: أحدها: اتجاه أصولي، ينزع إلى معالجة القوانين العامة لظاهرة الأدب، وبيان أصولها الفلسفية والنفسية، والثاني: اتجاه وظيفي، ينزع إلى النظر في النصوص؛ لالتماس فنون البلاغة واستخراج شواهدها، وتوظيفها في المعالجة

---

(١) أحمد سلامة: فن الإعلان الإذاعي، الشبكة العنكبوتية:www.k128.com/books/showbook.php

(٢) Pride, W. and Ferrell, O., Marketing: Concepts and Strategies, 12th edition, Houghton Mifflin, Boston – USA, 2003, p. 461.

(٣) محمد شادي: البلاغة الوظيفية، دار اليقين للنشر والتوزيع – المنصورة – مصر – الطبعة الأولى: ١٤٣٢هـ/٢٠١١م، ص٦.

(٤) سعد مصلوح: في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية آفاق جديدة، لجنة التأليف والتعريب والنشر – مجلس النشر العلمي – جامعة الكويت ٢٠٠٣م، ص٢٨:٢٥.

النقدية والتقويم الأدبي، والثالث: اتجاه تقعيدي، غايته تمييز حدود واضحة للعلوم البلاغية، وتوزيع مباحث البلاغة بينها، وتحديد الأنواع تحديداً علمياً تبعاً للنسق المعرفي السائد في زمانه؛ فإنّ الباحث يرى أنه منذ البدايات المبكرة للتأليف البلاغي استوعب الفكرُ العربي وظيفيةَ البلاغة وفعاليتها في الاتصال؛ فها هو ذا بشر بن المعتمر (ت٢١٠هـ) الذي "لو أسميناه مؤسس علم البلاغة لم نبعد"[١]، ينصّ على نفعية البلاغة، في حديثه عن مدار شرف الكلام وبلاغته، حيث يقول: "إنّ مدار الشرف على الصواب، وإحراز المنفعة، مع موافقة الحال، وما يجب لكلّ مقام من المقال"[٢].

وكان التركيزُ على الأثر البلاغي المنشود لدى المخاطب (المتلقِّي) أساسَ التأطير لمفهوم البلاغة الكلّي ومفاهيمها الجزئية، في التراث والمعاصرة، أمّا عن المفهوم الكلي، فقد ذكر عبد القاهر الجرجاني (ت٤٧١هـ) أنّ البلاغة هي: "وصف الكلام بحسن الدلالة وتمامها، ثم تبرّجها في صورة أبهى وأزين، وآنق وأعجب، وأحق أن تستولي على هوى النفس، وتنال الحظ من ميل القلوب"[٣]، وبلاغة الكلام عند الخطيب القزويني (ت٧٣٩هـ) هي: "مطابقته لمقتضى الحال مع فصاحته"[٤]، وهي عند الجارم (ت١٣٦٨هـ): "تأدية المعنى الجليل واضحاً بعبارة صحيحة فصيحة، لها في النفس أثر خلاب، مع ملاءمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه، والأشخاص الذين يخاطبون به"[٥].

---

(١) أحمد أمين: ضحى الإسلام، الاعتماد – القاهرة (د.ت)، ج١/ ص ١٤١.

(٢) الجاحظ: البيان والتبيين، تح. عبد السلام محمد هارون، دار الجيل – بيروت – لبنان (د.ت) ج١ – ص١٣٦.

(٣) دلائل الإعجاز، تح. محمود محمد شاكر، المدني بالقاهرة، وجدة – ط/٣ – ١٤١٣هـ /١٩٩٢م. ص ٤٣.

(٤) الإيضاح في علوم البلاغة، شرح محمد عبد المنعم خفاجي، القاهرة (د.ط) (د.ت). ج٢/ ص٦.

(٥) البلاغة الواضحة، دار المعارف – القاهرة – ط/٢٣- ١٩٦٩م. ص ٨.

وكما اعتمد مفهوم البلاغة الكلِّي على الجانب الوظيفي لها، من التأثير في النفوس، واستمالة القلوب، والأخذ بألباب السامعين، مع مراعاة حال المتلقي، جاءت المفاهيم الجزئية للبلاغة متّسقة مع مفهومها الكلي، وذلك واضح في محاولات البلاغيين وصف ما بين أساليب اللغة وأنماطها التركيبية، وبين الأغراض البلاغية التي تؤديها، وأثرها في النفس؛ فالتشبيه – مثلاً – يعمل على "تقرير المشبّه في النفس بصورة المشبه به أو بمعناه"(١)، و"لأسلوب الكناية دوره في التصوير، وقدرته على إبراز المعاني وأدائها خير أداء، بالإضافة إلى ما فيه من تأكيد لها؛ إذ كل كناية تتضمن الحكم مصحوباً بدليله، وذلك أبلغ في تأدية المعنى وتثبيته في النفس"(٢)، والتكرار له وظيفة "تجمع مع التوثيق للمعنى ووقع المساهمة في القصد إليه قيمة صوتية وفنية، تزيد القلب له قبولاً، والوجدان به تعلقا"(٣) ...إلخ.

وهكذا، حاول البلاغيون – قديماً وحديثاً – رصد الآثار النفسية للأساليب العربية وأنماطها التركيبيّة، بما يمكن الاعتماد عليه في توظيفها في المجالات المختلفة التي تقوم على الإقناع والتأثير، "وكل ضروب البلاغة المعروفة في علومها الثلاثة: المعاني، والبيان، والبديع، هي أدوات توصيل يختار منها المنشئ ما يراه ملائماً لفكرته، ومناسباً للموقف، ومطابقاً لحال المخاطب، والبلاغة العربية لا تقتصر على كونها قواعد يستذكرها طلاب العلم، ولكنها تجاوز هذا إلى تقويم ما اعوجّ من ألسنتهم، وإصلاح ما فسد من أذواقهم"(٤).

---

(١) يحيى بن حمزة العلوي: الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، تح. محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية – بيروت – ط/١ – ١٩٩٥م. ص ١٣١.

(٢) عبد الغنى بركة: أسلوب الدعوة القرآنية بلاغة ومنهاجاً، مكتبة وهبة – القاهرة ط/١١٤٠٣هـ/١٩٨٣م. ص٢٩٦.

(٣) عز الدين علي السيد: التكرير بين المثير والتأثير، دار الطباعة المحمدية – القاهرة، ط/١– ١٣٩٨هـ، ص ٨٦.

(٤) محمد شادي: البلاغة الوظيفية: ص٦.

ويمكن القول إنّ البلاغة العربية منذ نشأتها الأولى ارتكزت على أسس وظيفية؛ حيث تركّزت دراسات البلاغيين جُلّها على محاولة وصف ما بين اللغة ووظيفتها من ترابط، وانصبّت تلك الدراسات على رصد العلاقة بين أنماط التراكيب والأغراض البلاغية التي تؤديها، وعلى خصائص التراكيب وأغراضها التأثيرية والاتصالية.

البلاغة واللسانيات التداولية:

تُعدّ اللسانيات التداولية (Linguistique Pragmatique) من أحدث الاتجاهات اللغوية التي ظهرت وازدهرت عل ساحة الدرس اللساني الحديث والمعاصر؛ إذ بعد ما كانت اللسانيات تقتصر أبحاثها على الجانبين البنيوي والتوليدي، فتهتم بدراسة مستويات اللغة وإجراءاتها الداخلية (جانب بنيوي)، وكذا وصف وتفسير النظام اللغوي، ودراسة الملكة اللسانية المتحكمة (جانب توليدي)، في إطار ما يصطلح عليه بـ (لسانيات الوضع)؛ جاءت اللسانيات التداولية لتعالج في مقابل ذلك ما يسمى بـ (لسانيات الاستعمال)[1]، ومن ثَم فإنّ التداولية معنية بدراسة اللغة أثناء استعمالها في المقامات المختلفة، وبحسب أغراض المتكلمين وأحوال المخاطبين.

وبين البلاغة العربية واللسانيات التداولية التي تدرس اللغة باعتبارها "كلاماً محدداً، صادراً من متكلم محدد، وموجهاً إلى مخاطب محدد، بلفظ محدد، في مقام تواصلي محدد، لتحقيق غرض تواصلي محدد"[2] وشائج قربى قوية؛ فـ"إذا كانت

(١) نعمان بوقرة: اللسانيات: اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب، وجدار للكتاب العالمي – الأردن – ط/١: ٢٠٠٩م، ص١٦٠.

(٢) مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر – بيروت – ط/١- ٢٠٠٥م. ص ٢٦.

التداولية في أوجز تعريفاتها، هي دراسة مناحي الكلام، أو دراسة اللغة حين الاستعمال، فإنّ البلاغة هي المعرفة باللغة أثناء استعمالها، وبكلمة هي: فن القول"[١].

ومن خلال بحث البلاغيين عن أسرار الإعجاز في القرآن الكريم، ومزايا التراكيب في الآثار الأدبية، تأسس لديهم مفهوم تداولي هو (مقتضى الحال)، حيث يقول صلاح فضل: "ويأتي مفهوم التداولية ليغطي بطريقة منهجية منظمة المساحة التي كان يشار إليها في البلاغة القديمة بعبارة: (مقتضى الحال)، وهي التي أنتجت المقولة الشهيرة في البلاغة العربية: (لكل مقام مقال)"[٢].

وانطلاقاً من البعد التداولي تتبلور وظيفية البلاغة ونفعيتها؛ حيث يقول فان دايك: "والفكرة الأساسية في التداولية، هي أننا عندما نكون في حالة التكلم في بعض السياقات، فنحن نقوم أيضاً بإنجاز بعض الأفعال المجتمعية وأغراضنا ومقاصدنا من هذه الأفعال"[٣]، ويمكن تلخيص ما بين البلاغة العربية واللسانيات التداولية في مقولة بعض الباحثين: "إن البلاغة العربية والتداولية يشتركان في الاعتماد على اللغة، بعدّها أداة لممارسة الفعل على المتلقي في سياقات مخصوصة"[٤]. ومن ثَم وجدنا من المحدثين من يسوّي بين البلاغة والتداولية، حيث

---

(١) خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي، بيت الحكمة للنشر والتوزيع – العلمة – الجزائر – ط/١- ٢٠٠٩م. ص١٥٤.

(٢) صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت (ضمن سلسلة عالم المعرفة) - العدد (٢٣٢) – أغسطس/١٩٩٢. ص٢٦.

(٣) فان دايك: النص والسياق: استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق – الرباط – المغرب - ١٩٨٦م. ص٢٩٢.

(٤) باديس لهويمل: التداولية والبلاغة العربية، منشور في مجلة المختبر، جامعة محمد خيضر - بسكرة - الجزائر – العدد (٧) ٢٠١١م، ص ١٦٨.

يرى جيفري ليتش أنّ البلاغة تداولية في صميمها؛ إذ إنها ممارسة الاتصال بين المتكلم والسامع[١]، ويذكر محمد العمري أن البلاغة صارت شعبة خاصة بفن التواصل وخطاب الإقناع بالولايات المتحدة الأمريكية[٢].

البلاغة والاتّصال:

إذا كان المتكلم (المرسل) هو العنصر الأهم في العملية الاتّصالية؛ لأنه الذي يبدأ بإنتاج الخطاب، فإنّ دور المخاطَب لا يقل أهمية عن دور المتكلم؛ حيث "يبنى التواصل على أساس تبادل الوظائف بين المخاطِب والمخاطَب"[٣]. وترتبط البلاغة في مفهومها الاصطلاحي بكل من طرفي العملية الاتصالية: المتكلم (المرسل)، والسامع (المستقبل) على حد سواء، ففي تعريف القزويني السابق للبلاغة، يتبيّن أنّ العملية البلاغية تقوم على مراعاة طرفين: "الأول: هو المتلفظ بالخطاب البليغ، ويجب أن تتوفر فيه صفات معينة؛ حتى يتمكن من التأثير في مخاطَبه، وبلوغ المبلغ الذي يريد، والطرف الثاني: هو المتلقي للخطاب المبثوث من قبل المخاطِب، في شكل رسالة بليغة وسليمة؛ حتى تحِدث الأثر المطلوب، مما يعني أن البلاغة تقوم على مبدأ الاتصال، فتبحث في كيفية استخدام اللغة بطريقة سليمة، تضمن وصول قصد المتكلم ومراده إلى مخاطَبه والتأثير فيه، من خلال توظيف ما يناسب من أدوات اللغة وتراكيبها، ومراعاة حاله أثناء الكلام بما يضمن نجاعة الخطاب في النهاية"[٤].

---

(١) عن: صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، ص١٢١.

(٢) في بلاغة الخطاب الإقناعي، أفريقيا الشرق، ط/٢ ٢٠٠٢م، ص ١٤.

(٣) ذهبية الحاج: لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ط. دار الأمل للطباعة والنشر، (د.ط) ٢٠٠٥م، ص١٥٠.

(٤) لهويمل: التداولية والبلاغة العربية، ص ١٦٥.

والناظر إلى القضايا والمفاهيم البلاغية المقررة في التراث العربي يجد أنها قائمة على العناصر الاتصالية الثلاثة: (المتكلم/المخاطَب/الخِطاب)، وهذا يعني أن البلاغة العربية "درست اللغة حال استعمالها، وبالنظر إلى كل ما يرتبط بالإبلاغ والتواصل من شروط وملابسات"(١).

والاتصال اللفظي الجيد مرتبط بفصاحة المتكلم، ذلك أنه حتى يحدث التفاعل والتأثير المنشود بين مرسل الرسالة اللغوية (المتكلم)، وبين متلقيها (السامع) لا بد من أن تخرج تلك الرسالة على نحو يضمن لها البيان وحسن الإفهام، وذلك يعتمد على الطريقة التي يرسل بها المتكلم رسالته اللغوية، فمضمون الرسالة ووظيفتها الإبلاغية متوقف على حسن أداء المتكلم بها إذا كان الكلام منطوقاً (اتصالاً لفظياً)؛ إذ لا بلاغة قبل الفصاحة، ولا إفحام قبل الإفهام(٢).

ولأن البلاغة رهينة الفصاحة؛ فإن وشائج القربى تبدو متينة بين الفصاحة والبلاغة والاتصال؛ يوضح ذلك الدكتور تمام حسان الذي يقول: "دعنا نفهم السياق جدلاً بأنه المقام، والرسالة بالنص أو العبارة، وقناة الاتصال مثلاً بالمشافهة، والشفرة بالمعني المقصود، إذا صح لنا هذا فمن الممكن تحديد البلاغة بأنها عمل المتكلم على إيصال الشفرة إلى السامع بواسطة رسالة منطوقة خلال قناة اتصال مسموعة في مقام معين"(٣).

---

(١) خليفة بوجادي: نحو منظور تداولي لدراسة البلاغة العربية: مشروع لربط البلاغة بالاتصال، ندوة الدراسات البلاغية الواقع والمأمول، كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض: ٢١_٢٢/٦/١٤٣٢هـ، ج١. ص ٧١٨.

(٢) للباحث (علي يحيى): فصاحة المتكلم رؤية تراثية لجودة الاتصال اللفظي، منشور في مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة، الدورية المحكمة، العدد (٣٠)، ج ٤: ٢٠١١ م/ ١٤٣٢هـ. ص٣٧٤.

(٣) تمام حسان: المصطلح البلاغي القديم في ضوء البلاغة الحديثة، مجلة فصول- المجلد السابع- العددان الثالث والرابع، أبريل/ سبتمبر ١٩٨٧م، ص٢٧.

وإيصال الرسالة اللفظية البليغة متوقف على جودة أداء المتكلم وفصاحته، ذلك أن الفصاحة هي الحد الأدنى الذي بانعدامه تنهدم العملية البلاغية من أساسها، وبتعبير علماء الاتصال: "إذا نجح المرسل في اختيار الرموز المناسبة للتعبير عن فكرة تعبيراً صحيحاً ودقيقاً وواضحاً يكون بذلك قد وضع قدمه على الطريق الصحيح، وأصبح هناك أمل في الوصول إلى نهاية الطريق إذا تحققت الظروف المواتية لعملية إتمام عملية الاتصال في مراحلها التالية، أما إذا عجز هذا المرسل عن صياغة أفكاره في رموز واضحة تعبر عما يقصد انهارت عملية الاتصال في مراحلها الأولى، وتحولت إلى عبث قد يسبب الضرر بدلاً من أن يحقق النفع"[1].

والحقيقة أن الاتصال عن طريق الكلمة المنطوقة أو ما يسمى بـ"الاتصال اللفظي"، له أهميته البالغة في مجال العلاقات الإنسانية؛ حيث "لا نستطيع أن نتصور الحضارة الإنسانية بأسْرها بدون الكلمة، كأهم أداة لها في عملية التراكم والاستمرار والنمو والانتقال من بقعة إلى أخرى، وبطبيعة الحال في التعلُّم وزيادة الخبرة والمشاركة في خبرات الآخرين، الماضية والحالية على حد سواء؛ ولذلك فإن أهم خاصية يتميز بها الإنسان هي توظيفه للكلمة في نقل الخبرات التي تُشكِّل التراث الحضاري والثقافي والفكري من جيل لآخر عبر الزمن"[2].

وبناءً على ما تقدّم يمكن القول بأنّ المفاهيم البلاغية في محيط علم البلاغة العربية لم تُقرَّر لتكون رهينة الأسفار، وحبيسة قاعات الدرس، وإنما لتؤدِّي وظائفها من: الإبداع، والإمتاع، والإقناع، في إطار التواصلية والتداولية، فضلاً عن وظيفتها الكبرى في بيان أسرار الإعجاز في القرآن الكريم، ومزايا التراكيب في الآثار الأدبية البليغة.

---

(١) علي عجوة: مقدمة في وسائل الاتصال، ص١٩.

(٢) نبيل راغب: شرف الكلمة، ط. مكتبة المحبة (د.م، د.ط، د.ت)، ص١٣-١٤.

توظيف المفاهيم البلاغية في الخطاب الدعائي:

تستخدم الدعاية غالباً للترويج لوجهة نظر معيَّنة بغرض اكتساب الأنصار لها، وهي ليست إلاَّ تسلُّطاً على الأفراد بوصفهم أعضاء في مجتمع؛ ابتغاء السيطرة على أفكارهم وأفعالهم، وتوجيههما وجهة معيَّنة[(١)]، فلا تخلو الدعاية إذن من الإيديولوجيا، التي تظلّ اللغة هي مكانها المفضّل حسب ما يرى (رومبول)[(٢)]، فاللغة هي الميدان الأرحب الذي تمارس الإيديولوجيا فيه وبواسطته وظيفتها الخاصة، وهي تحمل الكثير من السلطة التي تشتغل دون وعي منا، فنحن بحسب (رومبول) لسنا من يتحدث من خلال اللغة، وإنما توجد لغة تتحدث بداخلنا بدلاً عنا، ترتبط بدون وعي منا بالطبقة التي ينتمي إليها الفكر الذي نحمله أو نرثه[(٣)].

والدعاية السياسية التي تعدّ أكبر ميادين النشاط الدعائي، هي: "خطاب حجاجي إقناعي؛ لأن الأمر يتعلق بتفكير كلامي في شكل مناظرة تلفزيونية، أو حملة انتخابية، أي إن الوسيلة المستعملة للتواصل هي اللغة"[(٤)]؛ فالسياسة هي لعبة كلمات، ومعظم السياسيين يتقلدون السلطة لأسباب منها أنهم يتحدثون، ويقنعون، ويحققون أهدافهم في السيطرة، وتعزيز الولاء الشعبي لهم؛ لأنهم يوظفون الرموز اللفظية بذكاء في نشاطهم الاتصالي. وإذا كان الخطاب السياسي هو: التوسل بنصوص لغوية موجهة لإقناع متلقٍّ ما، وتعديل سلوكه وأفكاره، بصدد

---

(١) ينظر: السيد عليوة: استراتيجية الإعلام العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة – ١٩٧٨م، ص١٦٩.١٧٢.

(٢) أوليفي رومبول: لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة: عمر أوكان، إفريقيا الشرق – المغرب، بيروت – لبنان – ٢٠٠٢م، ص ١٣.

(٣) المرجع السابق نفسه.

(٤) عبد العزيز السراج: الدعاية واستراتيجيات التواصل: الدعاية السياسية نموذجاً، علامات، العدد (٢٦)/٢٠٠٥، ص٧٧.

موضوعات تهم الدولة وتوجهاتها[1]، فإنّ اللغة السياسية لا تنتج سياسة بألفاظها، وإنما بالمعلومات التي تنقلها وتعبر عنها، وبالسياق الذي يحدث فيه الاتصال.

وإذا كانت الدعاية السياسية – مثلاً – تعتمد بشكل كبير على اللغة، بداية من اختيار اسم الحزب، والترويج له، مروراً بتوضيح المقاصد والأهداف، ومناظرة الخصم، فإنّ توظيف المفاهيم البلاغية في الخطاب الدعائي له دوره الكبير في الجذب والاستقطاب والتأثير، ليس فقط في المتلقي المثقّف، أو الذي لديه اهتمام باللغة الفصحى، وإنما على جميع الفئات المجتمعية؛ ويزعم الباحث أنّ المجتمع العربي بما ارتكز في وعيه الثقافي من آيات القرآن المردّدة عبر آليات ووسائل متعددة، تستهويه الصياغة الفصيحة البليغة مهما كانت ثقافته.

ويفيد توظيف المفاهيم البلاغية كثيراً في المناظرات الدعائية، وفي البرامج الحوارية؛ فمثلاً يمكن للقائم بالاتّصال الدعائي عن طريق المناظرة والحوار أنْ يوظّف مفهوم (الإلماع)، وهو: "ملحظ أو إيماءة تلميحية، تصوّب إلى شخص أو شيء ما، قصداً إلى الانتقاص من قدره وتحقيره على جهة الخصوص"[2]، فإنّ ذلك له دوره في إحراج الخصم بأسلوب لطيف، فمثلاً يمكن استخدام عبارة (...في الأيام الأخيرة) تعليقاً على سلوك أو توجهات شخص أو حزب أو فصيل ما، للإيماء بأنّ الوضع الطبيعي المألوف منه عكس ذلك[3].

ومن خلال تفعيل مفهوم (الإلماع) في المواقف التي يدّعي فيها الخصم خلاف الواقع، يمكن للمناظِر أنْ يوجّه إلى خصمه عبارات، مثل: (متى حدث ذلك؟ أفي ليلٍ أم في نهار!، هل كان في هذا العام، أم في الذي قبله!)، (...على

(١) محمد الوالي: الموضوعات الحجاجية الكبرى في المغرب، علامات، العدد (١٩)/٢٠٠٣م، ص ١١٠.

(٢) محمد العبد: المفارقة القرآنية: دراسة في بنية الدلالة، مكتبة الآداب – القاهرة – ط/٢- ١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م. ص١١٠.

(٣) ينظر: السابق: نفسه.

أساس أنّ فلان فعل كذا وكذا، أو على أساس أنه حدث كذا...)، فمثل العبارة الأولى يثير ظاهره سؤالاً يتطلب من الخصم جواباً محدداً، بينما هو في الوقت نفسه إيماءة إلى الكشف عن كذب ادّعائه؛ حيث لا يستطيع أن يقدّم جواباً، وفي التحليل البلاغي لمثل هذا الأسلوب يقول عبد القاهر الجرجاني: "تضع الكلام وضع من سلّم أنّ ذلك قد كان، ثم تطالبه ببيان وقته لكي تبين كذبه إذا لم يقدر أن يذكر له وقتاً ويفتضح"(١)، ومثل العبارة الثانية يهدم ادّعاء الخصم من خلال التشكيك في الأساس الذي بنى ادّعاءه عليه.

كما يمكن للقائم بالاتصال الادعائي أن يلجأ إلى توظيف مفهوم (الأسلوب الحكيم)، وهو: "تلقي المخاطَب بغير ما يترقب، بحمل كلامه على خلاف مراده، تنبيهاً على أنه الأولى بالقصد، أو السائل بغير ما يتطلب، بتنزيل سؤاله منزلة غيره، تنبيهاً على أنه الأولى بحاله، أو المهم له"(٢)، ويمكن اللجوء إلى هذا الأسلوب في التخلص من العثرات في المواقف المحرجة، بأنّ يجيب القائم بالاتصال الادعائي عن سؤال محدد (مغلق) تقتضي الإجابة عنه بالإيجاب أو بالسلب، بمعلومات تاريخية، أو أحداث واقعية، أو غير ذلك مما له صلة بالموضوع، دون الإجابة المباشرة بالإيجاب ولا بالسلب، وهناك عبارة شهيرة يفرّ بها السياسيون غالباً من المواقف المحرجة عند سؤالهم عن ما ينتوون فعله إزاء (كذا)، وهي قولهم: (لكل حادث حديث).

ومن خلال (الأسلوب الحكيم) يمكن توجيه النقد السياسي اللطيف لذي السلطة والسلطان، دون الاصطدام معه بالنقد الصريح المباشر، مثلما فعل القبعثرى قديماً مع الحجاج بن يوسف الثقفي، وقد قال له متوعداً بالقيد:

---

(١) الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص ١١٦.

(٢) القزويني: الإيضاح في علوم البلاغة، ج٢/ ص٩٤.

لأحملنك على الأدهم، فأجابه: مِثلُ الأمير يحمل على الأدهم والأشهب، "فأراه بألطف وجه أنّ من كان على صفته في السلطان وبطشة اليد فجدير أن يصفد لا يصفد، حيث الموقف والسياق يجعل المتلقي يفهم المعنى بهذا الشكل، وهناك معنى آخر قصده المتكلم وهو أنّ الأولى بالأمير (الحجّاج) أن يعطي لا أن يقيد"[١].

وتقوم الدعاية غالباً على "استغلال الوضعيات الغامضة التي تساعدها على خلق جو من الإغراء والاستهزاء، بعيداً عن وضوح المضمون المعلوماتي الذي تقدّمه للجمهور"[٢]، ومن ثَم فإنّ "الداعي إذا تناول إحدى مشكلاته وأراد أن يناقشها، فهو لا ينظر إليها من جميع جوانبها، بل تراه يمسك بناحية واحدة، وهي الناحية التي يستطيع أن ينفذ منها إلى مقاصده، ويحاول في هذه الحالة أن يدور في فلك ضيق كي لا يدع مجالاً لمعارضيه"[٣]، ويفيده في ذلك توظيف مفهوم (تجاهل العارف)؛ فمن المعلوم أنّ الدعاية لا تقول الحق دائماً، ولا تجري على وتيرة واحدة، بل تتنوَّع، وقد تُؤثِّر بطريقةٍ لا شعورية[٤].

ومن الفنون الدعائية "أن تكون للداعية ملكة خاصة، يستطيع بها الالتجاء إلى أسلوب الاستعاضة عن الأسماء بأسماء أو رموز أخرى (Substitution Nouns)، أو أن يستعيض عنها باصطلاحات أخرى مفضلة أو مستهجنة حسبما يقتضيه مقامه؛ لأنه عن طريق استعمال الأسماء أو الاصطلاحات المفضلة أو غير المفضلة، يستطيع أن يثير الإحساس والعواطف، فيقول مثلاً (الخُمر) إذا كان المستمعون من الشيوعيين المعتزين بهذا الاسم، أما إذا كان الموقف على العكس، فيقول: الروس،

(١) ينظر: السابق: ج٢/ ص٥٤.

(٢) أحمد مرسلي: الاتصال وأشكاله المختلفة، حوليات جامعة الجزائر، رقم/ ١١، إبريل/ م١٩٩٨، ج١ ص ٨٨.

(٣) مصطفى سعيد: فن الدعاية، مطبعة العاتي – بغداد: ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م، ص٥٨.

(٤) السيد عليوة: استراتيجية الإعلام العربي، ص ١٦٩.١٧٢.

أو السوفيت، أو الشيوعيون...، أو قد يجد لفظة الرأسمالية ثقيلة على آذان مستمعيه، فيبدلها باصطلاح آخر، ويقول: أصحاب المشروعات الحرة"[١].

وأحياناً "يستعمل الداعي الكنية بدل الاسم الحقيقي؛ كي يغطي على مآربه بالسكر، وكثيراً ما غطت الدعاية طريقها بالعسل والسكر؛ لتصطاد به الناس، وعندما يستبدل الداعي الأسماء بأسماء مكروهة، يجعل مستمعيه يحكمون بالطرح والنبذ والنفور عن ذلك الاسم دون الالتجاء إلى فحص الدليل، بينما في الكلمات المحببة للمستمعين ما يجعلهم يقبلون بها دون الرجوع إلى الدليل"[٢].

وهنا يأتي دور المفاهيم البلاغية الراسخة في علم المعاني، في أحوال المسند إليه والمسند؛ حيث يخدم توظيف التعريف والتنكير، والحذف والذكر، في مثل هذه المواقف الدعائية، وعلى الداعي البليغ أن يعرف متى يوظف التعريف بالإشارة، أو بالموصولية، أو بالعلمية، أو بالإضافة ...إلخ، ومتى يحذف، ومتى يذكر...إلخ.

ومن خلال الأساليب البلاغية المنتجة للاستهزاء والتهكم والسخرية، يمكن للقائم بالاتصال الدعائي الطعن في الأفكار والإيديلوجيات المضادة، والتسفيه للتوجهات والأحلام المنافسة، "وعادة ما يبرز هذا الأسلوب في أوقات الأزمات التي يرافقها تهديد جدي، فتكون السخرية من هذا التهديد وسيلة لرفع المعنويات والتقليل من أهمية الحدث"[٣]، ويمكن اللجوء إلى أسلوب (التلطيف)، باستخدام عبارات رافضة، مثل (غير مرحَّب به)، (غير مستساغ)، ويكون مثل هذا التعبير تلميحياً لطيفاً تهكمياً[٤]، ومن خلال توظيف المفاهيم البلاغية في علم المعاني

(١) مصطفى سعيد: فن الدعاية، ص٥٨.

(٢) السابق: ٥٩.

(٣) عبد الستار جواد: اتجاهات الإعلام الغربي: دراسة في الإعلام الأنجلو – أمريكي، دار الحرية للطباعة – بغداد – ١٩٩٥م، ص ٨٥.

(٤) ينظر: محمد العبد: المفارقة القرآنية، ص ١٧.

والبيان والبديع، يمكن للقائم بالاتصال الدعائي إنتاج العديد من العبارات الحجاجية القوية، والإيماءات التهكمية الساخرة، والصياغات التصويرية الجاذبة.

والتكرار له دور كبير في ترسيخ المواد الدعائية، "وهو من أهم أساليب الدعاية في الواقع...، والدعاية السياسية أو الاجتماعية لا غنى لها مطلقاً عن التكرار، وسيلةً من وسائل تثبيت المعلومات في عقول الجمهور"(١)، "ومن فنون الدعاية أن يكرر الداعي روايته أو تلقينه مرات عديدة؛ لأن دعايته بتكراره ستصبح مقبولة عند مستمعيه، وللتكرار ميزة خاصة هو أن يبقي الحملة الدعائية مستمرة، ويظل الداعي على صلة دائمة بالمدعُوّين"(٢). ومما ينبغي على القائم بالاتصال الدعائي ترديده وتكراره باستمرار (الشعارات الدعائية)، فقد "كان من الشعارات التي يرددها سعد زغلول قوله: الحق فوق الأمة، والأمة فوق الحكومة، وقوله: الاستقلال التام أو الموت الزؤام"(٣)، ولا تزال عباراته تلك محفورة في الوعي الثقافي العربي حتى يومنا هذا.

والحقيقة أنّ واقع الخطاب الدعائي في الإعلام العربي المعاصر لم يعدم من الوسائل البلاغية الموظّفة في التوجيه، والتكوين للرأي العام، من خلال العبارات والمصطلحات المسكوكة في قوالب تصويرية مجازية ذات إيحاءات بلاغية، فغير خافٍ على المتابع تلك العبارات والاصطلاحات التي ما زالت عالقة بالأذهان من مثل: النيران الصديقة(٤)، والقنابل الذكية(٥)، والفجر الأحمر(٦)، ولا تزال العبارات

(١) عبد اللطيف حمزة: الإعلام والدعاية، دار الفكر العربي – القاهرة: ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م، ص١٣٤.
(٢) مصطفى سعيد: فن الدعاية، ص٥٨.
(٣) السابق: نفسه.
(٤) يعني أنّ إصابات الجنود الأمريكيين في الحرب على العراق لم تأت من عناصر عراقية، وإنما تمت خطأ من جنود أمريكيين أو بريطانيين، والعكس صحيح.
(٥) عبارة أطلقت إبّان الحرب على العراق؛ لبيان أن القصف الأمريكي لا يستهدف المدنيين، وأنّ المقذوفات الأمريكية تصيب أهدافها بدقة.
(٦) مصطلح أطلقه الإعلام الأمريكي ليلة القبض على الرئيس العراقي (صدام حسين).

التصويرية، والمصطلحات الإيحائية المستخدمة إبّان فترة ما يعرف بـ(الربيع العربي) تترى في وسائل الإعلام العربي، من مثل: (غزوة الصناديق)، (الفلول)، (الخرفان)...إلخ، وغير بعيد عن المتابع للأحداث الجارية تلك الصياغة التصويرية القائمة على الاستعارة التمثيلية في عبارة ما يعرف بـ(التحالف الوطني لدعم الشرعية) في مصر إبّان الاستفتاء الأخير على ما يعرف بـ(دستور ٢٠١٣م)، حيث جاء في البيان المنسوب للتحالف، تعبيراً عن تزوير الأصوات الانتخابية: (إنّ الصناديق، التي تُركت في أحضان الفساد ليلاً، حملت سفاحاً بملايين الأصوات الزائفة)[١].

وإذا كان بعض القائمين بالاتصال الدعائي يسفّون أحياناً إلى درجة استخدام الألفاظ النابية، والعبارات المستهجنة، فضلاً عن انتهاك القواعد والأنظمة اللغوية، والإيغال في العامية، الذي ربّما كان له تبريره في الوصول إلى الجماهير العريضة، حيث إنّ ذلك – من وجهة نظر هؤلاء– لا يتأتّى إلا من خلال التخلّي عن اللغة الفصحى، فإنّنا هنا نقرّر ما أكده بعض الباحثين[٢] من أنّ الوصول إلى عامة الناس لا يتمّ بالتخلي عن سلامة اللغة، وإنما في توظيف الأساليب الإقناعية العلمية في الوصول إلى المستويات الثقافية المتدنية، كالترغيب والترهيب، والتكرار، وغيرها، واستخدام الأساليب اللغوية، مثل: التشبيه، والاستعارة، والكناية، والاستفهام الذي يخرج عن كونه استفهاماً حقيقياً إلى معنى آخر مجازي، كالتوبيخ، والتبكيت، وكل الأساليب البلاغية التي من شأنها تقريب وتجسيد وجهة نظر القائم بالاتصال، كما نؤكد على أنّ البلاغة العربية بوسعها أنْ

---

(١) قناة الجزيرة مباشر مصر: ١٨ يناير ٢٠١٤م/ انظر الرابط: http://mubasher-misr.aljazeera.net/news

(٢) محسن كشكول: اللغة العربية في الخطاب الدعائي للصحافة العراقية، المؤتمر الدولي الأول للغة العربية، المجلس الدولي للّغة العربية، بالتعاون مع (منظمة اليونسكو)، بيروت: ١٩– ٢٣/مارس ٢٠١٢م، ص ١. http://www.alarabiah.org/uploads/pdf-260

تستوعب كل ما يستجد من مفاهيم تتعلق بوظائف الخطاب السياسي، والدعاية السياسية، وغيرها من أنواع الدعاية المختلفة.

ولما كان الخطاب الدعائي نشاطاً اجتماعياً متوسلاً باللغة في تحقيق مآربه من التأثير والإقناع وتوجيه الجماهير؛ فإنّ عليه مسؤولية كبيرة في النهوض بالأداء اللغوي للمجتمع العربي، فضلاً عن الحفاظ على رونق العربية وبهائها وبلاغتها.

لغة الإعلان البلاغية الجاذبة:

تشير الدراسات المتخصصة[1] إلى أنّ فاعلية الإعلان مرتهنة بتوفر عدة خصائص ضرورية مرتّبة بالتسلسل التالي:

١. جذب الانتباه.

٢. إثارة الاهتمام.

٣. خلق الرغبة.

٤. الإقناع.

٥. إحداث الاستجابة.

٦. التثبيت بالذاكرة.

"وتعد مرحلة جذب الانتباه من أهم المراحل التي يمر بها الإعلان؛ فمهما كان الإعلان مثيراً للاهتمام، وخالقاً للرغبة، ومقنعاً، ودافعاً للشراء، فإنّ عليه جذب الانتباه أولاً، وإلا فسيعتبر هدراً للموارد، وضياعاً لوقت وجهد المعلن"[2].

ووسط التزاحم المتنامي، وسيل الإعلانات المنهمر، تلعب أدوات كثيرة أدواراً مهمة في لفت انتباه المتلقي وجذبه نحو المعلَن عنه، ومن بين تلك الأدوات، بل من أكثرها أهمية لغة الإعلان؛ إذ "الهدف الأساسي للّغة الإعلانية هو شدّ الانتباه إلى

---

(١) راجع: سامي الصمادي: دور الدعابة في الإعلان التجاري، دراسة مسحية لاتجاهات المستهلك الأردني، الملتقى العربي الثاني (التسويق في الوطن العربي: الفرص والتحديات)- الدوحة/ قطر: ٦ – ٨ أكتوبر ٢٠٠٣م. ص٢١٢-٢١٣.

(٢) السابق: ص ٢١٣.

السلع المعلَن عنها، ولها من الأهمية ما يفوق الصور في الإعلانات المرئية"[١]، وإذا كانت وظائف الإعلان ترتكز على جذب انتباه المتلقي، وخلق الرغبة لديه تجاه السلعة، ومن ثم إقناعه بشرائها، وإرشاده إلى كيفية الحصول عليها، ففي البلاغة العربية متسع لكل ذلك، وفي مفاهيمها الموروثة ما هو كفيل بخلق الأثر الجاذب لدى المتلقي، طالما وظِّفت تلك المفاهيم في مواطنها اللائقة.

وثمّة العديد من المفاهيم البلاغية التي لها دورها في جذب المتلقي والتأثير فيه، إذا ما روعي في توظيفها الجوانب النفسية، ومقتضيات الأحوال، ونتائج الدراسات المتخصصة في هذا الشأن، فعلى سبيل المثال تشير نتائج بعض الدراسات[٢] إلى أنّ (الدُّعابة) تلعب – إلى جانب أدواتٍ أُخَرَ – دوراً مهماً في لفت انتباه المستهلك، كما تشير أخرى[٣] إلى أنّ السنوات الأخيرة شهدت تزايداً ملحوظاً في استخدام (الدعابة) كمنهج إعلاني عالمي، وذلك في مختلف الوسائل المتلفزة والمطبوعة، وفي دراسة استهدفت مساعدة أصحاب القرار في استخدام الأسلوب الدعابي المناسب في الإعلان التجاري المتلفز والمطبوع بفعالية أكثر في الولايات المتحدة، ذكر كاتانسكو وجيل[٤] سبعة أساليب مختلفة يمكن توظيفها لإنتاج الضحك في الإعلان الدعابي، هي: المبالغة (exaggeration)، والتلاعب اللفظي (pun)، والسخرية والتهكم (sarcasm)، والحماقة والبلاهة (silliness)، والمفاجأة (surprise)، والمقارنة (comparison)، والتشخيص (personification).

---

(١) سليمان حسكي: واقع اللغة العربية في الإعلام المكتوب والمرئي والمسموع والإلكتروني، المؤتمر الدولي الأول للغة العربية، بيروت: ١٩- ٢٣/مارس ٢٠١٢م، ص ١٠. http://www.alarabiah.org/uploads/pdf-78

(٢) عبد الجبار الفاغي: الإعلان بين النظرية والتطبيق، دار اليازوري العلمية – الجزائر(د.ت) ص ٢٣.

(٣) انظر: الصمادي: دور الدعابة في الإعلان التجاري، ص٢٢١.

Catanescu, C. and Gail. T. Types Of Humor In Television And Magazine Advertising, Review of Business, Vo. 22, Issue 2, PP. 92 – 95. (4)

ومن خلال المفاهيم البلاغية يمكن توظيف عدة أساليب تضاهي تلك التي تمخّضت عنها دراسة كاتانسكو وجيل، على الأقل في الجانب اللغوي؛ فالمبالغة من المفاهيم البلاغية الراسخة، وقد وضع البلاغيون القدامى الأطر المناسبة لاستخدامها بما لا يتنافى مع المنطق والأخلاق، والتلاعب اللفظي يمكن إنتاجه من المجاز بكافة أشكاله، والجناس بمختلف صوره، والتورية،...إلخ، أمّا التشخيص فإنه يعمل من خلال المجاز الاستعاري.

ويأتي مفهوم (المفارقة) في البلاغة العربية ليحتوي أكثر تلك الأساليب التي ذكرتها دراسة كاتانسكو وزميله، فقد ذكر بعض الباحثين[1] أنّ ثمّة مصطلحات بلاغية عربية ترادف (المفارقة) وتنتج مفهومها، منها: المجاز المرسل، المجاز الاستعاري، الاستعارة، التمثيل، المثل، الكناية، التعريض، التلويح، التورية، التوجيه، الرمز، الإيماء، التلميح، الملح، اللمز، الغمز، الإلماع، التضاد، المقابلة، التهكم، المدح بما يشبه الذم، الذم بما يشبه المدح، معنى المعنى عند عبد القاهر، الوحي، الأحجية، الإشارة، الطباق، السخرية، الإثبات بالنفي، المبالغة، التفخيم، تجاهل العارف، سوق المعلوم مساق غيره، الجد في موقف الهزل، الهزل في موقف الجد..

وإذا كان بعض الإعلانات يعتمد فكرة إثارة الخوف في نفس المتلقي، بغية الوصول إلى ترويج منتج ما، بحجة أنه جدير بإزالة أثر ذلك الخوف، فإنّ علم المعاني مفعم بالأساليب التي من شأنها إثارة الروع في نفس المتلقي، ومن ذلك مثلاً، أسلوب الاستفهام المؤدي معاني التخويف والتهويل، وقد وظفته فعلاً إحدى الإعلانات بشكل جيد، بهدف دفع المتزوجين نحو شراء (بوليصة تأمين على

(١) انظر: شوقي سعيد: بناء المفارقة في المسرحية الشعرية، إيتراك للنشر والتوزيع – القاهرة – ط/١ ٢٠٠١م، ص ٣٥.

الحياة)، كالآتي: (إذا كنت رجلاً متزوجاً، ماذا لو ضيتَ في سن مبكرة؟ قد يحصل ذلك، عندها من يدفع الفواتير؟ هل تريد أن تعود زوجتك إلى العمل ... من يهتم بتربية الأطفال؟) [1]. و"لغة التخويف من الأساليب المتبعة كثيراً في الإعلانات، ذلك لحث المستهلك على شراء السلعة المعلن عنها، أو تبني الفكرة المطروحة وقبولها"[2].

وحتى الإيهام يمكن توظيفه في الإثارة والتشويق ولفت الانتباه في الإعلان، ففي بعض الأحيان يعمد المعلنون إلى كتابة اسم السلعة خطأ ليعطيها ذلك انفراداً وتوحداً، وقد تحمل بعض الرسائل الإعلانية دعاوى تعتمد على درجة كبيرة من المغالاة والمبالغة تصل في حدها إلى الخداع والتضليل.

وفي كثير من الإعلانات المعاصرة، سواء المقروءة أو المسموعة والمشاهدة، نلحظ ميل كاتب الإعلان إلى استخدام الجمل الفعلية، لا سيما المبدوءة بفعل الأمر من مثل: (اتصل الآن، اطلبوه الآن، اشرب كوكاكولا، بادر بحجز نسختك...إلخ)، ويرى الباحث علي رزق[3] أنّ الاستعمال الكثيف لصيغة فعل الأمر في الإعلانات لا يروق لكثير من المثقفين الذين يعتبرون أنّ الإنسان ليس دمية بلهاء، وإنما هو كائن ذكي يفكر، ويتخذ القرار المناسب. لكن الناظر إلى أسلوب الأمر في البلاغة العربية، يجد أنّ له من الدلالات المجازية اللطيفة، التي منها: التوجيه، والحث، والنصح، والإرشاد...إلخ، وليس بالضرورة أنّ يكون استخدام هذا الفعل موحياً بما أشار إليه الباحث آنفاً.

---

(١) ينظر: حسكي: واقع اللغة العربية في الإعلام، ص ١٢.

(٢) علي رزق: لغة الإعلان في لبنان، مجلّة الفكر العربيّ، بيروت، العدد: ٨٩، ١٩٩٧م. ص ١٦٧.

(٣) السابق: ١٦٦.

وعلى أيّة حال، فإنّ كُتّاب الإعلانات قديماً كان لديهم حس بلاغي في صياغة النصّ الإعلاني يتفوق كثيراً على ما نراه اليوم من نصوص إعلانية، فقد كانوا يفضلون الجمل الاسمية في الحثّ والإثارة، وقد تشتمل هذه الجمل على بعض المؤَكِّدات لتقوية التحفيز لدى المتلقي، مثل[1]: (... إن اختيارك عطر "ريف دور" دليل لا شك فيه على ذوقِك الجميل، فهو العطر الباريسي الفاخر)، وقد يتضمّن بناء الجملة بعض أساليب التشويق من التقديم والتأخير، مثل: (للجمال والجاذبية، رائحة "فلور دامور")، (لالتقاط أجمل الصور الملونة ذات الأبعاد الثلاثية ... آلة التصوير "كوداك" المجسمة)، وربما وظّف اسم الإشارة مع الاسم الموصول؛ للتشويق وجذب الانتباه، مثل: (هذا هو الصابون الذي أفضله... صابون الشمس)، وكثيراً ما كانت الجملة الاسمية في صياغة النص الإعلاني تُبْنَى على تقديم اسم المنتَج المعلَن عنه (المسند إليه) متبوعاً بأخبار متعددة، مثل: (أركاديا، متانة، أناقة، دقة)، (مرسيدس بنز .. سيدة الطرق، سرعة فائقة، راحة وأمان، قيادة سهلة مريحة).

والذي ينبغي أن نؤكد عليه هنا، هو أن التزام العربية الفصيحة والصياغة البلاغية الأنيقة في الخطاب الإعلاني لا يشكل عقبة أبداً في تبليغ الرسالة الإعلانية، وخير دليل على ذلك الإحصاءات التي قام بها بعض الدارسين العرب[2]، كما نؤكد على أنّ ثمة آثارًا سلبية للإعلانات بصورتها الحالية على اللغة العربية، من أهمها: إعلاء اللغات الأجنبية والترويج لها، وتثبيت الأخطاء اللغوية الشائعة في اللغة العربية، والترويج لأخطاء مبتكرة، وإفساد الذوق اللغوي، والترويج للعامية، وفي

(١) طالع: صور إعلانات مصرية قديمة جداً على الرابط الآتي: https://www.facebook.com/media/set.

(٢) ينظر: نسيم الخوري: الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان ٢٠٠٥م، ص٣٠٠، ٣٠٩، ٣١٠.

السياق الأخير يذكر د. فهمي هويدي أن "ثمة إعلاناً كان ينشر في صحيفة الأهرام المصرية كل يوم جمعة بعرض ثمانية أعمدة، يقول: "إن ما كانش عندك أولاد، اكفل يتيم في بيتك"، وفي الإعلان خليط من عامية الخطاب، وركاكة الفصحى، والخطأ النحوي. وذلك ليس استثناءً، ولكنه تجسيد للُغةٍ كاملة أصبحت تهيمن على المواد التحريرية والإعلانية في الصحف، ناهيك عن تلك التي تستخدم في التليفزيون والإذاعة، وفي نفس الصحيفة ــ يعني الأهرام ــ ظهر ذات يوم إعلان كامل على صفحة كاملة لأحد المصارف، تقول كلماته: (كل اللي حوّشناه حطيناه في الشقة، حنجيب العفش إزّاي)، أي: كل الذي ادخرناه وضعناه في السكن، فكيف سنحصل على الأثاث إذن؟. والإجابة عن السؤال هي أن البنك حاضر للإقراض[1].

وفضلاً عن ذلك فإنّ ثمة إعلانات تتعمد استخدام قوالب عامية ركيكة ومستهجنة، بحجة أنّها من العبارات المحفوظة لدى الشباب، من مثل: (اللي علي علي)، (اللي ملوش كبير يشتري لُه كبير) (استرجل واشرب ...) (كَمَنَّنَّا)، ويعلل د. هويدي لاستخدام العامية في الإعلان بأنه ربما عنّ للمعلنين أن العامية تسهل التوصيل إلى المتلقي، ولذلك فإنهم لا يبالون بالفصحى، يشجعهم على ذلك أن الصحف لم تعد تكترث باللغة التي يظهر بها الإعلان؛ لأن كل اهتمامها منصبّ على مدخوله وحصيلته[2]؛ ومن هنا وجب على الحكومات العربية التوجيه نحو سن التشريعات التي من شأنها تحفيز المعلنين وتشجيعهم على الإعلان بالفصحى، مع توقيع العقوبة المناسبة على المخالفين لذلك.

---

(١) فهمي هويدي: مقال بعنوان "واقع اللغة العربية في وسائل الإعلام"، موقع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (www.isesco.org.ma). ص ٢.

(٢) ينظر: السابق: نفسه.

كاتب النصّ الإعلاني المأمول:

يقول الخبراء في مجال الإعلان: "إنّ الإعلان يتطلب أفراداً يبتكرون رسائل مصممة لتؤثر على المستهلك، فيقوم بشراء المنتج، ويعدّ كاتب النصّ هو الشخص الأساسي في هذه العملية؛ حيث إنه عليه تقييم العوائد التي يقدمها المنتج للمستهلك، وأن يربط بين هذا وبين اهتمامات المستهلك ذاته"[(١)]، وهنا يأتي دور البلاغة، ذلك أنّ كاتب الإعلان إن لم يكن لديه حسّ بلاغي، ووعي بالمفاهيم اللغوية والبلاغية، وخبرة ودربة تمكّنه من توظيف تلك المفاهيم في اختيار الصياغات المعبرة، وفي إنتاج العبارات البليغة، والتراكيب الرشيقة، فإنه حتماً سينتج رسالة إعلانية غير ناجحة في تحقيق أهدافها.

ومن يتأمّل واقع النصوص الإعلانية المنتشرة في الإعلام المقروء والمسموع والمشاهَد "يشعر بالأسف والأسى لما وصلت إليه لغتنا من تدنٍّ في مستوى تراكيبها واستعمالاتها، وفي علاقة اللفظ بالمعنى، والعجمة والرطانة"[(٢)]؛ إذ "المعروف عن الذين يكتبون الإعلان، وطلباً للمزيد من التأثير على المستهلك، أنهم يضربون بعرض الحائط كل قواعد اللغة"[(٣)]؛ لذا كان لزاماً على المهتمين بأمر العربية، الطامحين في نهضتها، أنْ يحشدوا الجهود، صادعين بالدعوات المنادية بضرورة تفعيل دور صاحبة الجلالة في كافة المناشط الحياتية المؤثرة، والتي من بينها صياغة النصوص الإعلامية عامة، والنصّ الإعلاني على جهة الخصوص، وفي هذا السياق نؤكد على الحاجة إلى كاتب إعلان متخصص، ومتخرّج في معاهد أكاديمية تُعنى بشكل

---

(١) عمرو عبد الكريم: فن الدعاية والإعلان، رؤية فنية معاصرة، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الفنون الجميلة – جامعة حلوان – ١٩٩٨م، ص٢٢٩.

(٢) حسين الحكمي: المصطلح العربي بين الواقع والمأمول، مؤتمر اللغة العربية أمام تحديات العولمة – معهد الدعوة الجامعي للدراسات الإسلامية – بيروت – ٢٠٠٣م. ص ٣٣٢.

(٣) حسكي: واقع اللغة العربية في الإعلام، ص ١١.

أساسي بدراسة العربية بكافة فروعها، وتخصّ الجانب البلاغي بمزيد من الدراسة مع الدمج والربط بين الدراسات اللغوية والدراسات الاتصالية والإعلامية والاجتماعية والنفسية، ولتخصص لذلك شعبة في كليات الإعلام.

إنّ كاتب النصّ الإعلامي الذي نرجوه داعماً للغة العربية، ومحافظاً على رونقها وبهائها، وأداة لذيوعها وانتشارها، هو شخصٌ تمكنت فيه اللغة، وأفاءت عليه من ظلالها، وتمكّن هو منها، فأفاد من معاجمها، وطبّق نظامها نحواً وصرفاً، ووظّف بلاغتها، في أسلوب عصري جاذب يراعي أحوال المخاطبين وظروف الخطاب، وهذا ما أكّد عليه قديماً أبو هلال العسكري (ت٣٩٥هـ)، عندما ذكر أنّ على البليغ أن يتوسع في معرفة العربية ووجوه الاستعمال لها، والعلم بفاخر الألفاظ وساقطها، ومعرفة المقامات، وما يصلح في كل واحد من الكلام[١] وأحوال المخاطبين كما يقول د. فتحي فريد: "تمتد لتشمل جميع الظروف التي يتأثرون بها، وتشكّل أمزجتهم واتجاهاتهم، كتحديد البيئة التي يسكنونها، وحالة المناخ السائد فيها، ونوع المهنة التي يشتغلون بها، وأحوالهم المعيشية والسياسية التي يخضعون لها، والمذاهب التي يعتنقونها، وغير ذلك من الظواهر الاجتماعية التي تؤثر في أجسام الناس وعقولهم، والوقوف عليها أمر مهم للبليغ"[٢].

(١) كتاب الصناعتين: الكتابة والشعر، مطبعة محمود بك – الآستانة – ط/١ ١٣٢٠هـ، ص ٢١.

(٢) المدخل إلى دراسة البلاغة، مكتبة النهضة المصرية – القاهرة – ١٩٧٨م، ص ٥٦.

وختاماً، فإنّ البحث يؤكد على ضرورة التحام اللغة العربية بكافة مناشط الحياة ومواقفها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية؛ ولا شك في أنّ اللغة العربية بثراء ألفاظها، وجمال تعبيراتها، تمتلك من الأساليب البلاغية المؤثرة ما يحقق الإبداع، والإمتاع، والإقناع، ونحن إذ نوصي بتوظيف المفاهيم البلاغية في المناشط الإعلامية من الدعاية والإعلان، لا نطالب باستخدام أساليب امرئ القيس أو المتنبي أو البحتري، فإن فكرة مقتضى الحال التي قام عليها المفهوم الكلي للبلاغة العربية تمنع من ذلك، لا سيما وقد أوصى المختصون في المجال الإعلامي – بصفة عامة – بضرورة اختيار الرموز اللغوية الواضحة والمفهومة والمألوفة، والابتعاد عن الألفاظ أو الرموز المهجورة، مع مراعاة خصائص الجمهور في ما يتعلق باستخدام قواعد النحو والصرف والأساليب البلاغية[1]، ولن تكون البلاغة خاذلة أبداً في هذا الشأن، علماً بأن علم البلاغة الحديثة قد اهتم بعملية الإقناع بشكل كبير، معتمداً على علم النفس بما يملكه من إمكانات غريزية عن السلوك الإنساني[2]، فهل إلى ذلك من سبيل!

وأخيراً، يوصي البحث بما يلي:

١. أن يعي المشتغلون بمجالات الإعلام والاتصال عموماً، والممارسون للدعاية وفن الإعلان على جهة الخصوص، قيمة اللغة العربية كوسيلة اتصال ناجعة

---

(١) محمد عبد الحميد: نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، عالم الكتب – القاهرة – ط/٢ – ٢٠١٠م. ص ١٢١.

(٢) ينظر: علي عجوة: الأسس العلمية للعلاقات العامة، عالم الكتب – القاهرة – ط.٥ (د.ت) ص ١٦٧ /١٧٠.

في الإقناع والتأثير، وأن يجتهدوا في الحفاظ على الهوية العربية في كافة مظاهر الدعاية والإعلان.

٢. وضع معجم إرشادي للأساليب والعبارات التي يمكن استخدامها والاستعانة بها في المجالين: الدعائي والإعلاني، في ضوء المفاهيم البلاغية العربية، بعد دراسة ميدانية تحدد مدى فعاليتها وتأثيرها في المتلقي.

٣. استحداث تخصصات في كليات الإعلام تعنى بتخريج (كاتب النصّ الإعلاني)، بعد دراسة مستفيضة للغة العربية بكافة فروعها، مع الدمج بين الدراسات اللغوية والدراسات الاتصالية والإعلامية والاجتماعية والنفسية.

٤. ضرورة تفعيل دراسة المفاهيم البلاغية التراثية في إطار من التداولية، واستدعاء النصوص المستعملة في الواقع اللغوي المعاصر وصنع نماذج بلاغية جيدة للاسترشاد بها في المقامات الاتصالية، وذلك في المجالات السياسية والإعلامية والدعائية والإعلانية، إضافة إلى النصوص الأدبية.

٥. التركيز على البعد التداولي في الدراسات البلاغية، وإضافة مباحث لسانية تعنى بكيفية الأداء البليغ وأثره في العملية الإبلاغية والبلاغية.

٦. التوسع في تحليل الخطاب المعاصر للوقوف على مدى الفجوة بين واقع الاستعمال اللغوي والبلاغي، وبين الأنماط النموذجية التي تمخضت عن المفاهيم البلاغية.

٧. التركيز على بلاغة المواقف في الدراسات البلاغية المستقبلية.

٨. وأخيراً، نوصي بأن يصير التجديد في مجال الدراسات البلاغية توجهاً ومنهجاً في الجامعات العربية ولدى المشتغلين بالدرس البلاغي، لا مجرد محاولات فردية أو مؤسسية موسمية تنتهي بانتهاء المؤتمرات والندوات، فنحن بحاجة إلى تفعيل كل ما من شأنه أن يمزج اللغة العربية بكافة مناشط الحياة الواقعية التي نعيشها ونحياها.

المراجع:

(١) ابن فارس (أبو الحسين أحمد بن زكريا، ت٣٩٥هـ): معجم المقاييس في اللغة، تح. شهاب الدين أبو عمرو، دار الفكر- بيروت، ط/٢، ١٤١٨هـ/١٩٩٨م.

(٢) ابن منظور (محمد بن مكرم بن على بن أحمد الأنصاري، ت ٧١١هـ): لسان العرب، تحقيق: أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصادق العبيدي، دار إحياء التراث العربي، ومؤسسة التاريخ العربي – بيروت – لبنان – الطبعة الثالثة: ١٤١٩هـ / ١٩٩٩م.

(٣) أحمد أمين: ضحى الإسلام، الاعتماد – القاهرة (د.ت).

(٤) أحمد بن سيف الدين تركستاني وآخرون: مهارات الاتصال، مطابع جامعة الملك عبد العزيز – جدة – ١٤٢٨هـ.

(٥) أحمد محمد المصري: الإعلان، مؤسسة شباب الجامعة – القاهرة، الطبعة الأولى/ ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

(٦) أحمد محمد معتوق: الحصيلة اللغوية، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت (ضمن سلسلة عالم المعرفة) ١٩٩٦م.

(٧) أحمد مرسلي: الاتصال وأشكاله المختلفة، حوليات جامعة الجزائر، رقم/ ١١، إبريل/ م١٩٩٨.

(٨) آن روبول، وجاك موشلار: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، ترجمة: د. سيف الدين دغفوس، ود. محمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، (د.ت، د.ط).

(٩) أوليفي رومبول: لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة: عمر أوكان، إفريقيا الشرق – المغرب، بيروت – لبنان – ٢٠٠٢م.

(١٠) باديس لهويمل: التداولية والبلاغة العربية، منشور في مجلة المختبر، جامعة محمد خيضر – بسكرة – الجزائر – العدد (٧) ٢٠١١م.

(١١) بلال الدرّة: أثر تنشيط المبيعات في استراتيجية وأهداف الترويج، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الإدارة والاقتصاد/ قسم السياحة، الجامعة المستنصرية – بغداد، ٢٠٠٢ م.

(١٢) تمام حسان: المصطلح البلاغي القديم في ضوء البلاغة الحديثة، مجلة فصول- المجلد السابع-العددان الثالث والرابع، أبريل/ سبتمبر ١٩٨٧م.

(١٣) الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر، ت ٢٥٥هـ): البيان والتبيين، تح. عبد السلام محمد هارون، دار الجيل – بيروت – لبنان (د.ت).

(١٤) الجرجاني (أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد): دلائل الإعجاز، تح. محمود محمد شاكر، المدني بالقاهرة، وجدة – ط/٣ – ١٤١٣هـ /١٩٩٢م.

(١٥) حسين بن عثمان الحكمي: المصطلح العربي بين الواقع والمأمول، مؤتمر اللغة العربية أمام تحديات العولمة – معهد الدعوة الجامعي للدراسات الإسلامية – بيروت – ٢٠٠٣م.

(١٦) خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية، مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي، بيت الحكمة للنشر والتوزيع – العلمة – الجزائر – ط/١- ٢٠٠٩م. نحو منظور تداولي لدراسة البلاغة العربية: مشروع لربط البلاغة بالاتصال، ندوة الدراسات البلاغية الواقع والمأمول، كلية اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض: ٢١_٢٢/٦/١٤٣٢هـ.

(١٧) ذهبية حمو الحاج: لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ط. دار الأمل للطباعة والنشر، (د.ط) ٢٠٠٥م.

(١٨) سامي الصمادي: دور الدعابة في الإعلان التجاري، دراسة مسحية لاتجاهات المستهلك الأردني، الملتقى العربي الثاني (التسويق في الوطن العربي: الفرص والتحديات)- الدوحة/ قطر: ٦ – ٨ أكتوبر ٢٠٠٣م.

(١٩) سعد عبد العزيز مصلوح: في البلاغة العربية والأسلوبيات اللسانية آفاق جديدة، لجنة التأليف والتعريب والنشر – مجلس النشر العلمي – جامعة الكويت ٢٠٠٣م.

(٢٠) السيد عليوة: استراتيجية الإعلام العربي، الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة – ١٩٧٨م.

(٢١) شوقي سعيد: بناء المفارقة في المسرحية الشعرية، إيتراك للنشر والتوزيع – القاهرة – ط/١ ٢٠٠١م.

(٢٢) صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – الكويت (ضمن سلسلة عالم المعرفة) – العدد (٢٣٢) – أغسطس/١٩٩٢.

(٢٣) عبد الجبار منديل الفاغي: الإعلان بين النظرية والتطبيق، دار اليازوري العلمية – الجزائر(د.ت).

(٢٤) عبد الستار جواد: اتجاهات الإعلام الغربي: دراسة في الإعلام الأنجلو – أمريكي، دار الحرية للطباعة – بغداد – ١٩٩٥م.

(٢٥) عبد العزيز السراج: الدعاية واستراتيجيات التواصل: الدعاية السياسية نموذجاً، علامات، العدد (٢٦)/٢٠٠٥.

(٢٦) عبد الغنى سعد بركة: أسلوب الدعوة القرآنية بلاغة ومنهاجاً، مكتبة وهبة – القاهرة- ط/١- ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م.

(٢٧) عبد اللطيف حمزة: الإعلام والدعاية، دار الفكر العربي – القاهرة: ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

(٢٨) عبد الهادي الشهري: استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية، ط. دار الكتاب الجديد – بيروت – الطبعة الأولى/ ٢٠٠٤م.
(٢٩) عز الدين علي السيد: التكرير بين المثير والتأثير، دار الطباعة المحمدية – القاهرة، ط/١- ١٣٩٨هـ.
(٣٠) العسكري (أبو هلال الحسن بن عبد الله ت ٣٩٥هـ): الصناعتين: الكتابة والشعر، مطبعة محمود بك – الآستانة – ط/١ ١٣٢٠هـ.
(٣١) العلوي (يحيى بن حمزة بن على بن إبراهيم اليمني، ت٧٤٩هـ): الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، تح. محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية – بيروت – ط/١ – ١٩٩٥م.
(٣٢) علي الجارم (ت١٣٦٨هـ)، ومصطفى أمين (ت١٣٧٣هـ): البلاغة الواضحة، دار المعارف – القاهرة – ط/٢٣- ١٩٦٩م.
(٣٣) علي رزق: لغة الإعلان في لبنان، مجلّة الفكر العربيّ، بيروت، العدد: ٨٩، ١٩٩٧م.
(٣٤) علي عجوة: الأسس العلمية للعلاقات العامة، عالم الكتب – القاهرة – ط.٥ (د.ت). ومقدمة في وسائل الاتصال، ط. مكتبة مصباح – جدة – السعودية– الطبعة الثانية: ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.
(٣٥) علي يحيى: فصاحة المتكلم رؤية تراثية لجودة الاتصال اللفظي، منشور في مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة، الدورية المحكمة، العدد (٣٠)، ج ٤: ٢٠١١ م/ ١٤٣٢هـ.
(٣٦) عمر أوكان: اللغة والخطاب، ط. أفريقيا الشرق- المغرب (د.ط) -٢٠٠٠م.
(٣٧) عمرو عبد الكريم: فن الدعاية والإعلان، رؤية فنية معاصرة، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الفنون الجميلة – جامعة حلوان – ١٩٩٨م.
(٣٨) فان دايك: النص والسياق: استقصاء البحث في الخطاب الدلالي والتداولي، ترجمة: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق – الرباط – المغرب - ١٩٨٦م.
(٣٩) فتحي عبد القادر فريد: المدخل إلى دراسة البلاغة، مكتبة النهضة المصرية – القاهرة – ١٩٧٨م.
(٤٠) فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، ترجمة: سعيد علوش، ط. مركز الإنماء القومي، الرباط، ١٩٨٦م.
(٤١) القزويني (جلال الدين محمد بن القاضي سعد الدين): الإيضاح في علوم البلاغة، شرح محمد عبد المنعم خفاجي، القاهرة (د.ط) (د.ت).
(٤٢) كرم شلبي: معجم المصطلحات الإعلامية، دار الشروق – القاهرة: ١٩٨٩م.

(٤٣) مجلس الغرف التجارية الصناعية السعودية: دور الإعلان التجاري في توزيع منتجات الصناعة السعودية، دراسة ميدانية، إدارة البحوث والدراسات الاقتصادية – الرياض – ١٩٩٧م.
(٤٤) مجمع اللُّغة العربية: المعجم الوسيط، إخراج: إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، حامد عبد القادر، محمد علي النجار، دار إحياء التراث العربي – القاهرة، ط/٣، د. ت.
(٤٥) محمد العبد: المفارقة القرآنية: دراسة في بنية الدلالة، مكتبة الآداب – القاهرة – ط/٢- ١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م.
(٤٦) محمد العمري: في بلاغة الخطاب الإقناعي، أفريقيا الشرق، ط/٢ ٢٠٠٢م.
(٤٧) محمد الوالي: الموضوعات الحجاجية الكبرى في المغرب، علامات، العدد (١٩)/٢٠٠٣م.
(٤٨) محمد شادي: البلاغة الوظيفية: علوم البلاغة وتجلي القيمة الوظيفية في قصص العرب، المعاني والبيان والبديع، دار اليقين للنشر والتوزيع – المنصورة – مصر – الطبعة الأولى: ١٤٣٢هـ/٢٠١١م.
(٤٩) محمد عبد الحميد: نظريات الإعلام واتجاهات التأثير، عالم الكتب – القاهرة – ط/٢ - ٢٠١٠م.
(٥٠) محمود أحمد نحلة: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، ط. دار المعرفة – الإسكندرية/ ٢٠٠٢م.
(٥١) مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي، دار الطليعة للطباعة والنشر – بيروت – ط/١- ٢٠٠٥م.
(٥٢) مصطفى سعيد: فن الدعاية، مطبعة العاني – بغداد: ١٣٨٧هـ/١٩٦٧م.
(٥٣) ميجان الرويلي، وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، ط. المركز الثقافي العربي – الدار البيضاء – الطبعة الثانية/ ٢٠٠٠م.
(٥٤) نبيل راغب: شرف الكلمة، ط. مكتبة المحبة (د.م، د.ط، د.ت).
(٥٥) نسيم الخوري: الإعلام العربي وانهيار السلطات اللغوية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت – لبنان ٢٠٠٥م.
(٥٦) نعمان بوقرة: اللسانيات: اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، عالم الكتب، وجدار للكتاب العالمي – الأردن – ط/١ ٢٠٠٩م.

المراجع الأجنبية:

(1) Catanescu, C. and Gail. T. Types Of Humor In Television And Magazine Advertising, Review of Business, Vo. 22, Issue 2, PP. 92 – 95.

(2) Pride, W. and Ferrell, O., Marketing: Concepts and Strategies, 12th edition, Houghton Mifflin, Boston – USA, 2003, p. 461.

الشبكة العنكبوتية:

١. أحمد عبد الفتاح سلامة: فن الإعلان الإذاعي، الشبكة العنكبوتية:
www.k128.com/books/showbook.php

٢. فهمي هويدي: مقال بعنوان: "واقع اللغة العربية في وسائل الإعلام"، موقع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (www.isesco.org.ma).

٣. سليمان حسكي: واقع اللغة العربية في الإعلام المكتوب والمرئي والمسموع والإلكتروني، المؤتمر الدولي الأول للغة العربية، بيروت: ١٩- ٢٣/مارس ٢٠١٢م.
http://www.alarabiah.org/uploads/pdf-78

٤. قناة الجزيرة مباشر مصر:
http://mubasher-misr.aljazeera.net/news

٥. محسن عبود كشكول: اللغة العربية في الخطاب الدعائي للصحافة العراقية، المؤتمر الدولي الأول للغة العربية، المجلس الدولي للّغة العربية، بالتعاون مع (منظمة اليونسكو)، بيروت: ١٩- ٢٣/مارس ٢٠١٢م.
http://www.alarabiah.org/uploads/pdf-260

اللغة العربية والمعرفة وعلاقتها بالتنمية البشرية والاقتصادية

إعداد

أ.د. عبد الرحمن بودرع

كلية الآداب ، جامعة عبدالمالك السعدي

تطوان - المغرب

مقدمة

مِن مُسوِّغات الحديث عن علاقة اللغة بالتنمية:

– ما يحصلُ من تحوّلات اقتصادية في العالَم الرّاهن، وما عرَفه ميدانُ تقانة المعلومات والتواصل من تقدّم هائل، وسَيْلُ العولَمَةِ الذي اجتاحَ كلّ مرافق الحياة.

– بُزوغُ نوع جديد من الاقتصاد، هو **الاقتصادُ المبنيُّ على المعرفة**، وما تستطيعُ المعرفة أن تُسديَه للاقتصاد من حركة وتنمية وإنعاش، وما تستطيعُ اللغةُ أن تُقدّمَه لهذه المعرفَة من أجل نقلِ أهدافها وغاياتها.

وقد أولى المجتَمَعُ الدّوليّ اقتصادَ المعرفة اهتماماً كبيراً، ويبدو ذلكَ من خلال تقارير التنمية البشرية التي أصدرَتها كثيرٌ من المحافل والمؤسسات الدّولية.

ولعلّ أهمّ ما يميزُ البحثَ في القضايا المعاصرة التي تشغلُ الفكرَ المعاصر، إثارة الأسئلة الموجّهَة نحو مقاربة الإشكال، أو وضعُ السؤال بالطريقَة التي تخدمُ المقاصدَ والأغراضَ المُرادةَ من الأبحاث، وعليه، يُثارُ السُّؤالُ عن موقع اللغةِ من اقتصادِ المعرفة، فالمعرفةُ ترتبطُ بالسّياساتِ الاقتصادِيَّةِ الرّاهنَةِ ارتباطاً وثيقا؛ لأنها تتعلق بمعرفة المعلومات المتداوَلَة في عالَم الاقتصاد، ولأنّ تطويرَ الإنتاج الاقتصاديّ رهينٌ بما يُخطَّط من مشاريعَ علميّةٍ معرفيّة. أمّا اللغةُ فهي أداةُ حصولِ المعرفة الاقتصادية وتداوُلِها، ودلالةُ اللغة على المعرفة الاقتصاديّة تُسْنِدُ إليها وظيفةً جديدةً هي الوظيفةُ الاقتصادية للغةِ، ويحقّ لنا في إطارِ السياسَةِ اللّغويّةِ لكلّ بَلَدٍ أنْ نتحدّثَ عن الوظيفة الاقتصاديةِ، إلى جانب الوظائف الأخرى التعبيرية للغة، كالوظيفة التعليمية والوظيفة الإعلامية والوظيفة السياسية...

ثم نتساءلُ عن اللغة العربية ومَوقعِها من مجالات الاستثمار والاقتصاد.

الملاحَظ في ذلك ضعفُ اقتصاد المعرفة أو الاقتصادِ المعرفيّ في الوطن العربي، وعَدَمُ وُضوحِ سياسَةٍ اقْتصاديّةٍ دَقيقَةٍ، ويُعْزى الضّعفُ وعَدَمُ الوُضوحِ إلى

قلّة استثمار المعرفة اللغويّة العربية في مجال إعداد البرمجيّات، والبرامج الإلكترونية، والبرامج التعليمية، ومعالجَة النصوص، والتّرجمة الفوريّة، والذّكاء الاصطناعي، وغيرِها من مجالات استثمار المعرفة اللغوية ...

صحيحٌ، لقد وُضعت سياساتٌ ومُخطّطاتٌ وبرامجُ لتقنيات المعلومات والاتّصالات المتعلّقة بالتّنمية في المنطقة العربية، ومشاريعُ تعليميّة لتطوير الأداء لبرامج التّدريس، ولكنّها برامجُ ومشاريعُ تنتظر التّنفيذَ والتّمكينَ، بقرارات سياسية نافذة تُصْدِرُها الدّوَلُ العربيّةُ. ويظل المجتمَعُ العربي في حاجةٍ إلى الوعيِ العميقِ بقيمةِ اللغة العربية، بوَصْفِها ركنا رئيساً في بناء مجتمَع المعرفة العربي الذي يُسهمُ في تقوية الروابط بالمجتمع الأوربي، وركنا رئيساً في بناء اقتصاد المعرفة العربي، وركنا رئيساً في نشر تقانة المعلومات للوصول إلى ما يُعرَف بمجتمَع المعلومات؛ لأنّ تداولَ المعلومات باللغة الأجنبيّة لن يُنشئ مجتمعَ المعلوماتِ، بل يُلحِق المجتمَعَ المستهْلِكَ بلغة الاستهلاك والتواصل؛ فتكون لغةُ التواصُل الاقتصاديّ هي التي تنتعشُ بكثرةِ التّداوُل والانتشارِ.

وإذا تساءَلْنا عن مدى قدرةِ العربية على أن تتولّى حملَ مشروعِ المعرفة والتّنمية المعرفيّة، فالجوابُ أنّها أثبتت قدرةً فائقةً على حملِ أرقى المعارفِ الإنسانيّة حينَ قامَت سَياسَةُ تَعريبٍ عربيّةٌ خالصَةٌ ارتبطت بمدرسة علميّة عربية قادرةٍ على إنتاج المعرفة.

وفي التّجاربِ التّاريخيّة التي أتيحَت للمجتمع العربيّ ليتحوّلَ إلى مجتمَع معرفةٍ، نَهَضَ العلمُ باللغة العربية، ونهضت اللغة العربية به، فتحوّلت العربيةُ إلى لغةِ المعرفة والعلم والجدلِ والاجتهاد، والاستثمار والاقتصاد، بفعلِ عقيدة

التّسامُح والتحرّر والتّفكير، التي اعتنَقَها كثير من العلماء غير العرَب، فنَقلوا إلى العربيّة ما لم يكن فيها من العلوم.

وعَلَيْه، فاللغةُ العربيةُ لها علاقةٌ وَطيدَةٌ بمجتمَعِ المعرفة والنّهضة عبر التّاريخ. لكنّها باتت تعاني رَواسبَ سياسيةً ومجتمعيّةً وثقافيّةً وتعليميّةً مُعيقةً تَحولُ دونَ قيام مجتمع المعرفة، وهذا ما جعَلَها تَتَراجعُ عن مُسْتَوى النّهضَةِ الذي كانَت تَمْتازُ بِه، والأمرُ الأخطرُ الذي يُخشى هو أن يؤولَ الوضعُ إلى مجتمع بدونِ لغة، وبدونِ سياسيّةٍ لغويّةٍ واضحَةٍ، فيتعذّرُ بل يستحيلُ – والحال هذه – تصوّرُ أي نموّ معرفيّ معمَّم، يرفع من القدرة على الإنتاج والتّنافُس.

لَقَدْ جاءَ تقريرُ الأمم المتّحدة عن التَّنميةِ المعرفيّةِ في العالَمِ العربي مُنادياً بضرورة العناية بالتّعليم المبكّر باللغة العربية، وضرورة إقامة تعليم تقنيّ عالٍ باللغة العربية، مع تقوية الجُهد في تعليم اللغات الأجنبية، تعليم عالٍ وتقني عربي حتّى تحصلَ تنميةُ قدراتِ التّملّك والتّفكير، وتنمية القُدراتِ الذّهنية والإبداعيّة، وإقامة جسور التّداخُل والتّكامُل بين التّخصصاتِ؛ لأنّ اللغةَ رابطةُ العِقد في منظومة المعرفة.

وقَدْ دَعا التّقريرُ إلى إقامةِ مجتمع المعرفة على أربعة أركان:

* إطلاقُ حريّة الرأي والتّعبير والتّنظيم.

* نشرُ التّعليم ذي الجودةِ الرّاقية.

* توطينُ العلم وبناءُ قدرة ذاتيةٍ في البحث والتطوير التّقاني في مختلف الأنشطة المجتمعيّة.

* التّحوّلُ الحثيثُ نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعيّة الاقتصادية العربية، وتعزيزُ نَسَق حَفز مجتمعيٍّ يُعلي من شأن اكتسابِ المعرفة وتوظيفِها، وتأسيس أنموذج معرفي عربي عام أصيلٍ منفتح ومستنير.

وفي هذِه التّوصياتِ ما يَجعَلُ الوطنَ العربيَّ أمامَ فرصةٍ هامّةٍ للاستفادةِ من هذه التوجُّهاتِ الجديدة نحو اقتصادِ المعرفة، والمشاركة فيه، وأخذِ حصّتِه منه.

والذي نخلصُ إليه في هذه المقدمة بعد عرض علاقة اللغة العربية بالتنمية المعرفية والاقتصاد: ضرورةُ تعميق الشّعور لدى الباحثين بمركزيّة اللّغة في إقامة مجتمَع المعرفة والاقتصاد، وأهمّية اللغة في معادَلَة: اللغة العربية والتنمية البشرية والاقتصادية، والاجتهاد المستَديم لجعلِ اللّغة العربية لغةَ التفكير والتّعبير والتّنمية الثّقافية والمعرفية والاجتماعية والاقتصادية في العالَم العربيّ.

و لا يتمّ استشعارُ هذه الأهمّية إلا بحركةٍ تعريبيّةٍ شاملةٍ تحقّقُ للأمّةِ نهضتَها، ولا تقفُ عندَ مجرّدِ إحلالِ العربيّةِ محلَّ الأجنبيّة في الإدارةِ والتّعليمِ والاقتصادِ، بل تَتَعدّى "**تعريبَ التّعبيرِ**" إلى "**تعريبِ التّفكيرِ**"[1]. والمقصودُ بتعريبِ التّفكيرِ ممارسةُ التّفكيرِ بطريقةٍ تراعي خصائصَ المجتمعِ العربيّ برمّتِه، وتقوّي الشّعورَ بالانتماءِ إليه، بدلاً من الانحصارِ في دائرةِ القوميّةِ الضّيّقةِ، ذاتِ النّزعةِ الانفصاليّة.

١- استخدامُ القومِ لغتَهم دليلٌ على سيادتهم واستقلال قرارهم:

كيانُ الأمّةِ وهيئتُها وسَمتُها، هو مَجْموعُ المبادئ المنتَزَعَةِ من أثرِ الدّينِ، واللّغةِ، والعاداتِ، والرّصيدِ الثّقافيّ، والميراثِ الحَضاريّ. أمّا اللّغةُ فهي ذاتُ الحظِّ الأوفَرِ في إبرازِ صورَةِ وُجودِ الأمّةِ وكشْفِ أفكارِها ومَعانيها واستقلالها عن غيرها،

---

١ تفصيلَ الكلام في تَعريب التفكير: د.عبد العليّ الودغيري: الأبعادُ السّتّةُ للتّعريب، مجلّة الموقف، ص:٣٩، ع:٣، محرّم ١٤٠٣/شتنبر١٩٨٧.

بَل تُعدُّ اللغةُ بمَثابةِ وُجودِ الأمّةِ ذاتِه؛ فبِها تتحققُ قوميّةُ الفكرِ، وبِها تتّحدُ الأمّةُ في صورِ التّفكيرِ وأساليبِ أخذِ المعْنى من المادّةِ، والدّقّةُ في تركيبِ اللّغةِ دليلٌ على دقّةِ الملَكاتِ في أهلِها، وعُمقُها هو عُمقُ الرّوحِ، ودليلُ الحسِّ على ميلِ الأمّةِ إلى التّفكيرِ والبحثِ في الأسبابِ والعللِ، وكثرةُ مُشتقّاتِها برهانٌ على نزعةِ الحرّيّةِ وطُموحِها[1].

وإذا كانَت اللّغةُ بهذه المنزلةِ، وكانَت أمَّتُها حريصةً عليها، ناهضةً بها، متّسعةً فيها، مُكْبرةً شأنَها، فَما يأتي ذلكَ إلاّ من كونِ شعبِها النّاطقِ بِها، والمفكّرِ بها سيّدَ أمرِه، ومُحقّقَ وُجودِه، ومُستعمِلَ قُوّتِه، والآخِذَ بحقّه، فأمّا إذا كانَ منه التّراخي، وتَرْكُ اللّغَةِ للإهمالِ، وإصغارُ أمرِها، وتَهوينُ خطرِها، وإيثارُ غيرِها بالحُبِّ والإكبارِ؛ فهذا شعبٌ تابعٌ لا مَتْبوعٌ، ضَعيفٌ عَن تَكاليفِ السّيادَةِ، لا يُطيقُ أن يحملَ عَظمةَ ميراثِه، مُجتزِئٌ ببعضِ حقّه، مُكتفٍ بضروراتِ العيشِ.

وما ذلَّت لُغةُ شعبٍ إلاّ ذلَّ، ولا انحطَّت إلاّ كان أمرُه إلى اضمحلالٍ وزَوالٍ، ومن هذا فرَضَ الاستعمارُ لُغتَه على الأمّةِ المستعمَرَةِ فرضاً، وركّبَهُم بِها، وأشعرَهُم عَظمَتَه فيها، واسْتلْحَقَهُم من ناحيَتِها، فَسَجَنَ لُغتَهُم في لُغتهِ سَجْناً مُؤبَّداً، وأعدَمَ ماضِيَهُم بالمحوِ والنّسيانِ، وقيَّدَ مُستقْبَلَهُم بالأغلالِ؛ حتّى يَكونَ سيْرُهُم تبعاً لسيْرِه، ويَكونوا رهنَ أمرِه. فلَيْسَ في العالَمِ أمّةٌ عَزيزةُ الجانبِ تُقدِّمُ لغةَ غيرِها على لغةِ نفسِها؛ إذ اللُّغاتُ تتنازعُ القوميةَ، وإذا هانَت لُغةُ القومِ على القومِ جَرّ ذلك إيشاراً للغةِ الأجنبيّةِ في الخُلُقِ القوميّ، أمّا إذا قويَت لُغةُ القومِ في نُفوسهِم، فإنّها تَعِزُّ هُويتُهم، ويرتَفعُ شأنُهم، ويُخْشى جانبُهم.

---

١ يُنظَرُ بتصرفٍ ما ذكَرَه: مُصْطَفى صادق الرّافعيّ، وحي القَلَم، مُراجَعَة درويش الجويدي، المكتبَة العصريّة، صيدا، بيرت، ج:٣، ص:٢٨-٢٩-٣٠

٢- تشخيص الأزمة التي تُعانيها اللغة العربية، وأن هذه الأزمة منَعتها من أن تكون لغةَ العلم والاقتصاد اليوم:

أ- من عوامل الأزمة اللغوية في المجتمعات العربية:

إن الجُهودَ المبذولةَ في مُعالجَةِ إشكالِ أزمةِ اللّغةِ العربيّةِ[١] تعكسُ أنّنا مازِلْنا نُعاني قُصوراً في معرِفتِنا بلُغتنا، وذلِكَ القُصورُ راجعٌ في نظرِ الباحثينَ إلى «عَدَم إلمامِ كَثيرين لَدينا بالجَوانبِ العَديدَةِ لإشكاليةِ اللّغَة؛ حيثُ يقتصرُ تَناوُلُنا لهذه الإشكاليّةِ، في أغلَبِ الأحوالِ، على الجَوانبِ التّعليميّةِ والمصطلحيّةِ... تَجَنُّباً للخوضِ في المناطقِ الحَسّاسةِ التي تتداخلُ فيها قضايا اللّغةِ العربيّةِ مع قَضايانا الاجتماعيّةِ، وأمورِنا الدّينيّةِ، وسياساتنا الوطنيّةِ والقوميّةِ »[٢].

وذلك القُصورُ راجعٌ أيضاً إلى قُصور العَتادِ المعرفيّ عندَ مُعْظَمِ المنظِّرين اللّغويّينَ العربِ، بعدَما أصبحَت المسألةُ اللّغويّةُ شركةً بينَ أصحابِ الفلسفَةِ والعلمِ والتّربيّةِ والإعلامِ والاقْتصادِ والتِّقانَةِ... فباتَ من الضّروريّ المعْرِفةُ الشّاملَةُ بأهمّيّةِ حُضورِ المسألةِ اللّغويّةِ في المجالاتِ العلميّةِ والمعرِفيّةِ الأخْرى.

---

١ انظُرْ تَقْريرَ الأمم المتّحدَة عن أزمَةِ اللّغَة العربيّة: برنامجُ الأمم المتّحدَة الإنمائيّ، الصّندوق العربيّ للإنماء الاقتصاديّ والاجتماعيّ: تَقْرير التّنمية الإنسانيّة العربيّة للعام ٢٠٠٣، نحو إقامَة مُجتَمَع المعرفَة، نشر المكتَب الإقليميّ للدّول العربيّة، بَرنامَج الأمم المتّحدة الإنمائيّ، المطبعَة الوطنيّة عَمّان، ٢٠٠٣م، ص:١٢١-١٢٢.

٢ نَبيل عَليّ، الثّقافَة العربيّة وعَصر المعْلومات، سلسلة عالَم المعْرِفَة، المجلس الوطنيّ للثّقافَة والفُنون والآداب، ع:٢٦٥، يناير ٢٠٠١م، ص:٢٣١.

ضعفُ التّشخيصِ للمشكلات التي تُعانيها اللغة العربية في مجتمعاتها:

تجدُ كثيراً منّا يتَرَدّدونَ في تَوجيهِ الاتّهامِ، بينَ اتّهامِ المدارسِ، واتّهامِ المجامعِ، واتّهامِ الإعلامِ، وتَحميلِ أصحابِ القَرارِ السياسيّ المسؤوليّةَ كلَّها عن تَفاقُمِ الأزمةِ اللّغويّةِ. ومن النّاسِ مَن أدانَ اللغةَ العربيّةَ نفْسَها، ورَماها بالعَجزِ والقُصورِ، وأنّها تَنطوي على أسْبابِ التّخلُّفِ.

ويُضافُ إلى ما سبَقَ من عَناصرِ الأزمَة، ضعفُ تنميةِ اللغةِ العربيّةِ، وضعفُ ربطِها بالواقعِ من أجلِ النّهوضِ بِه وتَطويرِه، فَما حَقّقَه البَحثُ العلميّ الأكاديميّ في مَجالِ البحثِ اللّسانيّ خاصّة، وفي مَجالِ البحثِ المرتبِطِ باللّغةِ في جَوانبِها الاجتماعيّةِ والاقْتصاديّةِ والسياسيّةِ والنّفْسيّة والتّربويّة بصفةٍ عامّةٍ، لا ينبغي أن يظلَّ أبحاثاً علميّةً نظريّةً مجرّدةً، وإنّما يجبُ استثْمارُه في تنميةِ اللّغةِ العربيّةِ وتطويرِها بالاستعمالِ والتّداوُلِ، لكي تَتحقّقَ ثمرةُ النّموّ اللغويّ، وانخراط اللغةِ العربيّةِ في سلكِ الحياةِ العلميّةِ والعمليّةِ والاقْتصاديّةِ والتّعليميّةِ، فتُصبحَ منظومةً فكريةً معرفِيّةً تُبْنى عليْها التّصوُّراتُ والنّظرياتُ، ونَسقاً ذهنياً تنطلقُ منه الرّؤى والمواقفُ، ومؤسّسةً فاعلةً مؤثّرةً في الفكرِ والفعلِ، وذلِكَ قصدَ ترسيخِ الوعيِ اللّغويّ للمتكلّمِ العربيّ، وتركيزِ المسألةِ اللغويّةِ في مُخيّلتِه، وربط اللّغَة وقَضاياها بمسألة الهوية، والتّحسيسِ بمركزيةِ اللغةِ في كلّ تنميةٍ يَنْشُدُها المجتمَعُ[1].

١ للتّوسُّع في هذا المؤضوعِ، يُنظَرُ بتصرُّف: عبد الرّحمان بجيوي، تَنميةُ اللّغَةِ ولُغَة التّنمية، مَنْشورات المرَكز العربيّ للأبْحاثِ ودراسَة السّياساتِ (مَعْهَد الدّوحَة)، ص: ١-٢، مَقال مَنشور على رابط المرَكز بتاريخ ١٢ ديسمبر ٢٠١٢.

ب- مشكلة التعدد اللغوي وأثرها:

ومن عوامل الأزمة أيضا مسألة التعدد اللغوي واللهجات المنافِسَة؛ إذ تَدخلُ مسألةُ اللّغةِ وعلاقتها بالهُويّةِ الوطنيّةِ[1] في شبكةٍ من العَلاقاتِ الدّقيقةِ التي يزدادُ تعقيدُها كلّما ارتقَت الدّراسَةُ ابْتداءً من التّفرّدِ اللغويّ[2] في اتّجاه التّفرّع والتّعدّدِ، فالتّفرّعُ اللّغويّ[3] في العالَم العربيّ يُثيرُ مُشكلاتٍ خاصّةً، بعضُها لسانيّ خالصٌ، كالبَحْثِ عن العَلاقةِ بين النّسقينِ الأصل والفرع، وعن آلياتِ تَفريع اللّهجاتِ، وبعضُها تربويٌّ تعليميّ يتعلّقُ بالسؤالِ عن النّسَقِ الأنسَبِ، مِنْ بينِ نَسقيْنِ، لتلقينِ الناشئَةِ المعارفَ والمهاراتِ في المؤسساتِ التّعليميّةِ: آللّغَة أنسَبُ أم اللّهجَة المحليّة؟ وبعضُ هذه المشكلاتِ قَوميٌّ يتعلّقُ بهويّةِ الناطقينَ واختيارِهم بين اللغةِ العربيّة بوصفِها عُنصراً رَئيساً لحفظِ الهويّةِ، وبينَ اللّهجةِ المحلّيّةِ عندَ مَن يتصوّرُ اللهجَةَ شرطاً من شروطِ الانخراطِ في الواقعِ والحَداثَةِ، والتّخلّصِ من عوائقِ الماضي[4]، ناهيكَ عن اللغةِ الأجنبيّةِ التي خلّفَها الاستعمارُ في البَلَدِ، فثَبَتَتْ على ألسنةِ المواطِنينَ، فباتَ مُستعْمِرُ الأمسِ شَريكَ اليومِ في تَحديد مَلامح التنميةِ والتخطيط الاقتصادي والسياسيّ، وأصبحَت لغتُه وسيلةً من وَسائلِ التّفتُّحِ والانخراطِ في الحداثةِ.

---

١ للتّوسّع في موضوعِ علاقة اللّغة بالهوية الوطنيّة، يُنظر: عبد الرحمن بودرع، اللّغة العربيّة وسُؤال الهوية في سِياقِ تَحقيق التّنمية، نحو منهجٍ لابتعاث اللغة من مَصادرِها، بحث منشور ضمن كتاب جماعي عنوانُه: اللّغة والهوية في الوطَن العربيّ، إشكاليات التعليم والتّرجمة والمصطلَح، مَنشورات المركز العربيّ للأبحاث ودراسَة السّياسات، بالدوحة، قطَر، ط.١، بيروت، ٢٠١٣م، ص: ٧٩-١٢٦.

2-Unilingue

3-Multilingue / Plurilingue

٤ انظر هذه الأسئلَة الوجيهَة في: محمد الأوراغي، التّعدُّد اللّغويّ، انعكاساتُه على النّسيجِ الاجتماعيّ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة بُحوث ودراسات، رقم٣٦، مط. النّجاح الجَديدَة، الدّار البيضاء، ط.١، ٢٠٠٢م، ص:١٠ وما بعدَها...

أمّا إذا افْترضْنا أنّ الوضعَ اللّغويَّ الطّبيعيَّ في بَلَدٍ ما هو التّفرُّدُ اللّغويّ، فإنّ السؤالَ الذي يَثورُ عندئذٍ هو: أيُعدُّ التّعدّدُ اللّغويّ بين لغةٍ أمّ ولَهجاتٍ تَدورُ في فَلَكها، وتُنازِعُها البَقاءَ والاستعمالَ، عاملاً من عَواملِ الثّراءِ اللغويّ الذي ينعكسُ انعكاساً موجَباً على الهويّةِ، فيَزيدُها خصباً وثَراءً، أم يُعدُّ عاملاً سالباً لأنّه يَزيدُ في هلهلَة النّسيجِ الاجتماعيّ وانغلاقِ المجموعاتِ اللّغويّة في البَلَدِ الواحدِ، فتتقوّى خصائصُ القَبَليّةِ والانعزاليّةِ والانغلاق، ويضعفُ التّماسُكُ والتثاقُفُ والتّواصُلُ، وتتأثّر النّزعةُ القوميّةُ والهويةُ الوطنيّةُ بما تفرضُه اللهجَةُ الفرعيّةُ المنغلقةُ ؟

لا شكّ أنّ تعدّد اللّهجاتِ التي تَدورُ حولَ قُطبٍ لغويّ رسميّ واحدٍ، أمرٌ لا يَخْلو من مَخاطرَ وسلبِيّاتٍ على التنميةِ الثّقافيّةِ والاجتماعيّةِ والاقتصاديّةِ، وليسَ معنى الحَذَرِ من مَخاطرِ التّعدُّدِ أن يتخلّى المجتمَعُ العربيّ عن لَهجاتِه العامّيّةِ المتعدّدةِ، ولكنّ الحلّ الأنسَبَ يَكمُنُ في الرفْعِ من شأنِها لتقتربَ من العربيّةِ الفُصحى، وهو ما دَعاه الباحثونَ «بتَفْصيحِ العامّيةِ» بدَلاً من «تَلْهيجِ الفُصْحى»[1]، ويَحصُلُ هذا التّقريبُ بتَقريبِ الفَجْوةِ بينَ قاعدَةِ الهَرَمِ الاجتماعيّ وقمّتِه، وإعدادِ بَرامجَ مضبوطَةٍ لتَفْقيه العامّةِ، وتَثْقيفِ الحِرَفِ، وتَمْدينِ الأرياف[2].

يَرى المحلّلونَ[3] أنّه إذا جازَ أن تَظلَّ دَولةٌ ما مُحايدَةً في شُؤونِ العِرقِ والدّينِ، فإنّ ذلِكَ الموقفَ لا يتيسَّرُ عمليّاً عندَما يتَعَلَّقُ الأمرُ باللّغَةِ؛ لأنّ المواطنينَ يَحْتاجونَ إلى لغةٍ واحدةٍ مُشْتركةٍ، لتَقْويَةِ التّفاهُمِ، وإقامَةِ جُسورِ التّواصُلِ الفَعّالِ، وليسَ في إمكانِ كلِّ دولةٍ أن تتبَنّى لُغاتٍ وطنيّةً مُتعدِّدةً وتَرْفَعَها لتَكونَ جَميعاً

١ محمد الأوراغي، التّعدُّد اللّغويّ، انعكاساتُه على النّسيجِ الاجتماعيّ، ص:١٢-١٣.

٢ المصدرُ نفْسُه، ص: ١٣.

3Nations Development Progamme (UNDP), Human Development Report 2004, p:60

ناطقاً رسمياً باسمِها، فتتحمَّلَ أعباءَ تَقديمِ الخَدماتِ والوَثائِقِ الرّسميّةِ بكلِّ لغةٍ من هذه اللُّغاتِ الوطنيّةِ المحْكيّةِ، أمّا الدّولُ ذاتُ اللّغاتِ المتعدّدَةِ، كدولِ العالَمِ النّامي، ودُوَلِ إفريقيا، وشَرْقِ أوربّا، فإنّ الحاجَةَ تَدْعو فيها إلى سياساتٍ لتَدْبيرِ التّعدّد اللّغويّ الذي هو وجهٌ بارزٌ من أوجهِ التّعدّدِ الثّقافيّ، ففي هذه الدّولِ يتعيّنُ اتّخاذُ إجْراءاتٍ سياسيّةٍ لتدبيرِ الشأنِ اللغويّ، وعَدَمُ هدرِ اللّغاتِ المتعدّدةِ في البَلدِ الواحدِ، وضَمانُ سياسةٍ تعدّديّةٍ تَحمي الاستخدامَ العادلَ المتَوازيَ لِلُغَتَيْن أو أكثرَ، كأنْ يَكونَ لكلّ مَجْموعةٍ لغويّةٍ حُضورٌ في مَجالاتٍ معيّنَةٍ تتّصلُ بتلك المجْموعَةِ، ويكونَ للبلَدِ كلِّه لغةٌ واحدةٌ مُشتركةٌ للنّشاطاتِ العامّةِ، كالحَياةِ المدنيّةِ التي تهمّ الأمنَ القوميَّ والتنميةَ الاقتصاديّةَ لكلّ الأفْرادِ على اختلافِ لُغاتِهم، ويُمكنُ تَدبيرُ شأنِ الاختلافِ بفَتْحِ مَيادينَ، وتَوفيرِ مَجالاتٍ تُستخدَمُ فيها لُغاتُ الأقلّياتِ بحريّةٍ وإطلاقٍ، ويُحفزُ الأفرادُ ويُشجَّعونَ لتعلّمِ لُغاتٍ أخْرى من لُغاتِ البَلَدِ، وتُخَصُّ بالاختيارِ اللّغةُ القوميّة أو الرّسميّة، بَل يُجعَلُ تعلُّمُ لُغةِ السيادَةِ شرطاً من شُروطِ التأهُّلِ والتّقدُّمِ الوَظيفيّيْنِ. ولكن لا يَعْني ذلِكَ كلُّه التّنقيصَ من شأنِ باقي لُغاتِ البلَدِ الواحدِ؛ إذْ إنّه من الطّبيعيّ أنْ تَكونَ هُناكَ حُقوقٌ أساسيّةٌ لها مَضمونٌ لغويّ صَريحٌ يتعيّنُ على الدّولَةِ الاعْترافُ بِه؛ لكي تَفِيَ بالْتزاماتِها الدّوليّةِ، المبْرَمَةِ بموجبِ مُعاهداتٍ، كالميثاقِ الدّوليّ للحُقوقِ المدنيّةِ والسياسيّةِ[1]، وعَلى رأسِ هذه الحُقوقِ الحقُّ في حرّيّةِ التّعبيرِ، والحقُّ في حُرّيّةِ اسْتخدامِ لغةٍ ما، وهُما حَقّانِ مُتلازمانِ. ولكنّ احترامَ التّعدّدِ اللّغويّ قد يَتعارضُ في كثيرٍ من الأحوالِ والحاجَةَ الفطريّة إلى التّواصُلِ والتّفاعُلِ، وفكِّ الطّوقِ عن المتكلّمينَ

١ حقوق الإنسان، مجموعة صُكوك دَولية، المجلدالأول، الأمم المتحدة، نيويورك، ١٩٩٣، رقم المبيع١، ص٢٨ .A.94.XIV-Vol.1،Part, p28

باللهجاتِ المتعدّدةِ في البلدِ الواحدِ، وهي غاياتٌ تواصليّةٌ تَداوليّةٌ لا تتحقّقُ إلاّ بالتّفرّد اللغويّ وتَرْشيح اللغةِ الوطنيّة الأقوى والأقدَرِ على استيعابِ حاجاتِ المتكلّمينَ وأغراضِهم ومقاصدِهم، وفي ذلكَ تَنميطٌ اجتماعيّ، وتوحيدٌ لوسيلةِ التّخاطُبِ الذي يَستجيبُ لميلِ الطّبائعِ إلى التّوافُق ونُفورِها من التّخالُفِ، وجَمْعٌ لأشتاتِ الهويةِ، وتَحقيقٌ لمبدأ الاقْتصادِ في الجُهدِ.

ولا نَغْفُل في هذا السّياقِ عَمّا ذَهَبَ إليْه بارسونز (T. Parsons)[1]، الذي زَعَمَ أنّ بينَ اللّغَةِ العَرَبيّةِ وبينَ اللّهَجاتِ العامّيةِ التي تُحيطُ بِها مَساراً تطوّرِيّاً يتّجهُ نَحْوَ تَباعُدٍ بيْنَ الطّرفَيْنِ، حيثُ ينشأ ازدواجٌ لغويٌّ تتطوّرُ فيه العامّياتُ غيرَ متأثّرةٍ باللغةِ العَربيّةِ الفَصيحَةِ. لكنّ هذا الزّعْمَ مَذْهَبُ مَن يَجهَلُ حَقيقَةَ اللغةِ العربيّةِ وحَقيقَةَ الدّوارجِ العامّيّةِ العربيّةِ، وحَقيقةَ العلاقَةِ التي تجْمَعُ بين العربيّةِ والدّوارجِ؛ والواقعُ خلافُ ما ذَهَبَ إليه بارسونز؛ ذلِكَ أنّ العربيّةَ الفَصيحةَ هي التي تؤثّرُ في اللّهجاتِ العربيّةِ؛ لأنّها هي التي تتولّى نشْرَ المعرِفَةِ قِراءةً وكتابةً في العُلومِ والآدابِ والاقْتصادِ، وبواسطتِها يَنمو التّفكيرُ الثقافيّ والعلميّ والتّعليميُّ. فإذا كانَ المسارُ التّطوُّريّ للغاتِ الأوربيّةِ يتّجه نحوَ التّباعُدِ بينَها وبين اللاّتينيّةِ الأمّ؛ فإنّ هذه الفرضيّةَ[2] لا يصحُّ تَعميمُها على علاقَة العربيّةِ باللّهجاتِ العامّيةِ، حيثُ

1 Parsons (talcott), Evolutionary Universals, Oxford, Blackwell, 1983, pp:21-33

٢ صاحبُ هذه الفرضيّة هو العالم اللّغويّ الفرنسيّ أنطوان ميي Antoine Meillet الذي زَعَمَ وجودَ شبه بين اللّغاتِ في تطوّرِها التّاريخيّ؛ فقد ذهَبَ إلى وجود شبهٍ بينَ العربيّةِ واللاّتينيّةِ من جهة، وبين الدّوارجِ العربيّةِ واللّغاتِ الحيّةِ الأوربيّةِ من جهةٍ ثانيةٍ، وبنى رأيَه على فرضيّةٍ مفادها أنّ السّماتِ العامّةَ للتّطوّرينِ تتماثلُ في كلّ الحضاراتِ، و بناءً على هذه الفرضيّةِ عقدَ موازنةً بين تطوّرِ اللاّتينيّةِ وتطوّرِ العربيّةِ، وزعمَ أنّ التّطوّرَيْنِ متماثلانِ، واستنتجَ أنّ كلَّ واحدةٍ من هاتينِ اللّغتينِ قد أدّت إلى ميلادِ لغاتٍ متعدّدةٍ منفصِلٍ بعضُها عن بعضٍ، ومن هذه اللغاتِ المنبثقةِ من العربيّةِ في رأيه، ما سمّاه بالعربيّةِ السّوريّة، والعربيّة المصريّة، والعربيّةُ المغربيّة، بوصفِها بدائلَ من الفصيحَةِ. انظر رأيه في:

يُقابِلُ تباعُدَ اللّغاتِ الأوربيّةِ (كالفرنسيّةِ، والإنجليزيّةِ، والإيطاليّةِ، وغيرِها...) فيما بينَها، تَقارُبٌ بينَ اللّهَجاتِ العربيّةِ، ولا يَسْتقيمُ القياسُ ههنا؛ للاختِلافِ الكَبيرِ بين المجموعتينِ في علاقتَيْهما بلُغَتَيْهِما الأمِّ؛ إذ إنّ الضّابطَ في الموازَنَةِ ليسَ برَصْدِ مفهومِ التّطوّرِ، بل بمفهومٍ آخَر هو مفهومُ القطيعةِ[1]؛ فالقطيعةُ مَسافةٌ لغويّةٌ بين لغةٍ مُحْدَثَةٍ وبين أصْلِها التّاريخيّ الذي انسلخَتْ منه، وهي تتجسّدُ في شكلِ انقسامٍ كلّيٍّ حادٍّ بين اللّغةِ الأمِّ واللّغاتِ المتولّدَةِ منها، وهنا يُمكنُ أن نتحدّثَ عن القَطيعةِ في علاقةِ اللّغاتِ العربيّةِ والعِبريّةِ والأكاديّةِ والآراميّةِ والحبشيّةِ باللّغةِ الأمّ، أمّا التّطوّرُ اللّغويُّ فهو أمرٌ يصيبُ اللّغةَ نفْسَها في بنيتِها ومُعجمِها وأصواتِها، وذلك في ضَوءِ تطوّرِ المجتمعِ والمفاهيمِ والأعرافِ والتّقاليدِ والثّقافاتِ، على نَحوِ ما قالَ ابنُ فارِس اللّغويّ: « فلمّا جاء الله، تعالى جلّ ثناؤُه، بالإسْلامِ حالتْ أحوالٌ، وانْسَلَخَت دياناتٌ، وأُبطِلت أمورٌ، ونُقلت من اللّغةِ ألفاظٌ عن مَواضِعَ أُخَرَ بِزياداتٍ زيدَت، وشرائعَ شُرعَت، وشَرائطَ شُرِطَت، فَعفى الآخِرُ الأوّلَ »[2]. أمّا اللّهجاتُ العربيّةُ المعاصرَةُ فليْسَ بينَها وبين اللّغَةِ العربيّةِ الفَصيحةِ صِراعٌ، فهذا أمرٌ مُنْتَفٍ عنها.

Antoine Meillet, Linguistique historique et Linguistique générale, Editions Chmapion, Paris, 1982.

وانظُرْ في الرّدّ عليْه أيضاً: منذر عياشي: اللّغة والتّطوّر في الدّراساتِ اللّسانيّة، مجلّة الفيصل السّعوديّة، ع:١٤١، نومبر ١٩٨٨. وكذا: عبد الرحمن بودرع، وآخرين : اللّغة وبناء الذّات، منشورات كتاب الأمة، وزارة الأوقاف القطرية، العدد ١٠١، السنة ٢٤، جمادى الأولى ١٤٢٥ هـ، يونيو/يوليو ٢٠٠٤م.

١ منذر عياشي، اللّغة والتّطوّر في الدّراساتِ اللّسانيّة، مجلّة الفيصل...

٢ أحْمَد بن فارِس: الصّاحبيّ في فقه اللّغة وسُنَنِ العربِ في كَلامِها، تَصْحيح وَنَشْر المكْتبَة السّلفيّة، مَط. المؤيّد، القاهِرَة، ١٣٢٨هـ-١٩١٠م، ص: ٤٤

وهنا يُلاحَظُ أنّ التّواصُلَ والتّفاهُمَ أمرٌ قائمٌ بين المتكلّمينَ العرَبِ من مناطِقَ مختلِفَةٍ، على تَنائي الدّيارِ واخْتلافِ الأقطار؛ فالاختِلافُ بينَ العربيّةِ الفَصيحةِ واللّهَجاتِ العامّيّةِ اخْتِلافٌ في الإنجازِ، والسّليقةُ واحدةٌ، ومَرجعُ هذا الاخْتِلافِ إلى ثقافةِ كلِّ مُتكلِّمٍ، ومُستَواه، وطريقَةِ بيئتِه في النّطقِ بالحُروفِ... كَما هو شأنُ سائرِ اللّغاتِ، الاختلافُ بين هذه العامّيّاتِ وبيْنَ العربيّةِ الفَصيحَةِ اخْتلافُ تنوُّعٍ لا اخْتِلافُ تضادٍّ، ولا يَرقى إلى مَرتبةِ إماتةِ اللّغةِ الأمِّ أو الجَوْرِ عليها، أمّا الاخْتِلافُ بينَ اللّغاتِ المتفرّعةِ عن اللاّتينيّةِ فهو اخْتِلافُ تضادٍّ، أدّى إلى إماتةِ اللّغةِ اللاّتينيّةِ الأمّ أو على الأقلّ إلى إضعافِها وحَصْرِها في حَيّزٍ مَحْدودٍ.

واختِلافُ التّنوُّعِ الذي تتَّصِفُ به الدّوارِجُ العربيّةُ، كما أسلفْنا ذِكْرَه، مَظهرٌ من مَظاهرِ التّطوّرِ الذي تمرُّ به اللّغةُ العربيّةُ اليومَ، وهو تطوّرٌ فريدٌ من نوعِه في تاريخِ تطوّرِ اللّغاتِ؛ ذلكَ أنّ اللّغاتِ تتطوّرُ في خطٍّ يقودُها إلى التّباعُدِ والقطيعةِ مع الأمّ، لكنّ العربيّةَ، كما يُلاحظُ، تعيشُ تطوّرًا عكسيًّا يعودُ بِها من شكلِها العامّي الدّارِجِ المتَعَدِّدِ المتَباينِ الموغِلِ في الخُصوصيّةِ، إلى شكلِها الفَصيحِ الموحّدِ الذي كانت عليه، والسّببُ في ذلكَ هو التّواصلُ المستمرُّ بين النّاطقينَ بالعامّياتِ العربيّةِ، ومصادرُ الدّينِ العربيّةُ التي حفظت الفُصحى ورَعَتْها، وَوسائلُ الإعلامِ العربيّةُ التي تربطُ بينَ البلدانِ العربيّةِ، فظلّت العامّيّاتُ مُخلِصةً للعربيّةِ ولحضارتِها لا عاقَّةً لها، على خِلافِ ما عليْه اللّغاتُ الأوروبّيّةُ "الحيّةُ" التي انْفصَمتْ عن الأمِّ لانفِصالِ المدنيّةِ الأوربّيّةِ عن الدّينِ، فاضْطُرّت إلى لغةٍ موحّدةٍ تتواصلُ بها، فلم تجد هذه المدنيّةُ المادّيّةُ إلاّ اللّغةَ الإنجليزيّةَ للتّواصلِ، ومعلومٌ أنّ الإنجليزيّةَ لا تمثّلُ اللّغةَ الأصليّةَ لأوربّا كلِّها.

إذا تأمّلْنا مسألةَ التّعدُّدِ اللّغويّ في البُلْدانِ العربيّةِ، وعَلاقَةَ ذلكَ بالتّعليمِ، فسنجدُ أنّ السّياسَةَ التّعليميّةَ فيها تَقومُ على تَوفيرِ التّعليمِ بلغتيْنِ: لُغةٍ أمٍّ هي العربيّةُ، ولُغةٍ أجنبيّةٍ توصَفُ بأنّها لُغةُ الانفتاحِ. ولكنّ الذي لا شكّ فيه، عندَ الحَديثِ عن السياسَةِ التّعليميّةِ المتعلّقَةِ بتدبيرِ أمورِ تَعليم اللّغاتِ، أنّ الأطفالَ عُموماً، وليسَ في العالَمِ العربيّ فقَط، يتعلّمونَ على أحسَنِ وجهٍ وأكمَلِه عندَما يدْرُسونَ بلُغتِهم الأمّ، وخاصّةً في سِنيهم المبكّرَةِ، ثُمّ يُضافُ إلى اللّغَةِ الأولى بالتّدريجِ ومَع ارتفاعِ السّنّ، تَعليم لغةٍ ثانيةٍ دوليّةٍ، تَكونُ عَوْناً للمتعلّمِ على الالتحاقِ بالعلوم الحَديثَةِ، وعلى مُواكبةِ العَصْرِ، ويُوسّعُ التّراكُمَ المعرفيَّ، ويُسهّلُ الاندماجَ المعرفيّ في الحَياةِ العلميّةِ، ويُمكّنُ من التّواصُل مَع الخارجِ. ولكنّ ذلكَ لا يَعْني أنّ اللغةَ العربيّةَ لغةٌ محليّةٌ لا تَقْوى على تَحقيقِ الوُصولِ إلى المعارفِ العالميّةِ، وأنّه لا مَكانَ لتحقيقِ ذلكَ إلاّ باللّغةِ الأجنبيّةِ الدّوليةِ كالإنجليزيّةِ ؛ فالحَقيقةُ أنّ اللغةَ العربيّةَ لغةٌ أمّ للنّاطقينَ بِها، ولغةُ تواصلٍ اجتماعيّ، ولغةُ هويةٍ وقوميّةٍ، ولكنّها أيضاً لغةٌ عالميةٌ مُعْتَمَدةٌ في المحافلِ الدّوليّةِ، وذاتُ قُدرةٍ عاليةٍ على نَقلِ المعارفِ العالميّةِ، وترجمةِ النّتاجِ العلميّ والأدبيّ العالَميّ إلى النّاطقينَ بالعربيّةِ.

عندَما تُصْبح اللّغَةُ الأمّ في وضعٍ حَرجٍ، كأن تُواجَهَ بمُشكلاتِ التّعدّد اللغويّ، فإنّ الحاجةَ تزدادُ إلحاحاً لوضعِ تَخْطيطٍ لُغويّ أو سياسةٍ لغويّةٍ محدّدَةٍ[1] تُعالجُ طرُقَ تَدْبيرِ الشأنِ اللّغويّ في البَلَدِ، وتَضعُ تصوُّراتٍ لحلولٍ مُقترَحَةٍ، ولا

١ كلُّ سياسَةٍ لغويّةٍ مُتّبَعَةٍ في بلدٍ من البُلْدانِ ، تُعدُّ جُزْءاً لا يتجزّأ من سياسَتِها العامّةِ التي تنتهِجُها في ميادين أخْرى، ولا شكّ أنّ الخطابَ السّياسيَّ الذي يُؤثّرُ في الحَياةِ العامّةِ وفي الواقِعِ هو خطابٌ لغويٌّ في المقامِ الأوّلِ ويَعكسُ هويّةَ الجِهاتِ المتحدّثَةِ باسمِ السياسَةِ العامّةِ المنْتَهَجَة. انظُرْ في مَوضوع عَلاقةِ التّواصُلِ بالسياسَة كتابَ: Bernard Lamizet, Le langage politique. Discours, images, pratiques, Ellipses Marketing, 2011.

يتَيسّرُ هذا التّدخُّلُ، ولا يسهُلُ أمرُ التّخطيطِ اللّغويّ إلاّ بإنشاءِ مجلسٍ حُكوميّ خاصٍّ للّغةِ مثلَما فَعَلَت كيبيك وكاتالونيا ودولُ البلطيقِ[1]، ومثلَما فَعَلَت الجَزائرُ بإنشاءِ المجلسِ الأعلى للغةِ العربيّةِ[2]، وذلِك من أجلِ التّمكينِ للغةِ العربيّةِ ونشرِها على نطاقٍ واسعٍ، حتّى تَجِدَ طريقَها إلى النموّ والانتشارِ خارِجَ جدرانِ المدرسَةِ ولا تقتصرُ على المقرّراتِ الدّراسيّةِ، فإذا نَجَحَت المخطّطاتُ الرّسميّةُ في التّمكينِ للّغَةِ العربيّةِ في الشّؤونِ العامّةِ للمُجتمَع المدنيّ، فتلكَ أمارَةٌ على نَجاحِ التّخطيطِ في الحفاظِ على الهُويّةِ العربيّةِ، وحِمايةِ حَواشيها من مَخاطرِ طَمسِ الهوياتِ، ويظلُّ للغةِ مَوقعٌ هامٌّ في الحَيزِ العامّ، وكلّما عَلَتْ مَكانتُها كبرَت قيمتُها الرّمزيّةُ وحيويتُها في التّواصُل والدّلالَة[3].

1 Nations Development Progamme (UNDP), Human Development Report 2004, p:64

٢ اجتهَدَ المجلسُ الأعلى للغةِ العربيّةِ في الجَزائرِ في إرساءِ سياسةٍ لتدبيرِ الشأن اللّغويّ، وتثْبيتِ وضعِ العربيّةِ بوصفِها لغةً رئيسةً، من خلال جَمْهرةٍ من النّدواتِ والنّشاطاتِ العلميّةِ،منها عَلى سَبيل المثالِ لا الحصرِ، اليَومانِ الدّراسيّانِ حولَ "التّخطيط اللّغويّ في الجَزائرِ: اللّغات ووَظائفها" (أبريل ٢٠١١م)، وشارَكَ في اليَومَيْن باحثونَ من جامعاتٍ عربيّةٍ وجَزائريّة، ومن معاهد الترجمة واللغات الأجنبية، ومراكز البحث المهتمّة بقضايا اللغة والمجتمع ومجالات الاقتصاد والتخطيط التربوي.

وقَد أنجَزَ المجلسُ مجموعةً من الدّفاتر في مواضيعَ تتصل بسياسة البلَد في التخطيط اللغوي وتثبيت العربية، منها دفتر في موضوع: أهمّيّة وضْع سياسةٍ وطنيّةٍ للغاتِ، ودفْتَر في موضوع: استعمال اللغة العربية في الإدارَة – الواقع والصعوبات والحُلول، ودفتَر في موضوع: اللغة العربيّة في الهيئاتِ الدّستوريّة، ودَفْتَر في موضوع: تَوطين المعرفَة وأهمّيّة نشرِها باللّغة العربيّة. [انظُر : دَليل المنشورات، عَشْر سَنواتٍ من الإنتاج، نَشر المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجَزائر ٢٠٠٨ م]

٣ محمّد أمارة، العبرية و اسقاطاتها على المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل، ٢٠٠٦.طمرة، ابن خلدون.

ج- الهوية والطّائفيّة وأثر ذلِك في زيادة حدة الأزمة اللغوية:

لا ينبغي في هذا السياق أن نخلِطَ مَسألةَ الهوية بنَزعاتٍ أخرى ذاتِ صبغةٍ طائفيةٍ، فقَد تتقنّعُ الطّائفيّةُ أحياناً بقناعِ الهوية الوطنيّةِ والثّقافةِ الذّاتيةِ الوطنية فتحلّ محلّها، والأخطرُ من ذلِك أن تُصادفَ نزعاتٍ تتّهم اللغةَ العربيّةَ بالعَجْز عن مواكبَة العصرِ، وتفضّلُ عليها اللّهجاتِ العامّيّةَ المحلّيّةَ، وفي هذا السّياقِ نبّه الباحثونَ اللّسانيّونَ على أنّه لا يَسْتقيمُ أنْ تَكونَ اللّهَجاتُ العامّيّةُ وسيطاً ثقافياً موازياً للغة العربية بدَعْوى أنّ اللّهجاتِ واقعيّةٌ حيّةٌ تعيشُ بين متكلّميها وفي واقعِهم، وبدعْوى أنّ العربيّةَ لُغَةٌ تُراثيّةٌ لا تُتقِنُها الأغلبيّةُ. فالحقيقةُ أنّ تسويةَ اللّهجاتِ العامّيةِ العربيّة باللغة العَربية الفَصيحَةِ لَن يلبثَ أن ينقلبَ إلى خَصْمٍ عَنيدٍ مُنافسٍ، بكُلّ قِيَمِه السّلبيّةِ النّاسِفَة[1]؛ إذ يحدُثُ أن تقفزَ هذه القيمُ السّلبيّةُ من الدّوارجِ والعامّياتِ إلى لسانِ الصّحافةِ الناطقِ وإلى ألسنةِ المعلّمينَ والمتعلّمينَ، وتُعزَلَ العربيّةُ عن النّهوضِ برسالتها في التواصُل والتّعليم والتّنمية الثّقافية والاقتصاديّة، وتُصبحَ عِبْئاً ثقيلاً وواقعاً ليسَ لَه من دافعٍ، وهكذا فاللّهجاتُ العربيّةُ تُهدّدُ العربيّةَ الفَصيحةَ، ولقَد قاوَمَت الشّعوبُ العربيّةُ مؤامَرَةَ الاستعمارِ في إحلالِ العامّياتِ محلَّ الفَصيحةِ؛ لأنّهم أدرَكوا أنّ التّمكينَ للهجاتِ العامّيةِ سيهْوي بالأمّةِ إلى مَكانٍ سَحيقٍ من التّفتُّتِ والتّمزّقِ، وإلى ضياعِ مقوّماتِ الوحدةِ الحضاريّةِ والثّقافيّةِ والعَقَديّةِ.

---

١ عَبد السّلام المسدّي، العَوْلَمة والعَوْلَمة المضادّة، دار سطور للنّشر والتّوزيع، ١٩٩٨م، ص٤٠٩. وانظر أيضاً البحثَ الجيّد الذي شارَكَت به دة. سَعيدة كحيل من الجَزائر: ترجمة الكتاب العربيّ، واقع الحال واسْتشْراف المآل، في المؤتمَر السّادس للمجلس العالَمي للغة العربيّة، ببيروت، وموضوعُه: «اللّغَة العربيّة وعالمية الكتاب العربيّ» بتاريخ ٨-٩ ديسمبر ٢٠٠٩م.

ولا يُتصوّرُ بحالٍ من الأحوالِ أيضاً أنْ تحلَّ اللغةُ الأجنبيّةُ محلَّ اللغةِ العربيّةِ في التّواصُلِ والتّعليمِ والإدارةِ والثّقافَةِ والاقْتصادِ؛ لأنّ هذا الإحْلالَ سيُفضي إلى فقْدانِ الهويةِ الوطنيّةِ، ولذلِكَ فقَد ظلّت العربيّةُ الفصيحةُ تحتفظُ بمكانتِها في تلبيةِ الحاجاتِ العلميّةِ والفكريّةِ للشّعوبِ العربيّةِ، وبقوّتِها في تحقيق النموّ الثّقافيّ، لكنّها لَمْ تُهيّأ لتُصبحَ لغةَ الحَياةِ اليوميّةِ مثْلما فُعِلَ باللّغةِ العبريّةِ التي لم تكنْ إلاّ لغةً ميّتَةً، فأحياها أصحابُها لتُصبحَ اليومَ لغةً مكتوبةً ومَحْكيّةً، وأداةَ توحيدٍ لليهودِ؛ في الفكرِ والعلم والتّعليم، وفي حَياتِهِم العَمَليّةِ والوجدانيّةِ والتّداوُليّةِ اليوميّةِ أيضاً، ولو أنّ اليَهودَ رَكَنوا إلى مقياسِ "الواقعيّةِ" المزعومِ –كَما فُعِلَ بالعربيّةِ الفَصيحةِ لإبطالِ نشرِها– لنَشأت عندَهُم ازدواجيةٌ بين عبريّةٍ موحّدَةٍ ولهجةٍ يوميّةٍ هي اليديش، وهي عامّيّةٌ مجموعةِ الأشكناز، ولكنّ مقياسَ الواقعيّةِ المزعومَ لم يكنْ ليَقْضيَ على اللغةِ الموحّدةِ التي اتُّخذتْ لغةً رسميّةً جامعةً تَجْمَعُ اليهودَ أيْنَما كانوا، بموجبِ اختيارٍ سياسيّ؛ لأنّ توحيدَ اليهودِ في أرضٍ واحدةٍ ولغةٍ واحدةٍ لم يكنْ إلاّ حلماً بعيداً، على نحو ما عبّرَ عنه المستشرقُ نولدكه، ولكنّه أصبحَ حقيقةً مَلموسةً بسببِ سياسةِ الدّولةِ في إيجادِ عَواملِ التّوحيدِ التي تُعبّر عن هويةٍ محدّدةٍ[1].

والخُلاصةُ في مسألةِ التّعدُّدِ اللّغويّ أنّ هذه المعالجَةَ تفرضُ على سياسَة تدبيرِ الشأنِ اللغويّ ألاّ تنبذَ ازدِواجَ الفُصحى والعامّيّةِ أو التّعدّدَ؛ لأنّ نَبذَ مُشكلةِ التّعدّدِ وإهْمالَها لن يُفضيَ إلى تَحْسينِ وضعِ الفُصحى وإنعاشِها، ولكنّ الذي سيُعينُ على تَحسينِها هو التّعريبُ، أي تَطويعُ "وضعِ اللّغةِ الدّاخليّ" للعربيّةِ حتّى تَصيرَ قادرةً على استقبالِ المعْنى الجَديدِ الوافدِ من ثَقافاتٍ أخرى، وتَهْيئتُها

١ عبد القادر الفاسي الفهري، المقارَنَة والتّخطيط في البَحْث اللّسانيّ العربيّ، ص:١٥٤ وما بعدَها.

وتَنميتُها لتَحْسينِ مَكانتِها بين لُغاتِ العالَمِ الرّسميّة، ولتُصبحَ بنظامها قادرةً على أداءِ الوظائفِ التّعبيريّةِ التي تؤدّيها لُغاتٌ أخرى في ميدان العلم والتعليم والإعلام والاقتصاد. ولا شكّ أنّ تَمكينَ اللغةِ العربيّةِ في مُحيطِها، وإدماجَها في تعريبِ العلم والتّعليمِ والإعْلامِ والاقْتصادِ سيُساعدُ على تنميةِ بنياتِها وأنساقِها الدّاخليّةِ، وسيتَمكّنُ المتكلّمونَ بِها من استهلاكِ المعرفةِ بلسانِهم الخاصّ، ولا يُضطرّونَ إلى استعارةِ لسانِ غيْرِهم.

٣- سُؤالُ الهوية وأثرها في تحقيق التّنمية للبلادِ العربية:

أ- علاقةُ التنميةِ بالهويةِ: لا حَديثَ عن التّنمية البشريّةِ من غيْرِ ربْطِها بسؤالِ الهويّةِ، ولا حديثَ عن الهويّةِ من غيْرِ ربطِها باللغةِ الوطنيّةِ.

وهكذا فَسُؤالُ الهويّةِ سُؤالٌ في صَميم الحَديثِ عن التّنمية البَشريّة؛ لوُجود علاقةٍ جدليّة بين نَسقِ الهوية ومُكوّناتِه اللّغويّةِ والدّينيّةِ والثّقافيّةِ، وبَيْنَ سياساتِ التّنمية الاقتصادية والاجتماعيّة...

وتُعدّ أسئلةُ اللّغة حرِجةً؛ لأنّها تخصّ مَجالاتٍ عديدةً كسياسَة التخطيط التّربوي والتّعليم والتّفكيرِ والثّقافَة والتّواصُل والاقتصادِ والذّاكِرة والدّينِ... ويحتاجُ تدبيرُ شأنِ هذه الأسئلةِ وإعدادُ أجوبةٍ ملائمةٍ لها إلى رؤيةٍ شموليّةٍ واضحةٍ مُتماسكةٍ...

فاللغة العربيّة تُعدُّ وطناً للمعرفة، ومَصْنعاً للهوية والشّخصية العربية، شأنُها في ذلك شأنُ اللُّغاتِ الطّبيعيّة التي لها رَصيدٌ عِلميّ وثَقافيّ وإسْهامٌ في تَنميةِ المعارِفِ البَشريّة وانْخراطٌ في بناء القيم الإيجابيّة.

ولا يُمكن النهوضُ بلُغة من اللُّغات الطّبيعيّة إلا ضمنَ ثَقافةِ الأمّة التي تَتداولُ هذه اللغةَ. ولا يُمكنُ النهوضُ بالعربية إلاّ ضمنَ الخلفيّة الثّقافية للأمّة

العربية الإسلامية، بوَصْفِ هذه الخلفيّةِ محوراً أساساً تدورُ حولَه التّنميةُ، وتتبوّأ اللّغةُ الموقعَ المركزيّ في المنظومَة الثّقافيّة؛ لارتباطِها بالفكر والإبداع والعَقيدة والتّراث، والذي يسوّغ تناولَ اللّغة في إطارِ المنظومة المعرفيّة الثّقافيّة أنّها لا تنمو في فراغٍ، بل في مجتمَع له تَخطيط لغوي أو سياسَةٌ خاصّة في تَدبيرِ الشّأن اللّغويّ، مُجتَمَعٍ له سياقُه الثّقافي وبُعدُه التّاريخيّ، وتناوُلُ اللغة بهذا المنهجِ تناوُلٌ جيّد؛ لأنّه لا يقف في هذا التّناوُلِ على أساس تقنيّ مَحضٍ خارجٍ عن سياقِ المجتمَع المؤثّر، وسياسَتِه اللغويّة.

ب– الهوية واللغةُ والتنمية في العالَم العربيّ: أدرَكَ الغرْبُ بمُختلِفِ مراكزِه ومُؤسّساتِه مَدى التّرابُطِ بينَ الهوّيةِ والتّنميةِ، فشَرَعَ في بَسْطِ هيمنتِه السياسيّةِ والاقتصاديّةِ والثّقافيّةِ من أجلِ الحفاظِ على ما يُسمّى في المصطَلَحِ السياسيّ الاستراتيجيّ الحَديثِ بالأمنِ القوميّ[1]. فمعْرِفَةُ الدّولَةِ بوَسائلِ حمايَةِ الأمن القَوميّ يَضمنُ لَها معرِفَةَ مَصادرِ التّهديدِ، ويدفَعُها إلى تنميةِ قُدراتِها وتقويةِ وسائلِ معرِفَتِها لمواجهَةِ المخاطرِ.

١ أدرَكَ الغربُ بعدَ نهايةِ الحربِ العالميّةِ الثّانيةِ أنّ تَحقيقَ الأمنِ القوميّ لبُلْدانِه وحِمايَةَ مُجتَمعاتِه من التّهديداتِ الاقتصاديّة والعسكريّةِ والثّقافيّة التي يفترِضُ أنّها مُحيطةٌ بِه، لا يتمُّ إلامن خلالِ نظامٍ من التّدابيرِ والإجْراءاتِ الحمائيّةِ التي تَضمَنُ حفظَ الأمنِ للمُجتَمعاتِ الأوربيّةِ، وضَمانَ استمرارِ الازدهارِ الاقتصاديّ، ومن هذه الإجراءاتِ الوقائيّةِ استمرارُ الهيمَنَةِ على الاقتصادِ العالَميّ، والتّحكُّم في الأسواقِ، ورَصدُ الإمكاناتِ العسكريّةِ لدَرْءِ التّهديداتِ المفترَضَةِ، انظُرْ في هذا المعْنى الكتابَ الجَماعيّ:

- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), Michael W.Obornes, L'économie de la sécurité, Editiones de l'OCDE, Paris-France, 2004.

وانظرْ أيضاً :

- Odile Jakobe, Défense et sécurité nationale, , la documentation française, Paris-France, 2008.

والحقيقةُ أنّ الأمةَ العربيّةَ الإسلاميّةَ أدركَت مَفْهومَ الأمنِ القوميّ – قبلَ أن ينشأ المدُّ القوميُّ في العصرِ الحَديثِ– سَبيلاً من سُبُلِ حمايةِ الهويةِ والعَقيدَة والثّقافَة، منذ أن نَزلَ قولُه تَعالى: «فلْيَعْبُدوا رَبَّ هذا البيتِ * الذي أطعَمَهُم من جوعٍ وآمَنَهُم من خَوفٍ»[1]، ويُمكنُ أن يُفهَمَ الخوفُ بمعناه الشّاملِ لكلّ تهديدٍ تتعرّضُ له الأمّةُ في الميادينِ كافّةً، فيَكونُ مَعْنى التأمينِ من الخَوفِ التّخْطيطَ الشّاملَ وتَهيئة الظّروفِ المناسبَة للإنتاجِ والإبْداعِ، من أجلِ إقْدارِ الأمّةِ على الانتفاعِ بطاقاتِها ومَصادرِ قوّتِها، ويكونُ مَعْنى التأمينِ أيضاً الحفاظَ على الكيانِ السياسيّ الحامي للدّولَةِ، والكيانِ الاجتماعيّ المتَماسِك الذي يرْعى مبادئَ الانتماءِ والهويةِ الوطنيّةِ، والكيانِ العَقَديّ الذي يضمَنُ الأمنَ الرّوحيّ والاستقرارَ النّفسيَّ للأمّةِ، والكِيانِ البيئيّ الذي يضمنُ الحِفاظَ على البيئةِ الطّبيعيّةِ من الأخطارِ المهدِّدَةِ لسلامةِ البيئَة، والكيانِ الثّقافيّ الذي يُؤمّنُ للأمّةِ مَصادِرَ ثَقافتِها ورصيدَها العلميّ ولُغَتَها القوميّةَ التي تُعبّرُ عن تلك الثّقافَةِ[2].

٤– الزّاويةُ التي ينبغي النظرُ منها لتَحقيق التّنميةِ الاقتصادية والأمنِ القَوميّ:

هذه الزاويةُ هي أنّ منظومَةَ اللّغة العربيّة بما تتضمّنه من قيمٍ دينيّة وثقافيّة وأدبيّة وأخلاقيّة، هي مناطُ الأملِ في بعثِ نَسَقِ المعرفةِ العربيّة وإحيائها وتنميتِها، وربطها بالتّنمية الحديثَة، حتّى تُصبحَ العربيّة بالتّعريب للعُلوم والتّقانَة، تؤدّي مهمّةً

١ سورَة قُريش: ٣–٤.

٢ لا شكّ أنّ اللّغةَ شاهدٌ عَلى العصرِ وسجلّ للواقعِ ومرآةٌ لأهلِها ومُعبّرٌ أمينٌ عن ثَقافتِها. انظُرْ في هذا المعْنى:

محمّد محمّد داود، اللّغة والهويّة في مَعركَة الحَضارَة، العَربيّة في خَطَر، المنْتَدى الفكريّ (٨)، اللّغَة العربيّة في الدّاخل الفلسطينيّ بين التّمكين والارْتقاء، مَركز الدّراسات المعاصرَة، أمّ الفَحْم، ط.١، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م، ص: ١١–٢٦.

فاعلةً في النّموّ الحقيقيّ للاقتصاد العربيّ، وذلك بتحويله من اقتصاد الرّيع المتواكلِ علميا إلى اقتصاد أصيلٍ ينمو نموّا مستديماً[1].

صحيحٌ أنّ مشروعَ التّنميةِ الرّاهنَ في كثيرٍ من البُلدانِ العَربيّة لا يتضمّنُ في أولوياتِه تَنميةَ اللّغةِ العَربيةِ. لا يتضمّنُ مشروعُ التّنمية إعادةَ الاعتبارِ للغةِ الثقافة والعقيدةِ والتّاريخ التي بِها كانَ نهوضُ الأمّةِ من قبلُ. لا يتضمّن مشروعُ التنمية استئنافَ المشروعِ العربيّ القديم في العمل المعجميّ والدّلاليّ عامّةً، مما كان بَدَأه أهلُ العربيّةِ منذ القَديمِ، فخصّوا لُغَتَهم بعنايةٍ لم تَنلْها لُغَةٌ أخْرى، و ذلك لِما تَتمتّعُ به من عراقةٍ ونشاطٍ متجدّدٍ، واتّصالٍ عُضويّ بالحياة، فأخْرَجوا مادّةً مُعجَميّةً ضَخمةً، وحَقّقوا فِكرةَ المعجمِ "الكشّافِ المفتوحِ"[2] الذي يضمُّ مُفرَداتِ العَربيّةِ التي استُقْرِيَت في عَصرِها، ويظلُّ مفتوحًا لاستقبالِ مُفرداتٍ جديدةٍ تستجيبُ لمطالبِ العَصرِ، وتخضعُ لشرْطِ القياسِ التّركيبيّ والصرفيّ والصّوتيّ، فَفي مُواصَلَةِ هذا التَّقْليدِ الأصيلِ اسْتِحضارٌ للذّاكرةِ المعْجَمِيّةِ العَربيّةِ الخِصْبِ الحَيَّةِ المتجَدّدَة.

فاللغةُ العربيّةُ قادرةٌ برصيدِها وقُوّتِها التّعبيريّةِ والاصطلاحيّةِ عَلى النّفاذِ إلى مَصادِرِ المعرفَةِ، والانخراطِ في عَصرِ "إعصارِ المعْلوماتِ الدّافقَةِ"، ونَقْلِها واستيعابِها من خلالِ بَرامجَ وبرمجياتٍ، وتَوظيفِها وحُسْنِ استثمارِها لتوليدِ مَعرِفةٍ جَديدَةٍ مُواكِبةٍ لمطالبِ العصرِ في نموّ المعارفِ وانتقالِها إلى حيّزِ الاستثمارِ والإبداعِ.

---

١ محمّد مراياتي، أثر اللّغة العلميّة والتّكنولوجيّة في النّموّ الاقتصادي العربيّ، مقال منشور ضمن: أسئلة اللّغة، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، يوليوز ٢٠٠٢م ص:٩.

٢ تستجيب المعاجم العربية القديمة لفكرة "المعجم المفتوح"؛ لأن المعجم في أصلِه مجالٌ مفتوحٌ على خلاف النّحو الذي هو مجالٌ مغلقٌ. انظر في تفصيل هذه الفكرة: د.أحمد أبو الفرَج، المعاجم اللّغويّة في ضوءِ دراسات علم اللّغة الحديث، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر ، ط.١ / ١٩٦٦م، ص:١٤ وما بعْدَها.

وهي قادرةٌ أيضاً على الانْدماجِ في سلكِ المعرفَةِ العالميّةِ الحَديثَةِ بما في ألفاظِها من صفاتِ الإيجازِ في التّعبير والأسلوب والدّقّة في الدّلالّةِ، وقد أثبتَت جدارتَها بوصفِها لغةً عالميّةً، بما تملكُه من قُدرةٍ على تَطويعِ النّماذجِ البرمجيّةِ المصمَّمَة للغةِ العربيّةِ، فقَد أثْبتَ الباحثونَ إمكانَ استخدامِ نُظُمِ الإعرابِ والصّرفِ الآليةِ المصمّمَةِ للغةِ العربيّةِ في مَجالِ اللغةِ الإنجليزيّة، وبمعْنىً آخَر فإنّ العَربيّةَ يُمكنُ النظرُ إليْها لغوياً وحاسوبياً، على أنها فئةٌ عُلْيا Superset تندرجُ في إطارِها كثيرٌ من اللّغاتِ الأخرى[1].

٥- اللغةُ العربيّةُ والتّنميةُ المَعْرفيّةُ في تَقريرِ التّنميةِ البَشريةِ العَربيّةِ:

مِن المناسبِ أن نُعالجَ عَلاقةَ اللّغةِ العَربيّة بالتّنميةِ المعرفيّةِ مِن خِلالِ أسْئلةِ «تَقرير التّنميةِ الإنْسانيةِ العَربيةِ الثّاني لسنة ٢٠٠٣ الصّادر عن برنامَج الأمم المتّحدة الإنمائي»[2]، ومن هذه الأسئلة:

- ما مُسوّغات الحَديث عن عَلاقة المعرفةِ بالتّنميةِ ؟.
- ما موقعُ اللغة من المعرفة في اقتصادِ المعرفة ؟.
- كيفَ نجعلُ من اللّغةِ العربيّة لغةَ مَعرفة كَما كانت في عُصور ازدهارِها؟.
- ما المهامُّ التي تنهضُ بها اللغةُ في مجتَمَعِ المعرفةِ، وما مجالاتُ الاستثمار ؟.

---

١ انظُر التفصيلَ في: نَبيل عَليّ، الثّقافَة العربيّة وعَصر المعْلومات، ص:٢٣٨.ويُنظرُ أيضاً تَفصيلَ موضوعِ اللغة العربيّة والمعرفَة بين الأزمَة واقْتراحاتِ الحُلولِ : نَبيل عليّ، العَقْل العربيّ ومُجتَمَع المعرفَة، مَظاهِر الأزمَة واقْتراحات بالحُلول، سلسلة عالَم المعرفَة، المجْلس الوطنيّ للثّقافَة والفُنون والآداب، الكويت، ع:٣٧٠، ديسمبر ٢٠٠٩م، ج١ وج٢.

٢ د.عبد القادر الفاسي الفهري، اللّغة العربيّة والبحث العلمي، في تقرير التّنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٣م، إشراف: مدير معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، جامعة محمّد الخامس- السويسي، الرّباط، مارس ٢٠٠٥م.

– كيف نتصوّرُ وضعَ اللغة العربية في مُجتمع يتطلّعُ إلى التّقدّم ويستشرفُ الآفاقَ؟.

الحقيقةُ أنّ المعرفةَ لا تَنمو في فَراغٍ، بَل في مُجتمعٍ مُحدّدٍ ذي هويةٍ مُحدّدةٍ، وسياقٍ تاريخيّ وثَقافيّ مُعيّنٍ، وتتأثّرُ منظومةُ المعرِفَةِ بمُحدِّداتٍ مُجتمعيّةٍ ثَقافيّةٍ واقتصاديّةٍ وسياسيّةٍ، من أهمّ هذه المحدِّداتِ الثّقافيّةِ: الثّقافةُ العالِمَةُ أو الثّقافَةُ الأكاديميّةُ، والثّقافَةُ الشّعبيّةُ، ولا يُمكنُ أن يَبنِيَ العربُ معرِفةً مُنتجةً متطوّرةً إلاّ إذا استَعادوا تُراثهم الثّقافيّ والفكريَّ، وانتقَوْا منه مَواطنَ القوّةِ؛ فالتّراثُ الفكريّ مكوّنٌ أساسٌ للثّقافةِ العربيّةِ، واللغةُ حاملٌ أداتيّ لَها، والدّينُ منظومةٌ اعتقاديّةٌ رَئيسةٌ شاملةٌ تُوجّه حَياةَ هذه الثّقافَة. لكنّ الملحوظَ في البَيانِ الذي سَجّلَه تَقْريرُ الأمم المتّحدَةِ نَواقصُ كثيرةٌ في مَجالِ التنميةِ المعْرِفيّةِ، منها غيابُ سياسةٍ مَعرِفَيّةٍ واضحةِ المعالِم؛ لأنّه يَرى أنّ المعرِفَةَ حجرُ الزّاويةِ في التّنميةِ البشريّةِ، وأداةٌ لتوسيعِ خياراتِ البَشرِ وقُدراتِهم، للتّغلّبِ على الحِرمانِ ولبناءِ مجتمَعاتٍ مزدهرةٍ، ويعبّرُ السياقُ الاجتماعيّ في البُلدانِ العربيّةِ في مَطلعِ هذا القَرنِ عن وُجودِ نَقائصَ وعثراتٍ كثيرةٍ في طريقِ اكتسابِ المعرِفَةِ في المنطقَةِ العربيّةِ وإنتاجِها ونَشْرِها، خاصّةً في مَجالاتِ الثّقافَةِ والاقتصادِ والاجتماعِ والسياسَةِ، عَلى الرّغمِ من وُجودِ "مَوارِد بَشَريّةٍ عربيّةٍ أو "رأسِ مالٍ بَشَريٍّ" مُهمّ يُمكّنُ من تَكوينِ بنيةٍ أساسٍ قويّةٍ لإقامةِ نهضةٍ مَعرفيّةٍ.

هذه النّقائصُ ناجمةٌ ممّا أصابَ العالَمَ العربيّ من تَضييقِ خناقِ الحرياتِ والحُقوقِ، خاصّةً بعدَ أحداثِ الحادي عشَرَ من سبتمبر، وينتهي التقْريرُ إلى تَقْديمِ رؤيةٍ استراتيجيّةٍ لإقامةِ مُجتمعِ المعْرِفَةِ، تصفُ المعالمَ الرّئيسةَ لعمليةِ الإصلاحِ المجتمعيّ التي يُمكنُ أن تنتهِيَ إلى إقامةِ مجتمعِ المعرِفةِ في البُلدانِ العربيّةِ، وأساسُ هذه الرؤيَةِ المشارَكَةُ في عمليةِ إبداعٍ مُجتمعيٍّ وطنيّةٍ تتوخّى إعادةَ تَشكيلِ المنطقةِ من الدّاخلِ خدمةً للتّقدُّم الإنسانيّ فيها، وإقامَةَ مُجتمعٍ للمعرفةِ في البُلدانِ العربيّةِ، من أجلِ نشرِ المعْرِفةِ وإنتاجها واستثمارِها جيّداً في مَجالاتِ النّشاطِ المجتمَعيّ،

وتأسيسَ نَموذجٍ معرفيٍّ عربيّ عامٍّ أصيلٍ مُنفتحٍ يَقومُ على العودَةِ إلى صَحيحِ الدّينِ وتَخليصِه من التّوظيفِ المغْرِضِ، وحَفْز الاجْتهادِ وتَكريمِه، والنُّهوضِ باللغةِ العربيّةِ، واسْتحْضار الجَوانِبِ المشرِقَةِ في التّراثِ المعرِفيّ العامّ، وإثراء التّنوّعِ الثّقافيّ داخِلَ الأمّةِ، والانْفتاح عَلى الثّقافاتِ الإنسانيّةِ الأخْرى. ومن الثّابتِ أنّ هناكَ رابطاً قوياً بينَ اكتسابِ المعْرِفَةِ والقُدرةِ الإنتاجِيةِ للمُجتمَع، فيتعيّنُ حينئذٍ الاهتمامُ الخاصُّ بمَفاتيحِ نشرِ المعْرِفةِ، وهي التّنشئةُ والتّعليمُ والإعلامُ والتّرجمةُ[1]، وكُلُّ المفاتيحِ والأدَواتِ الأساسِ التي تُخْرِجُ المعْرِفَةَ إلى حيّزِ الوُجودِ والإنْفاذِ.

٦- من مَعايير نَجاحِ الأبْحاثِ التّطبيقيّةِ التي تربِطُ اللغةَ بالهويّةِ وتُحقّقُ التّنميةَ:

إنّ البُحوثَ التي تُنْجَزُ في كَشْفِ ما أصابَ الاسْتعمالَ الدّلاليّ من مَعاطِبَ جَمّةٍ، وما لَحِقَ بالرّصيدِ اللّغَويّ الرّاهِنِ من فَقْرٍ مُدْقِع، لا تَستَطيعُ أن تُؤْتِيَ أُكُلَها إلا إذا أُخْرِجَتْ إلى حَيّزِ الوُجودِ، ووُضِعت عَلى محكِّ الاسْتعمالِ والممارَسَة في ميادين الثّقافة والسّياسةِ والاقتصادِ وغيرِها من الميادينِ الحَديثة، من أجلِ إغْناءِ الحَصيلةِ المعجميّةِ الفَصيحَةِ، وتَنْمِيَةِ المهاراتِ اللّغويّةِ تَنْمِيَةً تَجعلُ الفَردَ فَعّالاً في مُحيطِه، مُؤثِّراً بينَ أفرادِ مجتمعه، مُمْسِكاً زِمامَ الاستفادةِ والإفادَةِ في طريقِ البِناءِ الحَضاريّ، وبذلك نُسهِم في فكّ الطَّوْقِ عَنِ الدّلالَةِ، والانْعتاقِ مِنَ "الاسْتِلابِ اللُّغَوِيّ"، بِما يَمْتَلِئُ بِهِ الرّصيدُ الثّقافيّ العلميُّ العربيّ، كَكُتُبِ اللّغة والْمَعاجِمِ، مِنْ ذَخيرةٍ لفظيّةٍ وموضوعيّة غنيّة. وأكثرُ ما أوردَتْه هذه المصادرُ مُقتصِرٌ عَلى المنتقى

١ برنامجُ الأمم المتّحدَة الإنمائيّ: تَقْرير التّنمية الإنسانيّة العربيّة للعام ٢٠٠٣، نحو إقامَة مُجتَمَع المعرِفَة، ص:١- ٥.

وانظُرْ أيضاً: تَقْرير التّنمية الإنسانيّة العربيّة للعام ٢٠٠٤، نَحْوَ الحرّيةِ في الوَطَن العَربيّ، نشر المكتَب الإقليميّ للدّول العربيّة، بَرنامَج الأمم المتّحدة الإنمائيّ، المطبعَة الوطنيّة عَمّان، ٢٠٠٥م، ص:٣.

المنتقَدِ، والمتَنَخَّلِ المنتخَبِ، ممّا يَخْدمُ الغَرَضَ، غَرضَ استئنافِ مشروعِ التّنمية الثّقافيّة[1]، وتَحقيق الأمنِ الثّقافيّ للبلادِ العَربيّة.

لا شكّ في أنّ أيةَ لغةٍ تُعدّ وَطناً للمعرفة[2]، ومَحضناً للتنمية، ولا شكّ أنّ اللغةَ أداةُ تَوطينِ المعرفةِ، وتُقاسُ اللغاتُ بالمعارفِ التي تحملُها أو تنقُلُها أو توطِّنُها[3]، ومَفهومُ الوَطنِ يحملُ أكثرَ من دلالة، فاللّغةُ وطنٌ تواصليّ ورمزيّ أكثر من أن تَكونَ وطناً بالمعنى المكانيّ الجُغرافي، وللوطنِ حقوق على المواطنينَ، وهي المحافظةُ عليه، وتَحسينُ مُستواه، ووضْعُ سياسَةٍ رَشيدَةٍ لتنميتِه وتَدبيرِ شُؤونِه. اللغةُ بيئةٌ للمعرفة ووطنٌ لَها يتجاوز الحدودَ والأقاليمَ لينخرطَ في بناءِ قيمٍ إنسانية كُلّيةٍ.

اللغة أداةُ توليدِ الهويةِ وإنتاجها وصناعتِها وتنميتِها ونَشرها واسْتهلاكِها، وأكبرُ تحدٍّ تواجهُه اللغة هو استيعابُ التّطوُّرِ، ومواكَبَةُ المعرفة الإنسانية المتراكمة، والإسهامُ في إنتاجها وتداولها.

---

١ د.عبد الرحمن بودرع، المنتقى من فصيح الألفاظ للمعاني المتَداوَلَة، نحو مُعجَم عربيّ دلاليّ مبنيّ على مبدإ "التّداوُل اللّغويّ"، وحاجةِ المتكلّم إلى الاستعمال، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عبد المالك السّعدي، مطبعة الخليج العربي، تطوان- المغرب ط.١، ٢٠٠٨م، ص:١٣.

٢ عبد الرزاق تورابي، اللغة وطن المعرفة، اللّغة العربيّة والبحث العلمي، في تقرير التّنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٣م، إشراف: مدير معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب: د.عبد القادر الفاسي الفهري، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، جامعة محمّد الخامس- السويسي، الرّباط، مارس ٢٠٠٥م، ص:٦٩.

٣ يُمكنُ أن يُستَفادَ في هذا السّياقِ من كلّ الآراءِ التي دارَت حولَ التّقرير الآنِفِ ذِكْرُه، خصوصاً آراء الأساتذة: نور الدّين العوفي، وجمال الدّين بادّو، ويحيى اليحياوي، وعبد الغفور بريسولو، عبد الرزاق تورابي، ونجاة المريني، ومصطفى الشّاذلي، وعمر الأشهب، ومحمد حفيظ، التي نُشِرت في "اللغة العربية والبحث العلمي"، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، مارس ٢٠٠٥م، وكذا: مقالة للدّكتور عبد القادر الفاسي الفهري: "قُروفات ومُفارَقة لغويّة: وقى الله البلادَ والعباد"، جريدة العلَم عدد:١٩٦٢٧، ١٦ فبراير ٢٠٠م .

واللغة العربية وطنٌ للمعرفة وأداةٌ لإنتاجها وتَنمِيَتِها، ووسيلةٌ من وسائل نشرِها بين الأمم. وإذا كانت اللغة وطناً للمعرفة الإنسانيّة فهل تمكّنَت من استيعابِ المعرفة الإنسانية المتراكمةِ وإنتاجِها ونشرِها وتحويلِ المواطنينَ إلى مُثقفينَ إيجابيينَ فاعلينَ ؟

بادئ ذي بدء يمكنُ أن نعُدّ سياسَةَ التّنميةِ البشريةِ مدخلاً إلى الحَديثِ عن التّنميةِ المعرفيّة. وسياسَةُ التّنميةِ البشريّةِ مبنيةٌ في المقامِ الأوّل على السّماح للنّاس أن يَعيشوا نمطَ الحياةِ الذي يرتضونَه، وعلى تزويدِهم بالأدواتِ المناسبةِ لتقريرِ تلكَ الخيارات.

والتّنميةُ البشريّةُ مجموعُ برامجَ تهدفُ إلى تحسين أوضاع الإنسانِ الاجتماعيّةِ والاقتصادية والمعرفيّة، وتتّجه سياسَةُ التّنميةِ البَشريةِ اليومَ نحوَ رَبْطِ التّنمية باقتصادِ المعرفة، وهو اقتصادٌ مبنيّ على المعرفة، تزدادُ فيه نسبةُ القيمة المعرفيةِ ازدياداً كبيرا؛ حيثُ أصبحتْ فيه السّلعُ المعرفيّة أو سلعُ المعلوماتِ من السّلع الهامّة جداً، وتساعدُ تقانةُ المعلوماتِ والاتّصالاتِ على نموّ اقتصاد المعرفة، وقد أصبحَ العالم يشهدُ ازدياداً مُطّرداً لدور المعرفة والمعلوماتِ في الاقتصادِ: فلَقَدْ أصبحَت المعرفةُ مُحركَ الإنتاج والنموّ الاقتصاديّ؛ كما أصبحَ مبدأ التّركيز على المعلوماتِ والتّقانة، بوصْفِها عاملاً من العوامل الأساسِ في الاقتصادِ، من الأمور المسلَّم بها. وبَدأنا نَسمعُ بمصطلحاتٍ تُعْرِبُ عَن هذه التّوجُّهاتِ، مثل "سياسَة تَدْبير المعْلومات"، و"مجتمع المعلومات"، و"ثورة المعلومات"، و"اقتصاد المعرفة"، و"اقتصاد التعليم" وغيرها. وإن الكثير من المعلوماتِ أصْبَحَت يُرمزُ إليْها عادة في وِعاء اللغةِ، ومن هنا تَبرزُ أهميةُ مسألة التّعريب وخاصة التّعريب في مَجالاتِ تقانة المعلوماتِ.

ويتحقّقُ الانعتاقُ من الاستلابِ اللّغويّ أيضاً بالانفتاحِ على الثّقافاتِ، ولكن بواسطةِ اللّغةِ العربيّةِ، وبأداةِ التّعريبِ. وتأخذُ مسألةُ التّعريبِ أو سِياسَةُ التَّعْريبِ بُعدا أكبرَ ممّا كانت عليه سابقا؛ إذ أصبحَ التعريبُ مرتبطاً بالسّياسَةِ

والاقتصادِ والتنميةِ أكثرَ من أي وقتٍ مَضى. ويقدّمُ التّعريب في تقانة المعلوماتِ فُرصاً اقتصاديةً هامّة للوطن العربي، وأهمّيةُ اللّغة العربية في تقانة المعلوماتِ مركزيّةٌ لأنها تُقدّمُ المعلوماتِ العلميةَ باللّسان العربيّ، وسيدفعُ تعريبُ المجالات العلمية والاقتصادية باللّغة العربيةِ إلى التّحديثِ المستمرّ من أجلِ تَطويرِ دَورِ العَربيةِ في التّداوُلِ العِلميّ والاقتصاديّ.

٧- موقع اللغة العربية من مجالات الاستثمار:

في مُسوّغاتِ الحَديثِ عن عَلاقةِ اللغةِ بالاقتصادِ والمعرفة والتنميةِ نَسْتطيعُ أن نَستعْرِضَ جُملةً من البَواعثِ العالَميّةِ الطّارئَةِ في مَجالِ استثمار الاقْتصادِ والمعْرفَةِ، وإفادة اللغة من ذلِك:

- من مُسوّغاتِ الحَديثِ عن هذه العَلاقةِ: ما يحصلُ من تحوّلاتٍ اقتصاديةٍ في العالَمِ الرّاهنِ، وما عرَفَه ميدانُ تقانة المعلوماتِ والتّواصلِ من تقدّمٍ هائلٍ، وسَيْلُ العولَمَةِ الذي اجتاحَ كلَّ مرافقِ الحياة.

- ومن مسوّغاتِ الحديثِ عنها أيْضاً بُزوغُ نَوعٍ جَديدٍ من الاقتصاد، هو الاقتصادُ المبنيُّ على المعرفة[١] Knowledge based economy، وما تَستطيعُ المعرفةُ أن تُسديَه للاقتصادِ من حركةٍ وتنميةٍ وإنعاشٍ. ومن النّظريّاتِ الاقتصاديّةِ الحَديثَةِ التي تَصفُ هذا التّوجُّه: "نَظريّةُ النّموّ الجَديدَة" التي تُبينُ أهمّيّةَ المعرفةِ العلميّةِ والتّقنيّةِ في النّموّ المسْتَديم، وفي تَوْليدِ فُرصِ العَمَلِ، وزيادَةِ دَخْلِ الفردِ، وفي التّنويعِ الاقْتصاديّ، ثُمّ إنّ المجتمَعاتِ نفسَها تتّجهُ نحوَ ما يُدْعى "بمُجتَمَعِ المعْلوماتِ" Information Society.

١ محمد مراياتي، أثر اللغة العلمية والتكنولوجية في االنمو الاقتصادي العربي، ص:٩.

وقد أولى المجتَمَعُ الدّوليُّ اقْتصادَ المعرفةِ اهتماماً كبيراً، ويبدو ذلكَ من خلالِ تقاريرِ التّنميةِ البَشريّةِ التي أصْدرَتْها كَثيرٌ منَ المحافل والمؤسسات الدّولية.

ويُثارُ السؤالُ بعدَ ذلكَ عن موقعِ اللغةِ من اقتصادِ المعرفة، فالمعرفةُ ترتبطُ بالسياساتِ الاقتصادِيَّةِ الرّاهنَةِ ارتباطاً وثيقاً؛ لأنها تتعلقُ بمعرفة المعلوماتِ المتداوَلَة في عالَمِ الاقتصاد، ولأنّ تطويرَ الإنتاجِ الاقتصاديّ رهينٌ بما يُخطَّطُ من مشاريعَ علميّةٍ معرفيّةٍ. أمّا اللغةُ فهي أداةُ حصولِ المعرفة الاقتصاديةِ وتَدْويلِها، ودلالةُ اللغة على المعرفة الاقْتصاديّة تُسْنِدُ إليها وظيفةً جديدةً هي الوظيفةُ الاقتصاديةُ للغةِ، ويحقُّ لنا في إطارِ السّياسَةِ اللّغويّةِ لكلِّ بَلَدٍ أنْ نتحدّثَ عن الوظيفة الاقتصاديةِ، إلى جانب الوظائف الأخرى التعبيرية للغة، كالوظيفةِ التعليميةِ، والوظيفةِ الإعلاميةِ، والوظيفةِ السياسيّةِ...

ونَستطيعُ في هذا الصّدَد أن نَتصوّرَ قيمَةَ اللّغَةِ وأثَرَها في تَثْبيتِ هويّةٍ اقتصاديّةٍ راسخةٍ، فوَظيفةُ اللّغةِ في هذا التّثْبيتِ لا تُبْنى إلاّ على أساسِ انتشارِ اللغةِ التي يُهيْمنُ مُجتمَعُها على المعامَلاتِ الاقْتصاديّةِ وعلى السّوقِ العالميّةِ، وانتشارِ المصطلَحاتِ الاقتصاديّةِ، والمثالُ البارزُ على ذلِكَ انتشارُ اللغةِ الإنجليزيّةِ في العالَمِ، وهيمَنتُها على ميدانِ الاقتصادِ، وظُهورُها للعالَمِ بصفَتِها ترتبطُ ارتباطاً وثيقاً بالمدَنيّةِ والحَضارَةِ، وبمظهَرِ تَجَنُّبِ المعتَقَداتِ التّقليديّةِ والثّقافاتِ البشريّةِ المتنوّعَة، أي إنّ الإنجليزيّةَ انتشَرَت في سوقِ الاقتصادِ، وهيمَنَت عليْه، وزَعَمَت أنّها ينبغي أن تستحْوذَ عليْه في ظلِّ سياسَةِ العَوْلَمَةِ والتّرفُّعِ عن كلِّ خصوصيّةٍ؛ لأنّ الخُصوصياتِ الثّقافيّةَ عائقٌ من عَوائقِ النموِّ الاقْتصاديّ العالَميّ، أي إنّ الهويةَ الخاصّةَ، في نظرِ دُعاةِ انتشارِ اللغةِ الإنجليزيّةِ، تتعارَضُ وانتشارَ اقْتصادٍ حرٍّ ومتطوّرٍ. ومَعْنى ذلِك أنّ الاقتصادَ العالَميّ الجَديدَ يستلزمُ التّجانُسَ اللغويَّ

والتّسويةَ الثّقافيّةَ، وهذا ما ذَهَبَ إليه الاقْتصاديُّ ريتشارد هاريس عندَما زعَمَ أنَّ اللّغةَ الإنجليزيّةَ هي في الواقعِ اللّغةُ المشتَرَكَةُ للاقْتصادِ[1]، ولكنّ هذا الزّعْمَ لا يمنَعُ من القولِ: إنّ موقِعَ بعضِ اللغاتِ سيَتنامى بتدريجٍ، وستزدادُ شعبيةُ تلكَ اللغاتِ تَبعاً لتوسُّعِ ثَقافاتِ الناطقينَ بِها، فعلى الرّغْمِ من أنّ الإنجليزيّةَ تنتشرُ في كَثيرٍ من دولِ العالَمِ، بما فيها الدّولُ العربيّةُ، المنتجةُ للنّفْطِ، فإنّ اللغةَ العربيّةَ بوصفِها لغةَ الإسْلامِ، سَتتنامى باستمرارٍ ما دامَ عددُ المسلمينَ في نموٍّ وانْتشارٍ.

يُمكن أن نتحدّث عن ثَلاثةِ أوجُهٍ لعلاقةِ اللّغة بالاقتصادِ:

الوجهُ الأوّلُ: أنّ الكلمةَ في ميدانِ اللّغة كالمالِ في مَيْدانِ الاقتصادِ، فلا شكّ أنّ الكلماتِ تُصاغُ كما تُسكُّ العُمْلاتُ، وتظلّ مُتَداوَلَةً ما دامَتْ سارِيَةَ المفْعولِ؛ فالكَلماتُ عُمْلةُ التّفكيرِ، ونَملكُ منها أرصدةً بقَدرِ امتلاكِنا لناصيةِ لغةٍ معيّنةٍ، مثلَما نملكُ من المالِ أرصدةً تمكّنُنا من التّداولِ الاقْتصاديّ، والكلِماتُ اللغويّةُ والمالُ كلاهُما أمرٌ اصطلاحيّ[2] وأداةٌ تمكّنُ من تبادُلِ السِّلَعِ سواء أكانت هذه السّلَعُ معنويّةً فكريّةً، أم كانت ماديّةً، فالسّوقُ التّجاريّةُ تَقومُ على تنظيمٍ عُرفيّ لتفاعُلِ المشارِكينَ، واللّغةُ مَيْدانٌ يُنظّمُ التّواصُلَ والتّفاعُلَ بين المتخاطبينَ بِها، وكُلّما نَمّى النّاسُ عَلاقاتِهِم الاجتماعيّةَ والاقتصاديّةَ والثّقافيّةَ لزمَ من ذلِكَ أن تَكونَ وَسيلَتُهم للتواصُلِ والتّفاعُلِ اللغويّ مُيسّرَةً وموحَّدَةً.

---

١ جون جوزيف، اللُّغَة والهوية، قومية–إثنية–دينية، عالَم المعرفة، ع: ٣٤٢، أغسطس ٢٠٠٧م، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، ترجمة عبد النور خراقي.ص:٢٤٥.

٢ سبقَ أن نبّه دوسوسير على القيمةِ الرّمزيّةِ الاصطلاحيّةِ للغةِ، وهي قيمةٌ تستمدُّها اللغةُ من الواقعِ الاجتماعيّ؛ فالواقعُ الاجتماعيُّ يُنشئُ نظاماً لغوياً والجَماعةُ شرطٌ في قيامِ نظامٍ عرفيّ ما وتَثْبيتِه. انظر:

Saussure, Ferdinand de, 1972 (1916), Cours de linguistique générale, Paris, Payot, p:157.

ويُمكن أن نُجْرِيَ موازناتٍ كثيرةً بين ميدانِ الكَلماتِ ومَيدانِ المالِ[1]، من حيثُ شَبه الكلمَة بالعُمْلَة في وظيفَةِ النيابَةِ والتّمثيلِ، فالكلماتُ تَنوبُ عن الأفكارِ والأشياءِ، والأوراقُ الماليةُ تنوبُ عن الرّصيدِ الثّمينِ، منْ حيثُ كونهما رَصيدَيْن لمستعمِليهِما، ومن حيثُ ما يقومانِ بِه من وظائفَ وأغراضٍ، ومن حيثُ ما يُصابانِ بِه من تضخّمٍ أو نُدْرَةٍ، ومن حيثُ ارتباطُ التّقدّمِ في مجموعةٍ من البُلْدانِ ذاتِ القَواسمِ المشتَرَكَة بتوحيدِ عُمْلاتِها ولُغاتِها، ضمنَ حاجةِ هاتِه البُلْدانِ إلى التّكتّلِ والتّجانُسِ؛ فاللّغة المشتَرَكة بين مجموعةٍ من البُلدانِ تعبيرٌ عن مستوى تطوّريّ جديد للأنظمةِ الاجتماعيّة التي تتميّزُ بشبكةٍ من العلاقاتِ التّواصليّة المتَبادَلَة[2]...

أمّا الوجهُ الثّاني لهذه العَلاقَةِ فإنّ الوظيفةَ الاقتصاديةَ للغة تتركّزُ في استعمالها في المجالاتِ الاقْتصاديةِ بكَفاءة عالية، فتوظيفُ اللّغةِ في المجالِ الاقْتصاديّ بمَرْدوديةٍ عاليةٍ يُعدّ شرطاً من شُروط تَحقيقِ التّنمية الاقْتصاديةِ والاجْتماعيةِ، وذلكَ بالنظرِ إلى ما تَحملُه اللغةُ من قُوى إنجازيّةٍ وطاقاتٍ وظيفيةٍ، كوَظيفةِ التّواصُلِ والتّبادُلِ، ووَظيفة نقلِ المعرفةِ وتَداوُلِها، ووظيفة التعاوُن، ووظيفة التّعلّم...

أمّا الوجهُ الثّالثُ لقضيّةِ علاقَة اللغةِ بالاقْتصادِ، فيُمكنُ استخْلاصُه ممّا ذَكَرَه جِلْنير[3]، وهو ضَرورَةُ وُجودِ لُغةٍ قوميّةٍ مشتَرِكةٍ مُوحِّدَةٍ تعكسُ الحاجةَ الموضوعيّةَ للتّجانُسِ، والمثالُ على ذلِكَ أنّ الإنتاجَ الصّناعيَّ يتطلّبُ أساليبَ

---

١ فلوريان كولماس، اللّغَة والاقتصاد، ترجمة أحمد عوض، عالَم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافَة والفنون والآداب، الكويت، ع:٢٦٣، نوفمبر ٢٠٠٠م. انظُرْ الفصلَ الأوّلَ من الكتاب: مَجاز التّبادُل، ص:٧ وما بَعْدَها...

٢ فلوريان كولماس، اللّغَة والاقتصاد: الفصل الثّاني: اللّغة رَصيد: اللّغة والنّقود في مسار نموّ الاقتصادات القوميّة، ص:٥٥ وما بعدها.

3Gellner (Ernest), Nations and Nationalism,Oxford, Blackwell, 1983, pp:21-33

موحَّدةً ومنظَّمَةً، ويحتاجُ إلى سُكّانٍ يمتازونَ بالحَرَكَةِ والتّجانُسِ والمهارَةِ في التّعليمِ؛ ولا تحصلُ هذه الصِّفاتُ إلاّ باستعْمالِ لغةٍ واحدةٍ موحّدَةٍ يَتواصَلُ بِها أفرادُ المجتمَعِ الذينَ يُشارِكونَ في الحَياةِ الاقتصاديّةِ، وتتحقّقُ اللّغَةُ الواحدَةُ بتَوحيدِ المفاهيمِ الاقتصاديّةِ التي تُشبهُ تَوْحيدَ العُملَةِ، وهذه العمليّةُ يُمكنُ أن تَقومَ بها لغاتٌ موحّدةٌ مشتركةٌ، عَن طريقِ الضّبطِ المعجميّ لآلافِ الكَلماتِ التي يُمكنُ اعتمادُها بوَصفِها أدواتٍ اصطلاحيّةً مَفاهيميّةً قابلةً للتّرجمةِ فيما بيْنَها، وهذه الخُطوةُ الاصطلاحيّةُ المفْهوميّةُ الموحّدَةُ بين اللُّغاتِ المتقارِبَة أو المشتركَةِ «تَعْبيرٌ عَن عَقْلَنَةِ العالَمِ الذي يرتبطُ بعضُه ببعضٍ في سوقٍ مُنظّمَةٍ بشكلٍ عَقْلانيّ، وكُلّما تَحوّلَت هذه السّوقُ إلى سوقٍ وطنيّةٍ، وساد التّصنيعُ والنّظامُ الرّأسماليُّ للاقتصادِ حَياةَ المجتَمَع، تَعلّمَ النّاسُ التّعامُلَ مع هذه الأداةِ "اللّغَة الموحَّدة"، واستعْمَلوها بالفعْلِ»[1].

إذا كانَت اللغاتُ الأوربيّةُ، عَلى اختلافِها وتَباعُدِها، أوجَدَت فيما بَيْنَها وَسائلَ جديدةً للتّوحيدِ الاجتماعيّ والسياسيّ، مُتوافقةً مَع النّموِّ الاقْتصاديّ ومُساعِدةً على اطِّرادِه، فإنّ عَناصرَ الوحدَةِ القائمةَ من قبلُ، بين الدّولِ العربيّةِ، ورَصيدَ اللغةِ العربيّةِ الحَضاريَّ والثّقافيَّ، وقُدرَتَها على الاسْتجابَةِ للحاجاتِ الاتّصاليّةِ للمُجتمعاتِ العربيّةِ الواسعَةِ، تُؤهّلُ اللّغَةَ العربيّةَ لأن تَكونَ لغةً اقْتصاديّةً عُلْيا بامتيازٍ، وأن تُشارِكَ في التأثيرِ في سوقِ المالِ والأعمالِ.

ونستخلصُ من الحَديث عَن مَوقع اللُّغةِ من اقْتصادِ المعرفةِ، ومَوقعِها من مَجالاتِ الاسْتثمار، نتيجةً واضحةً هي ضعفُ اقتصادِ المعرفة في الوَطن العربي، وعَدَمُ وُضوحِ سياسَةٍ اقْتصاديّةٍ دَقيقَةٍ للتّنميةِ، ويُعْزى الضّعف وعَدَمُ الوُضوحِ إلى

١ فلوريان كولماس، اللّغَة والاقتصاد: الفصل الثّاني: اللّغة رَصيد: اللّغة المشتركَة واللّغَة القوميّة، ص:٤٨-٤٩.

قلّة اسْتثمارِ المعرفةِ اللغويّةِ العربيةِ في مجال إعداد البرمجيّات والبرامج الإلكترونية، والبرامج التعليمية، ومعالجَة النصوص، والتّرجمة الفوريّة، والذّكاء الاصطناعي وغيرِها من مجالات استثمار المعرفة اللغوية...

صحيحٌ، لقد وُضعت سياساتٌ ومُخطّطاتٌ وبرامجُ لتقنيات المعلومات والاتّصالات المتعلّقة بالتّنمية في المنطقة العربية، ومشاريعُ تعليميّة لتطوير الأداء لبرامج التّدريس، ولكنّها برامجُ ومشاريعُ تنتظر التّنفيذَ والتّمكينَ بقرارات سياسية نافذة تُصْدِرُها الدّوَلُ العربيّةُ. ويظلُّ المجتمَعُ العربيُّ في حاجةٍ إلى الوَعيِ العَميقِ بقيمةِ اللُّغة العربية، بوَصْفِها ركنا أساساً في بناء مجتمَع المعرفة العربيّ، وركناً أساساً في بناء اقتصادِ المعرفة العربيّ، وركناً أساساً في نشر تقانة المعلومات للوصول إلى ما يُعرَف بمجتمَع المعلومات؛ لأنّ تداولَ المعلوماتِ باللغةِ الأجنبيّةِ لن يُنشئَ مجتمعَ المعلوماتِ، بل يُلحِقُ المجتمَعَ المستهْلِكَ بلغة الاستهلاك والتواصل.

وإذا تساءَلْنا عن مدى قدرةِ اللّغَةِ العربية على أن تتولّى حملَ مشروعِ المعرفة والتّنمية المعرفيّة، فالجوابُ أنّها أثبتت قدرةً فائقةً على حملِ أرقى المعارفِ الإنسانيّة حينَ قامَت سَياسَةُ تَعريبٍ عربيّةٌ خالصَةٌ ارتبطت بمدرسة علميّة عربية قادرةٍ على إنتاج المعرفة، أمّا ما ذهَبَ إليْه ولهلم همبولدت (W.Humboldt) من إطْلاقِ الحُكمِ بأنّ اللّغاتِ ليسَت مُناسبةً بالتّساوي للتّعبيرِ عن كلّ الأغراضِ، وأنّ منها ما يكونَ مناسباً لنظمِ الشّعرِ، ومنها ما يُناسبُ الخطابَ العقليَّ...[1]، فَلا عبرَةَ به لأنّ واقعَ كثيرٍ من لُغاتِ العالَمِ يُفندُ أطروحَتَه، من بينِها اللّغةُ العربيّةُ في ماضيها وحاضرِها، ففيها من مكوّناتِ الرّصيدِ الثّقافيّ والعلميّ ما يشهَدُ لَها بأنّها لُغَةُ علمٍ واقْتصادٍ وأدبٍ وفُنونٍ.

١ نَقْلاً عن: فلوريان كولماس، اللّغة والاقْتِصاد، ص:٧٦.

وفي التّجـاربِ التّاريخيّـة الـتي أتيحَـت للمُجتمَـع العـرَبيّ ليتحـوّلَ إلى مُجتمَـع مَعرفةٍ، نَهَضَ العلمُ باللغة العربية، ونهضَت اللغةُ العربيةُ به، فتحوّلت العربية من لغة بعضِ القبائلِ في الجزيرةِ العربيةِ يُنشِدونَ بها الشّعرَ والأدبَ في عُكاظ... إلى لغةِ المعرفة والعلم والجدلِ والاجتهاد، بفعلِ مُعجزةِ القُرآن الكريمِ الذي نزلَ بها فرفَعَها، وبفعل عقيدة التّسامُح والتحرّر والتّفكير التي اعتنَقَها كثيرٌ من العلماءِ المنحَدِرينَ من أصولٍ أعجميّةٍ، فنَقلوا إلى العربيّة ما لم يكن فيها من العُلومِ.

وعَلَيْه، فاللغةُ العربيةُ لها علاقةٌ وَطيدَةٌ بمجتمَعِ المعرفة والنّهضة عبر التّاريخ، منـذُ عهـدِ العبّاسـيين، ثُمّ الأندلسـيّين، ثُمّ النّهضـة الحَديثـة. لكنّهـا باتَـت تعـاني الرَّواسـبَ السياسـيةَ والمجتمعيّـةَ والثّقافيّـة والتّعليميّـة المعيقـة لقيـام مجتمـع المعرفـة، والعَجْـزَ عَـن رَسْـمِ سياسَـةٍ لتنميتِهـا والرُّقِـيّ بِهـا، وكُـلُّ ذلِـكَ جعَلَهـا تَتَراجـعُ عـن مُسْتَوى النّهضَةِ الذي كانَت تَمْتازُ بِه، والأمرُ الأخطرُ الذي يُخشى هو أن يَؤولَ الوضعُ إلى مجتمع بدونِ لغة وبِدونِ سياسَةٍ لغويّةٍ واضحَةٍ، أي يُفضي إلى حالةٍ يَستحيلُ مَعَها تصوّرُ نموّ معرفيّ معمَّم، يرفع من القُدرة على الإنتاج والتّنافُس.

لَقَـدْ جـاءَ تقريـرُ الأمـم المتّحـدة عـن التّنميـةِ المعرفيّـةِ في العـالَم العـربي مُنادياً بضَـرورة العناية بـالتّعليم المبكّـر، باللغة العربيـة، وبضَـرورةِ إرسـاءِ تعليم عـالٍ وتقني باللغة العربية، مَع تَقوية الجُهد في مَيْدانِ تَعليم اللُّغاتِ الأجنبيةِ، تعليم عالٍ وتقنيّ عـربيّ حـتّى تحصـلَ تنميـةُ قُـدراتِ التّملّـكِ والتّفكـير وتنميـة القُـدراتِ الذّهنيـة والإبداعيّة، وإقامة جُسور التّداخُل والتّكامُل بين التّخصصاتِ؛ لأنّ اللغة رابطة العِقد في منظومة المعرفة.

وقَدْ دَعا التّقريرُ إلى إقامةِ مُجتمع المعرفة على أربعة أركان:

* إطلاقُ حريّة الرأي والتّعبير والتّنظيم

* نشرُ التّعليم ذي الجودةِ الرّاقية

* توطينُ العلم وبناءُ قدرة ذاتيةٍ في البحث والتطوير التّقاني في مختلف الأنشطة المجتمعيّة.

* التّحوّلُ الحَثيثُ نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعيّة الاقتصادية العربية، وتعزيزُ نَسَق حَفز مجتمعيٍّ يُعلي من شأن اكتسابِ المعرفة وتوظيفِها، وتأسيسُ أنموذج معرفي عربي عام أصيلٍ منفتح ومستنير.

وفي هذِه التّوصياتِ ما يَجعَلُ الوطنَ العربيَّ أمامَ فرصةٍ هامّةٍ للاتّجاهِ إلى وجهاتٍ جَديدةٍ نحوَ اقتصادِ المعرفةِ والمشاركةِ فيه وأخذِ حِصَّتِه منه[1].

١ برنامجُ الأمم المتّحدَة الإنمائيّ، الصّندوق العربيّ للإنماء الاقتصاديّ والاجتماعيّ: تَقْرير التّنمية الإنسانيّة العربيّة للعام ٢٠٠٣، نحو إقامَة مُجتَمَع المعرفَة.

الخاتمة:

الذي نخلصُ إليه بعد عرض علاقة اللغة العربية بالتنمية المعرفية والاقْتصاديّةِ:

١- ضرورة تعميق الشّعور لدى الطّلاّب والباحثين بمركزيّة اللّغة في إقامة مجتمَع المعرفة، وأهمّيـة اللغة في معادَلَة: اللغة العربية والتنمية البشرية، والاجتهاد المستَديم لجعلِ اللغة العربية لغةَ التفكير والتعبير، وأداةَ التَّنمية الثّقافية والمعرفية والاجتماعية، ووسيلَةَ التّبادُلِ الاقتصاديّ.

٢- ولن تُستَشْعَرَ أهمّية اللّغَةِ العربيّةِ في سياقِ التنميةِ البشريّةِ إلا بحركةٍ تعريبيّةٍ شاملةٍ تحقّقُ للأمّةِ نهضتَها، ولا تقفُ عندَ مجرّدِ إحلالِ العربيّةِ محلَّ الأجنبيّة في الإدارة والتّعليمِ والاقتصادِ[١]، بل تَتَعدّى "تعريبَ التّعبيرِ" إلى "تعريبِ التّفكيرِ"، أي ممارسةُ التّفكيرِ بطريقةٍ تراعي خصائصَ المجتمعِ العربيّ برمّتِه، وتقوّي الشّعورَ بالانتماءِ إليه

٣- الشروعُ في حملةٍ تعريبيّة شاملةٍ تُخلّصُ الأمّةَ من الاتّباعِ الفكريّ والثّقافيّ والاقتصاديّ والسّياسيّ للغربِ، وتضمنُ لها خصوصيّتَها وتفرّدَها وإثباتَ ذاتِها، والتّعريبُ المرجوُّ في هذا السياقِ هو الذي يؤلّفُ بينَ فئاتِ الشّعبِ العربيّ اجتماعيًّا وفكريًّا، ويوحّدُ وجهاتِ أنظارِهم، أو -على الأقلِّ- يقلّلُ من الفروقِ والخلافاتِ بينهم، ويضمنُ للمعارفِ والعلومِ انتشارًا واسعًا باللّغةِ الأمّ. أمّا بقاءُ تداولِ المعارفِ والعلومِ باللّغاتِ الأجنبيّةِ، فسيحصرُها في حدودِ فئةٍ ضيّقةٍ، هي فئةُ النّاطقينَ بتلك اللّغاتِ، ويُحْرَمُ منها النّاطقونَ بالعربيّةِ؛ فتكون اللّغةُ الأجنبيّةُ حاجزًا كبيرًا يعوقُ انتشارَ المعارفِ التي هي

---

١ انظر مقالةً قيّمةً في الموضوعِ: عبد العليّ الودغيري، "الأبعادُ السّتّةُ للتّعريب"، مجلّة الموقف، ع:٣، محرّم١٤٠٣هـ/شتنبر١٩٨٧م. ص:٣٩م.

حقٌّ مشاعٌ بين النّاسِ. والتّعريبُ المرجوُّ هو الذي يُرادُ به للعربيّةِ أن تتبوَّأَ مكانَها الطّبيعيَّ، فتكونَ اللّغةَ الأولى في الحياةِ والمجتمعِ والعلمِ والتّعليمِ. أمّا اللّغةُ الأجنبيّةُ فينبغي أن تُعطى قدرَ ما تستحقُّ، دونَ تغليبِها على اللّغةِ الأمّ. والأمثلةُ على تداولِ العلمِ والمعرفةِ باللّغةِ الأمّ كثيرةٌ جدًّا؛ فقد استعرضَ الباحثون المهتمّون بقضيّةِ تعريبِ العلومِ في الجامعاتِ أمثلةً مناسبة، منها أنموذجُ الدّانمارك الذي يدرّس موادّه في التّعليمِ بلغتِه، مع العلمِ أنّه لا صلةَ له باللّغاتِ اللاّتينيّة أو الأنجلوساكسونيّة المعروفة، وأنموذج اللّغتين الهنغاريّة والفنلنديّة، وأنموذج اليابانِ الذي يشهدُ بتفوّقِ اللّغةِ والتّقانةِ اليابانيّتين على الصّعيدِ الاقتصادي والعلميّ العالميّينِ، وكذلك الأنموذج الصّينيّ...

٤- الاجتهادُ المُستديمُ والعمل الدّؤوبُ لتأهيل العربيّة حتى تقتحمَ عالَمَ التنمية البشريّة الشّاملة، وضمنَها التنمية الاقتصاديّة، وتتبوّأَ مكانتَها في مضمارِ تعريبِ العلومِ وتداولِها، أكثر من غيرِها، وخاصّةً أنّها كانت في عهدٍ تاريخيٍّ غيرِ بعيدٍ إحدى اللّغاتِ القليلةِ لمن أرادَ أن يتعلّمَ العلومَ، ووسيلةً للانفتاحِ على العالَمِ[1]، ومؤهَّلة لأن تكونَ لغةَ الإنتاجِ الصناعيّ والفلاحيّ والتّبادلِ التّجاريّ، ولغةَ التّواصُل الاقتصاديّ بين بُلدان الوطنِ العربيّ وغيرِها من البُلدانِ الأجنبيّة والمجموعاتِ الاقتصاديّة العالَميّة التي تؤلّفُ مجموعاتِ ضغطٍ اقتصاديّ وقوّةٍ صناعيّة وتجاريّةٍ تؤثّرُ في ميزان القوّة الدّوليّة بحُكم اعتمادها على معاييرِها الذّاتيّة وعلى رأس تلك المعاييرِ اللغة الأمّ.

١ انظر: ندوة حول تعريب العلوم في الجامعاتِ المغربيّة: مجلّة الموقف ، ص:٥٩ ، ع:٣ ، محرّم ١٤٠٣ / شتنبر ١٩٨٧ .

المراجع

أ- مراجع باللغة العربية:

- أمارة (محمّد)،العبرية وإسقاطاتها على المجتمع العربي الفلسطيني في إسرائيل، ٢٠٠٦. طمرة، ابن خلدون.
- الأوراغي(محمد)، التّعدُّد اللّغويّ، انعكاساتُه على النّسيجِ الاجتماعيّ، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، سلسلة بُحوث ودراسات، رقم٣٦، مط. النّجاح الجَديدَة، الدّار البيضاء، ط.١، ٢٠٠٢م.
- بودرع (عبد الرحمن)، اللّغة العربيّة وسُؤال الهوية في سِياقِ تَحقيق التّنمية، نحو منهجٍ لابتعاث اللغة من مَصادرِها، بحث منشور ضمن كتاب جماعي عنوانُه: اللّغة والهوية في الوطَن العربيّ، إشكاليات التعليم والتّرجمة والمصطلَح، مَنشورات المركز العربيّ للأبحاث ودراسَة السّياسات، بالدوحة، قطَر، ط.١، بيروت، ٢٠١٣م.
- بودرع (عبد الرحمن)، اللّغة وبناء الذّات، منشورات كتاب الأمة، وزارة الأوقاف القطرية، العدد ١٠١، السنة ٢٤، جمادى الأولى ١٤٢٥ هـ، يونيو/يوليو ٢٠٠٤م.
- بودرع (عبد الرحمن)، المنتقى من فصيح الألفاظ للمعاني المتَداوَلَة، نحو مُعجَم عربيّ دلاليّ مبنيّ على مبدإ "التّداوُل اللّغويّ" وحاجةِ المتكلّم إلى الاستعمال، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة عبد المالك السّعدي، مطبعة الخليج العربي، تطوان-المغرب، ط.١، ٢٠٠٨م.
- تورابي (عبد الرزاق)، اللغة وطن المعرفة، اللّغة العربيّة والبحث العلمي، في تقرير التّنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٣م، إشراف: مدير معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب: د.عبد القادر الفاسي الفهري، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، جامعة محمّد الخامس-السويسي، الرّباط، مارس ٢٠٠٥م.
- جوزيف (جون)، اللغة والهوية، قومية-إثنية-دينية، عالَم المعرفة، ع: ٣٤٢، أغسطس ٢٠٠٧م، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، ترجمة عبد النور خراقي.

- داود (محمّد محمّد)، اللّغة والهويّة في مَعركَة الحَضارَة، العَربيّة في خَطَر، المُنْتَدى الفكريّ ٨، اللّغَة العربيّة في الدّاخل الفلسطينيّ بين التّمكين والارْتقاء، مَركز الدّراسات المعاصرَة، أمّ الفَحْم ط.١، ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م.
- الرّافعي (مُصْطَفى صادق)، وحي القَلَم، مُراجَعَة درويش الجويدي، المكتبَة العصريّة، صيدا، بيروت.
- عياشي (منذر): اللّغة والتّطوّر في الدّراساتِ اللّسانيّة، مجلّة الفيصل السّعوديّة، ع:١٤١، نومبر ١٩٨٨م.
- (ابنُ) فارِس، أحْمَد: الصّاحبيّ في فقه اللّغة وسُنَنِ العربِ في كَلامِها، تَصْحيح وَنَشْر المكْتبَة السّلفيّة، مَط. المؤيّد، القاهِرَة، ١٣٢٨هـ-١٩١٠م.
- الفاسي الفهري (عبد القادر)، اللّغة العربيّة والبحث العلمي، في تقرير التّنمية الإنسانية العربية ٢٠٠٣م، إشراف: مدير معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، جامعة محمّد الخامس-السويسي، الرّباط، مارس ٢٠٠٥م.
- الفاسي الفهري (عبد القادر)، المقارَنَة والتّخطيط في البَحْث اللّسانيّ العربيّ، دار توبقال للنشر، الدّار البيضاء، ١٩٩٨م.
- (أبو) الفَرَج أحمد، المعاجم اللّغويّة في ضوءِ دراسات علم اللّغة الحديث، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، ط.١ / ١٩٦٦م.
- كحيل (سَعيدة)، ترجمَة الكتاب العربيّ، واقع الحال واسْتشْراف المآل، في المؤتمَر السّادس للمجلس العالَمي للغة العربيّة، ببيروت، وموضوعُه: «اللّغَة العربيّة وعالمية الكتاب العربيّ» بتاريخ ٨-٩ ديسمبر ٢٠٠٩م.
- كولماس (فلوريان)، اللّغَة والاقتصاد، ترجمة أحمد عوض، عالَم المعرفة، المجلس الوطني للثّقافَة والفنون والآداب، الكويت، ع:٢٦٣، نوفمبر ٢٠٠٠م
- مراياتي (محمّد)، أثر اللّغة العلميّة والتّكنولوجيّة في النّموّ الاقتصادي العربيّ، مقال منشور ضمن: أسئلة اللّغة، منشورات معهد الدّراسات والأبحاث للتّعريب، يوليوز ٢٠٠٢م.

- المسدّي (عَبد السّلام)، العَوْلَمَة والعَوْلَمَة المضادَّة، دار سطور للنّشر والتّوزيع، ١٩٩٨م.
- نَبيل عَليّ، الثّقافَة العربيّة وعَصر المعْلومات، سلسلة عالَم المعْرِفَة، المجلس الوطنيّ للثّقافَة والفُنون والآداب، ع:٢٦٥، يناير ٢٠٠١م.
- نَبيل عليّ، العَقْل العربيّ ومُجتَمَع المعرفَة، مَظاهِر الأزمَة واقْتراحات بالحُلول، سلسلة عالَم المعرفَة، المجْلس الوطنيّ للثّقافَة والفُنون والآداب، الكويت، ع:٣٧٠، ديسمبر ٢٠٠٩م.
- الودغيري (عبد العليّ)، "الأبعادُ السّتّةُ للتّعريب"، مجلّة الموقف، ع:٣، محرّم، ١٤٠٣هـ/شتنبر١٩٨٧م، ملف العدد: ندوة حول تعريب العلوم في الجامعاتِ المغربيّة
- بجيوي (عبد الرّحمان)، تَنميةُ اللّغَةِ ولُغَة التّنمية، مَنْشورات المرْكَز العربيّ للأبحاثِ ودراسَة السّياساتِ (مَعْهَد الدّوحَة). مَقال مَنشور على رابط المرْكَز بتاريخ ١٢ ديسمبر ٢٠١٢.

ب– ندواتٌ وتَقاريرُ مُنظماتٍ:

- برنامجُ الأمم المتّحدَة الإنمائيّ، الصّندوق العربيّ للإنماء الاقتصاديّ والاجتماعيّ: تَقْرير التّنمية الإنسانيّة العربيّة للعام ٢٠٠٣، نحو إقامَة مُجتَمَع المعرفَة، نشر المكتَب الإقليميّ للدّول العربيّة، بَرنامَج الأمم المتّحدة الإنمائيّ، المطبعَة الوطنيّة عَمّان، ٢٠٠٣م
- حقوق الإنسان، مَجموعة صُكوك دَولية، المجلدالأول، الأمم المتحدة، نيويورك، ١٩٩٣، رقم المبيع١، ص٢٨ A.94.XIV-Vol.1،Part, p28 .
- دَليل المنشورات، عَشْر سَنواتٍ من الإنتاج، نَشر المجلس الأعلى للغة العربيّة، الجَزائر ٢٠٠٨م.

ج- مراجع باللغة الأجنبية

- Nations Development Progamme (UNDP), Human Development Report 2004, Cultural liberty in today's divers world, Published for United; New York 2004, (Policies on the use multiple languages)
- Gellner (Ernest), Nations and Nationalism,Oxford, Blackwell, 1983*
- Lamizet (Bernard), Le langage politique. Discours, images, pratiques, Ellipses Marketing, 2011.
- Meillet, (Antoine), Linguistique historique et Linguistique générale, Editions
- Chmapion, Paris, 1982.
- Obornes, (W. Michael), L'économie de la sécurité, OCDE(Organisation de coopération et de développement économiques)Editiones de l'OCDE, Paris-France, 2004.
- Odile Jakobe, Défense et sécurité nationale, la documentation française, Paris-France, 2008
- Parsons (talcott), Evolutionary Universals, Oxford, Blackwell, 1983*
- Saussure (de, Férdinand), Cours de linguistique générale, éd. Payot, (1916)1972*
-
-

اللغة العربية واقتصاد المعرفة

إعداد

د. عبد القادر بوشيبة

قسم اللغة العربية وآدابها

جامعة تلمسان -الجزائر

مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على رسوله الكريم، وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد؛ ففي هذا العصر الذي نعيش فيه، والمتميز بانفجار مدوٍّ لتقنيات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات في العالم كله، فإن الحياة تشهد تغيرا متسارعا. وقد أصبح للمعلومة والمعرفة دور في تحقيق نوع جديد من أنواع الاقتصاد. هذا الاقتصاد هو الاقتصاد المبني على المعرفة، الذي تفوّق على الاقتصاد الصناعي بكثرة عائداته، وأصبح يوفر فرصا جديدة لحياة أفضل.

ولذلك فإن الدول الكبيرة اليوم تسعى بكل قوتها إلى امتلاكه وتوفير كل الوسائل الممكنة في سبيل تحقيقه، وذلك من خلال تعزيز أنشطة البحث والتطوير لتعزيز التكنولوجيا، وتحسين أداء المؤسسات الخاصة والاعتناء بعملية التعليم والنهوض باللغات، وتعزيز بناء القدرات في العلوم والتكنولوجيا والابتكار، إذ يحتاج هذا الاقتصاد الجديد إلى بنية تحتية معلوماتية ورأس مال بشري؛ ليتحقق ويحقق الأهداف المرجوة منه.

والملاحظ هو أنه من أهم النتائج المترتبة اليوم عن مجتمع المعرفة والاقتصاد المبني على المعرفة، هو تزايد التشابك بين مجالات الحياة المختلفة. وقد صار واضحا أن العلاقات البينية بين العلوم المختلفة هي في ازدياد متواصل. وهذا ما يفتح الباب إلى ظهور وازدهار الدراسات البينية، لتكشف عن علاقات تفاعل وتقارب واندماج لعلوم كانت لا تمتُّ بعضها بعض إلى بصلة من قبل، أو ربما كانت ضعيفة الصلة في ما بينها من قبل.

وأوضحُ مظاهر هذا التشبيك اليوم هو العلاقة بين الاقتصاد والمجالات الاجتماعية والإنسانية. ولعل العلاقة بين اللغة والاقتصاد هي أكثرها جلاء، حيث إنه أصبح للغة دور كبير ومتصاعد وحاسم في تحقيق اقتصاد المعرفة. وقد أصبح أمر العلاقة بين اللغة والاقتصاد والتنمية ككل يستقطب اهتمام العلماء والباحثين في العقود الأخيرة. وإن استغرب كثيرون أمر هذه العلاقة، لاعتقادهم أن التنمية والاقتصاد لا يؤدّي إليهما إلا العناصر المادية المتمثلة في رؤوس الأموال ووجود الشركات والمصانع والمواد الطاقوية والمعدنية.

فما هو مفهوم ومقومات اقتصاد المعرفة؟ وما هو دور اللغة في تحقيقه؟ وما هي الإمكانيات المتاحة أمام اللغة العربية من أجل تحقيق اقتصاد للمعرفة في البلدان العربية؟

وفي هذا البحث سنبحث في موضوع العلاقة بين اقتصاد المعرفة واللغة من خلال ثلاثة مباحث أساسية هي:

١- مفهوم اقتصاد المعرفة ودور اللغة في تحقيقه.

٢- واقع اقتصاد المعرفة في البلدان العربية في ضوء الواقع اللغوي.

٣- دور اللغة العربية في تحقيق اقتصاد المعرفة في البلدان العربية.

المبحث الأول

مفهوم اقتصاد المعرفة، ودور اللغة في تحقيقه

١) مفهوم اقتصاد المعرفة: إذا كان الاقتصاد التقليدي يقوم على الموارد الأولية، واليد العاملة، والآلات الصناعية، وكانت له خصائص تميز بها وتبلورت على مدار قرنين من الزمن، فإن اقتصاد المعرفة على الرغم من جِدّته، فقد أصبحت له أدبيات، وصار له فكر يحمله، وصارت له نظريات تؤسِّس له، وأصبح له خصائص يتميز بها عن الاقتصاد التقليدي، وغدت له مقومات ينهض عليها.

١/– تعريف اقتصاد المعرفة: اقتصاد المعرفة هو الاقتصاد المبني على المعرفة[١]، وهو الذي يلعب فيه توليد المعرفة واستثمارها الدور الأكبر في تحقيق الثروة. وهو اقتصاد جديد تتمثل النقطة المحورية به في أن المعرفة أصبحت سلعة، ومعنى سلعة هنا لا يعني المكوِّن المادي، ولكن أصبح هناك منتَج له سعر، ويتم التداول عليه، ويؤثر على الإنتاجية الكاملة لعناصر الإنتاج، سواء على المستوى القومي، أو على مستوى المنشأة[٢].

(١) من بين التعريفات التي تختص بها المعرفة أنها: «اعتقاد حقيقي يتم التوصل إليه باستخدام مهارات معرفية أو قدرات إدراكية موثوق بها...»، (ينظر كتاب: ما المعرفة؟ تأليف دنكان بريتشارد، ترجمة مصطفى ناصر، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سبتمبر ٢٠١٣، ص٢٨٨).

(٢) ينظر: اقتصاد المعرفة وأثره على الممارسات المحاسبية وتدقيق الحسابات، هيثم أحمد حسين عبد المنعم، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الخامس: "اقتصاد المعرفة والتنمية الاقتصادية"، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان– الأردن، ٢٥–٢٧ أبريل ٢٠٠٥، ص٤.

ويشير المفهوم كذلك إلى استخدام تقنيات المعرفة، مثل هندسة المعرفة، وإدارة المعرفة لإنتاج فائدة اقتصادية وكذلك لخلق وظائف. وقد حاز المفهوم رواجاً، حينما أدرجه "بيتر دركر" Peter F. Drucker في عنوان الفصل ١٢ في كتابه[١] The Age of Discontinuity.

ففي حين كانت الأرض، والعمالة، ورأس المال هي العوامل الثلاثة الأساسية للإنتاج في الاقتصاد القديم، أصبحت الأصول المهمة في الاقتصاد الجديد هي المعرفة الفنية، والإبداع، والذكاء، والمعلومات. وصار للذكاء المتجسد في برامج الكمبيوتر والتكنولوجيا عبر نطاق واسع من المنتجات أهمية تفوق أهمية رأس المال، أو المواد، أو العمالة. وتقدر الأمم المتحدة أن اقتصادات المعرفة تستأثر الآن بنسبة ٧% من الناتج المحلي الإجمالي العالمي، وتنمو بمعدل ١٠% سنويا. وجدير بالذكر أن ٥٠% من نمو الإنتاجية في الاتحاد الأوروبي هو نتيجة مباشرة لاستخدام وإنتاج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات[٢].

وبناء على ما تقدم فإن اقتصاد المعرفة في الأساس يقصد به أن تكون المعرفة هي المحرك الرئيسي للنمو الاقتصادي. واقتصادات المعرفة تعتمد على توافر تكنولوجيات المعلومات والاتصال واستخدام الابتكار والرقمنة. وعلى العكس من الاقتصاد المبني على الإنتاج حيث تلعب المعرفة دورا أقل، وحيث يكون النمو مدفوعا بعوامل الإنتاج التقليدية، فإن الموارد البشرية المؤهلة، وذات المهارات

(١) وقد استخدم مصطلح اقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة في الفصل الثاني عشر من كتاب The Age of Discontinuity لـ Peter F. Drucker، وكثيرا ما تستخدم مصطلحات متعددة للتأكيد على جوانب مختلفة لاقتصاد المعرفة منها مجتمع المعلومات والاقتصاد، والاقتصاد الرقمي، وشبكة الاقتصاد الجديد أو اقتصاد المعرفة وثورة المعلومات. (ينظر: في مفهوم اقتصاد المعرفة: موقع المعرفة: www.marefa.org).

(٢) ينظر: موقع المعرفة: www.marefa.org

العالية، أو رأس المال البشري، هي أكثر الأصول قيمة في الاقتصاد الجديد المبني على المعرفة. وفي هذا الاقتصاد ترتفع المساهمة النسبية للصناعات المبنية على المعرفة أو تمكينها. وتتمثل هذه الصناعات في الغالب في الصناعات ذات التكنولوجيا المتوسطة والرفيعة، مثل الخدمات المالية، وخدمات الأعمال(١).

فاقتصاد المعرفة يفهم اليوم بأنه الاقتصاد الذي يكون فيه إنتاج المعرفة وتوزيعها واستخدامها المحرك الرئيسي لعملية النمو المستدام ولخلق الثروة وفرص التوظيف في كل المجالات. فهو يقوم على أساس إنتاج المعرفة واستخدام ثمارها وإنجازاتها، بحيث تشكل هذه المعرفة، سواء ما يعرف بالمعرفة الصريحة التي تشتمل على قواعد البيانات والمعلومات والبرمجيات، وغيرها، أو المعرفة الضمنية التي يمثلها الأفراد بخبراتهم ومعارفهم وعلاقاتهم وتفاعلاتهم، مصدرا رئيسيا لثروة المجتمع ورفاهيته(٢).

ويربط المختصون في مجال اقتصاد المعرفة بين هذا الاقتصاد وتكنولوجيا المعلومات. ولعل القفزات السريعة التي شهدتها عمليات تكنولوجيا المعلومات في العقدين الأخيرين خاصة، قد أثّرت على نوعية وسرعة تداول وتحليل المعلومات وتخزينها، والقدرة على ذلك وتكلفته. ومن الواضح أن التكلفة قد انخفضت بشكل كبير للغاية وبمعدلات متسارعة. وقد أدى ذلك إلى أن اقتصاديات المعلومات قد أصبحت تفرض نفسها على حياة الإنسان(٣).

---

(١) ينظر: موقع المعرفة: www.marefa.org

(٢) اقتصاد المعرفة؛ حقبة جديدة نوعيا في مسار التطور الاقتصادي، محمد دياب، معهد الميثاق للتدريب والدراسات والبحوث (ينظر: الموقع الرسمي للمعهد من خلال الرابط التالي: www.almethaqu.info/mens/article1395.htm.

(٣) ينظر: الاقتصاد المعرفي وصورة عصرية للدولة والمجتمع، حاتم القرنشاوي، مؤتمر جماعة الإدارة العليا "الاقتصاد المعرفي والدولة الحديثة"، الإسكندرية، أكتوبر ٢٠٠٠، ص١٠٢.

ويكـون جـديرا بالتأكيـد أن المعرفـة تصـبح دون جـدوى اقتصـاديا مـا لم تستخدم في إطار استراتيجي، أي ما لم تستغل كوسيلة في تحقيق هدف خاص بمنتج أو بخدمة أو بعلاقات أو بتنظيم، أو بحسن استغلال للفرص، أو غيرها(١).

واقتصـاد المعرفـة مـا هـو إلا نتيجـة طبيعيـة لتطـور حيـاة الإنسـان الاقتصـادية والاجتماعية والثقافية. ففي مطلع الألفية الثالثة أصبح التحول الثالث في مستوى النضوج بعد الزراعة والصناعة. حيث إن ثمار المعرفة قد أعطت فوائدها المرجوة منها. وكان الناتج عن تلك التطورات هو ظهور ثورة المعلومات والاتصالات فبلغ حجـم السـوق العالميـة للخـدمات المعلوماتيـة عـام ٢٠٠٥ أكثـر مـن ٧ تريليـون دولار. وبـذلك شـكلت تكنولوجيـا المعلومـات والاتصـالات إحـدى أعظـم القـوى الكامنة التي تساهم في تشكيل ملامح القرن الحادي والعشرين(٢).

ويحاول علماء الاقتصاد اليوم إيجاد طرق لإدخال عامل المعرفة بشكل مباشر وواضـح في نظريـاتهم ونمـاذجهم الاقتصـادية، ومنهـا مثلا: "نظريـة النمـو الجديـدة". فالعلاقة بين التنمية وبين توليد المعلومات واستخدامها أصبحت واضحة، وتشتمل هذه المعلومات على المعلومات العلمية والتكنولوجية والثقافية وغيرها(٣).

---

(١) ينظر: اقتصاد المعرفة وأثره على الممارسات المحاسبية وتدقيق الحسابات، هيثم أحمد حسين عبد المنعم، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الخامس: "اقتصاد المعرفة والتنمية الاقتصادية"، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان–الأردن، ٢٥–٢٧ أبريل ٢٠٠٥، ص٤.

(٢) ينظر: ميثاق أوكيناوا للدول الثمانية (G8) حول مجتمع المعلومات، على الرابط التالي:
http://www.f-law.net/law/threads/21239.

(٣) اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والتعريب، مقال لمحمد المراياتي، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا، الأسكوا، بيروت، ص٢.

ويقدر علماء الاقتصاد اليوم أن أكثر من ٥٠% من الناتج المحلي الإجمالي في الدول المتقدمة مبني على المعرفة. فقد ازدادت الصناعات المبنية على المعلومات في معظم هذه الدول بالنسبة إلى مجمل الصناعة بشكل ملحوظ بين عام ١٩٧٠، وعام ١٩٩٤. ويتبين ذلك من خلال زيادتها في صادرات هذه الدول؛ حيث تراوحت هذه الزيادات لتصل إلى ٣٦% في حال اليابان، و٣٧% للولايات المتحدة، و٤٣% في إيرلندا، و٣٢% في المملكة المتحدة. ويزداد استثمار الدول في المعرفة والمعلومات من خلال الصرف على التعليم والتدريب والتطوير في القطاعين العام والخاص[١]. فالاستثمار في المعلومات أصبح أحد العوامل الإنتاج، فهو يزيد في الإنتاجية كما يزيد في فرص العمل.

ولعل السبب والدافع المؤدي إلى هذا النوع من الاقتصاد هو ثورة المعلومات التي عملت على تضاعف المعرفة الإنسانية وتراكمها بسرعة رهيبة، وخصوصا المعرفة العلمية والتكنولوجية. وقد أدت العولمة إلى إسقاط حواجز المسافات والزمن، وفتح كل محابس تدفق المعلومات والمعرفة بكل أشكالها من خلال شبكة تواصل متعددة. وأصبح التقدم التكنولوجي هو الحلقة الحاسمة لتحقيق التقدم الاقتصادي. وكان من نتيجة ذلك كله أن تحول الاقتصاد العالمي إلى اقتصاد يعتمد أساسا على المعرفة العلمية التي تسفر عنها البحوث العلمية والتكنولوجية. وهي المعرفة الجديدة التي تحولت إلى سلعة أو خدمة أو إلى هيكلة أو إلى طريقة إنتاج. وأصبحت قدرة أي دولة تتمثل في رصيدها المعرفي بنحو ٨٠%، من اقتصادها[٢].

---

(١) ينظر: توجه الأقطار العربية نحو اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، مقال لكمال رزيق، مجلة بحوث اقتصادية عربية، الجمعية العربية للبحوث الاقتصادية بالتعاون، القاهرة–مصر، مع مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت–لبنان، العددان ٤٨و٤٩، خريف ٢٠٠٩، شتاء ٢٠١٠، ص١٣٨.

(٢) مجتمع المعرفة ودوره في التنمية، مجلس البحث العلمي بجدة، جامعة الملك عبد العزيز، العربية السعودية، ١٤٢٥هـ، ص ع.

٢/– خصائص اقتصاد المعرفة: إن أهم ما يميز اقتصاد المعرفة عن غيره من أنواع الاقتصاد التقليدية التي تعتمد على الموارد الطبيعية كالزراعة والصناعة، ما يلي:

١– إنه اقتصاد مبني على المعرفة التي تلعب فيه دورا في خلق الثروة وفي العملية الإنتاجية بشكل عام(١)، وهذا دور قديم ظلت المعرفة تلعبه في الاقتصاد منذ القدم. ولكن في اقتصاد المعرفة، الاقتصاد الجديد، أصبحت المعرفة تحتل مساحة كبيرة وضخمة، بل إنها هي المحرك الأساسي لهذا الاقتصاد. وأصبحت المعرفة عامل اهتمام واعتناء بعناصرها والعوامل المؤدية إليها، والمسببة لازدهارها، وهكذا فإن اقتصاد اليوم هو اقتصاد مبني على المعرفة(٢).

٢– إنه اقتصاد وفرةٍ لا اقتصاد ندرةٍ. فإذا كانت الموارد تعاني من الندرة والنقص في الاقتصاد التقليدي، وهي بحاجة إلى إدارتها من هذا الجانب، فإن اقتصاد المعرفة ما يميزه أنه اقتصاد وفرة لموارده؛ لأنه يعتمد على المعرفة كسلعة، وهي لا يمكن لها أن تنضب أو تنتهي أو تتلاشى بسبب استخدامها، كما هو الحال في استهلاكنا لغيرها من السلع. بل إنه كلما ازداد استخدام المعرفة وإعمال العقل والتفكر فيها نتجت معرفة جديدة، والمعرفة متى أُوجِدَتْ فليس لموجدها إمكانية احتكار تملكها، فملكيتها مشاعة للجميع(٣).

---

(١) ينظر: الدول النامية والعولمة، محمد صفوت قابل، الدار الجامعية، دط، الإسكندرية–مصر، ٢٠٠٤، ص٢٩.

(٢) ينظر: نحو توظيف إنساني لمنتوج المعرفة، موسى رحماني، الملتقى الدولي حول اقتصاد المعرفة، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة بسكرة، الجزائر، ٢٠٠٥، ص٦.

(٣) ينظر: إدارة المعرفة؛ المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات، نجم عبود نجم، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط١، عمان–الأردن، ٢٠٠٥، ص٢٢١.

٣- اقتصاد المعرفة هو اقتصاد لا مادي، فهو يقوم على أساس رأس المال البشري، وهذا الأخير يتطلب الزيادة في مصادر الإنتاج ونقل المعرفة في المدى الطويل، كالتعلم والتكوين والبحث والتطوير، والاعتماد على تكنولوجيات الإعلام والاتصال، واندماج العلوم في منظومات الإنتاج وتحويل المعرفة إلى قوة منتجة(١). وإذا كانت أدوات الاقتصاد التقليدي عمالا فلاحين، أو عمال مصانع، وشركاؤه هم أفراد وأرض وآلة، فإن اقتصاد المعرفة عماله هم العاملون في حقل المعرفة، وهم لا حصر لهم، وشركاؤه هم أفراد(٢).

٤- إنه اقتصاد السرعة الفائقة. فإذا كان التقليدي في العصر الصناعي هو اقتصاد الحركة البسيطة، ووسيلته في ذلك هي السكك الحديدية، والسيارات، والبريد التقليدي، فإن اقتصاد المعرفة هو اقتصاد الحركة، ووسيلته في ذلك هو الأقمار الصناعية والبريد الإلكتروني(٣).

٥- إنه اقتصاد تلعب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة دورا حاسما في تحققه، بحيث إنه يبدو من الصعب اليوم التمييز بين اقتصاد المعرفة، والاقتصاد الجديد، أو الاقتصاد الرقمي، أو اقتصاد الإنترنيت؛ لأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد غدت تشكل دعامة جماعية وتفاعلية أكثر للمعرفة(٤).

---

(١) ينظر: جاهزية الدول العربية للاندماج في اقتصاد المعرفة، دراسة نظرية تحليلية، مراد علَّة، المؤتمر الثامن للاقتصاد والتمويل الإسلامي، الدوحة-قطر، في ١٨-٢٠/١٢/٢٠١١، ينظر: موقع موسوعة الاقتصاد والتمويل الإسلامي: iefpedia.com.

(٢) ينظر: علم المعلومات، عماد عبد الوهاب صباغ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١، عمان- الأردن، ٢٠٠٤، ص٤٠.

(٣) ينظر: ظاهرة العولمة، الأوهام والحقائق، محي محمد السعيد، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية- مصر، ٢٠٠٤، ص٢٣.

(٤) ينظر: مؤشرات اقتصاد المعرفة وموقع المرأة من تطورها، مرال توتليان، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، ٢٠٠٦، ص١٧ ، وللاطلاع ينظر موقع المعهد على الرابط التالي: www.aitrs.org

٣/– مقومات اقتصاد المعرفة: ينهض اقتصاد المعرفة على أسس وركائز متعددة ومتشابكة، وفيما يلي عرض لأهمها:

١– مجتمع المعرفة كأداة لتحقيق اقتصاد المعرفة: مجتمع المعرفة هو مجموعة من الناس ذوي الاهتمامات المتقاربة الذين يحاولون بعضهم مع بعض الاستفادة من تجميع معرفتهم بشأن المجالات التي يهتمون بها. وخلال هذه العملية يضيفون المزيد إلى هذه المعرفة. وهكذا فإن المعرفة هي الناتج العقلي والمجدي لعمليات الإدراك والتعلم والتفكير. ويُستخدم هذا المصطلح كثيرا لدى السياسيين وصانعي السياسات والعلماء المهتمين بالدراسات المستقبلية، وهناك بعض قصص النجاح لمجتمعات المعرفة، مثل حركة البرمجيات الحرة[١].

ومنذ أواخر التسعينات من القرن الماضي بدأت الدراسات والبحوث التي تدور حول مجتمع المعرفة تتحول من طابعها التكنولوجي البحت، لتصبح أكثر ارتباطاً بالبشر، وتركيزاً على المجتمع. إضافة إلى ذلك، ربط التطور في مجال مجتمع المعرفة بالتقدم الصناعي والتجاري ورقي الشعوب، والرخاء. وعرف العالم عقد مؤتمرات دولية تبشر بميلاد مجتمع المعلومات، وقد دعت إلى الإسهام بكل ما يؤدي إلى نمو ورقي المجتمعات. ومن هذه المبادرات القمة العالمية التي أقيمت في جنيف في ١٧–٢٠٠٥/٠٩/٣٠، وقمة تونس في ١٦–٢٠٠٥/١١/١٨[٢].

وقد صدر تقرير لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة اليونسكو سنة ٢٠٠٥ بعنوان: "من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة"، وقد ورد فيه: «لا ينبغي لبروز مجتمع عالمي للمعلومات، باعتباره ثمرة لثورة التكنولوجيات الجديدة، أن ينسينا أنه لا

(١) ينظر: موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة على الشابكة: http:/ar.wikipedia.org.

(٢) ينظر في تفاصيل القمة، موقع القمة العالمية لمجتمع المعلومات، جنيف٢٠٠٣–تونس٢٠٠٥ على الرابط التالي: http://www.itu.int/wsis/indexar.html.

يصلح إلا وسيلة لتحقيق مجتمع حقيقي للمعرفة، فازدهار الشبكات لا يمكن له وحده أن يقيم قواعد المعرفة، لأنه إذا كانت المعلومات فعلا وسيلة للمعرفة، فليست هي المعرفة. على الرغم من ظهور هذا المصطلح منذ ثلاثين عاما، فإن التطورات التي حدثت في تلك الفترة كان لها تأثير كبير على مجتمع المعرفة»[1].

وفي عصر المعرفة الحالي، أصبح العقل والأفكار الخلاّقة والابتكارية مصدراً رئيساً من مصادر التفوق، وهذه العوامل تبشر أيضاً بدفع عجلة التنمية البشرية وتحسين نوعية الحياة على نحو كبير. وقد أصبح ينظر إلى مجتمع المعرفة على أنه المجتمع الذي تغلب عليه الصفات التالية[2]:

- المعرفة هي المصدر الرئيسي المؤثر والفاعل في الحياة اليومية للأفراد والمجتمع، والسياسة العامة.
- تشتمل المعرفة على العلوم، والإنسانيات، والتكنولوجيا، والبحث العلمي، والتنمية البشرية، والإبداع، والتربية، واللغات، والأدب، والفنون، وغيرها.
- لا تختلف المعرفة عن المصادر المادية الأخرى في أنها غير قابلة للنضوب وحسب، بل إنها تتزايد وتنمو بالشراكة و تعدد المستخدمين.
- يعمل مجتمع المعرفة على تحديد المعلومات والمعرفة وإنتاجها، وتحويلها، ونشرها، واستخدامها من أجل التنمية البشرية.
- يهيئ مجتمع المعرفة الطرق الضرورية لجعل العولمة تخدم البشرية وتساعد في رخائها.

(١) ينظر موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة على الشابكة: http:/ar.wikipedia.org.

(٢) هذه المواصفات مستنبطة من كتاب: نحو مجتمع المعرفة، سلسلة دراسات يصدرها مجلس البحث العلمي بجدة، جامعة الملك عبد العزيز بالعربية السعودية، الإصدار الأول (مجتمع المعرفة العربي ودوره في التنمية)، ص٤٣.

- إن مجتمع المعرفة دائب التطور والتغير نحو الأفضل، ولديه من أجل تحقيق ذلك رؤية عالمية طويلة الأمد.
- المعرفة هي المصدر الرئيس للقوة السياسية لمجتمع المعرفة.
- للطاقة البشرية قيمة مميزة لدى مجتمع المعرفة؛ وذلك بجعل البشر هم المصدر الرئيسي للإنتاج والإبداع.
- مجتمع المعرفة متواصل ومترابط بشكل جيد ومتين عبر وسائل الاتصال والتواصل الحديث، ويمكنه أن يصل إلى مصادر المعلومات بسهولة ويسر.
- يعمل مجتمع المعرفة تحت مظلة اقتصاد المعلومات.
- لدى مجتمع المعرفة البنية التحتية المادية المتينة التي يقوم عليها أساسه الاقتصادي المتين، والتي توفر الدعم المادي لنقل المعلومات والعلوم وتوصيلها.

ولمجتمع المعرفة أبعاد مختلفة ومتشابكة يجب استغلالها الاستغلال الأفضل، حتى يتم له استغلال المعرفة على النحو الذي يحقق له التنمية المستدامة والشاملة. ومن أهم هذه الأبعاد التي تعكس أهمية مجتمع المعرفة في تحقيق اقتصاد المعرفة ما يلي[1]:

– البعد الاقتصادي: إذ تعتبر المعلومة في مجتمع المعرفة هي السلعة أو الخدمة الرئيسية والمصدر الأساسي للقيمة المضافة، وخلق فرص العمل، وترشيد الاقتصاد، وتمكين المجتمع من المنافسة. وهذا يعني أنّ المجتمع الذي ينتج المعلومة ويستعملها في مختلف شرايين اقتصاده ونشاطاته المختلفة هو المجتمع الذي يستطيع أن ينافس ويفرض نفسه.

(١) ينظر: مجتمع المعرفة وتحدياته في العالم العربي، مقال لعبد الله تركماني في موقع مركز دمشق للدراسات النظرية والحقوق المدنية على الرابط التالي: http://www.mokarabat.com/s5846.htm.

– البعد التكنولوجي: إذ إنّ مجتمع المعرفة يعني انتشار وسيادة تكنولوجيا المعلومات وتطبيقها في مختلف مجالات الحياة، في المصنع، أو المزرعة، والمكتب، والمدرسة والبيت، وغيرها. وهذا يعني ضرورة الاهتمام بالوسائط الإعلامية والمعلوماتية وتكييفها وتطويعها حسب الظروف الموضوعية لكل مجتمع، سواء في ما يتعلق بالعتاد أو البرمجيات. كما يعني البعد التكنولوجي لثورة المعلومات توفير البنية اللازمة من وسائل اتصال وتكنولوجيا الاتصالات وجعلها في متناول الجميع.

وهكذا يتبين لنا أهمية مجتمع المعرفة ودوره في تحقيق اقتصاد المعرفة. فهو المحضن الأساسي في إنتاج المعرفة وخلقها وتدويرها، وقد غدت المحرك الحاسم لاقتصاد المعرفة، وهو المستعمل والمستهلك لتكنولوجيا المعلومات التي بها يتم تداول المعرفة كسلعة وتسويقها. وهذا يجعلنا نسلم بالمقولة المشهورة بأنه لا اقتصاد للمعرفة بدون مجتمع للمعرفة، ولا مجتمع للمعرفة بدون اقتصاد للمعرفة.

٢– تكنولوجيا الإعلام والاتصال: إن تشييد بنى تحتية تكنولوجية في إطار اقتصاد المعرفة يكون أساسا بالاستثمار في تكنولوجيات الإعلام والاتصال، كصناعة البرمجيات وصناعة معدات الإعلام الآلي. فهذه التكنولوجيات لها دور أساسي في عملية تسريع وتجديد دورة العمل والإنتاج. فقد غيرت تكنولوجيا المعلومات طريقة التفكير والعمل، وساهمت في تحسين ظروف الحياة، وخاصة الحياة الاقتصادية[١].

وتعمل تكنولوجيا المعلومات الآن على ترميز أنواع المعرفة، وبالتالي تحويلها إلى سلع تؤثر بشكل أكثر مباشرة مما مضى في الاقتصاد والمال والمنعة الوطنية[٢].

---

(١) اقتصاد المعرفة والتعلم عن بعد، أحمد أمجدل وهواري معراج، مجلة دراسات، العدد٣، جامعة الأغواط– الجزائر، ديسمبر٢٠٠٥، ص٢٠٢–٢٠٣.

(٢) ينظر: موقع "المعرفة" على الرابط التالي: http://www.marefa.org.

وتتحول الشبكات الرقمية تحولا سريعا إلى أدوات قوة، وسوف يكون الوصول إلى شبكات هو المفتاح لتأدية دور في الاقتصاد الجديد(١).

٣- رأس المال المعرفي: قد نعني به رأس المال البشري أو رأس المال الفكري، وهي كلها مفاهيم ذات معنى واحد يدل على الاستثمار في رأس المال البشري بهدف الحصول على مداخيل أكثر من التكاليف التي يتطلبها. فرأس المال البشري يشير إلى مجموعة المعارف والمهارات، وكل القدرات التي يمكن من زيادة إنتاجية العمل داخل المؤسسة. ورأس المال الفكري أو ما يطلق عليه بالأصول الذكية، يعرف حسب "توماس ستيوارت" بأنه المواهب والمهارات والمعرفة التقنية والعلاقات والخبرات التي يمكن أن تستخدم لخلق الثروة(٢). والنتيجة هي أن الرأس المال الفكري هو معرفة يمكن تحويلها إلى أرباح، والإدارة الفعالة لرأس المال الفكري هي الطريقة الموصلة إلى اقتصاد المعرفة.

٤- شبكات المعرفة: يعتمد اقتصاد المعرفة اعتمادا أساسيا على نشر المعلومات واستثمارها، بالإضافة إلى توليدها طبعاً. فنجاح المؤسسات والشركات يعتمد كثيراً على فعاليتها في جمع المعرفة واستعمالها لرفع الإنتاجية وتوليد سلع وخدمات جديدة. وقد أصبح الاقتصاد يقاد من قِبَل سلسلة هرمية من شبكات المعرفة التي تتغير فيها المعلومات بمعدلات سريعة. وهناك أنواع عديدة لشبكات المعرفة، مثل شبكات الجامعات، وشبكات مراكز البحوث، وشبكات مؤسسات المعلومات، كالمكتبات، ودور النشر، ومراكز التوثيق،

(١) ينظر: الحكم في عالم يتجه نحو العولمة، جويف س. ناي، وجون.د.دوناهيو، ترجمة محمد شريف الطرح، مكتبة العبيكان، الرياض- السعودية، ٢٠٠٢، ص٢١٥.

(٢) ثروة المعرفة، رأس المال الفكري، توماس ستيوارت، ترجمة علا أحمد إصلاح، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة- مصر، ٢٠٠٤، ص٣١.

وشبكات الصناعات المختلفة، وغير ذلك من الشبكات. وأصبح المجتمع الذي لا يعتني بتشبيك مؤسسات المعرفة مجتمعاً متأخراً عن الركب الاقتصادي العالمي. وتقوم تكنولوجيا المعلومات، طبعا، بتشبيك المعرفة وطنياً وإقليميا وعالمياً، وأصبحت إحدى الأدوات الهامة في الإبداع والتجديد، وفي تفعيل النظام الوطني للإبداع(١).

٢)- أهمية اللغة في تحقيق اقتصاد المعرفة: عن أهمية اللغة في صياغة الوعي الإنساني، يقول "نبيل علي"(٢): «إن ثقافة كل أمة كامنة في لغتها؛ كامنة في معجمها ونحوها ونصوصها. واللغة بلا منازع أبرز السمات الثقافية. وما من حضارة إنسانية إلا وصاحبتْها نهضة لغوية. وما من صراع بشري إلا وصاحبتْه نهضة لغوية. وما من صراع بشري إلا ويبطِّن في جوفه صراعا لغويا. حتى قيل: إنه يمكن صياغة تاريخ البشرية على أساس من صراعاتها اللغوية»(٣).

ويرى أيضا أنّ دور اللغة يشهد تعاظما في مجتمع المعرفة، ويرجع ذلك إلى عوامل عديدة، منها محورية الثقافة في مجتمع المعرفة، وهي المحور الأساسي للتنمية المجتمعية الشاملة. حيث تزداد علاقة اللغة توثيقا مع جميع فروع المعرفة على اختلاف أنواعها فلسفة وعلوما وفنونا(٤).

---

(١) اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والتعريب، بحث لمحمد المراياتي، ص٣.

(٢) نبيل علي مفكر مصري وعربي بارز وخبير في المعلوماتية، عمل مديراً لمشروع صخر للكمبيوتر، وعَمِل باحثاً متفرغاً في بحوث ثقافة المعلومات والذكاء الاصطناعي وتطبيقه على اللغة العربية وكمدير لمؤسسة النظم المتقدمة متعددة اللغات.

(٣) ينظر: الثقافة العربية وعصر المعلومات، نبيل علي، سلسلة عالم الفكر، الكويت، يناير ٢٠٠١، رقم الكتاب٢٦٥، ص٢٣٢.

(٤) الإنترنت ونقل المعرفة في الوطن العربي، نبيل علي، المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي، دمشق، جوان ٢٠٠٩، وينظر كذلك تقرير التنمية الإنسانية العربية لسنة ٢٠٠٣، ص١٣٣.

ولقد كان للغة دور كبير في صنع المعرفة وترميزها قديما. فما من مذهب فلسفي إلا وله شِقُّه اللغوي. وما من فرع من فروع الفن إلا ويشارك اللغة كثيرا من سماتها. وما من فرع من فروع العلم إلا وله صلة باللغة. وها هي اللغة اليوم، بسبب تكنولوجيا المعلومات، تتبوأ قمة الهرم المعرفي. وقد أصبحت رابطة العقد للخريطة المعرفية، والركيزة الأساسية لفلسفة العلم[١]. ولقد استحدثت اللغة لنفسها اليوم أدوارا جديدة بعد أن تداخلت مع التكنولوجيا بصورة كبيرة، ليبرز دورها الاقتصادي والسياسي[٢].

١/- بداية الاهتمام بعلاقة اللغة بالاقتصاد: لعل العوامل الاقتصادية تكون أقل العوامل التفاتا إليها في الدراسات اللسانية، بالرغم من أنها تمثل عوامل هامة جدا في انتشار اللغة وسيطرتها؛ إذ العوامل الاقتصادية مرتبطة بالعوامل الأخرى. ولعل كتاب "اللغة والاقتصاد" لـ"فلوريان كولماس"[٣] يكون الكتاب الوحيد والشهير الذي تناول وجوه تعالق اللغة بالاقتصاد؛ فقد تناول تفاعل اللغة بالاقتصاد في جوانب متعددة، منها: تعالق التعدد اللغوي بالثراء الاجتماعي، وأهمية اللغة اقتصاديا، وطرق تفاعل اللغة مع الاقتصاد، وكيف ترجع اللغة الأقوى وكذا اللغة الموحّدة على أهلها بالثراء[٤].

(١) الثقافة العربية وعصر المعلومات، نبيل علي، ص٢٣٢.

(٢) نفسه، ص٢٣٦.

(٣) فلوريان كولماس: أستاذ علم اللغة العام بجامعة دوسلدورف، عمل أستاذا لعلم اللغة التطبيقي بجامعة تشو بطوكيو، وأستاذا زائرا لعلم اللغة بجامعة جورج تاون، وزميل بحث بمعهد بحوث اللغات القومية بطوكيو، من مؤلفاته المهمة؛ موسوعة أنظمة الكتابة.

(٤) ينظر: اللغة والاقتصاد، فلوريان كولماس، ترجمة أحمد عوض، عالم المعرفة، العدد٢٦٣، الكويت، نوفمبر ٢٠٠٠.

وفي بداية التنظير لأمر التنمية في بدايات القرن العشرين لم يكن أحد من المعنيين بالتنمية عناية نظرية وتطبيقية، يعتقد أن التنمية الفاعلة ممكنة من دون تراكم رأس المال، والتصنيع، وقوة العمل، والعلاقات المؤسَّسية الطابع بين رأس المال والعمال وسوق حرة نوعا ما[1].

ولكن بعد النّظر العميق في الخلفيات الواقعة وراء حدوث التنمية فإنه أصبح واضحا أنّ التنمية الاقتصادية لا يمكن أن تكون أو تتواصل مستقلة عن التغيرات الاجتماعية السياسية والثقافية[2]. فهذا الكلام هو ما أقرّه "فلوريان كولماس"، وهو يحاول أن يربط العلاقة بين اللغة والاقتصاد. وقد استشهد في حكمه هذا بأقوال بعض فلاسفة ومفكري العصر الحديث.

وهناك حقيقة هامة تجدر الإشارة إليها ونحن نبسط الحديث في هذا الموضوع المهم، هي أن البحوث والدراسات في اقتصاد اللغة تكاد تكون منعدمة في الدول النامية. على حين أن الاهتمام باقتصاد اللغة بدأ قبل عقدين في العديد من الدول المتقدمة. وما زالت البحوث والدراسات في هذا المجال تتزايد باطراد.

ومؤشرات الاهتمام بأمر العلاقة بين اللغة والاقتصاد هو إنشاء مجموعات بحثية لدى مختلف أقسام الاقتصاد في الجامعات ومراكز البحث لهذه الغاية[3].

ويشهد الواقع العالمي الجديد ترابطا بين التكتلات الاقتصادية، والتكتلات السياسية، والتكتلات اللغوية، وهو ترابط تمثل فيه اللغة عمودا من الأعمدة الأساسية[1].

---

(١) اللغة والاقتصاد، ص٦٠.

(٢) نفسه، ص٦٢.

(٣) تأثير اللغة في النمو الاقتصادي والاجتماعي في الدول العربي، محمد المراياتي، مجلة المعلوماتية، تصدر عن الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية، العدد٩، تشرين الثاني، ٢٠٠٦.

٢/- أهم النماذج والنظريات في اقتصاد اللغة:

يهتم الباحثون الاقتصاديون باقتصاد اللغة من وجهات نظر مختلفة لعلاج قضايا محددة، إلا أن أهمها ثلاث نظريات أو ثلاثة نماذج لاقتصاد اللغة هي:

- نموذج التجارة.
- نموذج رأس المال البشري وأثره في النمو الاقتصادي حسب نظرية النمو الجديدة.
- نموذج العائدات الجانبية المتأتية من الانتشار أو التشبيك.

وإن أهم تلك النماذج هو النموذج الذي يربط النمو بالتقدم العلمي والتقني بأسلوب مباشر وبصفة داخلية. وصاحب هذا النموذج هو "باول رومر"، من جامعة ستانفورد، وقد سُميت نظريته بـ"نظرية النمو الجديدة". وهذه النظرية هي التي لها علاقة واضحة باقتصاد المعرفة؛ حيث إنها عرفت بنموذج رأس المال البشري.

وخلاصة القول في هذه النظرية، حسب تحليل "محمد المراياتي"[٢]، أن النمو الاقتصادي لبلد ما، يرتبط ارتباطاً مباشراً بالمستوى العلمي والتقني لهذا البلد، وخاصة مستوى القوى العاملة فيه، وبمعدل النمو العلمي والتقني. وبما أن اللغة هي وعاء المعرفة العلمية والتقنية، فإن دور اللغة العلمية والتقنية في تحسين مردود القوى العاملة (أي بلغة الأم) يتعاظم بدرجة كبيرة مع التوجه نحو الاقتصاد المبني على المعرفة. وتعد الترجمة العلمية من وسائلِ إغناء اللغة العلمية والتقنية للقوى العاملة، أي من وسائل النهوض الاقتصادي والاجتماعي. ومن المعروف أن النمو

---

(١) سلسلة مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه به نحو مجتمع المعرفة، الحلقة الثالثة: السياسة اللغوية القومية للغة العربية، كتاب من إصدار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠١٠، ص٦٦.

(٢) الدكتور محمد مراياتي، مستشار إقليمي في العلم والتكنولوجيا، الأمم المتحدة–اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا، الإسكوا، بيروت منذ عام ١٩٩٧.

الاقتصادي هو مفتاح حلِّ أهم القضايا الاقتصادية في دول العالم؛ وهي: توليد فرص العمل، وتنويع النشاطات الاقتصادية، وزيادة دخل الفرد؛ أي زيادة الناتج المحلي الإجمالي(١).

ويتضح من " نظرية النمو الجديدة" أن التركيز فيها يكون على اللغة العلمية. ومن أهم النتائج من التعويل على اللغة العلمية في تحقيق اقتصاد المعرفة، حسب نظرية النمو الجديدة، ما يلي:

- إن لترجمة العلوم والتقنية دورا مهما في إغناء اللغة الأم العلمية والتقنية في المجتمع المستهدف.
- أصبحت المعرفة ووعاؤها، أي اللغة العلمية والتقنية، من الأصول في عملية الاستثمار في رأس المال البشري، وفي قواعد المعرفة ونظم المعرفة، وأصبح علم إدارتها من العلوم الهامة.
- تؤثر اللغة العلمية والتقنية في التكامل الاقتصادي والاجتماعي للأمة، حسب رأي العديد من الاقتصاديين، انطلاقا من وظائفها الاقتصادية.
- إن تعلم اللغة العلمية والتقنية بلغة الأم له عائد اقتصادي يزداد كلما أتقن الفرد استعمال لغة العلم والتقنية. وهذا الإتقان يتأثر بجودة تعليم اللغة من قِبَل الأساتذة، وجودة المناهج والطرق المستعملة في التعليم.

(١) ينظر: تأثير اللغة في النمو الاقتصادي والاجتماعي في الدول العربية، محمد المراياتي، مجلة المعلوماتية، تصدر عن الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية، العدد١٠، كانون الأول، ٢٠٠٦، وينظر في شرح هذه النظرية كذلك كتاب: دور مجمعات التقنية في التحول نحو الاقتصاد المعرفي، سلسلة إصدارات نحو مجتمع المعرفة، الإصدار رقم٢٧، مركز الدراسات الاستراتيجية، جامعة الملك عبد العزيز، العربية السعودية، ٢٠١٠، ص١٣.

وهكذا بعد تحليل نموذج نظرية النمو الجديدة في تفسير العلاقة بين اقتصاد المعرفة واللغة، يتبين أهمية اللغة في تحقيق اقتصاد المعرفة. وجوهر هذه العلاقة يكمن في كون اللغة هي وسيلة ترميز للمعرفة، خاصة اللغة العلمية منها، وتكون التكنولوجيا هي الواسطة بين اللغة واقتصاد المعرفة. فاللغة، وخاصة اللغة الأم، وبالخصوص اللغة العلمية منها، قد احتلت اليوم موقعا متميزا في المنظومة الاقتصادية بسبب تعاظم تكنولوجيات الإعلام والاتصال[1].

إن هذه الأهمية التي تكتسبها اللغة في اقتصاد المعرفة قد جعل الدول والشركات العظمى المصنعة للبرمجيات تسلك سلوكا متفاعلا مع اللغة. وهناك حراك كبير يشهده العالم للقيام بجهد ما في سبيل التعامل مع اللغة، كل حسب موقعه من اقتصاد المعرفة. وأبرز ملامح الخريطة الجيو-لغوية في العالم تتمثل في الآتي[2]:

١- إعصار معلوماتي جارف بسبب هيمنة اللغة الإنجليزية يمارس ضغوطا هائلة؛ اقتصادية، وسياسية، وعلمية، وتكنولوجية، وثقافية على كل لغات العالم متقدمة ونامية، وهي أن الإنجليزية توشك أن تخرج منفردة بصفتها لغة عالمية.

٢- تنامي نزعة التكتل اللغوي من أجل مواجهة الهيمنة الطاغية للغة الإنجليزية، مثل "الفرانكوفونية" والإسبانوفونية"، وتحالف اللغات الإسكندونافية، ومحاولات دول الكومنولث الروسي لإحياء التحالف اللغوي الذي أطاح به تفكك الاتحاد السوفياتي السابق.

---

(١) ينظر: الثقافة العربية وعصر المعلومات، نبيل علي، ص٢٨٤-٢٨٥.

(٢) ينظر: الفجوة الرقمية، نبيل علي ونادية حجازي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، أغسطس٢٠٠٥، رقم الكتاب٣١٨، ص٣٠٩-٣١٠.

٣- ظهور حركات إصلاح لغوي نشطة، من أبرزها ما قامت به ألمانيا والنمسا وسويسرا في العام ١٩٩٦ بإنشاء لجنة مشتركة لإدخال إصلاح موحد على الألمانية لتصمد أمام المنافسة الإنجليزية والفرنسية والإسبانية.

٤- جهود متعددة لكسر الحواجز اللغوية التي تفصل اللغة القومية عن لغات العالم السائدة، كمسعى اليابان المتمثل في اهتمامهم الشديد بأمور الترجمة الآلية من اليابانية وإليها، وحِرْص الصينيين على تعلم اللغة الإنجليزية، وقد وصل عددهم إلى ٥٠ مليون صيني. وفي المقابل قررت بريطانيا تدريس اللغة الصينية كلغة ثانية في مدارسها وجامعاتها توقعا لزيادة مساهمة الصين في إنتاج المعرفة العلمية والتكنولوجية.

٥- زيادة هائلة في حركة الترجمة من الإنجليزية إلى لغات العالم المختلفة، خاصة إذا ما قورنت بضمور الترجمة إليها، وهو وضع يعمل لغير صالحها، كما يرى البعض، فهو يحرمها مما يمكن أن تنتجه الأمم الأخرى من معارف لم تصدر باللغة الإنجليزية. فالترجمة ليست نقلا إلى لغة الهدف، بل إثراء واستعمال لها.

٦- قيام كثير من البلدان بإنشاء معاهد بحوث متخصصة في علاقة لغاتها القومية مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تتناول نطاقا واسعا من المعارف النظرية والتطبيقات التكنولوجية والبرمجية. وأنشئت الهيئات العلمية لحوسبة اللغات. وأصبح هناك تفاعل كبير بين علم اللغة في مستوياته؛ الخطي، والصوتي، والصرفي، والنحوي، والمعجمي، من جهة وبين علم الآلة، وهو الحاسوبي من جهة أخرى. وأصبح هناك تعاون بين المهندسين الحاسوبيين وعلماء اللغة.

٧- قلق متزايد من قِبَل بلدان العالم الثالث على لغاتها المحلية من خطر الاستقطاب اللغوي، وهذا القلق له ما يبرره، بسبب مرور هذه البلدان بتجربة الاستعمار المشينة التي أثّرت - بشكل كبير - على تخلف لغاتها.

٨- اعتبار التنوع اللغوي، كما هي عليه الحال في دول الاتحاد الأوروبي، مصدر قوة لا مصدر ضعف في عصر المعلومات واقتصاد المعرفة، في مواجهة القطب الأمريكي المتشبث بأُحاديته القطبية.

٩- قيام الشركات الكبرى التي تقوم بتصنيع البرمجيات والوسائط المعلوماتية بالتعاقد مع خبراء وعلماء وشركات عربية أخرى من أجل معالجة اللغة العربية معالجة آلية تجعل منها لغة محوسبة وقادرة على تمثيل المحتوى المعرفي العربي على الشابكة وفي البرمجيات. وهذا ما قامت به شركة "ياهو"، البوابة العظيمة على الشابكة، وشركة "غوغل" محرك البحث الكبير، حين أصدرتا نسختهما العربية مؤخرا، مما سيساهم في تطوير وإثراء المحتوى الرقمي العربي، وسعيا منهما إلى الهيمنة على هذه السوق، وصولا إلى منفعة اقتصادية هائلة.

١٠- إن العديد من الدول ذات المجتمعات متعددة اللغات اعتمدت لغة رسمية لتدريس وتعليم العلم والتقنية بها، وتترجِم إليها رسميا. ولم تكن دواعي هذا الاعتماد ثقافية وسياسية فقط، بل كانت لما هو أهم منها، وهو الدواعي الاقتصادية، ومن أمثلة هذه الدول: ماليزيا، وسنغافورة، وهونغ كونغ، وتنزانيا[١].

١١- ولقد أدرك علماء اللغة والمهتمون بالسياسة اللغوية[٢]أهمية العلاقة بين اللغة الأم والاقتصاد الجديد. فلم تعد الدعاوى للنهوض باللغة الوطنية تقوم على أساس إيديولوجي أو قومي فحسب، بل أصبحت ترتكز على أهميتها الاقتصادية.

---

(١) تأثر اللغة في النمو الاقتصادي والاجتماعي في الدول العربية، محمد المراياتي، مجلة المعلوماتية، تصدر عن الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية، العدد٩، نوفمبر، ٢٠٠٦.

(٢) من مثل هؤلاء المعجمي "علي القاسمي"، الخبير في مكتب تنسيق التعريب، في مقالاته، وفي مدوناته على الشابكة، ينظر مثلا الرابط التالي: www.diwanalarab.com، ويقصد بالسياسة اللغوية القرارات والبرامج الصادرة عن الساسة واللغويين والتربويين التي تستهدف اللغة، وهذا حتى تكون اللغة مؤهلة في مجالات الحياة المختلفة.

المبحث الثاني

واقع اقتصاد المعرفة في الوطن العربي في ظل الواقع اللغوي

سنعالج هذا العنصر بالتعرض إلى مؤشرات اقتصاد المعرفة التي اعتمدتها جهات خبيرة ومعتمدة، وقياس ذلك على البلدان العربية، ثم نتناول فيه أهم معوقات اقتصاد المعرفة في البلدان العربية، وموقع المسألة اللغوية منه.

١)– مؤشرات اقتصاد المعرفة، وقياسها على البلدان العربية: لقد أدركت البلدان العربية أهمية اقتصاد المعرفة، واقتنعت بضرورة الاندماج فيه، كبقية دول العالم؛ لما يحققه لها من فرص النمو والتطوير، وتحسين المستوى المعيشي للفرد العربي. وهي في الحقيقة ملزمة باحتضانه، وليس لها أي خيار غير التوجه إليه راغمة، وإلا فإنها ستبقى على هامش الحياة، وستظل تابعة لغيرها، ومهددة في استقلالها الاقتصادي والسياسي، ومعرضة لكل الأخطار الاقتصادية. ولذلك فإن البلدان العربية قد بذلت جهودا في سبيل التأسيس لمقومات ومنظومة اقتصاد المعرفة.

ولكن يواجه الاقتصاد العربي إزاء اقتصاد المعرفة تحديا قاسيا. والسؤال الذي يطرح نفسه بإلحاح: هل يمكن للاقتصاد العربي أن ينهض من كبوته ليواكب الاقتصادات الناهضة، كما في الصين، والهند، والبرازيل، وماليزيا؟ وهل يمكن للقيادات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية والثقافية إنجاز هذه النقلة النوعية الحاسمة؟

وربما تكون تجربة البرازيل، في ما عرف بتجربة الاقتصاد المزدوج، ذات مغزى لنا في هذا الصدد؛ حيث لم تجد البرازيل من تخلفها في كثير من الصناعات التقليدية عائقا أمام إقامة صناعة متطورة في مجالات اقتصاد المعرفة. فكانت سباقة

في بلورة سياسة وطنية للمعلومات، والدخول في مجال التكنولوجيا الحيوية، وإنشاء البنى التحتية لاقتصاد المعرفة[١].

ولقد سعت حكومات البلدان العربية إلى تأسيس بنية تحتية تكنولوجية ومعلوماتية. وذلك من خلال رصد الميزانيات الضخمة الموجَّهة لزيادة خطوط الإنترنيت، واقتناء الحواسيب والوسائط المعلوماتية الأخرى، وبذلت جهودا في إصلاح المنظومات التعليمية. وتبذل جهودا أخرى في سبيل إنشاء المراكز العلمية لزيادة البحث والتطوير، وبناء المدن والمجمعات المعرفية.

ولقياس مدى اندماج بلد ما في أتون اقتصاد المعرفة فقد وضع الخبراء الاقتصاديون والهيئات الدولية المالية والاقتصادية مؤشرات لمعرفة وقياس اندماج بلد ما في اقتصاد المعرفة، ومكانته فيه، وعدد هذه المؤشرات أربعة، هي مؤشر البحث والتطوير، ومؤشر التعليم والتدريب، ومؤشر البنية المعلوماتية، ومؤشر البنية الأساسية للحاسوب. وكلما كانت هذه المؤشرات محققة بمجملها أو بأغلبها، كان إيذانا بدخول هذا البلد أو ذاك إلى اقتصاد المعرفة. وبهذه المؤشرات يمكن تحديد مكانة هذا البلد ضمن مراتب البلدان الأخرى من اقتصاد المعرفة، وفي ما يلي مقومات هذه المؤشرات وقياسها على البلدان العربية[٢]:

١/– مؤشر البحث والتطوير: وهو مقياس لمستوى البحث والتطوير التقني الذي يعكس القدرة على الابتكار وتطبيق التقنيات الجديدة. ويتحقق هذا المؤشر بتقدير عدد العلماء والمهندسين العاملين في مجال البحث والتطوير، وإجمالي العاملين في مجال البحث العلمي والتطوير على المستوى الوطني بالنسبة لعدد

(١) ينظر: الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعرفة، نبيل علي ونادية حجازي، ص٣٩٨.

(٢) ينظر: اقتصاد المعرفة من منظور رياضي، الدول العربية حالة للدراسة، علي نور الدين إسماعيل، المجلة الاقتصادية السعودية، العدد١٧، ٢٠٠٤، ص٤٣.

السكان، ويكون بإجمالي الإنفاق على البحث والتطوير كنسبة من الناتج الوطني الإجمالي، وبالمتوسط السنوي لإعداد براءات الاختراع الممنوحة.

وتكشف التقارير عن ضعف شديد لعدد العلماء والمهندسين في مستوى البحث العلمي، وإنتاج التكنولوجيا في الأقطار العربية، وذلك بالمقارنة مع أغلبية دول العالم، حيث نجد عدد العلماء والمهندسين في الولايات المتحدة قد بلغ عام ٢٠٠٦ حوالي ٢٢ مليون عالم ومهندس، وبلغ العدد في الصين في عام ٢٠٠٨ حوالي ١.٥ مليون. الأمر الذي جعل الصين تحتل المرتبة الثالثة عالميا من ناحية النشر العلمي الأكاديمي، والمرتبة الخامسة عشرة عالميا من الإنتاج العلمي والبحثي[1].

أما إذا جئنا لقيمة المخصَّصات المالية التي تنفقها الأقطار العربية على البحث العلمي وتطويره، فهي من ضمن أولويات الحكومات العربية، في الآونة الأخيرة، وعيًا منها بأهميته في اللحاق بمصاف الدول المتقدمة التي تخصص ميزانيات ضخمة للإنفاق على البحث العلمي. ولكن إذا ما قورنت هذه الميزانيات للدول العربية مع أغلب دول العالم التي تعرف تطورا في مجال البحث العلمي ومجال الابتكار التكنولوجي، فهي ضعيفة جدا؛ إذ تقدر بنسبة ٠.٠٠٢% من الناتج الوطني. زِدْ على ذلك أن تمويل البحث العلمي هو على كاهل الدولة، ولا يساهم القطاع الخاص إلا بنسبة ضئيلة فقط، بينما يساهم القطاع الخاص في دول أخرى، مثل الولايات المتحدة وألمانيا ما نسبته ٥٠% من التمويل.

(١) ينظر: توجه الأقطار العربية نحو اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، كمال رزيق، مجلة بحوث اقتصادية عربية، ص١٥٤.

أما مساهمة البحث العلمي العربي في الإنتاج العلمي فهي شبه معدومة[١].

٢/– مؤشر التعليم والتدريب: ويعد المدخل الأساسي للاقتصاد المعرفي، وهو يركز على الموارد البشرية. ويعتمد هذا المؤشر على إجمالي الإنفاق على التعليم على كل فرد، ومعدل معرفة القراءة والكتابة، وعدد الطلبة والتلاميذ بالنسبة لعدد السكان.

وبالنسبة للتعليم في البلدان العربية، فرغم الإنجازات المحققة على المستوى الكمي، وبالرغم من الإنفاق الكبير للحكومات العربية على قطاع التعليم، فإن الوضع العام للتعليم مازال متواضعا مقارنة بإنجازات باقي الدول.

وأخطر مشكلات التعليم في البلدان العربية تتمثل في تردي جودة التعليم؛ مما يفقد التعليم هدفه التنموي. فقلة الموارد تؤدي إلى تدهوره وقلة جودته، وسياسات المنتهجة في التعليم، ووضع المعلمين والمناهج وأساليب التعليم كلها تؤثر سلبا وإيجابا على جودة التعليم[٢].

أما في مؤسسات التعليم العالي، فمع ضعف الإنفاق الذي يعرفه القطاع، فإن جودة التعليم العالي لا تزال بعيدة عن المستوى الذي يتوافق مع معايير الجامعات من العالم الثالث. وتتأثر نوعية التعليم العالي في البلدان العربية بسبب عدم وضوح الرؤية وغياب سياسات واضحة تحكم العملية التعليمية[٣].

---

(١) البحث العلمي التطبيقي من خلال شراكة رأس المال والعقل البشري، محمد حسن شعبان، المؤتمر الثاني للتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد، المملكة العربية السعودية، في الفترة: ٢٤-٢٠٠٨/٢/٢٧.

(٢) تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣، برنامج الأمم المتحدة لإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربي نحو إقامة مجتمع المعرفة، ص٥١ وما بعدها.

(٣) تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣، ص٥٦.

٣/– مؤشر البنية المعلوماتية: وهو عنصر يشمل كل ما يتعلق بالجوانب المرتبطة بنشر المعلومات عبر وسائل الإعلام والاتصال. ويقوم هذا المؤشر على مقدار الاستثمار في وسائل الإعلام والاتصال، والهواتف العاملة المستخدمة لكل ألف من السكان، واشتراكات الهاتف النقال المحمول، وعدد الدوريات والصحف اليومية بالنسبة لعدد السكان.

تعرف البنية التحتية للمعلوماتية نموا كبيرا وسريعا في الوطن العربي. وقد بذلت الحكومات العربية في هذا المجال جهودا لاقت كثيرا من الاستحسان، وعملت الشركات الكبرى دورا هاما في توسيع استعمال الهاتف الثابت والنقال والإنترنيت؛ وتنويع استخدامات منظومة الاتصال. فمنذ سنة ٢٠٠٠ وإلى سنة ٢٠١٠ عرفت خطوط الهاتف الثابت والنقال تطورا ملحوظا في عددها في البلدان العربية، وهذا يعود إلى المرونة الكبيرة في تلبية طلبات الاشتراك. وقد عرفت أغلب وأهم البلدان العربية استخدام تقنية الجيل الثالث في خدمات الاتصال للهاتف النقال والإنترنيت؛ مما ساهم في انتقال المعرفة، وتضاعف عملية التشبيك، وهذا ما أدى إلى بلوغ نسبة الاشتراك في الهاتف النقال في كل من الجزائر ومصر، مثلا، نسبة ١٠٠%. ويعود هذا إلى كثرة شركات متعاملي الهاتف النقال في البلدان العربية، وهذا ما خلق جوا تنافسيا ساهم في نمو البنية التحتية المعلوماتية في البلدان العربية[١].

(١) ينظر: واقع البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كل من الجزائر ومصر والإمارات خلال الفترة ٢٠٠٠–٢٠١٠، دراسة مقارنة، حسين شنيني، مجلة الباحث، عدد٩، سنة ٢٠١١، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة/الجزائر، ص٦٩–٧٠.

٤/- مؤشر البنية الأساسية للحاسوب: ويعكس هذا المؤشر مدى توفر الحاسوب بوصفه أداة لتقويم القاعدة المعلوماتية. ويقوم هذا المؤشر على نسبة المشاركة الدولية في الحاسوب، وأعداد أجهزة الحاسوب بالنسبة لعدد السكان، ومواقع الإنترنيت ومحتواها بالنسبة لعدد السكان.

وقد عرفت البلدان العربية تحسنا كبيرا وتطورا ملحوظا في عدد الحواسيب المستعملة. ويعود ذلك إلى ازدهار تجارة الحواسيب والمنافسة الشديدة بين الشركات المنتِجة؛ مما يساهم في انخفاض ثمنها؛ مما يجعلها في تناول أغلب أفراد المجتمع. وهذا مؤشر على تحسن البنية الأساسية للحاسوب.

ولئن قلنا: إن نسبة مستخدمي الشابكة في البلدان العربية قد تطورت بمعدل من أعلى المعدلات العالمية في ما بين سنة ٢٠٠٠، وسنة ٢٠١٠، فإنه في المقابل فإن المحتوى الرقمي بالعربية على الشابكة يشهد نقصا فادحا. فإذا قارنا اللغة العربية باللغات العشر الأولى المستخدمة بكثافة في الشابكة (الإنجليزية، الصينية، الإسبانية، اليابانية، الفرنسية، الألمانية، البرتغالية، الكورية، الإيطالية)، فهي نسبة تقدر بـ٤١% من نسبة المستخدمين، وهي نسبة ضعيفة جدا. فإذا علمنا أن الشابكة تحتضن ما يناهز الأربعين بليون صفحة، فإن العربية لا تمثل ضمن هذا الكم الهائل إلا ما يقارب ٤٠ مليون صفحة، أي بمعدل صفحة من الألف[١]. وثمة إحصائيات أخرى تشير إلى أن حجم المحتوى العربي في الشابكة لا يزيد عن نسبة ٠.٣% من محتوى الشابكة، في حين أن نسبة السكان العرب يصل إلى 5% من إجمالي سكان العالم[٢].

(١) ينظر في هذه النسب والأرقام: تقرير المعرفة العربي لعام ٢٠٠٩، ص١٣٥.

(٢) ينظر: مجلة دراسات المعلومات، جمعية المكتبات والمعلومات، العدد١٠، العربية السعودية، يناير ٢٠١١، ص٥.

ومع ذلك فالمحتوى الرقمي العربي في الشابكة هزيل في محتواه، والسبب في ذلك هو علمي اقتصادي يعود إلى ضعف صناعة البرمجيات في البلدان العربية رغم مردوديتها التجارية وأهميتها في التنمية الاقتصادية عموما.

ولأن المحتوى الرقمي العربي أصبح ضرورة ملحة مع التوجه نحو الاقتصاد المبني على المعرفة، ونحو مجتمع المعلومات، فقد قامت بعض الحكومات العربية والهيئات والمؤسسات، والشركات العربية والأجنبية، على بذل مجهودات جبارة في سبيل سد ما يسمى بالفجوة الرقمية للعربية في الشابكة، وفي برامج المعلوماتية. ومن تلك الجهود ما قامت به "الإسكوا" (اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا)، حيث أطلقت عدة مشاريع للنهوض بالمحتوى الرقمي العربي، وآخرها هو مشروع تحفيز صناعة المحتوى الرقمي العربي من خلال الحاضنات التكنولوجية في عام ٢٠٠٧[(١)].

٢)– معوقات اقتصاد المعرفة في البلدان العربية، وموقع المسألة اللغوية منها:

بعد هذه الجولة في واقع اقتصاد المعرفة في البلدان العربية في ضوء المؤشرات الموضوعة لقياسه عالميا، تبين لنا أن اقتصاد المعرفة في البلدان العربية يعرف نموا كبيرا ومتسارعا في اكتساب مقوماته. ولكن هذه المؤشرات تعكس كذلك مدى التأخر الشديد الذي يعرفه في مسائل البحث والتطوير، ومسألة التعليم والتدريب، ومسألة الحضور الرقمي العربي على الشابكة والبرمجيات الرقمية. وهذا يعني تأخرا كبيرا في الاندماج الحقيقي في اقتصاد المعرفة بالمقارنة مع بقية البلدان المتقدمة، بل حتى مع بعض بلدان العالم الثالث كالهند والبرازيل وماليزيا، وغيرها.

(١) ينظر: موقع الإسكوا: escwa.org.lb.

ولعل الضعف في المؤشرات الثلاثة سيؤدي إلى ضعف في إنتاج وتوليد المعرفة ونشرها، وهي أهم الأسباب الكامنة وراء ضعف مقومات اقتصاد المعرفة للبلدان العربية؛ مما يؤدي إلى عدم الاندماج به. ويرى الخبراء أن هناك أسبابا تكمن وراء ضعف اقتصاد المعرفة في البلدان العربية، تتمثل في[1]:

١- عدم إعطاء الأولوية لنشر المعرفة قبل نقل نتائجها المتمثلة بالتكنولوجيا، مع أهمية توافر القدرة الاستيعابية التي تهيئ المناخ لنجاح نقل المعرفة؛ فقد فشلت البلدان العربية في فترة الستينيات في توطين المعرفة التقنية المنقولة لدى بعض الدول العربية.

٢- عجز الجامعات العربية عن تخريج منتجين للمعرفة، ولئن نجحت دول الخليج في إنشاء البنى التحتية، والتعليم والصحة والتوظيف في القطاع العام، فإنها بحاجة لاتّباع بعض السياسات الاقتصادية التي تقوم على الاعتماد على الميزة التنافسية، وعلى سرعة توليد ونشر واستثمار المعرفة.

٣- إن الدول العربية تعاني من ضعف في الاستفادة من اتفاقيات وبرامج التعاون الدولي بشأن نقل المعرفة، وضعف في بنية المحتوى المعرفي وضعف في استقطاب العقول. ولذلك فإن على البلدان العربية إعادة النظر في سياساتها المتعلقة بالهجرة والاستقطاب .

٤- عدم وجود تراكم للثروة المعرفية في اللغة العربية اليوم، ولذلك فإن أهمية زيادة تداول المصطلحات التي تعد أساسا للتداول في مجتمع المعرفة كونها تؤدي لتراكم الثروة المعرفية. وهذا العامل يدعو إلى التأكيد على أهمية اللغة في تداول

(١) من هؤلاء الخبراء: محمد المراياتي، وحمودة السطي، وعبد الله الكندي، وحاتم الشنفري، وإبراهيم الحجري، في محاضرة بعنوان: "مجتمع المعرفة والاقتصاد القائم على المعرفة"، نظمها مجلس البحث العلمي العُماني في مسقط، في أبريل ٢٠١٠، ينظر الرابط:
http://www.aljazeera.net/ebusiness/pages/7de7b1b4-c6a5-41b1-9238-4286bc901bef

المعرفة؛ مما يستدعي تعريب التعليم العالي ليضيف التعريب تراكما بالثروة المعرفية .

٥- وجود حلقة مفقودة بين التعليم وبين الاقتصاد، فالتعليم هو شرط لازم لكنه لا يأتي بالتنمية وحده. ويجب استثمار التعليم وربط مخرجاته بمتطلبات السوق وخلق فرص العمل؛ لأن اقتصاد المعرفة يبنى بشكل أساسي على جودة التعليم من مراحل ما قبل التعليم الأساسي إلى الجامعي. فالدول العربية هي بحاجة لتكوين تراكم حيوي لرأس المال البشري بدرجة عالية.

٦- هجرة الأدمغة والكفاءات يمثل نزفا حقيقيا يكبِّد الاقتصاد العربي خسائر كبيرة؛ حيث إن المبالغ التي تنفق على التعليم والبحث والتطوير تذهب أدراج الرياح. وبما أن اقتصاد المعرفة يقوم أساسا على رأس المال البشري، فهو مهدد مباشرة بظاهرة هجرة الأدمغة، خاصة في مجال التكنولوجيا. وتواجه بذلك البلدان العربية تحديا صعبا، ولا سبيل إليه إلا بانتهاج سياسة حقيقية لاسترجاع تلك العقول المهاجرة، والحفاظ على العقول التي لم تهاجر[١].

٧- لقد أدى ضعف المحتوى العربي إلى كثير من الآثار السلبية على اقتصاد المعرفة في البلدان العربية، مثل تدني نسبة الاستفادة من الشابكة في تطوير التعليم والاقتصاد في العالم العربي. وأدى ذلك إلى خسارة سوق واسعة إقليميا ودوليا تدر من الأرباح ما يفوق عديد القطاعات الأخرى. وإن عدم النجاح في صناعة المحتوى الرقمي في مجال الصناعات الثقافية، وخدمات التعليم، وهندسة البرامج، والترفيه والنشر، وغيرها سيؤدي - مستقبلا - إلى ضعف التنسيق والتعاون العربي المشترك، وفي التواصل الثقافي والاجتماعي، وفي مجالات

(١) الاندماج في اقتصاد المعرفة، الفرص والتحديات، قويدر بوطالب وفيصل بوطيبة، الملتقى الدولي حول التنمية البشرية وفرص الاندماج في اقتصاد المعرفة والكفاءات البشرية، جامعة ورقلة/الجزائر، مارس ٢٠٠٤، ص٢٥٨.

الإعلام، والترفيه والأعمال، والتجارة، والتفاعل الثقافي والاجتماعي. وهذا الأخير من شأنه أن يخلق حافزا للمقارنة والمنافسة بين البلدان العربية في كل المجالات[1].

٨- ورغم تقدم البنية التحتية المعلوماتية العربية، يلاحظ عليها التبعية التكنولوجية شبه التامة في مجال الشابكة وتقنياتها؛ إذ إن معظم مواقع الشابكة العربية يجري استضافتها في مواقع كمبيوترات الخدمة في الولايات المتحدة، وهذا يشبه إيداع رؤوس الأموال العربية في البنوك الأمريكية وغيرها[2].

(١) المحتوى الرقمي العربي، أبو السعود إبراهيم، المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي، دمشق، جوان ٢٠٠٩.

(٢) ينظر الفجوة الرقمية، نبيل علي ونادية حجازي، ص١٨٧.

المبحث الثالث

دور اللغة العربية في النهوض باقتصاد المعرفة في الوطن العربي

في هذا المبحث، الذي نرمي من خلاله إلى تبيان أهمية اللغة العربية في النهوض باقتصاد المعرفة في البلدان العربية، سنعالج في العنصر الأول منه دور اللغة الأم في تحقيق التنمية الشاملة في وطنها. واللغة العربية هي اللغة الأم في وطننا الكبير المترامي الأطراف. وهذا بالاستشهاد بأقوال العلماء اللسانيين والمفكرين الاجتماعيين الذين أدركوا – فعلا – أهمية هذه المسألة، فسالت أقلامهم للتأليف في الموضوع، باذلين كل جهدهم في سبيل البرهنة على أن اللغة العربية هي الوسيلة الحقيقية للقيام بالتنمية الشاملة في الوطن العربي.

وفي العنصر الثاني من هذا المبحث سنتناول مجالات التعريب للنهوض بالعربية؛ إذ إن التعريب يتطلب تأهيل اللغة العربية علميا وتقانيا. وحينئذ سيكون لهذا التأهيل عوائد على اقتصاد المعرفة، وعلى التنمية الشاملة في البلدان العربية.

١)– في أهمية اللغة العربية تنمويا: إن اللغة الأم أو اللغة الوطنية أو القومية، وهي عندنا اللغة العربية الفصحى، هي أهمّ عوامل النهوض بالجانب العلمي والمعرفي الذي من شأنه أن يؤدّي إلى إحراز النهوض المنشود، وما التنمية إلاّ وجه لهذا النهوض، ويوضّح "عثمان سعدي"[١] ذلك بقوله: «إن أسباب تدنّي مستوى التعليم والبحث العلمي كثيرة، ومنها قلة الموارد البشرية والمالية وضعف التخطيط. لكن لا يمكن أن نغفل أنّ للغة التعليم أثرا كبيرا على مستوى التحصيل العلمي للطلاب، ومدى استيعابهم للدروس التي يتلقونها، وهو ما يفسر كون دول العالم تفرض اللغة الوطنية كلغة أساسية في التعليم؛

(١) كاتب جزائري، وسفير سابق، ورئيس الجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية.

ذلك أنّ توظيف التكنولوجيا لا يكون إلا باللغة الوطنية لجعلها متداولة على مستوى الناس العاديين»[١].

ويؤكّد هذا الكلام "عبد الله النفيسي"[٢] بل ويزيده وضوحا بقوله: «إن تجاوز مرحلة التخلف التي تعيشها الأمة العربية حاليا لا يمكن أن يحدث إلاّ إذا تمكنت من ولوج مرحلة الإبداع، والكف عن ملاحقة النموذج الغربي وتقليده وتمثيله، ومعاناة كل ما يفرزه ذلك التقليد والتمثيل. واستعمال اللغات الأجنبية لا يقودنا إلى مرحلة الإبداع، وبالتالي لا يمكن أن يحررنا من تخلفنا الاقتصادي والاجتماعي. وإنّ استعمال اللغات الأجنبية لا يساعد على خدمة مصالحنا، وإنّما يساعد الدول الأجنبية على بقائنا حيث نحن في حالة من التبعية العلمية والفكرية للعالم الغربي، وهو وضع لا يمكن أن يخدم هدف التخلف أو التغلب عليه تدريجيا»[٣].

وفي هذا السياق يقول "عبد السلام المسدي"[٤]: «إن من له قدر مَنْ الحصافة يعرف أنه من المتعذر على أي مجتمع أن يؤسس منظومة معرفية دون أن يمتلك منظومة لغوية تكون شاملة مشتركة متجذرة، حمّالة للأبعاد المتنوعة فكرا وروحا وإبداعا، فاللغة هي الحامل الضروري المحايث لكل إنجاز تنموي. والذي له ذلك القدر الأدنى من الروية والرجحان عليه أن يعرف أنّ اللغة بما هي موضوع للتعليم وللبحث والإنتاج ركن أساسي في كل مشروع اقتصادي...»[٥].

(١) تعريب العلوم والتكنولوجيا وتوطينها، عثمان سعدي، يومية المساء الجزائرية، العدد الصادر يوم ١٩٩٩/١٠/١٥.

(٢) مستشار سياسي، مجلس الأمة الكويتي سابقا.

(٣) اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، سلسلة كتب المستقبل العربي، عدد ٤٦، مركز دراسات الوحدة العربية، أكتوبر ٢٠٠٥، بيروت، ص٦٣.

(٤) لساني تونسي، عضو مجمع اللغة العربية في تونس وطرابلس ودمشق وبغداد، وزير وسفير سابق.

(٥) العرب والانتحار اللغوي، عبد السلام المسدي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، يناير ٢٠١١، بيروت، ص٢١.

وهذا "إبراهيم السامرائي"[١] في معرض ردّه على الفريق الذي يرى في اللغة الأجنبية الدافع لإحداث التنمية، ومتهما العربية بالقصور والتخلف، فهو يسفِّه ما ذهب إليه هذا الفريق، حيث يقول: «لقد جهل هذا الفريق ذو الحماسة إلى اللغة الأجنبية أنّ إيصال العلم بالعربية تفرضه عملية التنمية الواسعة ذات البرامج المعدة للنهوض بالفرد وكيانه وشخصيته وبنائه بناء سليما مزودا بالعلم ذا صحة وكمال في الجسم والعقل...»[٢].

ويذهب "أحمد بن نعمان"[٣] إلى أن استعمال اللغة الأم أو اللغة الوطنية في مجال المعرفة والعلم والتكوين الجامعي والتقني سيؤدّي حتما إلى الإبداع بهذه اللغة والابتكار. ويؤدّي كذلك إلى امتلاك التكنولوجيا وتوطينها. وعلى هذا الأساس فإنه يتوجّب على الدول العربية التخطيط المستقبلي لتجاوز مرحلة الاستيراد الجاهز إلى مرحلة الخلق والإبداع الذاتي لتلك الآلات والأجهزة العلمية. وإضافة اختراعات جديدة تحسب للحضارة العربية الإسلامية. وهو أمر لا يتم للعرب إلا بلغتهم، وفي مناخ ثقافتهم الأصلية ذات التاريخ المديد. وذلك لأن الرقي الثقافي والحضاري لأي مجتمع من المجتمعات في العالم لا يتحقق بمعزل عن الرقي اللغوي الذي ينمو ويتطوّر فيه وبه فكر الأفراد[٤].

(١) لغوي عراقي، عضو في المجمع اللغوي بالقاهرة والأردن، وفي المجمع الهندي، وفي الجمعية اللغوية الفرنسية.

(٢) في شعاب العربية، إبراهيم السامرائي، ط١، دار الفكر المعاصر، بيروت-لبنان، ١٩٩٠، ص٣٢٨.

(٣) كاتب جزائري، وسفير سابق، وعضو المجلس الأعلى للغة العربية، وعضو مؤسس للجمعية الجزائرية للدفاع عن اللغة العربية.

(٤) ينظر: اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، ص١٠٩.

ويقول "عبد القادر الفاسي الفهري"[١]: «إن تعميم العربية باعتبارها لغة التواصل الملائمة لدى القوى العاملة التي ستمكن من الزيادة في سرعة التنفيذ والإنتاج. بل إن تعزيز العربية في الإدارة والاقتصاد والاتصال والتكنولوجيا شرط ضروري للنمو الاقتصادي والتنمية الاجتماعية. وإن استعمال العربية بصورة ملائمة في تقنيات الإعلام الجديدة ستمكن من اتساع مجالها ودمقرطتها»[٢].

وفي دراسة أكاديمية أُنجزت لمثل هذا الموضوع، تناول فيها صاحبها نموذجا وتجربة في التنمية يشار إليها بالبنان، يتمثّل في النموذج الكوري. فبعد أن ذكر أن الكوريين يتحدثون ويكتبون لغة واحدة هي اللغة الكورية، والتي هي الركيزة الأساسية لهوية الأمة الكورية[٣]، خلص في آخر بحثه إلى أن: «على كل مجتمع من المجتمعات النامية – إن أراد لنفسه التقدم وتحقيق الرخاء – أن يدمج ما بين قيمه الثقافية والسلوكية المعبرة عن طابعه القومي وعقيدته التي يعتنقها من ناحية، وممارساته السلوكية والحياتية من ناحية أخرى. ومن ثم من خلال تفعيل تلك العقيدة يمكن إحراز قدر كبير من التنمية والتقدم. وعلى ذلك فالتنمية الحقيقية هي بنت بيئتها، ووليدة الظروف المجتمعية، وبالتالي فإنّ استيراد نماذج تنموية من الخارج يفقد هذه العملية مصداقيتها»[٤].

(١) عالم لسانيات مغربي وخبير لساني دولي، وأستاذ باحث في اللسانيات العربية المقارنة، ورئيس جمعية اللسانيات بالمغرب.

(٢) اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، ٢٠٠٥.

(٣) التعليم والتنمية الشاملة دراسة في النموذج الكوري، عبد الناصر محمد رشاد، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٢، ص١٢٩.

(٤) نفسه، ص٢٤٦.

فإذا كانت هذه هي الحقيقة العلمية التي تؤكد على ارتباط التنمية الاقتصادية باللغة العربية، وارتكازها عليها في الوطن العربي، فلم التقاعس عن اعتماد القرار الحاسم والسياسة الصحيحة التي تمكّن للغة العربية في وطنها، وتجعل منها لغة الاقتصاد ولغة الحياة العربية بمختلف مجالاتها، وتحقق للعرب بذلك اندماجا كليا في اقتصاد المعرفة، الذي يحقق فرصا لحياة أفضل؟.

فالحقيقة المؤكدة علميا أنه كلما كرسنا تخلفا لغويا زدنا تخلفا اقتصاديا وتنمويا في العموم. وكلما اعتقدنا أنه يمكن لنا أن نحقق تنمية اقتصادية بعيدا عن مكوناتنا الثقافية التي تعد اللغة أهم مكون فيها، أخرنا من إقلاعنا التنموي، ونهوضنا الاقتصادي، وزدنا بذلك في تبعيتنا إلى غيرنا، وتذهب كل جهودنا المبذولة إزاء ذلك أدراج الرياح، فلكي نحقق المرجو من سياستنا الاقتصادية والتنموية علينا أن نضع المسألة اللغوية في الحسبان. ولا يكفي أن نعرج عليها بإشارة هنا وهناك، بل علينا أن نجعلها شغلنا الشاغل؛ لكي نصل إلى السياسة الصحيحة في المسألة اللغوية.

٢)– التعريب: مجالاته وعوائده على اقتصاد المعرفة: إن مجالات التعريب كثيرة ومتعددة، ولا يمكن لبحث بسيط كهذا أن يأتي على ذكرها جميعا، بل إننا سنركز الحديث على أهم مجالاته، والتي لها صلة مباشرة باقتصاد المعرفة في مقوماته المذكورة في المبحث الأول، وفي ما يلي عرض لذلك:

١/– وضع المصطلح العلمي العربي وتوحيده ونشره: يعرِّف "محمود فهمي حجازي"[1] المصطلح الموحد بقوله: «يقصد بتوحيد المصطلح اختيار

(١) محمود فهمي حجازي: لساني مصري، له العديد من المؤلفات في علوم اللغة العربية وقضاياها، وهو عضو بمجمع اللغة العربية بالقاهرة.

مصطلح واحد من بين المصطلحات العربية المترادفة التي تعبر عن مفهوم واحد، واعتماده في الاستعمال لتحقيق التواصل الفعال بين أبناء اللغة العربية، وتحقيق استمراريتها لغة للعلم والتقنيات في الحاضر والمستقبل»[١].

لقد أدت عوامل عدة إلى حدوث الفوضى في العمل المصطلحي في العالم العربي، لعل أهمها: ازدهار عملية الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، وعدم الالتزام بالمصطلحات الموحدة الصادرة من الهيئات الرسمية. يقول "عاصم شحادة علي"[٢]: «والسبب المهم في هذا التعدد للمصطلح يعود كذلك إلى هشاشة الالتزام لدى الباحثين في التقيّد بما يصدر عن المجامع اللغوية في استعمال المصطلح المناسب. وذلك لأن ما تقوم به المجامع على سبيل الاستشارة لا على سبيل الإلزام، ولذلك كان ذلك سببا رئيسيا في مشكل بناء المصطلح العربي»[٣].

وهذه الفوضى المصطلحية أدت بالمختصين بوضع المصطلح العلمي العربي، وبعملية التعريب إلى الدعوة إلى توحيد المصطلحات. وقد كثرت الدعوات لذلك منذ بداية القرن العشرين. ويعد مكتب تنسيق التعريب بالرباط الهيئة العربية المخَّول لها رسميا للقيام بمهمة وضع وتنسيق التعريب وتوحيد المصطلحات، وجهوده في ذلك كانت ولا تزال جبارة. ويعد اليوم أكبر هيئة عربية مضطلعة بتنسيق المصطلح العربي وتوحيده[٤].

(١) دور المصطلحات الموحدة في تعريب العلوم ونشر المعرفة، محمود فهمي حجازي، مجلة اللسان العربي، العدد٤٧، الرباط، ١٩٩٩، ص٤١-٤٢.

(٢) عاصم شحادة علي: أستاذ مشارك بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا.

(٣) ينظر: بناء المصطلح وتعريبه في اللسانيات المعاصرة بين القديم والحديث، عاصم شحادة علي، مجلة اللسان العربي، العدد ٦٣-٦٤، سنة ٢٠٠٩، ص٢٩.

(٤) توحيد ترجمة المصطلح في الوطن العربي، فريد حيدر، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية ٢٢، جامعة الكويت، سنة ٢٠٠١، ص١٤.

ولقد بلغت المصطلحات التي وضعها ووحَّدها في المؤتمر الحادي عشر بالخرطوم سنة ٢٠١٣، نحو مائتي ألف مصطلح (٢٠٠٠٠٠)[١]. وإن نظرة فاحصة لهذا الكم الهائل من المعاجم الموحدة والجهود المبذولة في إعدادها وإخراجها ليدعو الإنسان العربي إلى الفخر والاعتزاز، أن تصدر كلها عن مؤسسة علمية قومية واحدة بطريقة موحدة بعيدا عن الأثرة، والتشتت، والأنانية.

ولكن رغم هذه الجهود المبذولة في سبيل وضع المصطلح العلمي وتوحيده في الوطن العربي، فإنها تبقى بعيدة عن تحقيق الغرض المقصود من توحيد المصطلحات العلمية العربية. والسبب في ذلك هو عدم اعتمادها على سبيل الإلزام بين العلماء والباحثين، وفي المجال التعليمي.

وتقدم التكنولوجيا — اليوم – والبنية التحتية الحاسوبية، والشابكة فرصا جديدة لتسهيل جهود وضع المصطلح العلمي العربي وتوحيده ونشره، فوضع المعاجم الموحدة الإلكترونية عامل مهم في ذلك[٢]. ويبقى الانتظار في اتخاذ القرار للالتزام بالعمل بها رسميا.

وسيساهم وضع المصطلح العلمي العربي الموحد وتوحيده ونشره واعتماده في توحيد مناهج التعليم العربي، وفي جودته، وسيقوم بتيسير ونجاح توليد المعرفة العلمية ونقلها ونشرها، وسيصبح من السهل ترميزها لتصبح سلعة لها قيمة اقتصادية. وسيساهم المصطلح الموحد في إرساء دعائم البحث والتطوير في المجال التقني والعلمي، وتصبح المصطلحات العلمية العربية مساهِمة في صنع المحتوى الرقمي العربي.

---

(١) ينظر الرابط: http://www.arabization.org.ma

(٢) اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والتعريب، محمد المراياتي، ص٤.

٢/– الاهتمام بالترجمة العلمية من اللغات العالمية إلى العربية: من المعلوم أن الترجمة شكلت على الدوام – باعتبارها نشاطا إنسانيا – جسرا للتواصل والتفاعل والتلاقح بين اللغات. وتتعاظم أهمية الترجمة العلمية إلى العربية يوما بعد يوم نتيجة للانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الهائل في جميع مجالات الحياة. وتزداد هذه الأهمية بالنسبة إلى عالمنا العربي؛ لكونه – أساسا – متلقيا للمعرفة العلمية أكثر منه منتجا لها(١).

إلا أن الواقع العربي يشهد أن الترجمة إلى العربية، وخاصة الترجمة العلمية منها، تعرف فجوة كبيرة إذا ما قورنت مع الكثير من البلدان الصغيرة في أوروبا. فقد أبرز تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣ ضعف حركة الترجمة في الوطن العربي، بل ضمورها الشديد؛ مما يكاد يقضي على دورها المأمول في نقل المعرفة وتوطينها واستنباتها باللغة العربية. وقد كشفت الإحصائيات في هذا الصدد أن ما يترجمه الوطن العربي سنويا من كتب قد لا يزيد عن خمس ما يترجمه بلد أوروبي صغير مثل اليونان، الذي يقل عدد سكانه عن ٥% من عدد سكان الوطن العربي(٢).

ولا شك فإن هذه الوضعية تؤدي إلى خسارة معرفية وتلحقها خسارة تنموية كبيرة تترتب على عدم نقل الكثير من أمهات الفكر العالمي قديمه وحديثه وجل الكتب المرجعية في مختلف العلوم إلى اللغة العربية. فهذا الوضع يحرم العربية أيضا من الاحتكاك بالمفاهيم العلمية والتقنية والحضارية الجديدة، ومن تطور قدراتها التعبيرية والمصطلحية؛ لتواكب العصر، وتضارع اللغات العالمية(٣).

---

(١) ينظر: الفجوة الرقمية، نبيل علي ونادية حجازي، ص٣٧٧.

(٢) ينظر: تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣، نحو إقامة مجتمع المعرفة، ص٦٧.

(٣) ينظر: استخدام التقانات الحديثة في تطوير اللغة العربية، الحلقة٢ من مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠١٠، تحرير عبد اللطيف عبيد، ص٥١.

ويعتقد أن قصور الترجمة العلمية في عالمنا العربي يعد من الأسباب الرئيسية وراء تعثر جهود تعريب التعليم الجامعي. ويتبين بوضوح بمدى تفشي داء اللاعلمية في مجتمعاتنا العربية، أي غلبة التفسيرات الخرافية على التفسيرات العلمية؛ بسبب قلة نقل المعارف العلمية الحقيقية التي تفسر الظواهر الاجتماعية والنفسية، وغيرها. وهذا ما يؤدي إلى فراغ كبير في نسيج الثقافة العربية، وبالتالي في تكوين العقل العربي(١).

ونظرا للانفجار المعلوماتي المتصاعد الذي تعرفه البشرية، والذي مصدره العالم المتقدم، ولا سبيل إلى الاطلاع إليه إلا بالترجمة، فإن الترجمة بالنسبة للمجتمعات العربية تحدٍّ ثقيل الوطأة، ومطلب حيوي يستلزم تنظيم وتخطيط الجهود على الصعيد العربي كله في إطار استراتيجية عربية متكاملة وطموحة(٢). فلا بد من القيام بحركة ترجمة نشطة تقوم على الترجمة الآلية أساسا، إذ يتعذَّر الاعتماد على الترجمة البشرية في مواجهة فيض منهمر من موارد المعلومات(٣).

وإن التعريب بنقل المعارف العالمية، خاصة منها العلمية، إنْ تحقق في الوطن العربي، فسيكون له عائد اقتصادي كبير، حيث يحصل ما يسميه الاقتصاديون بعائدات وطنية غير مباشرة نتيجة استفادة داخلية من تطورات خارجية نتيجة ما يسمى بفيض المعرفة العالمية. وإن جهود الترجمة العلمية والتقنية التي تتوافق مع تعليم العلوم والتقنية باللغة العربية هي التي تحقق هذا النوع من العائدات الاقتصادية الكبيرة، طبعا، وهذا لا يحصل إلا عندما يكون التعليم العلمي بكل مراحله باللغة العربية في البلدان العربية(٤).

---

(١) ينظر: الفجوة الرقمية، نبيل علي ونادية حجازي، ص٣٧٧-٣٧٨.

(٢) ينظر: تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣، نحو إقامة مجتمع المعرفة، ص٦٧.

(٣) ينظر: الفجوة الرقمية، نبيل علي ونادية حجازي، ص١٣٣.

(٤) تأثير اللغة في النمو الاقتصادي والاجتماعي في الدول العربية، محمد المراياتي، مجلة المعلوماتية، العدد١٠، كانون الأول، سنة٢٠٠٦.

٣/- المعالجة الآلية للغة العربية: مما يسلم به الباحثون في اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات أن الثقافة والمعرفة قد أصبحتا محور عملية التنمية في مجتمع المعلومات. في حين أكدت اللغة بفضل المتغير المعلوماتي كونها محور منظومة الثقافة بلا منازع. فقد أصبحت معالجة اللغة بواسطة الكومبيوتر هي محور تكنولوجيات المعلومات، خاصة أن اللغة هي المنهل الطبيعي الذي تستقي منه التكنولوجيا أسس ذكائها الصناعي، والأفكار المحورية بلغات البرمجة.

فقد استحدثت اللغة لنفسها أدوارا جديدة اليوم بعد أن تداخلت مع التكنولوجيا بصورة كبيرة؛ ليبرز دورها الاقتصادي والسياسي المتعاظم. بالإضافة إلى دورها التربوي والثقافي الذي لعبته على مر العصور(١). وهذا لكون التكنولوجيا اليوم هي حلقة الوصل بين اللغة والاقتصاد، وأصبحت اللغة بهذا تحتل موقعا متميزا في المنظومة الاقتصادية(٢).

وتعد تقانات المعالجة الآلية للغات هي البناء التحتي الأساسي الواجب توفيره حتى يتم فوقه بناء كافة التطبيقات الأخرى. ولا تقف تقنيات المعالجة الآلية حاليا عند حد إدخال البيانات والمعلومات واسترجاعها، بل تمتد إلى التطبيقات اللغوية التخصصية من تدقيق إملائي، وتدقيق نحوي، وتحليل صرفي، وترجمة آلية، وتقنيات التعرف الضوئي على الكتابات الطباعية واليدوية، والتعرف على الكلام وقراءة النصوص، والترجمة الآلية، وغيرها.

ولقد أثبتت اللغة العربية جدارتها كلغة عالمية. فبفضل توسطها اللغوي يسهل تطويع النماذج البرمجية المصممة للغة العربية لتلبية مطالب اللغات الأخرى، وعلى

(١) ينظر: الثقافة العربية وعصر المعلومات، نبيل علي، ص٢٣٦.

(٢) ينظر: الفجوة الرقمية، نبيل علي ونادية حجازي، ص٢٨٤-٢٨٥.

رأسها الإنجليزية[١]. فالعربية لغويا وحاسوبيا يمكن النظر إليها بلغة الرياضيات الحديثة على أنها فئة عليا تندرج في إطارها كثير من اللغات الأخرى كحالة خاصة من هذه الفئة العليا[٢].

وإذا جئنا لتقييم نجاح الجهود المبذولة في مجال المعالجة الآلية للغة العربية، تبينا أن اللغة العربية حظت خطوات متقدمة في مجال المعالجة الآلية، فهناك مبادرات جادة وكثيرة لتطوير معالجات آلية لفروع اللغة العربية المختلفة: حرفا، وصوتا، وصرفا ونحوا، ومعجما. تمثل تلك المعالجات اللغوية الأساسية البنية التحتية التي يمكن أن تقام عليها نظم أعمق لمعالجة اللغة العربية، مثل نظم الفهم الآلي العميق لمحتوى النصوص، ونظم التلخيص الآلي[٣].

فإذا كانت جهود تعريب العلوم قد تعثرت كثيرا، فإنها قد حققت نجاحات طيبة في مجال الحاسوب، عتاده وبرامجه ولغاته وملحقاته، فكان ذلك المقدمة الأولى لإدخال المجتمعات العربية عصر المعرفة والمعلومات[٤].

ولقد كانت مسألة المعالجة الآلية للغة العربية، وأهميتها في سد الفجوة الرقمية في كل مجالات المعرفة، موضوع مشاريع للحكومات العربية في إطار التعاون العربي، تعمل على النهوض باللغة العربية آليا. ففي الدورة الخامسة لوزراء الثقافة

(١) حيث تأكد لنبيل علي إمكان استخدام نظم الإعراب والصرف الآلية المصممة للغة العربية في مجال اللغة الإنجليزية، (ينظر: الثقافة العربية وعصر المعلومات، نبيل علي، ص٢٩٣).

(٢) الثقافة العربية وعصر المعلومات، نبيل علي، ص٢٤٢.

(٣) نفسه، ص٢٩٢.

(٤) ينظر: اللسانيات الحاسوبية العربية؛ المفهوم، التطبيقات، الجدوى، مقال لوليد العناتي، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، عمادة البحث العلمي بجامعة الزرقاء الأهلية الأردنية، المجلد السابع، العدد الثاني، ٢٠٠٥، ص٦٩.

العرب التي عقدت في مسقط عام ٢٠٠٦ تحت عنوان: "الثقافة العربية ومجتمع المعلومات"، والذي نظمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دعا المؤتمرون في هذا الاجتماع إلى استثمار اللغة العربية كميزة تنافسية؛ حيث تلعب اللغة دورا حاسما في مجتمع المعلومات واقتصاد المعرفة، وبالتالي مساندة الدول للمشروعات الحاضنة لمعالجة اللغة العربية حاسوبيا، وتشجيع القطاع الخاص على الإسهام في ذلك(١).

ولأنه لا يكفي أن يكثر عدد الحواسيب في المجتمعات العربية ويتوسع اقتناؤها؛ دون وجود قواعد معلومات عليها لدخول ناجح للعالم العربي في اقتصاد المعرفة(٢).

وعليه فإن الإسراع في المعالجة الآلية للغة العربية، ومن ثم تكوين قواعد المعلومات العربية في كل المجالات، ووضعها في متناول المواطن العربي سيؤدي إلى انتشار المعرفة واستثمارها. وهو أحد دعائم اقتصاد المعرفة؛ حيث إن المعالجة الآلية للغة العربية هي المؤدية إلى زيادة المحتوى الرقمي العربي الذي سيعود بفوائد كبيرة اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية. فهو سيسمح بتوسعة دائرة مجتمع المعرفة من نخبة صغيرة في المجتمع تتكلم الإنجليزية أو الفرنسية إلى قوى المجتمع العاملة بأسرها، وهو عامل مهم جدا في الاقتصاد الجديد، وفي مجتمع المعلومات القادم. وسيتحقق من خلاله التشبيك لمختلف النشاطات الاقتصادية والاجتماعية العربية، كتشبيك مراكز البحوث والجامعات والصناعات عبر بوابات عربية تنشأ لهذا الغرض(٣).

(١) ينظر: استخدام التقانات الحديثة في تطوير اللغة العربي ضمن مشروع النهوض بالعربية، الحلقة الثالثة، تحرير عبد اللطيف عبيد، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٢٠١٠، ص٣٥.

(٢) ينظر: اقتصاد المعرفة، تكنولوجيا المعلومات والتعريب، محمد المراياتي، ص٥.

(٣) المحتوى الرقمي العربي، مقال لمحمد المراياتي، مجلة طب وعلوم تقنيات، العدد٥٦٤، نوفمبر ٢٠٠٥.

٤/- تعريب العلوم الطبيعية والعلوم التكنولوجية تعليما وبحثا: لقد شغلت مسألة تعريب العلوم الطبيعية والعلوم التكنولوجية ونقلها إلى العربية من اللغات الأجنبية ، كالفرنسية، والإنجليزية، منذ بداية عصر النهضة، وإلى يومنا هذا، بال العلماء واللغويين والساسة. ولقد بذلت جهود جبارة في سبيل تحقيق ذلك. وإن الاطلاع على مسيرة التعريب في الكتب التي سجلتْها وفي أدبيات المجامع اللغوية، وفي تقارير الهيئات والمنظمات العربية كالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ليصدم المطلع لهول ما بذل من جهود في سبيل تحقيق هذا الهدف الكبير(١).

فقد وضعت لأجل التعريب خطط وسياسات، وأنشئت لأجله مجامع لغوية وعلمية، كالمجمع العلمي العربي بسوريا، الذي تحول إلى المجمع اللغوي، ومجمع اللغة العربية بالقاهرة، والمجمع اللغوي بالعراق، والمجمع اللغوي بالأردن، واستحدثت لأجله هيئات كمكتب تنسيق التعريب بالرباط التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التي تتبع الجامعة العربية. وقد أنجزت هذه المجامع والهيئات إنجازات ضخمة تتمثل في المعاجم المصطلحية العلمية المختصة، وعقدت لأجل التعريب مؤتمرات وندوات، واستقدمت خبراء وعلماء أجانب لرفد جهودها وتلقيح الخبرة العربية بالخبرة الأجنبية. إلا أن نتائجها، أو بالأحرى ما تم تنفيذه من توصياتها، لا تعكس بحق تلك الجهود المخلصة، ولذا فإن مسألة تعريب العلوم، وتدريسها بالعربية في الجامعات العربية لا يزال هدفا بعيد المنال.

(١) للاطلاع بإيجاز على مسيرة التعريب والجهود التي بذلت في سبيل ذلك، ينظر مقال: التجربة العربية في تعريب العلوم وعلوم الطب، صادق الهلالي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب بالرباط، العدد٤٣، سنة ١٩٩٧.

والواقع الذي نشهده هو إصرار البلدان العربية على تدريس العلوم بأنواعها باللغات الأجنبية في الجامعات، واعتماد هذا النهج كذلك في مراكز البحث والتطوير. وكأن لسان الحال يقول أن هذه العلوم لا يمكن تدريسها بالعربية، وهي تبقى حِكْرًا على اللغات الأجنبية، خاصة الفرنسية والإنجليزية. وهي بذلك تصدّق مقولة معارضي التعريب التي تؤمن بأن اللغة العربية هي في أصلها عاجزة عن التعبير عن مضامين هذه العلوم .

إلا أن الحقيقة العلمية – كما يؤكدها العلم ذاته – أن كل لغة في العالم لها المقدرة على أن تصبح لغة علمية، وبإمكانها أن تؤسس عالمها المصطلحي والتعبير عن أدق الأشياء[1]. المهم أن يتوفر لأبنائها الهمة والنية للقيام بذلك. والواقع يؤكد هذا، فأين اللغة الكورية واليابانية والصينية من اللغة العربية؟. ولقد قامت بلدان هذه اللغات بتدريس العلوم بلغاتها، وقد بلغت شأوا كبيرا في مدارج التطور والنمو الاقتصادي.

ولهذا فإن الحديث اليوم عن أهلية اللغة العربية لتكون أداة للتدريس والبحث في العلوم والتكنولوجيا من عدمه، هو حديث قد تجاوزه الزمن، وإن أي جدل فيه هو في الحقيقة مضيعة للوقت، وهدر للعقول وللجهود؛ لأن اللغة العربية قد أثبتت قديما وحديثا مقدرتها على مواجهة كل التحديات العلمية والثقافية والحضارية التي جابهتها، والدليل على ذلك نجاح العربية في خضوعها للحوسبة والتعامل مع الآلة، وهي ماضية في ازدياد، وهذا بفعل جهود مخلصة وجادة ومتيقنة من كفاءة هذه اللغة[2].

(١) لماذا التعريب؟ عبد الغني أبو العزم، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب بالرباط، العدد٥٣، سنة٢٠٠٢، ص١٦٠.

(٢) ينظر: الثقافة العربية وعصر المعلومات، نبيل علي، ص٢٤٢.

والسؤال الذي يطرح الآن: هل حقق تعليم العلوم باللغات الأجنبية في الجامعات واعتماده في مراكز البحث والتطوير الأهداف المرجوة منه في النهوض بالتعليم في عمومه، وفي ازدهار العلوم والمعرفة، وفي توطين التكنولوجيا، والنهوض بالواقع الاجتماعي والاقتصادي للبلدان العربية، على الرغم من كثرة الإنفاق الذي يشهده قطاع التعليم عموما وقطاع التعليم العالي؟.

إن الواقع سيجيبنا بلا، طبعا، بل إن الواقع العلمي في جامعاتنا، والواقع الاقتصادي على الأرض يؤكد أننا نعيش أزمة حقيقية، تعكسها أرقام وإحصائيات هزيلة وتقارير سلبية. فالواقع يتحدث عن بحوث أكاديمية دون منتجات استثمارية، ونشر علمي لا يرى النور إلا من خلال المنافذ المحلية تهربا من غربلة الترشيح العلمي لمنافذ النشر الأجنبية المحكّمة، وعدم حدوث أي تطور محسوس في حركة المجتمع العلمية والثقافية رغم ارتفاع في عدد الجامعات، من ١٠ جامعات في بداية الخمسينيات إلى ١٥٢ جامعة حاليا، وغياب لمشاريع بحثية مشتركة بين البلدان، وفجوة بين نتاج التعليم وسوق العمل، وكم تعليمي بلا كيف، وتلقين دون تحصيل، وهجرة متتابعة للعقول العربية إلى البلدان الأجنبية، وتبعية تكنولوجية مترسخة[١].

إن هذا الواقع المؤسف لتعليم العلوم الذي يكرسه التعليم باللغة الأجنبية في جامعاتنا العربية يجعل الاعتقاد بأن هناك خللاً ما علينا أن نعالجه بكل واقعية وعلمية. وعلينا أن ننظر إلى المسألة من باب علاقة التنمية العلمية والاقتصادية بالمكون الثقافي والحضاري. وهذا ما يجعلنا نؤمن بأنه إذا كان مطلب تعريب العلوم سابقا هو بدافع حضاري وهوياتي. فتعريب العلوم الطبيعية والدقيقة والتكنولوجية

(١) ينظر: الفجوة الرقمية، نبيل علي ونادية حجازي، ص٢٥١-٢٥٢.

يرتبط اليوم ارتباطا عضويا بالتنمية الاقتصادية، وبالحياة اليومية للفرد. وبذلك فإن الانفتاح على عالم التنمية لا يمكن أن يتم إلا باللغة الوطنية لاستيعاب كل تطور علمي على نطاق واسع.

ونحن نتوجه إلى اقتصاد المعرفة، فإن نظرية النمو الجديدة التي أشرنا إليها في المبحث الأول من هذا البحث ترى أن العائد من استخدام اللغة الوطنية في تعليم العلوم سيؤدي إلى عائد اقتصادي كبير، وإلى نقل للتكنولوجيا وتوطينها.

فالنتاج والتوليد العالمي للعلوم وللتقانة كبير جدا، والاستفادة من هذا النتاج ممكنة بشرط أن تتمتع الأمة بما يسمى "بالمقدرة على الاستيعاب التقاني". وهذه الاستفادة لها عائد اقتصادي كبير يحصل عبر ما يسميه الاقتصاديون: عائدات وطنية غير مباشرة؛ نتيجة الاستفادة داخليا من تطورات خارجية، والذي يجري نتيجة ما يسمى بفيض المعرفة العالمية. وإن جهود الترجمة العلمية والتقنية التي تتوافق مع تعليم العلوم والتقنية باللغة العربية في البلدان العربية، هي التي تحقق هذا النوع من العائدات الاقتصادية الكبيرة[1].

إذًا فعائد الاستثمار للمترجمين وفق سياسة حكومية ناجحة يشارك القطاع الخاص فيها، هو عائد كبير، وخاصة عندما تتحدث القوى العاملة بلغة العلم والتقنية. وإن هذا لا يحصل إلا إذا كان التعليم العلمي بكل مراحله باللغة العربية، ومن الآثار السلبية لتعليم العلوم والتكنولوجيا بغير اللغة العربية على الاقتصاد، ما يلي[2]:

(١) تعليم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية وأثره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي التوجه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، محمد المراياتي، ص١٥.

(٢) نفسه، ص١٥-١٦، وينظر: أثر اللغة العلمية والتكنولوجية في النمو الاقتصادي العربي، محمد المراياتي، ص٢٩.

- إضعاف الطلب على الترجمة العلمية والتكنولوجية، وهذا ما هو حادث فعلا، فالواقع يشهد بضعف الترجمة.
- حصر المعرفة والتكنولوجيا لدى نخبة من أفراد المجتمع، وعدم وصولها إلى كامل المجتمع، والقوى العاملة العريضة، ومن ثم عدم تحدث القوى العاملة بلغة العلم والتكنولوجيا.
- التسبب في هجرة العقول العربية؛ مما يؤدي إلى فقدان رأس المال البشري.
- عدم تحقيق الوظائف الاقتصادية للغة في المجتمع، المتمثلة في التواصل والترجمة والتعاون والتعلم.
- انخفاض الإنتاجية والقيمة المضافة بسبب انخفاض الاستثمار في رأس المال البشري، وهذا بدوره يؤدي إلى انخفاض معدل النمو.

هذه هي أهم ميادين التعريب التي نحسب أن لها علاقة وطيدة بتأهيل اللغة العربية لتكون أداة الاقتصاد المعرفي في البلدان العربية، وهذه الميادين هي في تشابك وتعالق كبير؛ حيث إن كلاً منها مؤدٍّ للآخر أو ملزم به، وهكذا فإن النهوض بالعربية هو مشروع متكامل من كل وجوهه.

خاتمة وتوصيات:

في هذه الدراسة التي تبحث في العلاقة بين اللغة العربية واقتصاد المعرفة في الوطن العربي، وقد سقنا فيها آراء علماء لغويين ومختصين في التنمية واقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، يستحسن بنا أن ندرج في ما يلي أهم النتائج والتوصيات:

١- مع الانفجار المعرفي الذي يعرفه العالم اليوم، بسبب الثورة المعلوماتية التي أحدثتها تكنولوجيا المعلومات، يسير العالم سيرا حثيثا نحو اقتصاد المعرفة، الذي يقوم على أسس من بيئة معرفية تؤدي إليها بنية تحتية معلوماتية ورأس مال بشري متعلم ومتدرب. وقد أدى هذا إلى تعالق كبير بين عدة علوم ومعارف كانت من قبل لا تمتُّ إلى بعضها بصلة ما، وهذا ما تشهده العلاقة بين الاقتصاد واللغة اليوم؛ إذ تعرف ترابطا وتشابكا كبيرا، إلى الحد الذي أصبحت فيها اللغة مكونا من مكونات نظريات اقتصادية جديدة تنظِّر لاقتصاد المعرفة.

٢- تلعب اللغة الأم دورا حاسما في اندماج البلدان في اقتصاد المعرفة، من حيث كون اللغة الأم هي العامل الأساسي لإحداث التنمية، وتساهم في نقل التكنولوجيا وتوطينها، خاصة إذا مُكِّن لها، وصارت هي اللغة المعتمدة في تلقي العلوم والتقنية، وصارت اللغةَ العلميةَ التي تتحدث بها القوى العاملة، والفئة العريضة من المجتمع، وهذا حسب نظرية النمو الجديدة، ونظرية نموذج العائدات المتأتية من التشبيك. أما تعلم اللغة الأجنبية وتعليمها فإنه يؤدي إلى ازدهار الترجمة التي لها عوائد علمية واقتصادية كبيرة.

٣- إن اللغة العربية، بما أنها هي اللغة الأم في البلدان العربية، وبما أنه يتوجب عيها لعب دورها في تحقيق اقتصاد المعرفة في البلدان العربية، تواجه اليوم

تحديا جديدا وكبيرا، فهي بحاجة للتمكين لها وتأهيلها بتفعيل أدوات التعريب. وهذا يكون بوضع المصطلح العلمي العربي وتوحيده ونشره، وتمكينها من تدريس العلوم والتقنية بها في المدارس والجامعات ولتكون أداة للبحث العلمي والتطوير، ولا بد من زيادة بذل الجهود لحوسبتها، وتنشيط حركة الترجمة إليها.

٤- تعد البحوث البينية والمتعددة التخصصات من سمات مجتمع المعلومات، ولذلك فإننا نوصي بزرع نواة العلوم البينية في مراكز البحوث وأقسام الدراسات العليا بالجامعات العربية، ويمكن الاهتداء في ذلك بما قامت به بعض الجامعات الغربية في هذا الخصوص، وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا التوجه العلمي ما زال حديثا، ويمكن اللحاق به في مهده.

ولله الحمد في الأولى والآخرة، والسلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

المصادر والمراجع:

أولا: الكتب:

١- إدارة المعرفة؛ المفاهيم والاستراتيجيات والعمليات، نجم عبود نجم، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، ط١، عمان-الأردن، ٢٠٠٥.

٢- استخدام التقانات الحديثة في تطوير اللغة العربية، مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة، الحلقة٢، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تحرير عبد اللطيف عبيد، تونس، ٢٠١٠.

٣- الاقتصاد المعرفي وصورة عصرية للدولة والمجتمع، حاتم القرنشاوي، مؤتمر الاقتصاد المعرفي والدولة الحديثة، الإسكندرية، أكتوبر ٢٠٠٠.

٤- التعليم والتنمية الشاملة دراسة في النموذج الكوري، عبد الناصر محمد رشاد، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٢.

٥- تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣، نحو إقامة مجتمع المعرفة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية.

٦- تقرير المعرفة العربي لعام ٢٠٠٩.

٧- ثروة المعرفة، رأس المال الفكري، توماس ستيوارث، ترجمة علا أحمد إصلاح، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة،٢٠٠٤.

٨- الثقافة العربية في عصر المعلومات، نبيل علي، سلسلة عالم الفكر، رقم الكتاب٢٦٥، الكويت، يناير ٢٠٠١.

٩- الحكم في عالم يتجه نحو العولمة، جويف س. ناي، وجون.د.دوناهيو، ترجمة محمد شريف الطرح، مكتبة العبيكان، الرياض-السعودية، ٢٠٠٢.

١٠- دور مجمعات التقنية في التحول نحو الاقتصاد المعرفي، سلسلة إصدارات نحو مجتمع المعرفة، الإصدار رقم٢٧، مركز الدراسات الاستراتيجية، جامعة الملك عبد العزيز، العربية السعودية، ٢٠١٠.

١١- السياسة اللغوية القومية للغة العربية، سلسلة النهوض باللغة العربية للتوجه به نحو مجتمع المعرفة، الحلقة الثالثة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تحرير عبد اللطيف عبيد، تونس، ٢٠١٠.

١٢- ظاهرة العولمة، الأوهام والحقائق، محي محمد السعيد، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية-مصر، ٢٠٠٤.

١٣- العرب والانتحار اللغوي، عبد السلام المسدي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، يناير ٢٠١١.

١٤- علم المعلومات، عماد عبد الوهاب صباغ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١، عمان-الأردن، ٢٠٠٤.

١٥- الفجوة الرقمية، نبيل علي ونادية حجازي، سلسلة عالم المعرفة، رقم الكتاب٣١٨، الكويت، أغسطس٢٠٠٥.

١٦- في شعاب العربية، إبراهيم السامرائي، ط١، دار الفكر المعاصر، بيروت-لبنان، ١٩٩٠.

١٧- اللغة العربية أسئلة التطور الذاتي والمستقبل، سلسلة كتب المستقبل العربي، عدد ٤٦، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، أكتوبر ٢٠٠٥.

١٨- اللغة والاقتصاد، فلوريان كولماس، ترجمة أحمد عوض، مراجعة عبد السلام رضوان، عالم المعرفة، العدد٢٦٣، الكويت، نوفمبر ٢٠٠٠.

١٩- مجتمع المعرفة ودوره في التنمية، مجلس البحث العلمي بجدة، جامعة الملك عبد العزيز، العربية السعودية، ١٤٢٥هـ.

٢٠- ما المعرفة؟ تأليف دنكان بريتشارد، ترجمة مصطفى ناصر، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، سبتمبر ٢٠١٣.

٢١- نحو مجتمع المعرفة، سلسلة دراسات يصدرها مجلس البحث العلمي بجدة، جامعة الملك عبد العزيز بالعربية السعودية، الإصدار الأول (مجتمع المعرفة العربي ودوره في التنمية).

ثانيا: المقالات العلمية في الدوريات.

٢٢- اقتصاد المعرفة من منظور رياضي، الدول العربية حالة للدراسة، علي نور الدين إسماعيل، المجلة الاقتصادية السعودية، العدد١٧، ٢٠٠٤.

٢٣- اقتصاد المعرفة والتعلم عن بعد، أحمد أبجدل وهواري معراج، مجلة دراسات، العدد٣، جامعة الأغواط-الجزائر، ديسمبر٢٠٠٥.

٢٤- بناء المصطلح وتعريبه في اللسانيات المعاصرة بين القديم والحديث، عاصم شحادة علي، مجلة اللسان العربي، العدد٦٣-٦٤، سنة ٢٠٠٩.
٢٥- تأثير اللغة في النمو الاقتصادي والاجتماعي في الدول العربي، محمد المراياتي، مجلة المعلوماتية، الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية، العدد٩، تشرين الثاني، ٢٠٠٦.
٢٦- تأثير اللغة في النمو الاقتصادي والاجتماعي في الدول العربية، محمد المراياتي، مجلة المعلوماتية، الجمعية العلمية السورية للمعلوماتية، العدد١٠، كانون الأول، ٢٠٠٦.
٢٧- التجربة العربية في تعريب العلوم وعلوم الطب، صادق الهلالي، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب بالرباط، العدد٤٣، سنة ١٩٩٧.
٢٨- تعريب العلوم والتكنولوجيا وتوطينها، عثمان سعدي، يومية المساء الجزائرية، العدد الصادر يوم ١٥/١٠/١٩٩٩.
٢٩- توجه الأقطار العربية نحو اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، كمال رزيق، مجلة بحوث اقتصادية عربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت-لبنان، العددان ٤٨و٤٩، خريف ٢٠٠٩، شتاء ٢٠١٠.
٣٠- توحيد ترجمة المصطلح في الوطن العربي، فريد حيدر، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية ٢٢، جامعة الكويت، سنة ٢٠٠١، ص١٤.
٣١- دور المصطلحات الموحدة في تعريب العلوم ونشر المعرفة، محمود فهمي حجازي، مجلة اللسان العربي، العدد٤٧، الرباط، ١٩٩٩، ص٤١-٤٢.
٣٢- اللسانيات الحاسوبية العربية؛ المفهوم، التطبيقات، الجدوى، وليد العناتي، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات، عمادة البحث العلمي بجامعة الزرقاء الأهلية الأردنية، المجلد السابع، العدد الثاني، ٢٠٠٥.
٣٣- لماذا التعريب؟ عبد الغني أبو العزم، مجلة اللسان العربي، مكتب تنسيق التعريب بالرباط، العدد٥٣، سنة٢٠٠٢.
٣٤- مجلة دراسات المعلومات، جمعية المكتبات والمعلومات، العدد١٠، العربية السعودية، يناير ٢٠١١.
٣٥- المحتوى الرقمي العربي، محمد المراياتي، مجلة طب وعلوم تقنيات، العدد٥٦٤، نوفمبر ٢٠٠٥.

٣٦- واقع البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كل من الجزائر ومصر والإمارات خلال الفترة ٢٠٠٠-٢٠١٠، دراسة مقارنة، حسين شنيني، مجلة الباحث، عدد٩، سنة ٢٠١١، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة/الجزائر.

ثالثا: البحوث والمداخلات في المؤتمرات:

٣٧- اقتصاد المعرفة وأثره على الممارسات المحاسبية وتدقيق الحسابات، هيثم أحمد حسين عبد المنعم، المؤتمر العلمي الدولي السنوي الخامس: "اقتصاد المعرفة والتنمية الاقتصادية"، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان-الأردن، ٢٥-٢٧ أبريل ٢٠٠٥

٣٨- اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والتعريب، محمد المراياتي، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا، الأسكوا.

٣٩- الإنترنت ونقل المعرفة في الوطن العربي، نبيل علي، المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي، دمشق، جوان ٢٠٠٩.

٤٠- الاندماج في اقتصاد المعرفة، الفرص والتحديات، قويدر بوطالب وفيصل بوطيبة، الملتقى الدولي حول التنمية البشرية وفرص الاندماج في اقتصاد المعرفة والكفاءات البشرية، جامعة ورقلة/الجزائر، مارس ٢٠٠٤.

٤١- البحث العلمي التطبيقي من خلال شراكة رأس المال والعقل البشري، محمد حسن شعبان، المؤتمر الثاني للتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية، جامعة الملك فهد، العربية السعودية، في الفترة: ٢٤-٢٠٠٨/٢/٢٧.

٤٢- تعليم العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية وأثره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وفي التوجه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة، محمد المراياتي، بحث بصيغة ب د ف على الشابكة.

٤٣- الدول النامية والعولمة، محمد صفوت قابل، الدار الجامعية، دط، الإسكندرية-مصر، ٢٠٠٤.

٤٤- مؤشرات اقتصاد المعرفة وموقع المرأة من تطورها، مرال توتليان، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، ٢٠٠٦.

٤٥- المحتوى الرقمي العربي، أبو السعود إبراهيم، المؤتمر الوطني الأول لصناعة المحتوى الرقمي العربي، دمشق، جوان ٢٠٠٩.

٤٦- نحو توظيف إنساني لمنتوج المعرفة، موسى رحماني، الملتقى الدولي حول اقتصاد المعرفة، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة بسكرة، الجزائر، ٢٠٠٥.

رابعا: أهم المواقع على الشابكة:

٤٧- موقع المعرفة: www.marefa.org

٤٨- موقع معهد الميثاق للتدريب والدراسات والبحوث:
www.almethaqu.info/mens/article1395.htm

٤٩- موقع موسوعة الاقتصاد والتمويل الإسلامي: iefpedia.com

٥٠- موقع المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية: www.aitrs.org

٥١- موقع ويكيبيديا الموسوعة الحرة على الشابكة: http:/ar.wikipedia.org.

٥٢- موقع القمة العالمية لمجتمع المعلومات، جنيف٢٠٠٣-تونس٢٠٠٥:
http://www.itu.int/wsis/indexar.html

٥٣- موقع مركز دمشق للدراسات النظرية والحقوق المدنية:
http://www.mokarabat.com/s5846.htm

٥٤- موقع ديوان العرب: www.diwanalarab.com

٥٥- موقع الإسكوا: escwa.org.lb.

٥٦- موقع مكتب تنسيق التعريب بالرباط: http://www.arabization.org.ma



إسهام اللغة العربية وأهميتها في مجال القانون والحقوق

إعداد

د. عبد الله بن عبد الرحمن السعدي

جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا

الإمارات العربية المتحدة

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبي الحق الأمين، محمد خاتم المرسلين، وعلى آله الطاهرين، وأصحابه المجاهدين الفاتحين.

إن القضاء العادل الشريف جعله الله وسيلة للفصل بين البشر في حل المعضلات ودفع المظالم، وهو وظيفة من وظائف الأنبياء والمرسلين ـ صلوات الله وسلامه عليهم أجمعين ـ بالحكمة وفصل الخطاب استعدادا ليوم المآب والحساب، وقد ذكر القرآن أمورا عملية لهذا القضاء، ومن ذلك قصة النبي داوود – عليه السلام– بقوله تعالى: (اصْبِرْ عَلَى مَا يَقُولُونَ وَاذْكُرْ عَبْدَنَا دَاوُودَ ذَا الْأَيْدِ إِنَّهُ أَوَّابٌ (١٧) إِنَّا سَخَّرْنَا الْجِبَالَ مَعَهُ يُسَبِّحْنَ بِالْعَشِيِّ وَالْإِشْرَاقِ (١٨) وَالطَّيْرَ مَحْشُورَةً كُلٌّ لَهُ أَوَّابٌ (١٩) وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ (٢٠) وَهَلْ أَتَاكَ نَبَأُ الْخَصْمِ إِذْ تَسَوَّرُوا الْمِحْرَابَ (٢١) إِذْ دَخَلُوا عَلَى دَاوُودَ فَفَزِعَ مِنْهُمْ قَالُوا لَا تَخَفْ خَصْمَانِ بَغَى بَعْضُنَا عَلَى بَعْضٍ فَاحْكُمْ بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَلَا تُشْطِطْ وَاهْدِنَا إِلَى سَوَاءِ الصِّرَاطِ (٢٢) سورة:ص.

جاء النص مشيرا إلى علم مهم في الحياة، وهو القضاء، وأهم وسيلة للوصول إليه اللسان وفصل الخطاب، وهو الفصل في الخصومات وعلم القضاء.[١] أما البحث عن أصل كلمة (قانون)، فهي مأخوذة من اللفظ اليوناني (ذس ذچپ)، ثم استعارت اللغة العربية هذه الكلمة عن طريق الاتصال مع اللغة اليونانية.[٢]

---

١ – التفسير الوسيط للقرآن الكريم: ٨/٤٨٥ – مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر – المطابع الأميرية – ط١ ١٤١٤هـ / ١٩٩٣م، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز – عبدالحق بن عطية الأندلسي: ٧/ ٣٣٢

٢– https://ar-ar.facebook.com/.../posts/

http://www.startimes.com/f.aspx?t=32794652

إن موضوع هذا البحث يطير بجناحي العربية والقضاء، والعربية والقضاء هما أثر من آثار النبوة المباركة، وخير ما يتفيأ الإنسان في حياته أن يطمئن تحت شجرة العربية المغروسة في بستان الإيمان، ويرويها بماء اليقين والتمكين، ولم يكن ذاك إلا للسان العربي المبين، فهو أهل للنطق بالحق والعدل في القضاء، والفصل بين الخلق كما أراد رب العالمين، وهو لسان يحمل المنهج القويم في معالجة هفوات الخلق أجمعين. ولعل بعض أهل القانون يتصورون أن موضوع اللغة والاهتمامَ بها خارج عن دائرة اهتمامهم، بسبب ندرة ما كتب في هذا الموضوع، حتى إن المكتبة العربية تكاد تخلو من مؤلفات معمقة في هذا الموضوع. والسبب أن القضاء العربي كان قبل قرن من الزمن أو أكثر مندمجا مع الفقه، فهو سليم مع سلامة نصوص الفقهاء، ولا حاجة لأن يخص بعلم أو تأليف، ولكن بعد انتشار القوانين الوضعية أصبح من الواجب أن يخص بدراسة تصلح النص القضائي وأهله، وقد وجدت بعض الدراسات في هذا الميدان، ولكنه مازال بحاجة إلى المزيد؛ لذلك حين بدأت أبحث في هذا الميدان وجدت مادة هذا البحث متشعبة الجوانب في القوانين والأنظمة ومذكرات القضاء وغيرها، ولا يمكن الإحاطة بكل جوانبها، أما القوانين والدساتير فإني لا أخوض في غمارها؛ لأن صياغتها عادة تأتي بلغة سليمة في مفرداتها وجملها إلا ما ندر؛ إذ تأخذ وقتها الكافي للمراجعة من المتخصصين. وأما صياغة المذكرات وغيرها من محاور القضاء التنفيذي، فقد تقع فيها الهفوات اللغوية؛ لأسباب كثيرة، منها: سرعة صياغتها وظروفها الخاصة، وسأبدأ بنبذة عن تاريخ الفقهاء وإسهاماتهم بإثراء اللغة العربية، وذلك لأهمية قواعد الفقهاء في تنظيم القوانين المعاصرة؛ إذ لاشك أن الفقه الإسلامي قد فتح الآفاق أمام رجال القانون في تحليل المشكلات، وكيفية معالجتها من جانب الشكل والمظهر، وإن

اختلفت كثيرا من جانب المضمون والجوهر؛ لأنها أسست على التقنين العقلي، أما الفقهاء فاستنبطوا الأحكام من الكتاب والسنة، ولذلك يقف المسلم مطمئنا على دينه، وعلى إنصاف الحقوق، حين يعرف نظام القضاء في بعض الدول، ومنها المملكة العربية السعودية؛ لأنه مستمد من الكتاب والسنة، فقد جاء في اللوائح التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية: (الباب الأول- أحكام عامة- المادة الأولى :تطبق المحاكم – على القضايا المعروضة أمامها- أحكامَ الشريعة الإسلامية، وفقاً لما دل عليه الكتاب والسنة، وما يصدره ولي الأمر من أنظمة لا تتعارض مع الكتاب والسنة، وتتقيد في إجراءات نظيرها بما ورد في هذا النظام)[1]، ويطمئن أهل العربية أيضا على سلامة اللسان العربي في القضاء السعودي، ولا عجب في ذلك؛ لأن أهل هذا القضاء هم أهل الفقه الإسلامي، ومن كان ماهرا بالفقه كان ماهرا باللغة العربية، وللتأكد من ذلك جاء ذكر اللغة العربية في مواضع متعددة من القضاء السعودي؛ حرصا على سلامة اللسان العربي، فقد جاء في الفقرة الثانية من المادة الأولى من اللوائح التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية- الباب الأول أحكام عامة – المادة الأولى: ١/٢: (اللغة العربية هي اللغة الرسمية للمحاكم، وغيرها من اللغات يترجَم إليها)[2]، ولاشك أن رجال القضاء السعودي عُرِفوا بعلمهم العميق في الشريعة واللغة، وإني قد تواصلت مع بعضهم للاستشارات العلمية، ومنهم العلامة الفاضل الشيخ بكر بن عبدالله أبو زيد، حين كان –رحمه الله– وكيلا لوزارة العدل، فأجابني من علمه الغزير، وبيانه البليغ.

١- اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية – وزارة العدل السعودية – www.moj.gov.sa

٢- اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية – وزارة العدل السعودية – www.moj.gov.sa

هذا البحث أعددت له منهجا قد يكون نواة لدراسة أوسع بعون الله تعالى، وذلك باختيار نقاط مهمة موجزة عن جهود الفقهاء في تقعيد القواعد، نظرا لصلتها بالقانون وأهله؛ إذ ساعدت رجال القوانين في الترتيب والتنظيم، وبرزت أهمية العربية في مذكرات القضاء والحقوق. وختمت البحث بالمقترحات المناسبة، وذلك على النحو الآتي:

المبحث الأول: أهمية اللغة العربية في بيان الأحكام الفقهية، وجهود الفقهاء.

المبحث الثاني: اللغة العربية وأهميتها في إصدار الأحكام القضائية.

المبحث الثالث: صفات أطراف القضاء.

المبحث الرابع: المهارات اللغوية في القضاء.

المبحث الخامس: أخطاء التدوين القضائي.

الخاتمة – ومصادر البحث.

المبحث الأول

أهمية اللغة العربية في بيان الأحكام الفقهية، وجهود الفقهاء

اهتم العلماء بالبحث اللغوي، وقدموا الدراسات والأبحاث والمؤلفات في هذا الاتجاه، وانكشف من خلال هذه الأبحاث أثر ألفاظ اللغة العربية في مجالات متعددة من نواحي الحياة، ومنها اتساع دائرة الاجتهاد الفكري، واتساع دائرة التواصل العلمي، ولا سيما علماء الفقه وأصوله، في نمو أفكارهم حتى أهَّلتهم للاجتهاد، ودفعتهم لتأليف الكتب الوافرة في هذا الميدان، ومنها: (الزينة في المصطلحات الإسلامية العربية) لأبي هاشم أحمد بن حمدان الرازي، ت: ٣٢٢هـ: وابن فارس ت ٣٩٥هـ (الصاحبي)، وفيه باب: (الأسباب الإسلامية)، و(المزهر) للسيوطي ت: ٩١١هـ الذي بين فيه أن العلة في نقل الألفاظ من اللغة إلى الشريعة وجود المعاني التي لم تخطر على بال العرب قبل الإسلام، وأصبح الواجب على أهل العلم معرفة العمق المعنوي في اللسان العربي؛ لئلا يحيدوا في مؤلفاتهم أو فتياهم عن الصواب، وأن تثرى العربية بالمصطلحات الدالة على تلك المعاني، كما هو شأن الصناعات المستحدثة، وعلوم الآلة من العروض والنحو والصرف وغيرها. والسيوطي في كتابه (الاقتراح) ذكر المسائل التي تقوم على السماع، والقياس، والإجماع، والعرف، واستصحاب الحال، ونحوها، وهذه هي الأصول المشتركة بين الشريعة واللغة. أما في مجال التطبيقات الفرعية، وبناء المسائل الفقهية على القواعد النحوية، فقد كان هذا منهج ثلة من علماء الفقه وأصول الفقه، ومنهم الإمام الإسنوي في كتابه: (الكوكب الدري في ما تخرج من الفروع الفقهية على المسائل النحوية).

وكان لاجتهاد الفقهاء تطور وتواصل مع دقائق اللغة، بل رأينا أن اللغة العربية أوجدت ألفاظا لم تكن مستعملة من قبل، وألبست ألفاظاً أخرى معاني جديدة لم تكن تدل عليها قبل الإسلام، فاحتضنت اللغة العربية القوانين، مثلما احتضنت الفقه الإسلامي قبل القوانين والأنظمة، وسار التواصل بين العربية وصدور الأحكام في كل العصور؛ إذ اهتم به الباحثون المعاصرون كذلك، ومنهم: الدكتور/ علي عبد الواحد وافي في كتابه: (فقه اللغة)؛ إذ بين أثر القرآن والحديث والإسلام في اللغة العربية. وكذلك كتب عن الأصول المشتركة بين الشريعة واللغة. والشيخ/ يحيى الجزائري في كتابه (ارتقاء السيادة في علم أصول النحو)، والدكتور/ السعيد شنوفة في كتابه: (داسات في آليات التحليل وأصول اللغة والنحو) والدكتور/ محمود أحمد نحلة في كتابه (أصول النحو العربي)، والدكتور/ أشرف النواجي في كتابه: (مصطلحات علم أصول النحو)، وغيرهم من العلماء. ولا شك أن الكثير من القضايا والمعاملات تتوقف على تحديد معاني الألفاظ؛ مما دعا رجال الشريعة والقانون إلى بذل الجهود في هذا السبيل؛ لذلك نجد معاني الألفاظ ومعاني الحروف قد نالت اهتماما واسعا عند العلماء، وخصوها بتأليف كتب مستقلة، أو خصصوا لها فصلا في كتبهم، فاللغة العربية هي الوعاء الكريم الذي يحمل أكرم شريعة وأشرف نظام للبشرية، واختارها الخالق –جل وعلا– وسيلة لعبادته، فهذا ابن فارس يقول: (من أراد معرفة ما في كتاب، الله عز وجل، وما في سنة رسول الله –صلى الله عليه وسلم– من كل كلمة غريبة أو نظم عجيب، لم يجد من العلم باللغة بدًا)[1] وقال الإمام الجويني: (وينبغي أن يكون المفتي عالماً باللغة العربية، فإن الشريعة عربية، إنما يفهم أصولها من الكتاب والسنة... ويشترط

١ – الصاحبي: ٥٠

أن يكون المفتي عالماً بالنحو والإعراب؛ فقد يختلف باختلاف معاني الألفاظ ومقاصدها)[1]، وفي هذا المجال قال الإمام ابن تيمية: (إن الله لما أنزل كتابه باللسان العربي، وجعل رسوله مبلغاً عنه الكتاب والحكمة بلسانه العربي، وجعل السابقين إلى هذا الدين متكلمين به، لم يكن سبيل إلى ضبط الدين ومعرفته إلا بضبط هذا اللسان، وصارت معرفته من الدين)[2]، وقال أيضا: (فإن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهم إلا بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب)[3]، وقال ابن خلدون: (والنظر في القرآن والحديث لابد أن تتقدمه العلوم اللسانية؛ لأنه متوقف عليها، وهي أصناف: فمنها علم اللغة، وعلم النحو)[4]، وقال ابن يعيش: (إن حاجة الفقهاء الملحة إلى العربية كانت سببا في إثراء اللغة واستمرارها، فعلوم الفقه وأصوله مرجعها إلى العربية)[5]، وقال النحوي الجرمي: (منذ ثلاثين سنة أفتي الناس من كتاب سيبويه)[6].

وكانت الدراسات اللغوية سببا في سمو بعض الأشخاص في المجتمع وعلو شأنهم، ويدل على ذلك ما حصل للموالي من مكانة اجتماعية بسبب ملازمتهم لدراسة اللغة ثم الفقه؛ مما جعل الخليفة عمر بن عبد العزيز يحيل الفتيا في مصر إلى رجلين من الموالى ورجل من العرب. فأما العربي فجعفر بن ربيعة، وأما المولیان فيزيد بن أبي حبيب، وعبد الله بن أبي جعفر. وقد ردَّ الخليفة عمر على المعترضين

١ - البرهان في أصول الفقه: ٢/١٣٣٠ - أدب المفتي والمستفتي: ٨٧

٢ - اقتضاء الصراط المستقيم: ١٦٢

٣ - اقتضاء الصراط المستقيم: ٢٠٧

٤ - المقدمة لابن خلدون : ٤٣٥-٤٣٦

٥ - شرح المفصل : ١/ ٨

٦- الموافقات - للشاطبي: ٤/١١٦ تحقيق: أبو عبيدة مشهورين حسن، دار ابن عفان/ السعودية ط/١٩٩٧م

بقوله: (ما ذنبي إن كانت الموالي تسمو بأنفسها صُعُدًا وأنتم لا تسمون)[1]، ويقول أبو إسحاق الشاطبي ت ٧٩٠هـ: (إن الشريعة عربية، وإذا كانت عربية فلا يفهمها حق الفهم إلا من فهم اللغة العربية حق الفهم؛ لأنهما سيان في النمط، ما عدا وجوه الإعجاز، فإذا فرضنا مبتدئا في فهم العربية فهو مبتدئ في فهم الشريعة، أو متوسطا فهو متوسط في فهم الشريعة، والمتوسط لم يبلغ درجة النهاية، فإذا انتهى إلى درجة الغاية في العربية كان كذلك في الشريعة، فكان فهمه فيها حجة، كما كان فهم الصحابة وغيرهم من الفصحاء الذين فهموا القرآن حجة، فمن لم يبلغ فقد نقصه من فهم الشريعة بمقدار التقصير عنهم، وكل من قصر فهمه لم يعد حجة، ولا كان قوله مقبولاً، فلا بد من أن يبلغ في العربية مبلغ الأئمة فيها، كالخليل، وسيبويه، والأخفش، والجرمي، والمازني، ومن سواهم)[2]

إن الشريعة الإسلامية عالمية اشتملت على أصول متكاملة تحكم علاقة الإنسان بالخالق-سبحانه- ثم بالمخلوقين، وأرست القواعد المختلفة لما يتعلق بالمعاملات أو العقود، أو في ما يتعلق بعلاقة المسلمين بغيرهم من الأمم، ووضع الفقهاء لها أساسا من القواعد الراسخة، وما زالوا يبحثون ويصنفون مستهدين بنصوص الكتاب والسنة، وبهدي سلف هذه الأمة، تحت أبواب واسعة في كتب الفقه. وعند النظر والبحث العلمي المبني على العدل والإنصاف نجد أنه لا يمكن لأي دارس للقانون بفروعه المختلفة أن ينكر أو يتجاهل الأثر الكبير للشريعة الإسلامية في إنشاء وتطوير قواعد القوانين التي لا يزال العمل بها ساريا في المجتمع الدولي حتى الآن.

---

١ – مصر في فجر الإسلام – د.سيدة إسماعيل الكاشف : ٣١٧.

٢ – الموافقات– الشاطبي: ٤/١١٥.

وجاءت بعض أحكام الشريعة الإسلامية مماثلة لأحكام الأمم السابقة كبعض الحدود العقابية، والأحوال الشخصية ليؤكد وحدة دين التوحيد الذي توالت عليه الأنبياء والرسل- عليهم الصلاة والسلام- وتناول فقهاء المسلمين نصوص الكتاب والسنة؛ لاستخراج الأحكام التي تنظم تلك العلاقات االبشرية، واستخدموا مناهج علمية أمثال لفظ (السِّير) لدلالته على نظرية الحرب والسلم، أو القانون الدولي، وصارت كلمة (السِّير) مصطلحا شاع استعماله بين الفقهاء في مختلف العصور؛ لأنه يعني سيرة المسلمين في التعامل مع المشركين الحربيين، وأهل العهد المستأمَنين، وأهل الذمة، والمرتدين، والبغاة المعتدين. وأصل السيرة حالة السير، إلا أنها غلبت على أمور المغازي، وما يتعلق بها كالمناسك على أمر الحج. وبرز علماء ألَّفوا وصنفوا فيه، أمثال الإمام محمد بن الحسن الشيباني، تلميذ الإمام أبي حنيفة، والإمام أبي يوسف القاضي. فالشيباني أول من دوَّن الفقه بشكل منظم، وله مؤلفات أشهرها في ما يتعلق بالعلاقات بين الأمم كتاب (السير الكبير) الذي ألَّفه في القرن التاسع الميلادي، وقد برز آخرون في قرون لاحقة أشهرهم: علي بن محمد الماوردي الذي قدَّم دراسة حول القانون العام بقسميه الداخلي والخارجي في القرن العاشر الميلادي.

وبعد أن أوضحت أهمية اللغة في مجال الفقه الإسلامي والاجتهاد فإن الأنظمة المعاصرة هي الأخرى بحاجة إلى اللغة ومهاراتها، وهو ما نبينه في المبحث القادم.

المبحث الثاني

اللغة العربية وأهميتها في إصدار الأحكام القضائية

إن القانون عند البشرية قد احتل دورا مهما في حياة الإنسان؛ إذ لجأت الأمم إلى إصدار الأنظمة التي تعالج ما يستجد من مشاكل، ومنها: مدونة حمورابي في بابل العراق، وكانت اللغة الرسمية التي دونوا فيها دستور الإمبراطورية هي اللغة الأكَّدية.[1] وتنوعت لغة القوانين في البلاد العربية في العصر الحديث، فمنها ما هو عربي بالأصل، ومنها ما هو عربي بالترجمة، إلا أن القانون العربي السعودي يمكن أن يوصف بأنه كتب باللسان العربي الخالص؛ لأنه مستمد من الشريعة الإسلامية، ثم تطور ليواكب مستجدات الحياة باعتماد أنظمة تلائم الشريعة الإسلامية وحاجات العصر من القوانين التجارية والجزائية، والعمل والعمال وغيرها.

وتدوين الدساتير والأنظمة قد رافق حضارات الأمم المتنوعة، فقد عرفت المدونات القانونية في مصر وبابل وآشور التي يرجع تاريخها إلى ما قبل عام ٢٠٠٠ ق.م وكذلك بعض المدونات عند اليهود، وعند الهنود التي ترجع إلى حوالي عام ١٠٠٠ ق.م[2] وأسست جمعية باسم الإمام محمد بن الحسن الشيباني في القانون الدولي في مدينة جوجنتن الألمانية، وكان يرأسها الشيخ عبد الحميد بدوي من علماء الأزهر، وقد عرف الباحثون الأوربيون اسم الإمام الشيباني في القرن الماضي بعد أن تُرجم كتابه (السير الكبير) إلى اللغة التركية، ومنها إلى بعض اللغات الأوربية، وانتهوا في دراساتهم إلى أنه خليق بأن يأخذ مكانه الحق بين رواد القانون

---

١ – الوجيز في تاريخ القوانين: ١١ – أ.د.صبري خاطر .

٢ – تاريخ القانون والفقه الإسلامي: ٢٣.

العالميين.[1] وتقديرا لمكانة الإمام الشيباني في ميدان الكتابة في القانون الدولي أُسست جمعيات في ألمانيا وفرنسا وأمريكا تحمل اسم: جمعية أصدقاء الشيباني للقانون الدولي.

إن الشريعة الإسلامية سلكت طريق الحكمة والإصلاح بدلا من طريق العنف والقوة في تسوية المنازعات، وحرَّمت العمل العدواني قبل تحريمه في القانون الدولي مع اعتراف علماء القانون بأن هذه المبادئ وُجِدت مع ظهور الإسلام في القرن السابع الميلادي؛ لأن القانون الدولي ظهر في القرن السادس عشر الميلادي، ويشهد المؤرخون بأن الفقه الإسلامي كان رافدا للقوانين الوضعية، وهو أحد النظم القانونية الرئيسة التي تطورت خلال العصور الوسطى؛ فقد تم تطوير عدد من اللوائح القانونية، مثل القوانين الاقتصادية في القرن الثامن الميلادي، فكان أثرها واضحا في تطور القانون الأوربي. وقد ذكرت بعض الحالات القضائية في القرآن الكريم، وذكر شعار العدل- الميزان- في أحوال متعددة؛ ليكون العدل هدف البشرية، ثم أكدت السنة النبوية ذلك بنصوص ووقائع تهدي البشرية إلى العدل والإصلاح، فكان اللسان العربي مفتاح النصوص القضائية، منذ أن تشرف بحمل كتاب الله، وتولى حراسته رجال تعاهدوا العربية حتى أنتجوا للبشرية أرقى القوانين والأنظمة، وحددوا شروطا لاختيار القضاة. وأوضحنا في المبحث السابق الترابط بين الفقه الإسلامي واللسان العربي.

١- مجلة الوعي الإسلامي عام ١٩٧٣م د. نايف بن جمعان الجريدان.

.http://www.alukah.net/

.http://www.feqhweb.com/

إن البلاد العربية اهتمت باللغة العربية بِنِسَب مختلفة في دساتيرها وقوانينها وأنظمتها ولوائح الأحكام القضائية، وأقرب مثال على ذلك أنظمة اللوائح القضائية في المملكة العربية السعودية، وهي نموذج حي للاهتمام باللسان العربي، جاء في المادة التاسعة: (اللغة العربية هي الواجبة الاستعمال في البيانات، والسجلات، والملفات، وعقود العمل، وغيرها مما هو منصوص عليه في هذا النظام، أو في أي قرار صادر تطبيقاً لأحكامه، والتعليمات التي يصدرها صاحب العمل لعماله، وإذا استعمل صاحب العمل لغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية في أي من الحالات المذكورة ، فإن النص العربي هو المعتمد دون غيره)[1]، وجاء في المادة الثانية والعشرين بعد المائة: (على كل صاحب عمل أن يتخذ الاحتياطات اللازمة لحماية العمال من الأخطار، والأمراض الناجمة عن العمل، والآلات المستعملة، ووقاية العمل وسلامته، وعليه أن يعلن في مكان ظاهر في المنشأة التعليمات الخاصة بسلامة العمل والعمال، وذلك باللغة العربية، وبأي لغة أخرى يفهمها العمال عند الاقتضاء. ولا يجوز لصاحب العمل أن يحمّل العمال أو يقتطع من أجورهم أي مبلغ لقاء توفير هذه الحماية). وفي مجال التوثيق فإن اللوائح السعودية تلزم أصحابها بترجمتها، فقد جاء في نصها: (29/5 جميع الوثائق الواردة من خارج المملكة يلزم تصديقها من وزارتي الخارجية والعدل، وتترجم إلى اللغة العربية)[2].

١- اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية – وزارة العدل السعودية – www.moj.gov.sa

٢- اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية – وزارة العدل السعودية – www.moj.gov.sa

الصياغة القانونية:

خلص المهتمون بشأن اللغة في الصياغة القانونية إلى أنها أسلوب لغوي متخصص يستوجب الإلمامُ به الأخذَ بناصية اللغة عموما، ولغة القانون تحديدا: (والدربة لاكتساب القدرة على الصياغة القانونية السليمة)[1]، ولهذا فإن من سمات الصياغة القانونية أن تتسم بالسهولة والسلاسة، وأن تخلو من المحسنات البلاغية التي قد تلحق غموضاً بالمعنى، أما الضعف اللغوي فلا تحتمله المواد القانونية والأحكام القضائية؛ لأن مجال القضاء لصياغة المذكرات والمحاضر والنطق بالأحكام القضائية على القواعد المعتبرة للسان العربي، وذلك يقتضي بذل الجهد اللغوي في تصريف حياة الناس، ولاسيما في مجالات القضاء لحفظ الحقوق، وإبعاد الظلم الذي يهدد مصير البشرية في الدنيا والآخرة. وتواصلت الجهود عند أهل اللغة وأهل القضاء؛ لمعالجة الأساليب التي تخل بنتائج القضاء بسبب الأخطاء اللغوية، وانعدام الدقة في التعبير، وسوء الصياغة بأنواعها. وهنا وجب على كل العاملين في مسلك القضاء أن تكون لهم المهارات اللغوية الضرورية، وهذا يشمل صاحب الحق (المدعي) حين يتقدم للمقاضاة بنفسه، أو وكيل أحد أطراف القضية (المحامي) والمدعي العام، والشاهد، والقاضي، والكاتب، أو غيرهم ممن تمر عليهم الدعوى. وأن يتصف أهل القضاء بالصفات اللغوية، ومنها الأديب القضائي، وهو مصطلح لأحدث العلوم الأدبية مرتبط بعلوم البلاغة، وتكمن مهارته بالتدريب المستمر على تطبيق صياغة الأحكام بفروع القانون المختلفة؛ لينهض القضاة في إبداء مشاعرهم بالإبداع الأدبي، والرقي بمستوى ما يكتب من

١- اللغة العربية في التشريعات والقوانين العربية: محمد أبو حسان: www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09.../259-20-5.html

التقارير، وصحف الدعاوى، وصحف الطعون، ومذكرات الدفاع، والمرافعات الشفوية، والفتاوى، وصولا إلى صياغة الأحكام؛ لأن الأسلوب القضائي هو أسلوب علمي متأدب يتسم بسمات ثلاث هي: الوضوح، والجزالة، والرصانة. والوضوح أخص سمات الأسلوب القضائي؛ لأنه يفصل في نزاع، أو يبدي رأيا في مشكلة قانونية، أو يبدي اتهاما أو دفاعا في قضية ما، ومن ثم تكون حاجة أطراف النزاع ماسة إلى استيعابه وفهم دقائقه. أما رصانة الأسلوب فتعتمد على استخدام فنون البلاغة المِمكنة في الأسلوب القضائي. ومنها تشبيه المحكمة الإدارية بمجلس الدولة، ومحكمة النقض في الطعن أمام كل منهما. وكذلك تشبيه المخالفة التأديبية بالجريمة الجنائية في وجوب الإثبات القاطع لها، ولا تقوم على الظن والتخمين، بل تقوم على القطع واليقين. ولكن بعض موضوعات البلاغة لا يمكن أن تأتي في مجال القضاء، مثل الكناية التي لا يستحسن استخدامها في الأسلوب القضائي؛ لأن الكناية لا تستقيم مع الأسلوب القضائي الذي يتسم بالوضوح، ويقوم على حقائق ثابتة، وعلى تطبيق مباشر وصريح لأحكام القانون.

أما تدوين الإفادات فاختلف فيها: بأي لغة توجه الأسئلة؟ وبأي لغة تكتب إجابتها؟ منهم من يرى أن التحقيق يجب أن يكتب بالفصحى، فإذا كانت بعض الإجابة بالعامية وجب على القاضي أو المحقق أن يعيد صياغتها بالفصحى، وهذا هو المرجح. ومنهم من يرى أن محضر التحقيق يجب أن يكون صورة صادقة لما جرى في التحقيق. وخلاف ذلك سيقع القاضي أو المحقق في خطأ. وفي المحيط العربي يجب أن توجه الأسئلة باللغة العربية الفصحى، فذلك ما يليق بالقضاء، وما يمليه الاعتزاز بالعربية. أما الإجابة فإذا تقاربت لغتها مع العربية فالأولى أن تسجل بها. أما إذا تباعدت فيجب أن يوردها المحقق بصيغتها خشية إيرادها باللغة

الفصحى فيغير المعنى الذي قصده قائلها.[1] ويشترط أن تكون عند أهل القانون مهارة كافية في الكتابة القانونية، والمعرفة بدلالة الألفاظ وعمق معانيها لأداء عملهم القانوني، سواء أكانوا قضاة أم كانوا محامين، أو غير ذلك في ما تتطلبه الصياغات الحقوقية من العقود أو المذكرات القانونية، وهذه المهارة تشتد ضرورتها للمستشار القانوني في صياغة نصوص الأنظمة بلغة متقنة؛ لأن اللغة القانونية تتسم بالوضوح والدقة والبعد عن الألفاظ المثيرة للبس؛ لأن الإبهام اللغوي يؤدي إلى إشكالات وتجاوزات تخل بالعدل، ولاسيما مع الأشخاص الذين تجري محاكمتهم بوساطة مترجمين.

والكتابة في مجال القانون لها أنواع متعددة:[2]

منها الكتابة الأكاديمية في البحث العلمي الذي يستدعي المهارة الكافية في صياغة الأنظمة والقوانين، والمعرفة بعلوم اللغة العربية، مع الرجوع إلى المختصين للتعرف على المصطلحات ومدلولاتها قبل إعداد أي نظام، أو ترجمة وثيقة قانونية، وذلك لما يتسم به العصر الحديث من تنوع معرفي، ولا يمكن مطلقا للغوي أو الفقيه أن يحيط بهذه العلوم والفنون المختلفة.

ومنها النصوص القانونية، وهو حجة عند كل أطراف النزاع وأطراف القضايا الحقوقية؛ (لذلك اقتضى الأمر أن تصاغ باهتمام خشية أن تؤدي إلى سوء الفهم، ومثال ذلك هذا النص:

تسري النصوص التشريعية على جميع المسائل التي تتناولها هذه النصوص في لفظها أو فحواها.

---

١ – د.عبدالوهاب العشماوي: ٥/٨ ٩ – د. أشرف توفيق– أصول اللغة القضائية: ٤٢ – جامعة حلوان.

٢ – د.محمد عبدالبديع – محمد بن سعود الجذلان.

تسري النصوص التشريعية على جميع المسائل التي تتناولها هذه النصوص بمنطوقها أو بمفهومها.

هنا النص الثاني أفضل؛ ليشمل المنطوق الصريح وغير الصريح، والمفهوم الموافق والمفهوم المخالف)[1].

ومن أنواع الكتابات صياغة أحكام الحقوق، فإذا كانت الكتابة الأكاديمية والنص القانوني قابلين للتغيير بحسب الظروف الناشئة، فإن الحقوق يصعب التغيير فيها؛ لأنها كتابة لمنْح الحقوق لأهلها، أو إيقاع العقوبات على مستحقها، وقد حسم أمرها، وكل طرف قد نال جزاءه منها؛ لذلك يجب الاهتمام بصياغتها جملة وتفصيلا، مع الحذر الشديد من تبعاتها وآثارها؛ ولذلك (لا يجوز استخدام ألفاظ تؤدي إلى مشاكل محتملة؛ لأجل حماية السمعة الشخصية لذوي العلاقة في القرارات القضائية والتمييزية)[2]

وإذا كانت لغة القانون تتسم بالعمومية والتجريد، فإن لغة القضاء تتسم بالخصوصية والتطبيق، فليس من الجائز أن تأتي صياغة الحكم القضائي على وجه يتصف بالعمومية أو الإجمال، بل يجب أن ينقل النص القانوني من العمومية إلى التخصيص، ومن التجريد إلى التطبيق.

١ – المنطق القانوني – د. مصطفى إبراهيم الزلمي، ص ٣٩– مجلة الحكمة – بغداد.

٢ – المنطق القانوني– د. مصطفى إبراهيم الزلمي، ص ٣٧– مجلة الحكمة – بغداد.

المبحث الثالث

صفات أطراف القضاء

المحيط القضائي يشمل إجراءات القضاء وأطرافه، وفي مقدمتهم القاضي الذي يفصل بين الناس، فلا بد من أن يمتلك الصفات الراقية المناسبة لمهمته، وسمي (الْقَاضِي) و(الْحَاكِمُ) و(الْمُحكِّمُ)، أَيْ: الْمنَفِّذ الْمُتقِن، وجاء ذكره في القرآن بلفظ الجمع بقوله تَعَالَى:{وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ} البقرة: ١٨٨، وتنوعت الخصال المطلوبة للقاضي،[1] وذكرت شروط وآداب يجب أن يتحلى بها. قال تعالى: (وَأَنِ احْكُمْ بَيْنَهُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَهُمْ وَاحْذَرْهُمْ أَنْ يَفْتِنُوكَ عَنْ بَعْضِ مَا أَنْزَلَ اللَّهُ إِلَيْكَ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَاعْلَمْ أَنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُصِيبَهُمْ بِبَعْضِ ذُنُوبِهِمْ وَإِنَّ كَثِيرًا مِنَ النَّاسِ لَفَاسِقُونَ (٤٩) أَفَحُكْمَ الْجَاهِلِيَّةِ يَبْغُونَ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ حُكْمًا لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ المائدة (٥٠).

وقال:{وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِك}آل عمران: ١٥٩

ولفظ الحق في اللغة العربية له معان متعددة: منها معنى الثبوت والوجوب، مثل قوله تعالى: (لقد حق القول على أكثرهم فهم لا يؤمنون) يس:٧، أي: ثبت ووجب. وقوله سبحانه: (ليحق الحق ويبطل الباطل) الأنفال:٨، أي: يثبت ويظهر. وتطلق كلمة الحق على النصيب المحدد، لقوله تعالى: {والذين في أموالهم حق معلوم * للسائل والمحروم} المعارج: ٢٤-٢٥ وتطلق على العدل في مقابلة الظلم مثل قوله تعالى: {والله يقضي بالحق} غافر:٢٠، فالحق هو الحكم الثابت

١ - فتح القريب المجيب في شرح ألفاظ التقريب:٣٢٦/١ - محمد بن قاسم الغزي.

شرعا.[1] ومن مستلزمات المنهج السليم في القضاء وجود الشخصية المتطبعة بالذوق اللغوي العربي؛ إذ اللسان العربي طبع شخصيّة الإنسان العربي بصفات حميدة قبل الإسلام، ثم جاء الإسلام فأكملها، وبقيت في العرب تظهر في التعبير عن أنفسهم والالتصاق ببيئتهم، وكتابة إبداعهم وإقامة الحضارة الراقية. وأهم نموذج في النطق العربي وصل إلى الأجيال هو لسان الرسول محمد – صلى الله عليه وسلم– الذي ذكره الله بكاف الخطاب في قوله: (فإنما يسرناه بلسانك لعلهم يتذكرون) الدخان:٥٨، فرسولنا محمد –صلى الله عليه وسلم– أُرْسِل بلسان قومه الفصحاء البلغاء. وأصحابه الكرام ساروا على منهج علمي تربوي ينطقون بما يناسب المقام، وهو الأمر الذي أعطى للعربية ثروة لغوية كبيرة غاص فيها اللغويون والمجتهدون إلى كنوز المفردات اللغوية وتراكيبها، وصولا إلى تهذيب الأمة وحل مشكلاتها. حتى جاءت معالجة المشكلات بالنطق النبوي الشريف، ومن ذلك ما يرويه سيدنا علي بن أبي طالب –رضي الله عنه – أنه رأى رسول الله يكلم الوفود بما يوافق لغتهم قال: يا رسول الله، نراك تكلم وفود العرب بما لا نفهم أكثره، ونحن بنو أب واحد، فقال: (أدبني ربي فأحسن تأديبي، وربيت في بني سعد)، وجاء على لسان النبوة استخدام ألفاظ تناسب بيئة الحياء، ومن ذلك قوله – صلى الله عليه وسلم: (لا ينصرف حتى يسمع صوتا أو يجد ريحا)، هذا بحق المصلى الذي يشعر بنقض وضوئه، فلسان النبوة العربي قد علم البشرية أدب الخطاب بما لا يخل بالحياء.

١ – الفقه الإسلامي وأدلته:٢٨٣٨ أ.د.وهبة الزحيلي.

لغة القضاء:

اللغة في مجال الصياغة القانونية تعبر عن الحس القانوني، وعلماء أصولِ الفقه حددوا أهم شروط المجتهد، وهو كونه عالمًا بأسرارِ العربية؛ لأن نظام الشريعة عربي، ولا سبيل إلى فهمِه إلا بفهمِ كلام العرب، وما لا يتمُّ الواجب إلا به فهو واجب، فالشرط في الأصولي والفقيه أن يكون عارفاً بمقتضى اللفظ ومعناه، وقد شرطه جمهور الأصوليين: الشافعي، والغزالي، والجويني، والآمدي، والقرافي، والفتوحي، والطوفي، والشوكاني، وابن حزم -رحمهم الله تعالى- فهم يوجبون تعلم النحو للمفتي؛ حتى لا يقع في الخطأ وإضلال النَّاسِ بسبب الفهمِ السَّقيم للنصوص.[1] والقاضي كذلك يجب أن يبتعد عن استخدام العبارات والألفاظ التي تؤدي إلى الخلط أو الخطأ؛ لأن مجال القانون يصب في بيان الحقائق اليقينية. أما عدم تحري الدقة في اختيار الألفاظ المستخدمة في تحرير مدخل الحكم، فإنه يؤدي إلى المخاطر، كألفاظ التوهم والحيرة، مثل: دون شك-مما لاشك فيه- دون ريب- من المؤكد- فعلا- دون منازع- لا تدع مجالا للشك- هذه كلها تعد من العبارات التي تنأى بالقاضي عن صفة الحياد الذي ينبغي أن يتصف بها في كل قول أو عمل يصدره القضاء، ويختار الاصطلاح المناسب ليضعه في المكان المناسب، وأن يتجنب العبارات الملبسة وأن لا يخلط بين الأفكار القانونية المتقاربة، مثل: المحل، والسبب، والقصد، والموضوع. وإذا حرر القاضي حكمه بلغة أجنبية اعتبر هذا الحكم غير مقروء للجميع، ومن ثم كان باطلا، (فيجب أن تكون

١ - اللباب شرح الكتاب للميداني:٤ /٧٧ - بداية المجتهد: ٤٤٩/ ٢ مغني المحتاج: ٣٧٥/ ٤ البجيرمي على الخطيب: ٣١٨/ ٤ فتح القدير: ٥/ ٤٨٥، الدر المختار ورد المحتار: ٣١٢/ ٤ / ٣١٨، نصب الراية: ٦٢/ ٤.

أسباب الحكم محررة بلغة عربية فصحى، أما إيراد الأسباب بلغة عامية أو دارجة فهو أمر غير مستساغ ولا مقبول، حتى ولو كانت اللغة التي ترد على لسان أطراف الدعوى أو الشهود غير ذلك؛ لأن النتائج تتوقف كذلك على اللغة التي تستخدم في التحقيق)[1] ثم تصاغ بالفصحى عند الحكم.

ويجب أن تكون أسباب الحكم مقنعة، ولا يتوفر هذا الإقناع إلا بأن يكون لدى كاتبها المقدرة الكافية بحيث يستطيع أن يعالج بقلمه القضية من جميع جوانبها، يبين بجلاء وقائعها، ويستعرض مختلف الآراء فيها بدقة وإيجاز، فيؤيد ما يرى أنه يستحق التأييد، وينقض ما يرى أنه يستحق النقض، ثم يقف عند الرأي الذي يعتقده صوابا.[2]

ومن الشروط المطلوبة لمن يتولى القضاء:

١. أن يكون القاضي قوياً في علمه، أميناً على القيام بعمله.

٢. أن يكون مسلماً؛ لأن القاضي يجب أن يحكم بما أنزل الله.

٣. أن يكون بالغاً عاقلاً؛ لأن الصغير والمجنون قاصر التصرف.

٤. أن يكون عدلاً؛ لأن الفاسق لا يؤمن أن يحيف لفسقه.

٥. أن يكون سميعاً؛ لأن الأصم لا يستطيع سماع كلام الخصوم.

٦. أن يكون متكلماً؛ ليستطيع الكلام مع الخصوم.

٧. أن يكون عارفاً بالأحكام؛ لأن المقلد والعامي لا يصلح أن يتولى القضاء.

٨. أن يكون ذكراً.

---

١ – أصول اللغة القضائية: ١٦ – ٢٩ – د. أشرف توفيق– جامعة حلوان.

٢ – أصول اللغة القضائية:٩ أ. زكي عربيي: ص ١٨١ – د. أشرف توفيق

٩. يفضل البصير على الأعمى، وتجب ولاية الأمثل فالأمثل.[١]

١٠. أن يكون حليماً؛ لئلا يغضب من كلام الخصم، فتأخذه العجلة وعدم التثبت.

١١. أن يكون ذا فطنة؛ لئلا يخدعه بعض الخصوم، وأن يكون بصيراً بأحكام القضاة قبله.

١٢. أن يحضر مجلسه الفقهاء والعلماء، وأن يشاورهم في ما يُشْكِل عليه.[٢]

ولايصح استخدام ألفاظ التشريف أو الفخر، أو استخدام ألقاب تعبر عن امتياز أو سلطان، مثل: فخامة فلان، أو سيادة فلان، أو العزيز المحترم، أو سيادة الفاضل، فعند تحرير الحكم القضائي تبعد ألفاظ التقدير المعتادة في غير مجال الحكم ما لم يكن إيرادها لازما لتحديد شخصية المتهم أو الخصم، كذِكْر رتبته العسكرية مثلا، مع ضرورة الالتزام بما تمليه قاعدة احترام الألقاب العلمية، وكذلك استخدام ألفاظ مستقبلية أو افتراضية عديدة، أمثال كلمة (يشترط) في مجال النص، وفي مجال العقد، وفي مجال الحكم؛ لأن الاشتراط لغة لا يكون إلا في مجال التعاقد، لأن الحكم ليس عقدا، وعلى ذلك فإن القاضي لا يشترط، وإنما هو يقرر. وكذلك من خطأ التعبير أن يقول: إن المحكمة لها الحق في كذا؛ لأن المحاكم في ما تقضي به لا تمارس حقوقا، وإنما تمارس سلطة الحكم في المنازعات. وفي مجال الالتزام في اختيار الألفاظ يتوجب على القاضي ألا يستخدم كلمة (استجواب) إلا بالنسبة للخصوم أو المتهمين، كل ذلك لما في ألفاظ اللغة العربية من البدائل الكثيرة التي يمكن استخدامها في إحقاق الحق، والمحافظة على كرامة

---

١ – مختصر الفقه الإسلامي في ضوء القرآن والسنة: ١٠٠٢/١ – محمد بن إبراهيم التويجري.

٢– موسوعة الفقه الإسلامي: ٢١٨/٥ – محمد بن إبراهيم التويجري.

الإنسان، كما أراد الخالق جل وعلا. والعرب بلسانهم المبين صنفوا الوجود تصنيفاً شاملاً دقيقاً منطقياً يدعو إلى الدهشة والتعجب، ويظهر تفكير العرب في مفردات لغتهم.

لفظ (العامل) بعد الإسلام، أخذت معنى الوالي والحاكم، وهذا يدل على أن الولاية عمل من الأعمال وليست استبداداً، وأن الحكم تكليف وليس تشريفاً.

لفظ (المرء) للمذكر و(المرأة) للمؤنث يدل على تساوي الرجل والمرأة عندهم في الأصل، والمروءة هي الصفات المستحسنة المأخوذة من أخلاق الإنسان ذكَراً كان أو أنثى.[1]

١ – المحصول في أصول الفقه للرازي: ٦/ ٢١ – إرشاد الفحول: ١ /٣٧٠.

المبحث الرابع

المهارات اللغوية في القضاء

من مستلزمات المحيط القضائي معرفة المهارات اللغوية الواسعة، ومن أبرز المهارات اللغوية التي تشترك فيها أكثر اللغات: القراءة، والسماع، والمحادثة، والكتابة، وذلك لحاجة القضاء إلى استخدامها، ولا سيما مهارة الكتابة التي ستأخذ حيزا أكثر من غيرها.

مهارة القراءة:

(اقرأ) لفظ نزل أول بلاغ للناس؛ ليكون دليلا قاطعا على أهمية هذه الكلمة لفظا ومعنى، فالقراءة مهارة لها اعتبارها في تحديد المعاني، وأعلاها تلاوة القرآن الكريم حق تلاوته، فالقراءة تحدد مصير الإنسان في العقيدة، ومن ذلك ما صدر من عمرو بن عبيد حين اشتبه في معنى الوعد والوعيد، فوصل إلى نتيجة فاسدة، وهي خلود أهل الكبائر في النار؛ بحجة أن النصوص تؤكد أن النار لأهل المعصية، والجنة لأهل الطاعة، والله لايخلف الميعاد، فلم يفرق بين الوعد والوعيد، ورد عليه عمرو بن العلاء: (من العجمة أتيت، هذا وعيد لا وعد؛ قال الشاعر:

وإني وإن أوْعدته أو وعدته لمخلفُ إيعادي ومنجزُ موعدي

إنّ أساس تنمية مهارة القراءة تنبع من المهارة في قراءة القرآن الكريم، والاستمرار في القراءات الأدبية والشعرية، والاطلاع على الأساليب الأدبية؛ ليتمكن الكاتب من اختيار الألفاظ الدقيقة التى تعبر عن المعنى المقصود، والابتعاد عن غريب الألفاظ، وتجنب العبارات الغامضة، فالقراءة أفضل سبيل إلى تنمية التعبير في مهارة الكتابة في كل مجال، وأهمها مجال القانون في صياغة الأحكام ومتعلقاته، فتحصل مهارتها بكثرة الاطلاع على البحوث القانونية، والمذكرات

المتميزة، وأحكام محكمة النقض، مع كيفية استخلاص النتائج من الواقعات، والقدرة على التحليل والاستنباط والقياس من خلال إعمال العقل والمنطق.

أهل القضاء بأمس الحاجة إلى الإكثار من القراءة، فالمحامي عليه اختيار الألفاظ والتراكيب اللغوية للتعبير عن وجهة نظره وعرض أفكاره، ودراسة وقائع القضية من كافة جوانبها دراسة متأنية بموضوعية وحيادية، وما يتعلق بها من أدلة وبراهين ومستندات، والرجوع إلى النصوص القانونية التى تنظم تلك الوقائع، وآراء فقهاء القانون بشأنها، وعدم الاقتصار على قراءة رأى فقهي واحد، وإجراء المناقشات التى يرى ضرورتها مع ذوي الشأن؛ لاستجلاء ما غمض من وقائع أو خفي من مستندات أو أدلة، وأن يدون ذلك فى ملاحظات جانبية. (والنطق بالحكم يجب أن يكون بقراءة سليمة من الأخطاء اللغوية خشية تغيير المعاني، مع الابتعاد عن الكلمات التي لا تناسب المقام، فتؤدي إلى الإخلال بالجملة العربية، وتجنب عبارات المزاح التي تنال من هيبة القضاء ورهبته)[1].

إن الغاية من قراءة النصوص القانونية الكشف عن الأسرار اللغوية للصياغة القانونية، والوعي بقيمة المعاني النحوية في ضبط الأحكام القانونية في إطار هذه الصياغة ذاتها؛ حتى يتأتى لنا إدراك وتحقيق ما اصطلح على تسميته بـ (الاستيعاب القرائي)[2]؛ لأنه من خلاله نكسب المعرفة بطرق توظيفها في مجال الصياغة القانونية، مع العلم أنه من خلال هذا الاستيعاب القرائي، وفي إطار التفاعل بين القارئ والمقروء، يمكن إبداء وجهة النظر في صياغة المقروء، وتقديم جملة من

١- د. عبد الوهاب العشماوي: ٢٧/ ٢٥ نقلا عن أصول اللغة القانونية: ٩٨- ١٠٠.

٢- مجلة جامعة دمشق – المجلد- 26 ، العدد الثالث2010 .

الاستدلالات المتوصَّل إليها، والتي يمكن أن تضاف إلى المعنى الذي قصده صاحب المقروء، أي مشرع النص القانوني المنتقَى.

مهارة الاستماع :

من أهم مستلزمات القضاء الإصغاء إلى الخصوم والشهود، ولكل من له صلة بموضوع المحاكمة، على أن يكون ذلك بالأمانة والحرص؛ ليصدر الحكم بالعدل بعد سماع كل الأطراف، وإن نبي الله داوود قد استغفر ربه، وتاب إلى الله؛ بسبب عدم الاستماع إلى الخصمين، وأشار القرآن الكريم إلى أهمية الاستماع، وما يتطلبه من تثبت واجتناب رغبات أهل الأهواء في طمس الحق، وذلك بقوله تعالى: (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا)، الحجرات:٦، وقوله تعالى: (وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ حُكْمًا عَرَبِيًّا وَلَئِنِ اتَّبَعْتَ أَهْوَاءَهُمْ بَعْدَمَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا وَاقٍ)، سورة الرعد:٣٧، وقوله تعالى: {إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ}، النساء: ٥٨، وهذا ما تخوف منه سيدنا علي –رضي الله عنه– حين خشي أن يخطئ في القضاء؛ إذ قال: (لَمَّا بَعَثَنِي رَسُولُ اللَّهِ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– إِلَى الْيَمَنِ، قُلْتُ: تَبْعَثُنِي وَأَنَا حَدِيثُ السِّنِّ لَا عِلْمَ لِي بِكَثِيرٍ مِنَ الْقَضَاءِ، قَالَ لِي: إِذَا أَتَاكَ الْخَصْمَانِ فَلَا تَقْضِ لِلْأَوَّلِ حَتَّى تَسْمَعَ مَا يَقُولُ الْآخَرُ، فَإِنَّكَ إِذَا سَمِعْتَ مَا يَقُولُ الْآخَرُ عَرَفْتَ كَيْفَ تَقْضِي، إِنَّ اللَّهَ سَيُثَبِّتُ لِسَانَكَ، وَيَهْدِي قَلْبَكَ)[1]، وكتب عُمَرَ بْنِ الْخَطَّابِ إِلَى أَبِي مُوسَى: (أَمَّا بَعْدُ، فَإِنَّ الْقَضَاءَ فَرِيضَةٌ مُحْكَمَةٌ، وَسُنَّةٌ مُتَّبَعَةٌ فَافْهَمْ، إذا أُدْلِي إِلَيْكَ، فَإِنَّهُ لَا يَنْفَعُ تَكَلُّمٌ بِحَقٍّ لَا نَفَاذَ لَهُ، وَآسِ بَيْنَ

١ – السنن الصغير للبيهقي:١٢٢/٤ – أحمد بن الحسين، أبو بكر البيهقي ت: ٤٥٨هـ –عبد المعطي أمين قلعجي – معرفة السنن والآثار:٢٤١/١٤ – أحمد بن الحسين – تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي

النَّاسِ فِي وَجْهِكَ، وَمَجْلِسِكَ، وَعَدْلِكِ؛ حَتَّى لَا يَطمَعَ شَرِيفٌ فِي حَيْفِكَ، وَلَا يَخَافَ ضَعِيفٌ مِنْ جَوْرِكَ، الْبَيِّنَةُ عَلَى مَنِ ادَّعَى، وَالْيَمِينُ عَلَى مَنْ أَنْكَرَ)، ومن مستلزمات القضاء التعريف بشاهد الزور للحِذْر منه، وكان سيدنا علي يرسل إلى عشيرة الرجل قائلا: (إِنَّ هَذَا شَاهِدُ زُورٍ فَاعْرِفُوهُ وَعَرِّفُوهُ، ثُمَّ خَلَّى سَبِيلَهُ)[1]، وفي قوله تعالى: (وَدَاوُدَ وَسُلَيْمَانَ إِذْ يَحْكُمَانِ فِي الْحَرْثِ إِذْ نَفَشَتْ فِيهِ غَنَمُ الْقَوْمِ وَكُنَّا لِحُكْمِهِمْ شَاهِدِينَ * فَفَهَّمْنَاهَا) (الأنبياء ٨٧، ٧٩)، قال الإمام الشافعي: (لولا هذه الآية لرأيت أنّ الحكام قد هلكوا، وَلَكِنَّ اللَّهَ حَمِدَ هَذَا بِصَوَابِهِ، وَأَثْنَى عَلَى هَذَا بِاجْتِهَادِهِ)[2]، ومهارة الاستماع مهمة في مجال استماع الشهود؛ لأن الشهادة (إِخْبَارٌ بِمَا قَدْ شُوهِدَ، أَيْ مُشَاهَدَةُ عِيَانٍ، أَوْ مُشَاهَدَةُ إِيقَانٍ)[3]، وتظهر جليا أهمية السماع حين يكون اللعان بغير العربية لمن جهلها، فإن جهل الزوج الملاعِن، أو جهلت الزوجة الملاعِنة اللغة العربية، فالملاعُنة تكون بلغة الزوج وبلغة الزوجة، وإذا كان كلا الزوجين لا يعرفان العربية أو أحدهما لا يعرفُ العربية فللقاضي حالتان:

الحالة الأولى: أن يكون عالماً بلسانهما، بحيث يستطيع أن يفهم كلامهما دون وجود مترجم، فحينئذ لا إشكال، ويَجْري اللعان باللسان غير العربي، ويُجْري عليه القاضي الأحكام كما لو سمعه بالعربي.

الحالة الثانية: إذا كان القاضي لا يعرف هذا اللسان المغاير للسان العرب، فحينئذ يحتاج إلى المترجم، وهل المترجم مخبر أو شاهد؟ إن قلنا: إنه ناقل للخبر،

١ – السنن الصغير للبيهقي:٤/١٣٥ – أحمد بن الحسين.

٢– معرفة السنن والآثار:١٤/٢٣٠ – أحمد بن الحسين.

٣ – طلبة الطلبة:١/١٢٩ – ١٣٢ عمر بن محمد النسفي.

فلا يشترط فيه التعدد، ويكون المترجم الواحد كافياً. وإن قُلنا: إنه شاهد فحينئذ لابد من مترجمَينِ اثنين.[1]

إن الرسول – صلى الله عليه وسلم– قد حذر من التلاعب بالألفاظ التي تصدر من منافق عليم اللسان، وهو ألحَن بحجته، أي: أفطن لها، واللحَن – مفتوحة الحاء– الفطنة... ورجل لحَن، أي: فطن. واللحْن– بسكون الحاء– الخطأ، واللحْن: النحو واللغة، ومنه قول عمر – رضي الله عنه: (تعلموا اللحْن كما تعلَّمون القرآن)، ومعنى قوله سبحانه وتعالى: {ولتعرفنهم في لحن القول} [محمد: ٣٠]، أي: في قصده ونحوه، وفيه دليل على أن حكم الحاكم لا ينفذ إلا ظاهرا، وأنه لا يحل حراما، ولا يحرم حلالا، وإذا أخطأ في حكمه، والمحكوم له عالم بحقيقة الحال، فلا يحل له في الباطن أخذ ما حكم له به القاضي في الظاهر. وجاء هذا في ما رواه البخاري ومسلم، عن أم سلمة زوج النبي –صلى الله عليه وسلم– أن رسول الله –صلى الله عليه وسلم– قال: (إنما أنا بشر، وأنتم تختصمون إليَّ، ولعل بعضكم أن يكون ألحن بحجته من بعض، فأقضي له على نحو ما أسمع منه، فمن قضيتُ له بشيء من حق أخيه، فلا يأخذنَّه، فإنما أقطع له قطعة من النار)[2].

مهارة المحادثة:

في القضاء حوار متبادل بين أطراف القضية، فالحاجة ماسة للمهارة الكافية في إدارة المحادثة؛ لتكون بطريقة هادئة تؤدي إلى – إظهار الحق، وذلك — ما بينته أمّ المؤمنين أمّ سَلَمَةَ –رضي الله عنها– أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ –

١– شرح زاد المستقنع:٤/٣٢١ – محمد المختار الشنقيطي http://www.islamweb.net.

٢– شرح السنة:١٠/١١٠ – الحسين البغوي

قَالَ: (مَنِ ابْتُلِيَ بِالْقَضَاءِ بَيْنَ الْمُسْلِمِينَ فَلْيَعْدِلْ بَيْنَهُمْ فِي لَحْظِهِ، وَإِشَارَتِهِ، وَمَقْعَدِهِ، لَا يَرْفَعَنَّ صَوْتَهُ عَلَى أَحَدِ الْخَصْمَيْنِ مَا لَا يَرْفَعُ عَلَى الْآخَرِ)[1]، وجاء في توصية سيدنا عمر بن الخطاب –رضي الله عنه– للقضاة: (من عمر بن الخطاب أمير المؤمنين إلى عبد الله بن قيس، سلام عليك، فإني أحمد الله الذي لا إله إلا هو، أما بعد، فإن القضاء فريضة محكَمة وسنة متبعة. فافهم إذا أدلي إليك، فإنه لاينفع تكلم بحق لا نفاذ له، آسِ بين الناس في مجلسك، وفي وجهك؛ وقضائك، حتى لا يطمع شريف في حَيْفَك، ولا ييأس ضعيف من عدلك. البينة على المدعي، واليمين على من أنكر. والصلح جائز بين المسلمين، إلا صلحا أحل حراما، أو حرم حلالا)[2]. إن المحادثة طريق الإصلاح بين الخصوم، وقد نبه الله الأمة من خلال رسولها أن لا تنحاز إلى أحد الخصوم، وذلك بقوله تعالى: (إِنَّا أَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ لِتَحْكُمَ بَيْنَ النَّاسِ بِمَا أَرَاكَ اللَّهُ وَلَا تَكُن لِّلْخَائِنِينَ خَصِيمًا)، النساء:١٠٥، والمحادثة يمكن أن تأتي بالوئام والاحترام بدل التقاضي والإفحام، والشاهد على ذلك ما روته أم سلمة حين جاء رجلان من الأنصار يختصمان إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم في مواريث بينهما قد دَرَسَتْ، ليس عندهما بينة، فقال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: (إنكم تختصمون إليَّ، وإنما أنا بشر، ولعل بعضكم ألحن بحجته من بعض، وإنما أقضي بينكم على نحو مما أسمع، فمن قضيتُ له من حق أخيه شيئا فلا يأخذه، فإنما أقطع له قطعة من النار، يأتي بها إسطاما في عنقه يوم القيامة) فبكى الرجلان وقال كل منهما: حقي لأخي فقال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: (أما إذا قلتما فاذهبا

١– السنن الصغير للبيهقي:٤/١٢٢– أحمد أبو بكر.

٢ – أعلام الموقعين لابن قيم الجوزية:١/٨٥ تبصرة الحكام: ١٩/ ١.

فاقتسما، ثم توخيا الحق، ثم استهما، ثم ليحلل كل واحد منكما صاحبه)، الإسطام: هي الحديدة التي تُحرَّك بها النار.

ومن المطلوب من القاضي أن (لاَ يَسْمَع الدعوَى إلا صَحِيحَةً مُحررَةً، ثُمَّ يَقُولُ لِلخَصمِ: مَا تَقُوْلُ في ما ادَّعَاهُ عَلَيْكَ، فَإنْ أَقرَّ لَمْ يَحكُمْ حَتَّى يُطالِبَهُ المدَّعِي بالحُكمِ، وإنْ أنكَرَ سَألَ المدَّعِي: ألكَ بَينَةٌ، فإنْ قَالَ: مَا لي بيّنةٌ، فَالقَولُ قَوْلُ المنكرِ مَعَ يَمينِهِ إنْ سَألَ المدَّعي إحلافَهُ)[1]، وعلى القاضي أن يفهم الخصومة فهما دقيقا، فيجعل فهمه وسمعه وقلبه متجهًا كله إلى كلام الخصمين، لقول سيدنا عمر في فاتحة كتابه إلى أبي موسى الأشعري: (فافهم إذا أُدْلي إليك، فإنه لا ينفع تكلم بحق لانفاذ له) والمحادثة تكون في الخير، وتكون في الشر، ومثال ذلك ما رواه ابن عباس أن نفرا من الأنصار غزوا مع رسول الله–صلى الله عليه وسلم– في بعض غزواته، فسرقت درع لأحدهم، فأظن بها رجل من الأنصار، فأتى صاحب الدرع رسول الله –صلى الله عليه وسلم– فقال: إن طعمة بن أبيرق سرق درعي، فلما رأى السارق ذلك عمد إليها فألقاها في بيت رجل بريء، وقال لنفر من عشيرته: إني غيبت الدرع وألقيتها في بيت فلان، وستوجد عنده، فانطلقوا إلى نبي الله – صلى الله عليه وسلم – ليلا فقالوا: يا نبي الله، إن صاحبنا بريء، وإن صاحب الدرع فلان، وقد أحطنا بذلك علما، فاعذر صاحبنا على رؤوس الناس وجادل عنه، فإنه إلا يعصمه الله بك يهلك، فقام رسول الله – صلى الله عليه وسلم– فبرأه وعذره على رؤوس الناس، وفي هذه الحادثة نجد القرآن الكريم قد أنزل في

١– المقنع: ٣٣٠، الكافي ٤/ ٤٦١، المحرر ٢/ ٢٠٨: الشرح الكبير ١١/ ٤٢٨. الهداية على مذهب الإمام أحمد بن حنبل: ٥٧١/١ – محفوظ بن أحمد الكلوذاني – تحقيق: عبد اللطيف هميم – ماهر ياسين الفحل.

أطراف القضية لكل جهة ما يناسبها من أحكام بعد أن تحدثوا بلحن القول والخصام في أطراف الموضوع، وتوصلهم إلى نتيجة باطلة، ففي بيان القضية قال تعالى: (إنا أنزلنا إليك الكتاب بالحق لتحكم بين الناس بما أراك الله ولا تكن للخائنين خصيما)، النساء ١٠٥ وفي طريقة الحكم لمثل هذه الواقعات قال تعالى: (واستغفر الله إن الله كان غفورا رحيما. ولا تجادل عن الذين يختانون أنفسهم إن الله لا يحب من كان خوانا أثيما)، النساء ١٠٦، ١٠٧، أما الذين أتوا رسول الله – صلى الله عليه وسلم – مستخفين بالكذب فقال عنهم: (يستخفون من الناس ولا يستخفون من الله وهو معهم إذ يبيتون ما لا يرضى من القول وكان الله بما يعملون محيطا. ها أنتم هؤلاء جادلتم عنهم في الحياة الدنيا فمن يجادل الله عنهم يوم القيامة أم من يكون عليهم وكيلا)، النساء ١٠٨، ١٠٩، وهم الذين أتوا رسول الله – صلى الله عليه وسلم – مستخفين يجادلون عن الخائنين. أما الذي يريد أن يتهم البريء سواء السارق أو الذين جادلوا عن السارق فقد بين الله جزاء قذف البريء بقوله: (ومن يكسب خطيئة أو إثما ثم يرم به بريئا فقد احتمل بهتانا وإثما مبينا) النساء:١١٢.

وذكرت في قصص العلماء ما يدور بينهم من الحوارات والمحادثات، من ذلك قول الكسائي: من تبحَّر في علمِ النحو، اهتدى إلى سائر العلوم، فقال له محمد: ما تقولُ فيمن سها في سجودِ السهو، هل يسجد مرة أخرى؟ قال: لا، قال: لِمَ ذا؟ قال: لأنَّ النحاة يقولون: المصغَّر لا يُصغر؛ ولذا قال الشافعي: (من أراد أن يتبحَّر في النحوِ، فهو عيال على الكسائي)[1]، وقال الجرمي: (أنا منذ ثلاثين سنة

١ – سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي:٢٠١/٢ العبر في خبر من غبر:٥٦/١

أفتي النَّاسَ في الفقهِ من كتابِ سيبويه)[1]، وعندما تولى أبو بكر الصديق الخلافة قام بتعيين عمر بن الخطاب قاضيًا على المدينة، فمكث عمر سنة لم يفتح جلسة، ولم يختصم إليه اثنان، فطلب من أبي بكر إعفاءه من القضاء، فقال له أبو بكر: أمِنْ مشقة القضاء تطلب الإعفاء يا عمر؟! فقال: لا يا خليفة رسول الله، ولكن لا حاجة لي عند قوم مؤمنين، عرف كل منهم ما له من حق فلم يطلب أكثر منه، وما عليه من واجب فلم يُقصِّر في أدائه .. أحب كل منهم لأخيه ما يحبه لنفسه .. إذا غاب أحدهم تفقدوه، وإذا مرض عادوه، وإذا افتقر أعانوه، وإذا احتاج ساعدوه، وإذا أصيب واسوه .. دينهم النصيحة، وخلقهم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ففيم يختصمون ؟ ففيم يختصمون!؟[2].

مهارة الكتابة:

للكتابة أهدافها المتعددة، منها إفهام القارئ، وإسماع المقابل، أو غير ذلك من الأغراض، أما الكتابة القانونية فإنها تهدف إلى إثبات الحقوق في الأحداث والأرقام والإحصاءات والمعلومات والشواهد، وغير ذلك مما تنتظم بها حياة الناس، ولذلك نجد القرآن الكريم قد أكد موضوع الكتابة في تثبيت حق المال الذي جبل الناس على حبه والتنافس فيه، والتقاتل من أجله: (وتحبون المال حبا جما)، الفجر ٢٠، من أجل ذلك جاءت آيات قرآنية تؤكد إثبات الحقوق في الديون، وجاء في القرآن الكريم تكرير لمادة (كتب) بمفردات متنوعة من أوزانها ومشتقاتها، في آيات الدَّيْن من قوله تعالى: (يا أيها الذين آمنوا إذا تداينتم بدين إلى أجل مسمى

١- تفسير القرطبي: ١ /٢١.

٢ - تفسير القرآن العظيم لابن كثير ٢٥٩/٣ ، ٢٦٠. أخرجه الإمام أحمد: ٣٢٠/٦ وابن أبي شيبة: ٣٥٣/٧ .

فاكتبوه وليكتب بينكم كاتب بالعدل)، سورة البقرة: ٢٨٢، وكذلك جاء تمجيد أدوات الكتابة[١] بقوله تعالى:(ن والقلم وما يسطرون) القلم: ١.

الوضوح في الكتابة:

يجب أن تكون صياغة الحكم واضحة المعنى؛ لأن الوضوح هو سبيل الوقوف على عقيدة المحكَمة، وما انتهت إليه من قضاء. أما الغموض والإبهام في لغة الحكم فهو عيب في الصياغة، فضلا عن أنهما يعدان من أسباب إلغاء الحكم عند الطعن فيه. وكذلك الإيجاز، أو الإجمال، أو التعميم، أو التجهيل، عيوب في صياغة الحكم، وتفضي به إلى القصور. ولاشك أن الحكم القضائي يجب أن يتصف بالوقار، وأن تبعد الألفاظ التي تجرح آذان الناس، وتخرج عن حدود اللياقة؛ لأن تحديد القصد يكون أدعى عند بيان الواقعة التي سوف يترتب عليها تطبيق نص التجريم، فإذا صِيغَ حكم عن الفعل المخِلَّ بالحياء، فإنه يلزم أن يصف ما أتاه المتهم تحديدا، فلا يكفي أن يذكر في حكمه أن المتهم صدر منه فعل مخِلٌّ بالحياء فحسب في عبارة عامة.[٢] فالكاتب الذي يثبت الحقوق مؤتمن على حقوق الناس لا يقل شأنا عن القاضي الحاكم؛ لذلك نبه القرآن على أهمية وجوده حين النطق بالحكم؛ ليثبت الحقوق لأهلها، وعندنا نموذج معاصر لهذا الاهتمام وهو ما جاء في اللوائح السعودية من المادة السابعة: (يجب أن يحضر مع القاضي- في الجلسات وفي جميع إجراءات الدعوى-كاتب يحرر المحضر، ويوقعه مع القاضي، وإذا تعذر حضور الكاتب فللقاضي تولي الإجراء وتحرير المحضر... يقصد بالمحضر

١ – التفسير الوسيط للقرآن الكريم: ١/٤٤٥ – مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر.

٢ – أصول اللغة القضائية:٦٥ –٦٨ د.أشرف توفيق شمس الدين.

هنا : ضبط الدعوى، وكل ما يتعلق بها من محاضر. ويُرْجَع في تقدير تعذر حضور الكاتب إلى القاضي)[1].

ومن مستلزمات القضاء السليم الدقة في معرفة الزمن، والطريقة المألوفة في بيئة القضاء؛ لذلك نجد القضاء السعودي نص على ذلك في اللوائح التنفيذية؛ إذ جاء في المادة التاسعة: (تحسب المدد والمواعيد المنصوص عليها في هذا النظام حسب تقويم أم القرى ، ويعتبر غروب شمس كل يوم نهايته.... يراعى- في الحالات التي تستوجب الإشارة فيها إلى التاريخ الميلادي- أن يكتب التاريخ الهجري أولاً ، ثم يشار إلى ما يوافقه من التاريخ الميلادي، مع ذكر اسم اليوم بجانب تاريخه بحسب تقويم أم القرى ... يرجع في تقدير وقت شروق الشمس وغروبها في كل مدينة إلى تقويم أم القرى، ويراعى فوارق التوقيت بين البلدان)[2].

انتقاء الألفاظ:

يجب على القاضي أن يتحرى الدقة في انتقاء الألفاظ التي تتلاءم ولغة الأحكام القضائية، ويجب أن تكون هذه الكلمات معبرة عن الفكرة التي يقصدها القاضي، وهناك ألفاظ شاع استخدامها في الأحكام، ولكن هذا الاستخدام – رغم شيوعه – ليس دقيقا. ومن أمثلة ذلك أن يستخدم القاضي في أسبابه كلمة (يشترط) في مجال النص، وفي مجال العقد، وفي مجال الحكم؛ لأن الاشتراط لا يكون إلا في مجال التعاقد، فالفرد هو الوحيد القادر على الاشتراط، أما القانون فإنه لا يشترط فيه، وإنما ينص على حكم معين، والقاضي في حكمه لا يصح أن يشترط؛ لأن الحكم ليس عقدا، وإنما يجب عليه استخدام ألفاظ أخرى تكون

١- اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية – وزارة العدل السعودية – www.moj.gov.sa.

٢- اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية – وزارة العدل السعودية – www.moj.gov.sa.

مناسبة مع كلمة القانون، أمثال: القانون (ينص) (يقرر) (يأمر) (يوجب) (يحظر)، ومن الأمثلة أيضا أن يرد في الأسباب عبارة: المحكمة لها الحق في كذا ....؛ لأن المحاكم – في ما تقضي – به لا تمارس حقوقا فحسب؛ ولكن تمارس سلطة الحكم في المنازعات.[1] وإذا كانت البلاغة بصفة عامة هي: (مطابقة الكلام لمقتضى الحال) فإن هذا المعنى يكون في لغة القضاء لازما. فحلاوة العبارة أمر مرغوب فيه في لغة القضاء، ولكن يجب أن لا يطغى الأسلوب البلاغي على أسباب الحكم، فينأى بها عن الدقة في التعبير. واللغة العربية ميدان فسيح للمعاني، وتغيير المعانى يأتي من تغير الحروف والحركات، فلو قال المدَّعَى عليه: مالُه علي حق–بضم اللام– لألزم المتكلم نفسَه؛ لأنه حين سأله أبو عبيد: أتعرف الإعراب؟ قال نعم، قال: قم قد ألزمتك المال. وقد صنف العلماء مؤلفات لمعاني الألفاظ والأوزان والحروف، كل ذلك ليكشفوا المعاني المتنوعة في بحر اللغة العربية. واختيار الكلمات التي تكتب بها الأسباب والألفاظ القانونية الدالة على المعنى الذي قصده القاضي من الأمور الهامة في لغة القضاء. وتختلف اللغة التي تستخدمها النيابة العامة في إجراء تحقيقاتها، وإصدار قراراتها، وتحرير مذكراتها عن اللغة القانونية التي يستخدمها المحامون في إعداد دفاعهم، والترافع أمام المحاكم.... ولغة منطوق الحكم تختلف عن لغة الطلبات الختامية المقدمَّة من الخصم... وهذا التباين بين أساليب الكتابة يجري على الرغم من أنه يطلق عليها جميعا لغة القانون.[2]

١ – د.أشرف توفيق شمس الدين– أصول اللغة القضائية: ٧٣ – جامعة حلوان.

٢ – د.عبدالوهاب العشماوي: ٣/ ٤ د. عزالدين عبدالله – لغة القانون في مصر.

حروف المعاني في القضاء:

حروف المعاني مهمة في فهم النصوص القانونية، وذلك مثل الظرفية حرف (في) التي تتضمن معنى الظرف الحقيقي المكاني، كأن يقال: هذه عقوبة الجرائم التي ارتكبت في البيت أو في الشارع، وكذلك تحديد الظرف الزماني، كأن يقال: هذه عقوبة الجرائم التي ارتكبت في الليل أو في النهار. وتتضمن (في) الظرف المجازي، كأن يقال: يعد شريكا في الجريمة من حرَّض على ارتكابها، كما تأتي للتعليل، كقول الرسول – صلى الله عليه وسلم-: (دخلت امرأة النار في هرة)، أي: لحبسها إياها، ومنعها من الأكل.[1] ومن حروف المعاني حروف العطف، ف (الفاء) مثلا تستعمل عاطفة للترتيب المعنوي والذِّكْري، وللتعقيب، ولجعل ما قبلها سببا لما بعدها، كما في قوله تعالى: (والسارق والسارقة فاقطعوا أيديهما) المائدة: ٣٨، فالفاء جعلت السرقة سببا لعقوبة قطع اليد.[2]

ولفظ (استبدل) يوضع خطأً و القاعدة أن الباء تدخل على المتروك. قال تعالى: (قَالَ أَتَسْتَبْدِلُونَ الَّذِي هُوَ أَدْنَى بِالَّذِي هُوَ خَيْرٌ) سورة البقرة:٦١ مثال ذلك: استبدل قانون المحاكم الاقتصادية المحكمة الاقتصادية بالمحكمة العادية.

صيغ الأفعال في القضاء:

صيغة الماضي أولى من غيرها يعتد بها في العقود لإثبات الحقوق، أما صيغة المستقبل فلا يعتد بها إلا من حيث اعتبارها وعدا بالتعاقد، أو اتفاقا ابتدائيا.[3]

---

١ – المنطق القانوني– د. مصطفى إبراهيم الزلمي ص٤٥

٢– المنطق القانوني– د. مصطفى إبراهيم الزلمي ص٤٩

٣ – المنطق القانوني– د. مصطفى إبراهيم الزلمي– ص٥١

اللفظ الصريح والكناية:

اللفظ الصريح في العقد أو القصد والإرادة لهما اعتبار في القضاء، فيؤخذ بالإرادة الظاهرة ولا يقبل غيرها إلا بدليل مقبول، فمن قال لزوجته: أنت طالق، ثم ادعى أنه لم يقصد الفرقة، فلا يقبل منه قضاءً ما لم يصدقه دليل خارجي. وإذا كان اللفظ كناية يجب الأخذ بالإرادة الباطنة ما لم يقم دليل على خلاف ذلك، فمن قال لزوجته: إلحقي بأهلك، ثم ادعى أنه لم يقصد به الطلاق، فيجب الأخذ بما يدعيه ما لم يقم دليل على خلاف ذلك.[1]

المصطلح والتوثيق:

المصطلح القانوني قد يكون مماثلا للمعنى اللغوي، وقد يكون أوسع مدلولا من المعنى اللغوي، وقد يكون أضيق مدلولا من المعنى اللغوي، ومثل ذلك لفظ (السب) في أصل اللغة الشتم سواء بإطلاق اللفظ الصريح الدال عليه أو باستعمال المعاريض التي تؤدي إليه، وهو المعنى الملحوظ في اصطلاح القانون الذي اعتبر السب: كل إلصاق عيب أو تعبير يحط من قدر الشخص عند نفسه أو يخدش سمعته لدى غيره.[2] ومثل ذلك لفظ (التزوير) الذي يأخذ في القانون والمصطلح القانوني مدلولا أضيق من اللغة، كما هو الشأن بالنسبة للفظ (عين) ومعناه العقار. وقد يعرف القانون بعض المصطلحات التي لا وجود لها على الإطلاق في اللغة، ومنها الألفاظ القانونية التي ابتدعها الفكر القانوني والقضائي، والتي قد لا يكون لها نظير في اللغة، ومنها «الكيوف الجنائية» وينسب ظهور هذا المصطلح إلى محكمة النقض المصرية، والتي استخدمته في العديد من أحكامها، فعلى سبيل المثال، قضت المحكمة الكائنة على قمة القضاء العادي في مصر بأن

---

١ – المنطق القانوني– د. مصطفى إبراهيم الزلمي– ص٦٦

٢ – استيقاف الأشخاص في قانون الإجراءات الجنائية، دار النهضة ٢٠٠٦م، ص٢١

(الأصل أن محكمة الموضوع لا تتقيد بالوصف القانوني الذي تسبغه النيابة العامة على الواقعة المسندة إلى المتهم وأن واجبها أن تمحص الواقعة المطروحة عليها على جميع كيوفها وأوصافها.) وكذلك ورد مصطلح (الكيوف الجنائية) أيضا في بعض أحكام المحكمة الاتحادية العليا لدولة الإمارات العربية المتحدة، (ذلك أن تكون محكمة أول درجة أو محكمة ثاني درجة لا تتقيد بالوصف القانوني الذي تسبغه النيابة العامة على الفعل المسنَد إلى المتهم؛ إذ من واجبها أن تمحص الواقعة المطروحة عليها بجميع أوصافها وكيوفها).[1]، وقد ورد مصطلح (الكيوف الجنائية) في مؤلفات بعض كبار فقهاء القانون الجنائي[2]، وهنا يبرز أحد فروع علم القانون، يطلق عليه (المصطلح القانوني) وهذا يشكل نقطة البدء في إصدار قاموس أو معجم قانوني عربي متخصص، لعله يكون معينا للمشتغلين بعلم القانون، وللقائمين بالترجمة القانونية، من الذين لا تتوافر لهم المعرفة الواسعة بالمصطلحات القانونية، ويؤلف من الحاصلين على مؤهل دراسي في إحدى اللغات الأجنبية، ودورات متخصصة في المصطلحات القانونية، وكذلك تجب مراعاة الدقة فى توثيق الحكم بمصادره ومستنداته وأدلته فى المذكرات، بحيث يتمكن المتلقي لها أن يتعرف عليها، والاستيثاق من صحتها، مع مراعاة أن تكون الوقائع والمستندات والأسباب والأسانيد الواقعية القانونية مؤدية إلى النتيجة التى انتهى إليها فى تسلسل منطقي مستخلصة استخلاصا سائغا من تلك المقدمات.[3]

---

١ – مجلة الميزان، تصدر عن وزارة العدل بدولة الإمارات السنة العاشرة، العدد ١١٦، أغسطس ٢٠٠٩م، ص٢٠.

٢ – الإجراءات الجنائية– د.محمد زكي أبو عامر– ٢٠٠٨م، رقم ٣٧٨ ص ٦٩٦ دروس في القانون الجنائي الدولي ٢٠٠٠م، ص١٢٥د.سليمان عبدالمنعم – –مجلة العدالة – وزارة العدل بدولة الإمارات العربية س ٣٣، العدد ١٢٥، يناير ٢٠٠٦م.

٣ – اللغة القانونية ومفرداتها د. أحمد عبدالظاهر–

المبحث الخامس

أخطاء التدوين القضائي

التدوين لنصوص القضاء من المذكرات وغيرها قد تنتابها ملاحظات أو هفوات أو خلل في التركيب اللغوي يفسِد المعنى، وكل تدوين أو كتابة شيء في الحياة قد ينتابه الزلل، ولا سيما في القضاء، وليس كل متخصص في اللغة عارفاً بالصياغة القانونية، فاللغة القانونية لها خصوصيتها من حيث وضوحها ومباشرتها وعدم احتوائها على الاستعارات والكنايات والتشبيهات والمجازات، فهي لغة معبِّرة بقصد. ولا يمكن حصر كل أنواع الهفوات، ولكني أذكر نماذج موجزة منها بالآتي:

الاستطراد:

مجال القضاء قائم على كشف الحقائق، ثم الحكم عليها ببيان مركَّز يبين أسبابه ودواعيه؛ لذلك (يقع على المدعين والمحامين جزء من عيب الاستطراد الذي يعيب الأحكام، ذلك أن مرافعة الدفاع ينبغي أن تتصف بالرزانة والاقتصار على الحجج والأسانيد المجدية في الدعوى؛ حتى لايتشتت فكر القاضي، ويضيع جهده في ملاحقة حجج لا صلة لها بالنزاع، وهو ما يؤدي إلى خروج الحكم عن قضية الدعوى بأوسع من بدئها)[1].

المترادفات:

يجب أن يخلو الحكم من استخدام الألفاظ المترادفات؛ مثاله: ذكر كلمة (الظلم)، وتذكر معها كلمة (الاستبداد)، فهذه المترادفات إن صح استخدامها في لغة المرافعات لتأكيد المعنى أو التأثير في نفس السامع فإنه لايجوز استخدامها في لغة الأحكام.[2]

---

١ – د.عبدالرحمن العشماوي: ٣٤ / ٣٣.

٢ – أ– أحمد فتحي مرسي: ص ١٩ أصول اللغة القضائية: ٨٩.

أخطاء التقديم والتأخير:

يقال: نفس الدعوى، أو نفس المدعى، والصواب: الدعوى نفسها أو المدعي نفسه؛ لأن كلمة نفس أداة توكيد، والمؤَكَّد - بفتح الكاف- يأتى دائماً قبل المؤَكِّد -بكسرها- فمثلا لا يصح أن تقول: رأيتُ عين الرجل أو نفس الرجل الذى رأيته بالأمس. ولكن تقول: رأيتُ الرجل عينه أو نفسه الذى رأيتُه بالأمس.

أخطاء صرفية:

كلمة (دعوى) عند تثنيتها يخطىء بعضهم فيقول: دعوتان، تثنية دعوة، والصواب: دعويان، في حالة الرفع- يقال: (الدعويان لم يفصل فيهما بعد)، ويقال: دعويين، في النصب، والجر- رفع المدعى الدعويين، أثبتت المحكمة الدعويين، وقضت المحكمة فى الدعويين.

أخطاء إعرابية:

الأخطاء في الإعراب تحصل في كل مجال، غير أن مجال القانون يجب أن يكون خاليا منها؛ لأن الحكم المقرر قد يتغير بسبب الخطأ في الإعراب، ومثال ذلك هذه الصيغة: (وقد أيد المدعيين الخبير...)، وهذا يعني أن الخبير أصبح فاعلا، وهو الذي أيد المدعيين، وهي أصبحت مفعولا به مقدم، وكل ذلك ليس مقصودا عند صاحب قرار النطق بالحكم؛ لأن الحكم المراد قضاؤه هو أن الخبير أيده المدعيان، وكان ينبغي أن تكون الصيغة: (وقد أيد المدعيان الخبير...)، والمذكرات التي اطلعت عليها من بعض المحاكم في الدول العربية نصوص ناطقة بحكم معين، وفيها أخطاء تدمر النص العربي، مثل الكلمات المؤشر تحتها بخط من الآتي:

... صدر حكماً.... عن السبب الأول الذي يخطئ فيه المستأنفين ..... لم يرتضي المدعيين بهذا القرار. وبخصوص اللائحتين الاستئنافيتيين المقدمتان..... إعادة قيد العقار باسم المستأنفان ..... وهو ما يعتبر مخالفاً لأحكام المادتين اللتان أوجبتا على المحامي..... أن يكون النص التشريعي المطعون فيه مخالف للدستور. وحيث إن مدة الطعن هي ستين يوما..... حيث لم يبنى على وقائع صحيحة .....حيث أن القرار مخالفاً لأحكام المواد.... وقد حضر مزاودين عدة..... وقد قاما المستأنفان بدفع مبلغ.....

أخطاء إملائية:

أخطاء إملائية، مثل: (بناءا، فاءا، قضاءا)، بإضافة حرف ألف بعد الهمزة، وهذا خطأ، والصحيح أن تحذف الألف فى نهاية الكلمة فتكتب هكذا بناءً، قضاءً وفاءً، ومثل: (تحتفظ المدعية بتقديم أية بينات ترا معها المحكمة)، وكذلك كلمة – قضاء – عندما تتصل بضمير الغائب الهاء، كيف تكتب؟ قضاؤه أم قضائه أم قضاءه؟ والصواب كتابة الهمزة هنا يكون بحسب الإعراب، فعند النصب توضع الهمزة على السطر. مثالها: (أصدرت المحكمة قضاءها على دليل مستمد من الأوراق)، وعند الجر توضع على نبرة: (استندت المحكمة فى قضائها إلى دليل مستمد من الأوراق)، وعند الرفع توضع على الواو: (كان قضاؤها مبنيا على دليل مستمد من الأوراق).

أخطاء المذكرات القانونية:

شأنها شأن أى بحث علمي تستلزم في إعدادها اتباع منهج علمي يسير على هداه الباحث عند تصديه لموضوع قانونى، فإذا فقد المحامي هذا المنهج فى إعداده

لمذكرته القانونية جاءت أفكاره مشوشة، وأسبابه غير واضحة، وقد يؤدى ذلك إلى عدم استقامة نتائجه مع مقدماته، وعدم وضوح ما تساند إليه من أسباب قد يؤدى – فى الغالب الأعم – إلى عدم استجابة المحكمة التي تقدم إليها المذكرة لما انتهت إليه المذكرة من طلبات. ولا تكون عبارات مقدمة الحكم مقتضبة إلى حد الإخلال بالمعنى، وغير طويلة أو مشحونة بما لا فائدة فيه، وعلى القاضي أن يهتم بتحرير مدخل حكمه، ويحذف العبارات المزعجة وكل التفاصيل التي لا يتعلق بها النزاع ولا فائدة منها؛ لأن اللغة العربية ثرية في ألفاظها، دقيقة في معانيها بما لا تبدو معه ضرورة إلى إيراد مترادفات لها بلغات أجنبية.[1]

سلبيات الصياغة القانونية:

الصياغة المعيبة تؤدي إلى منازعات، ثم خسارة الدعوى من جانب الطرف الذي يفسَّر النصُّ لغير صالحه، وتؤدي إلى القصور في الصياغة إلى استغلال الخصم لما يعتورها من عيوب لكسب الدعوى لصالحه.

١ – د. أشرف توفيق– أصول اللغة القضائية: ٣٥ – جامعة حلوان.

التركيبات اللغوية المرفوضة[1]

التركيب المرفوض	السبب
الحكم المستأنف قد أصاب الحقيقة- وحالفه الصواب	زيادة وحشو لا حاجة إليه
إن تقرير الخبير أقيم على أسس صحيحة – وأسباب مقبولة	زيادة فيها تحصيل الحاصل
الدعوى رفعت بصحيفة أعلنت وفق صحيح القانون	الأصل أن الإجراءات صحيحة إلا إذا ثبت خلاف ذلك
إن مدار النزاع بين طرفي الخصوم يدور حول....	المدار لا يدور، إنما يدار فيه، وهو في النزاع فلا تذكر (حول)
هذه الأدلة تحمل المحكمة على الاعتقاد في أنهم قتلوا المجني عليهم.	الأحكام تبنى على الجزم واليقين، لا على الاعتقاد المشكك
دون شك – دون ريب	إسراف في استخدام ألفاظ مقيدة بالظرف محاولة للتأكيد، والمطلوب الحسم في النطق
سيادة فلان – معالي – سعادة – وحضرة	ألفاظ تفخيم الخصوم تبعث على الشك في الحكم
أهان المجني عليها بحركات لا تصدر إلا من رعاع الناس	لا يجوز في لغة الأحكام ذم شخص المتهم؛ لأن القضاء ينظر السلوك لا الأشخاص
وصف المتهم بـ (السفاك)، أو تجرد من مشاعر الشهامة، أو عبارة: تدل على وحشية في نفسه ... فالقصاص هو الجزاء العادل لهذا الوحش الخطر.... إلخ من التهكم غير المفيد في الحكم	لا تذكر كلمات تهكم بالشخص؛ لأن الحكم يكون منصبا على الفعل، وليس على الأشخاص
من أفظع ما عرف في تاريخ الإجرام	لا يمكن معرفة الأفظع في الماضي أو في المستقبل
العبارات الحماسية وألفاظ التهويل والترهيب	الحقيقة تأتي من البحث الهادئ والجدل الكريم
الكيوف الجنائية: وهي الأوصاف الجنائية في اللغة	مصطلح خفي يمكن استبداله بمصطلح معروف، وهو

١ – د.أشرف توفيق شمس الدين– أصول اللغة القضائية: ٩٩– ١٠٥ – جامعة حلوان.

التركيب المرفوض	السبب
القانونية ومفرداتها	(الأوصاف الجنائية)
حيث تتحصل وقائع الدعوى	(حيث) لم تستعمل للتعليل
المشروع خول للمحامي الاتفاق مع موكله	الفعل(خول) متعد بنفسه

أخطاء لغوية شائعة فى الكتابة القانونية، أقر تصويبها مجمع اللغة العربية

الخطأ	الصواب
المتهم لم يحضر ولم يدفع الدعوى بثمة دفع أو دفاع..	المتهم لم يحضر ولم يدفع الدعوى بأي دفع أو دفاع
استنفذت المحكمة ولايتها فى الفصل فى الدعوى	استعمال (أى أو أية) محل ثمة خطأ استنفد الأمر أغراضه: حققها
يستخدم القانونيون كلمة (رِشْوَة) ويجمعونها على(رَشَاوى)	الصواب أن تجمع على "رِشَا " و" رُشَا "
قامت وزارة العدل بتحديد إجراءات رفع الدعوى، المقصود من الإجراءات ههنا الإجراءات الإدارية، وليست القانونية، فهذه الأخيرة لا تحدد إلا بقانون.	استخدام الأفعال المساعدة في اللغة العربية محاكاة للغة الإنجليزية، استخدام الفعل المساعد+ الاسم+ حرف الجر+ مصدر الفعل المراد ذكره صوابه: حددت وزارة العدل إجراءات رفع الدعوى
يستخدم القانونيون كلمة " استلم " للدلالة على الأخذ أو القبض، وهذا خطأ	والصواب استخدام كلمة " تسلَّم " للدلالة على الأخذ أو القبض. "الاستلام" مرادف "اللَّمس" كـ "استلم الحاج الحجر الأسود بالكعبة"، أي: لمس الحاج الحجر الأسود بالكعبة
يستخدم القانونيون كلمة (بدل فاقد) للدلالة على جعل شيء مكان آخر ضائع، أو استبدال جديد بآخر ضائع، وهذا خطأ	الصواب: (بدل مفقود)، لأن الفاقد هو الفاعل. المفقود: الشيء الضائع أو المعدوم، وكذلك الفقيد
يستخدم القانونيون جملة "ينبغي عليه فعل كذا" وهذا خطأ.	والصواب " ينبغي له فعل كذا "، قال تعالى: " وَمَا عَلَّمْنَاهُ الشِّعْرَ وَمَا يَنْبَغِي لَهُ " سورة يس الآية ٧٠، لأن الفعل ينبغي يتعدى بـ "اللام" لا بـ "على" : ينبغي لفلان أن يعمل كذا، ولاينبغي لفلان أن يعمل

الخطأ	الصواب
	كذا.
يستخدم القانونيون جملة "يتحاشى الوقوع في الأمر" وهذا خطأ	والصواب: "يتحاشى عن الوقوع في الأمر"؛ لأن الفعل يتحاشى يتعدى بـ "عن" لا بنفسه. يقال: تحاشى عن كذا: تنزَّه عنه.
يستخدم القانونيون جملة "لم يكترث به" وهذا خطأ	والصواب: لم يكترث له، أكترث له: حزن يقال ما اكترثتُ للأمر: لم أبالِ به، الفعل اكترث يتعدى بـ "اللام" لا بـ "الباء" المعجم الوجيز: ص٥٣٠
يستخدم القانونيون: جملة "سلب منه حقه"، وهذا خطأ	والصواب: "سلبه حقه" لأن الفعل سلب يتعدى بنفسه لا بـ " من "، سلبت فلانةُ فؤادَهُ: استهوته واستولت عليه
يستخدم القانونيون كلمة "الحالة الأولى"، وهذا خطأ	والصواب: "الحال الأولى"؛ ذلك أن كلمة "حال" مؤنث في ذاتها.
من الأخطاء الشائعة بين القانونيين استخدام كلمة تصدى إليه "، وهذا خطأ	والصواب: "تصدى له تصدَّى للشيء: تعرَّض له
من الأخطاء الشائعة بين القانونيين استخدام كلمة "تردد على" وهذا خطأ.	لأن الفعل تردد يتعدى بـ "في" لا بـ "على".
من الأخطاء الشائعة بين القانونيين استخدام كلمة "الخبير المنتدب" وهذا خطأ.	الصواب: المندوب اسم مفعول... ليس على وزن مفتعل.
من الخطأ استخدام كلمة "بمثابة" بمعنى "مثل" فيقال "أنت بمثابة أخي"	والصواب أن يقال: "أنت مثل أخي؛" ذلك أن "المثابة" تعني " الميعاد".
من الأخطاء اللغوية إتباع الفعل "التقى" بـ "الباء"، فيقال: "التقى المتهم الأول بالمجني عليه"، وهذا خطأ.	والصواب: "التقى المتهم الأول المجني عليه"؛ ذلك أن الفعل التقى يتعدى بنفسه.

الخاتمة:

نخلص في ختام هذا البحث إلى أن اللسان العربي له حيوية في كل مجالات الحياة، والمهارة اللغوية العربية هي عنصر مهم في كل أزمنة القوانين، ووجدنا من قبل ذلك فقهاء المسلمين اهتموا كثيرا بالعربية وقواعدها من خلال تحديد معاني الألفاظ، وتركيب الجمل. وقد ألفوا كتبا بهذا الاتجاه؛ لذلك رأيت أن البحث في هذا الموضوع متعدد الجوانب، منها الجانب القانوني، وهو واسع لا يمكن الإحاطة به.

ولعل بعض أهل القانون توهموا أن موضوع اللغة خارج عن دائرة اهتمامهم، والسبب أن القضاء العربي كان قبل قرن من الزمن أو أكثر من ذلك مندمجا مع الفقه، فهو سليم مع سلامة نصوص الفقهاء، ولا حاجة لأن يخص بعلم أو تأليف، ولكن بعد انتشار القوانين الوضعية أصبح من الواجب أن يخص بدراسة تُصْلِح النص القضائي وأهله مع لغة القانون، وقد وُجِدت بعض الدراسات في هذا الميدان، ولكنه ما زال بحاجة إلى المزيد.

التوصيات:

١. بعد أن حلّق البحث في سماء العربية والقانون وصل إلى النتيجة المتوقعة وهي قدرة اللسان العربي على خوض شعاب الحياة المتنوعة، وهو أمر أنزله الله في كتابه، واعترف به أهل العلم والنهى: (فلما خَصَّ- جل ثناؤه- اللسانَ العربيَّ بالبيانِ، عُلِمَ أن سائر اللغات قاصرةٌ عنه، وواقعة دونه) [١].

٢. المطلوب من القائمين على التعليم في كليات الحقوق والقانون تدريس اللغة العربية بمهاراتها المتعددة، والتركيز على الأصول اللغوية في صياغة القانون بنماذج من القانون ولغته، وما يتصل به.

٣. المطلوب من مجامع اللغة العربية الاهتمام بحقل الصياغة القانونية اللغوية، من خلال تأصيل هذا العلم؛ لكونه علماً غائباً عن القوانين العربية، والدراسات الجامعية والبحثية.

٤. دراسة التراث العربي الإسلامي من رسائل الحقوق، والمناظرات القضائية، والحجج القانونية؛ لإضافتها إلى مناهج القانون الدراسية، وتدريسها مع الصرف والنحو والبلاغة والدلالة ليقف الطالب من خلالها على تفاصيل العلوم القضائية في التراث العربي الإسلامي.

٥. التأكيد على الجوانب الكلامية والأسلوبية في تدريس اللغة العربية في كليات القانون؛ لأن مهنة القانون مهنة لسانية.

٦. تدريس أسلوب المرافعات نظريًا وعمليًا من قِبَل أساتذة اللغة العربية وإدخاله في منهج اللغة العربية المقرر في كلية القانون.

٧. يجب على الدوائر والمؤسسات أن يكون عندها خبير لغوي يتمتع بمهارة لغوية عالية، تعرض عليه النصوص قبل إقرارها.

---

١ – أحمد بن فارس – الصاحبي – فقه اللغة.

المراجع

١. ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد المعروف ت:٨٦١هـ، فتح القدير، دار الفكر، ط

٢. ابن عابدين، محمد أمين بن عمر الدمشقي الحنفي ت:١٢٥٢هـ، رد المحتار على الدر المختار، دار الفكر، بيروت، ١٤١٢هـ، ١٩٩٢م

٣. ابن عطية الأندلسي، عبدالحق، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية– دولة قطر ١٤٢٨م/٢٠٠٧م

٤. ابن قيم الجوزية، شمس الدين أبي عبد الله محمد بن أبي بكر، أعلام الموقعين عن رب العالمين؛ رتبه وضبطه وخرج آياته محمد عبد السلام إبراهيم، ١٢٩٢,١٣٥٠، بيروت: دار الكتب العلمية، م١٩٩٦.

٥. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي ت ٧٧٤هـ

٦. ابن يعيش الموصلي، موفق الدين أبو البقاء– شرح المفصل للزمخشري– دار الكتب العلمية– بيروت ط١,١٤٢٢هـ،٢٠٠١م.

٧. أبو العباس أحمد بن عبد الحليم شيخ الإسلام ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، مكتبة دار العلوم، بيروت: دار الفكر، ٢٠٠١.

٨. أبوحيان الأندلسي، تفسير البحر المحيط– محمد بن يوسف– دار الكتاب العلمية– بيروت،١٤٢٢هـ - ٢٠٠١م.

٩. أبو عامر، د.محمد زكي، الإجراءات الجنائية، دار الجامعة الجديدة للنشر بالإسكندرية، ٢٠٠٨م، رقم٣٧٨.

١٠. استيقاف الأشخاص في قانون الإجراءات الجنائية، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م.

١١. البيهقي، أحمد بن الحسين، أبوبكر، السنن الصغير للبيهقي، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، جامعة الدراسات الإسلامية، كراتشي. ط١، ١٤١٠هـ، ١٩٨٩م

١٢. تفسير القرآن العظيم، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع– ط٢، ١٤٢٠هـ،١٩٩٩م.

١٣. التويجري، محمد بن إبراهيم، مختصر الفقه الإسلامي في ضوء القرآن والسنة، دار أصداء المجتمع، المملكة العربية السعودية ، ط١، ١٤٣١هـ ، ٢٠١٠ م.

١٤. جعفر، د.علي محمد ، تاريخ القانون والفقه الإسلامي، المؤسسة الجامعية للدراسات، لبنان، ط.١٩٩٦.

١٥. حمودة، وليد محمد السيد – ط٢٠١١م الجامع القانوني في التحكيم.

١٦. الحنبلي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عبد الهادي ط: ٧٤٤هـ تنقيح التحقيق في أحاديث التعليق، تحقيق: سامي بن محمد بن جاد الله وعبد العزيز بن ناصر الخباني، دار النشر: أضواء السلف– الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٢٨هـ ، ٢٠٠٧ م.

١٧. خاطر، أ.د. صبري، تاريخ القانون– جامعة البحرين– ط،٢٠٠٦ م.

١٨. الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن قَايْماز ت: ٧٤٨هـ العبر في خبر من غبر، المحقق: أبو هاجر محمد السعيد بن بسيوني زغلول ، دار الكتب العلمية، بيروت.

١٩. الزحيلي، أ. د. وَهْبَة بن مصطفى– الفقه الإسلامي وأدلته: ٢٨٣٨، دار الفكر، دمشق، ط٤ .

٢٠. الزلمي، د.مصطفى إبراهيم، المنطق القانوني، مجلة الحكمة، بغداد .

٢١. السرخسي، محمد بن أحمد شمس الأئمة ا ت ٤٨٣هـ، المبسوط، دار المعرفة– بيروت، ١٤١٤هـ،١٩٩٣م.

٢٢. سلامة، د.أحمد عبد الكريم، القانون الدولي الخاص– دار النهضة ٢٠٠٨م ط١.

٢٣. الشاطبي، الموافقات، تحقيق أبو عبيدة مشهورين حسن، دار ابن عفان/ السعودية ط/١٩٩٧م.

٢٤. الشبلي، د.عدوية حياوي، كلية القانون، بحث في جامعة الكوفة.

٢٥. شمس الدين، د.أشرف توفيق، أصول اللغة القضائية، جامعة حلوان.

٢٦. عبدالظاهر، د.أحمد، اللغة القانونية ومفرداتها.

٢٧. عبدالمنعم، د.سليمان، دروس في القانون الجنائي الدولي، دار الجامعة الجديدة للنشر بالإسكندرية، ٢٠٠٠م.

٢٨. العشماوي، د.عبدالوهاب د.عزالدين عبدالله – لغة القانون في مصر، مجلة مصر المعاصرة عدد: ٣٨٤,١٩٨١ م.

٢٩. العصامي المكي، عبدالملك بن حسين بن عبدالملك ت: ١١١١هـ سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي، المحقق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت.

٣٠. الغرابيلي، محمد بن قاسم ، فتح القريب المجيب في شرح ألفاظ التقريب، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت– لبنان – ط١، ١٤٢٥ هـ ، ٢٠٠٥ م.

٣١. الغزالي، أبو حامد ت: ٥٠٥هـ فتح العزيز بشرح الوجيز، الشرح الكبير، عبد الكريم القزوينيت: ٦٢٣هـ دار الفكر.

٣٢. قرة، فتحية محمود، مجموعة القواعد والأحكام الصادرة عن محكمة تمييز دبي.

٣٣. الكلوذاني، محفوظ بن أحمد، الهداية على مذهب الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: عبد اللطيف همبم، ماهر ياسين الفحل، مؤسسة غراس للنشر والتوزيع – ط١، ١٤٢٥ هـ / ٢٠٠٤ م.

٣٤. اللائحة التنفيذية لنظام المرافعات الشرعية، وزارة العدل السعودية، *www.moj.gov.sa*.

٣٥. المرادي، حسن بن قاسم– الجنى الداني في حروف المعاني – تحقيق: أ.د.طه محسن– ١٩٧٥م.

٣٦. المزيني، خالد بن سليمان، المحرر في أسباب نزول القرآن من خلال الكتب التسعة دراسة الأسباب رواية ودراية، دار ابن الجوزي، الدمام، المملكة العربية السعودية، ط١٤٢٧هـ، ٢٠٠٦ م.

٣٧. مغربي، د.محمود عبدالمجيد، الوجيز في تاريخ القوانين، المؤسسة الجامعية للدراسات– لبنان– ١٩٧٩م.

٣٨. وزارة العدل بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة الميزان، السنة العاشرة، العدد ١١٦، يوليو ، أغسطس ٢٠٠٩ م.

٣٩. وزارة العدل بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة العدالة، س٣٣، العدد ١٢٥، يناير ٢٠٠٦م.

٤٠. اليعمري، إبراهيم بن علي بن محمد، ابن فرحون، برهان الدين ت٧٩٩هـ تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام ، مكتبة الكليات الأزهرية ط١، ١٤٠٦هـ ، ١٩٨٦م.

علم أصول النحو ثمرة الدراسات البينية بين النحو والعلوم الشرعية ، دراسة تحليلية نقدية

إعداد

أ.د. محمد عبد الفتاح العمراوي

كلية دار العلوم جامعة القاهرة

كلية الآداب والعلوم الانسانية – جامعة السلطان قابوس

١٤٣٩

مقدمة:

ورد مصطلح "أصول النحو" عند النحاة بمفهومين: أحدهما يعني القواعد النحوية الأساس، ويمثله كتاب "الأصول" لابن السراج، والثاني يعني الأصول المنهجية التي قام عليها النحو العربي، وهو ما أطلق عليه "علم أصول النحو".

وقد عالج النحاة مباحث هذا العلم في صورتها التطبيقية منذ المراحل الأولى لنشأة النحو العربي، لكن الأصول المنهجية وضعت في النصف الثاني من القرن الرابع الهجري، فابن جني (ت٣٩٢هـ) هو أول من وضع أصول هذا العلم، وقد صرح بأنه وضعه على مذهب أصول الفقه وأصول الكلام.

فقد أدرك ابن جني وجود علاقة وثيقة بين النحو والفقه وعلم الكلام، فالعلوم الثلاثة تعتمد على النصوص، أو ما يسمى السماع، وتعمد إلى استنباط الأحكام من تلك النصوص، وأدرك أن العلاقة تبدو أشد ارتباطا بين النحو والفقه، وقد كان الفقهاء سباقين إلى وضع ما يضبط علمهم، فالإمام الشافعي (ت ٢٠٤هـ) صنف كتابه "الرسالة" الذي يعد البداية في علم أصول الفقه، وتوالت جهود الفقهاء بعده، وقد أفاد ابن جني من هذه الجهود في وضع كثير من مباحث علم أصول النحو، وأفاد أيضا من علم الكلام. ولم يقتصر تأثر علم أصول النحو على هذين العلمين فقط، بل تأثر بعلوم الحديث؛ ليبدو في صورته النهائية ثمرةً للدراسات البينية في تراثنا الإسلامي.

إن التأثير والتأثر بين العلوم لا غضاضة فيه، بل هو من الأمور المحمودة، شريطة ألا يخضع المتأثِّر لمنهج العلم الآخر؛ فيخرجه عن صورته المألوفة، بل يجب أن يضيف التأثير ما يدعم المتأثر ضبطا وإحكاما وفتح مجالات جديدة، فما مدى تحقق هذا الأمر في علم أصول النحو؟.

ويهدف هذا البحث إلى عرض المباحث البينية في علم أصول النحو، وإظهار مدى توفيق النحاة في الإفادة من العلوم المشار إليها، ويهدف – كذلك – إلى إثبات قِدَم الجذور التاريخية للدراسات البينية في تراثنا الإسلامي، والوقوف على أوجه الشبه والتوافق التي سوغت الالتقاء بين هذه العلوم.

وقد تناول البحث الأدلة الأصلية التي عالجها النحاة، وهي: السماع، والقياس، والإجماع، واستصحاب الحال، ولم يتعرض لضوابط التعارض والترجيح؛ لأن الأدلة الأصلية تفي بالهدف من الدراسة، ولأن مباحث التعارض والترجيح ترجع إلى ما يسمَّى بعلم الجدل، وكلها يرجع إلى التأثر الكبير بعلم المنطق من خلال أصول الفقه وعلم الكلام، وهي في حاجة إلى بحث مستقل يظهر ما قدمته من ضبط للاستدلال النحوي.

والدراسات التي تناولت أصول النحو العربي كثيرة، ومنها ما تعرض لتأثر علم أصول النحو بغيره من العلوم إجمالا دونما تحديد أو تحليل أو موازنة حقيقية بين المؤلفات في أصول النحو، ونظيرتها في العلوم الأخرى، وهذا ما يطمح البحث إلى تحقيقه. وأهم الكتب والدراسات التي اعتمد عليها البحث:

الخصائص لابن جني، والإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة لأبي البركات الأنباري، والاقتراح في علم أصول النحو للسيوطي، والإحكام في أصول الأحكام للآمدي، وأصول التفكير النحوي، وتقويم الفكر النحوي للدكتور علي أبو المكارم، وغير ذلك من الدراسات التي سجلت في قائمة المراجع.

وقد جاء البحث في أربعة مباحث، هي:

- المبحث الأول: وحدة المنهج بين النحو والعلوم الشرعية.
- المبحث الثاني: مباحث السماع بين علم أصول النحو والعلوم الشرعية.

- المبحث الثالث: مباحث القياس بين علم أصول النحو والعلوم الشرعية.

- المبحث الرابع: مباحث الإجماع واستصحاب الحال بين علم أصول النحو والعلوم الشرعية.

وتأتي الخاتمة في نهاية البحث لتلخص أهم ما أظهره من نتائج، ثم قائمة المراجع.

المبحث الأول

وحدة المنهج بين النحو والعلوم الشرعية

نشأت العلوم الإسلامية: لغوية وشرعية، تجمعها أهداف واضحة، أهمها الحفاظ على كتاب الله وفهمه؛ لذلك اشتركتْ في مجال دراستها، فاتخذتْ كتاب الله وسنة رسوله – صلى الله عليه وسلم- مجالا أول للدراسة، واتخذت – كذلك -كلام العرب توصلا إلى الفهم الصحيح للكتاب والسنة.

وقد سلكت هذه العلوم منهجا واحدا تجاه النصوص، يقوم على توثيقها بصورة دقيقة، واحترامها، وتقديمها على كل الأدلة، واستقرائها، واستنباط الأحكام منها، ووضع القواعد الكلية التي تحكم عملية الاستنباط، وتمكن من معرفة الأحكام لما يجدّ من ظواهر.

وأهم العلوم التي ترتبط بالنحو ارتباطا وثيقا: الفقه، والحديث، والكلام، والقراءات، والتفسير، فهي تشاركه في النشأة والتطور والمنهج، والثلاثة الأُوَل كانت أكثرها تأثيرا في علم أصول النحو الذي يعد ثمرة التأثير والتأثر بين هذه العلوم وعلم النحو.

وقد تحدث الأستاذ أحمد أمين عن جانب من وحدة المنهج بين هذه العلوم، وهو عملية الجمع وما اتبع فيها، فيقول: "كما اتجه المحدِّثون إلى الحديث يجمعونه، والفقهاء إلى الحديث وفتاوى الصحابة والتابعين يدونوِّنها، اتجه قوم إلى اللغة يجمعونها، وكانت مهمتهم جمع الكلمات التي نطق بها العرب، وتحديد معانيها، فرحل العلماء إلى البادية بمدادهم وصحفهم، يسمعون ويكتبون". وقد تتبع الأستاذ المراحل التي يمر بها العالم في جمع اللغة رابطا بينها وبين جمع الحديث.[1]

---

١ – ضحى الإسلام ٢/٢٥٢.

وأدرك النحاة العلاقة بين علم النحو والعلوم الشرعية، وبخاصة أصول الفقه، يقول الأنباري: "وعلم أصول النحو يعرف به القياس وتركيبه وأقسامه، من قياس العلة، وقياس الشبه، وقياس الطرد، إلى غير ذلك، على حد أصول الفقه، فإن بينهما من المناسبة ما لا يخفى؛ لأن النحو معقول من منقول، كما أن الفقه معقول من منقول، ويعلم حقيقة هذا أرباب المعرفة بهما".[1]

وقد تبادل علما النحو والفقه التأثير والتأثر، فلم يأخذ التأثير اتجاها واحدا، فالنحو واللغة من العلوم التي يجب أن يلم بها المجتهد في الفقه، وذلك بالقدر الذي يستطيع من خلاله فهم كلام العرب، والتمييز بين صريحه ومجمله، وحقيقته ومجازه، وعامه وخاصه، ومحكمه ومتشابهه، ومطلقه ومقيده، وغير ذلك من الوجوه التي حددها الأصوليون.[2]

ودرجت كتب أصول الفقه على تناول المباحث اللغوية قبل تناولها المباحث الأصولية، وفي هذا الإطار نذكر ربط بعض علماء الفقه مسائلهم بمسائل اللغة والنحو، كما فعل محمد بن الحسن الشيباني (ت١٨٩هـ) في كتابه: "الجامع الكبير"، والإسنوي (ت٧٧٢هـ) في كتابه "الكوكب الدري في ما يتخرج على الأصول النحوية من الفروع الفقهية".[3]

وفي الاتجاه الآخر من التأثير والتأثر يبرز علم أصول النحو ثمرة لتأثر النحو بأصول الفقه خاصة، فقد كانت البداية لهذا العلم على يد الإمام الشافعي (ت٢٠٤هـ) في كتابه "الرسالة"، أما بداية أصول النحو فكانت مع ابن جني

---

١ – نزهة الألباء ٧٦

٢ – المستصفى في علم أصول الفقه، للغزالي ٣٥٢/٢.

٣ – انظر: أصول النحو: دراسة في فكر الأنباري، د. محمد سالم ٨٤–١٠٠.

(ت٣٩٢هـ)، في كتابه: "الخصائص"، وابن جني يصرح في مقدمة كتابه أنه ألفه على نسق أصول الكلام والفقه، فيقول عن سبب تأليفه: " وذلك أنا لم نر أحدا من علماء البلدين تعرض لعمل أصول النحو على مذهب أصول الكلام والفقه".[١]

ويعرف الأنباري علم أصول النحو، فيربط بينه وبين أصول الفقه فيقول: "أصول النحو: أدلة النحو التي تفرعت منها فروعه وفصوله، كما أن أصول الفقه أدلة الفقه التي تنوعت عنها جملته وتفصيله".[٢]

والسيوطي – أيضا — يربط بين العلمين في مقدمة كتابه، فيقول: "هذا كتاب... في علم لم أسبق إلى ترتيبه...وهو أصول النحو الذي هو بالنسبة إلى النحو كأصول الفقه بالنسبة إلى الفقه".[٣]

ثم يعرف السيوطي أصول النحو بقوله: "علم يُبْحَث فيه عن أدلة النحو الإجمالية من حيث هي أدلته، وكيفية الاستدلال بها وحال المستدل".[٤]

وأصول النحو عند ابن جني هي: السماع، والقياس، والإجماع، وعند الأنباري: السماع، والقياس، واستصحاب الحال، أما السيوطي فقد جمع الأصول الأربعة، وهي: السماع، والإجماع، والقياس، واستصحاب الحال.[٥]

---

١ – الخصائص ٢/١.

٢ – لمع الأدلة في أصول النحو ٨٠. والتعريف الذي ذكره الأنباري لأصول الفقه لا يختلف عما ذكره الأصوليون. انظر: أصول الفقه، د. زكريا البري٥، وأصول التشريع، لعلي حسب الله١١.

٣ – الاقتراح في علم أصول النحو٢١.

٤ – السابق٢٧.

٥ – السابق ٢٧–٢٨.

وملامح التأثر بأصول الفقه واضحة من خلال تعريف العِلْمين، وكذلك المصطلحات الدالة على الأصول، فأدلة الفقه متعددة، وهي: الكتاب، والسنة، والإجماع، وقول الصحابي، والقياس، والاستحسان، والمصلحة المرسلة، والعرف، والشرائع السابقة، واستصحاب الحال.[1]

وقد تناول النحاة ما يوافق مباحث النحو من تلك الأصول، فكان أن اتفقوا على السماع والقياس، وقد تضمن السماع الأصلين الأولين، واختلفوا في الإجماع واستصحاب الحال، فجمع السيوطي الأصول الأربعة، وتناولها في كتابه.

١ – انظر: أصول الفقه، د. زكريا البري١٥.

المبحث الثاني

مباحث السماع بين النحو والعلوم الشرعية

بدايات السماع اللغوي:

السماع هو نصوص اللغة التي نشأ من أجلها النحو، فنشأته قبل نشأة النحو، فالعرب كانوا يتلقون نصوص اللغة الأدبية منذ العصر الجاهلي، شعرا وخطبا وأمثالا، وكان هذا التلقي يتم – غالبا – مشافهة، وبعد ظهور الإسلام وانتشاره اتسع مفهوم هذا الأصل، ليشمل مصدرين على قدر كبير من الأهمية، وهما كتاب الله وسنة رسوله، واتجهت جهود الأوائل إلى الحفاظ على هذين المصدرين، ومن ثم كان السماع على درجة كبيرة من الأهمية عند العلماء المسلمين؛ إذ إن مضمونه يشكل الإطار العام للشخصية العربية بكل أبعادها الدينية والثقافية والاجتماعية والنفسية، في ماضيهم وحاضرهم ومستقبلهم، وقد أدركوا أن المحافظة على هذا المضمون مرهونة بوضع ضوابط صارمة للحفاظ على الشكل.

وكانت نشأة النحو العربي مظهرا من مظاهر الاهتمام بالمصدر الأول من مصادر السماع، وهو القرآن الكريم، وقد كان جمع القرآن وكتابته ونَقْطه وحفظه وتدبره – كل ذلك كان داعيا لاستنباط الكثير من الضوابط التي تحكم كلام العرب في صِيَغه وتراكيبه، وكان ذلك داعيا إلى إدراك أهمية كلام العرب في فهم النص القرآني ومعرفة ضوابطه.

وقد أدرك علماء العربية الكثير من ضوابط السماع في مراحل مبكرة، لعلها تتزامن وبدايات جمعهم النصوص ونظرهم فيها لاستنباط الأحكام، وذلك قبل البدء في ضبط أصول النحو، وأهم هذه الضوابط:

١- الاهتمام بالسند ورجاله والحكم عليهم: وهذا الاهتمام مشترك بين العلوم العربية والإسلامية في تناولها للقرآن والسنة، مع التسليم بأن علوم الحديث، والقراءات أسبق من كل العلوم في الاهتمام بالسند، وقد شمل الاهتمام بالإسناد كلام العرب شعرا ونثرا، فتحرى اللغويون الدقة في روايتهما، فرأى كثير منهم عدم جواز رواية ما لا يعرف قائله[١]؛ خوفا من أن يكون لمولَّد أو لمن لا يوثَق بفصاحته، وخوفا من الوَضْع؛ فقد حامت الشبهات حول بعض كبار الرواة كحماد الراوية، وخلف الأحمر، يقول الخليل بن أحمد: " إن النحارير ربما أدخلوا على الناس ما ليس من كلام العرب؛ إرادة اللبس والتعنيت"[٢]. ومن مظاهر الاهتمام بالسند في المراحل المبكرة من تاريخ النحو العربي استفصاح الأعراب، فقد أدرك علماء العربية الأوائل أن البدوي الفصيح ليس بمعصوم من الخطأ إذا طالت إقامته بالحضر، وأبو عمرو بن العلاء يفْطِن إلى هذا الأمر، وقصته مع أبي خيرة الأعرابي تشهد بهذا الأمر.[٣]

١ – انظر: الإنصاف في مسائل الخلاف ٣٤٢/١، ٤٤٧/٢ . وكثيرا ما كان يحتج بهذا الأمر في مواضع الخلاف، وقد استثنوا شواهد سيبويه غير المنسوبة؛ لأنها حظيت بقدر كبير من توثيق العلماء، وأنها تندرج في الإطار الزماني للاستشهاد بكلام العرب.

٢ – الصاحبي، لابن فارس٤٨، وطبقات فحول الشعراء، لابن سلام٤٨/١، ومراتب النحويين، لأبي الطيب٤٧.

٣ – انظر: مجالس العلماء، للزجاجي٥، ونزهة الألباء، ٣٢.

٢- الاهتمام بالمتن: والمتن هنا هو النصوص، والنظر في النصوص لاستنباط الأحكام قاسم مشترك بين العلوم العربية والإسلامية، منذ مراحل النشأة، وظل ملازما لها في كل مراحل تطورها حتى اكتمالها.

٣- وضع إطارين: زماني ومكاني لكلام العرب، فلم يأخذ علماء العربية اللغة عن القبائل كلها، بل حددوا عدة قبائل في وسط الجزيرة أجمعوا على فصاحتها، ووضعوا حدا زمنيا لأخذ اللغة عن العرب ينتهي بنهاية القرن الثاني الهجري.[١]

تلك ملامح السماع عند النحاة قبل نشأة علم أصول النحو، وفي ما يأتي نوضح مدى تأثره بالعلوم الشرعية التي صاحبت النحو العربي في نشأته وتطوره.

أ- تأثر السماع بضوابط أصول الفقه:

أطلق الأنباري على السماع مصطلح النقل، وعرفه بأنه: "هو الكلام العربي الفصيح المنقول بالنقل الصحيح، الخارج عن حد القلة إلى حد الكثرة".[٢]

ويؤخذ على هذا التعريف اشتراط الكثرة في النقل أو السماع، وكأن القليل الشاذ لا يندرج تحت مفهوم السماع، ويبدو أن الأنباري قد خلط بين السماع أصلا من أصول النحو، والسماع ركنا من أركان القياس، وهو "المقيس عليه" أو "النقل"، فهذا ما يشترط فيه الكثرة والاطراد، أما القليل الشاذ فهو جزء أصيل من اللغة والسماع.

---

١ - ربط الأصمعي هذا الإطار بوفاة ابن هرمة (ت١٧٦هـ). انظر: الشعر والشعراء، لابن قتيبة٢/٧٥٣، والبداية والنهاية لابن كثير ١٠/ ١٦٩-١٧٠، والاقتراح ٥٦-٥٧،٧٠.

٢ - الإغراب في جدل الإعراب٤٥، وانظر: لمع الإدلة٨١.

وقد استدرك السيوطي هذا المأخذ فيقول في تعريفه السماع: " ما ثبت في كلام من يوثَق بفصاحته، فشمل كلام الله تعالى، وهو القرآن، وكلام نبيه صلى الله عليه وسلم، وكلام العرب قبل بعثته وفي زمنه، وبعده إلى أن فسدت الألسنة بكثرة المولَّدين، نظما ونثرا، عن مسلم أو كافر، فهذه ثلاثة أنواع لا بد فيها من الثبوت".[١]

فالسيوطي لا يشترط الاطراد في الكلام الذي يعد سماعا، ويؤكد ذلك فيقول: " وقد أطبق الناس على الاحتجاج بالقراءات الشاذة في العربية، إذا لم تخالف قياسا معروفا، بل ولو خالفته يحتج بها في ذلك الحرف بعينه، وإن لم يجز القياس عليه".[٢]

وقد قسّم السماع بعد ذلك، سواء أكان من القرآن أم من كلام العرب إلى مطرد وشاذ.[٣]

والسماع عند النحاة مصادره ثلاثة: القرآن، والحديث النبوي، وكلام العرب شعرا ونثرا، ويلتقي مع أصول الفقه في النوعين الأولين، ونلحظ أن تعريف السماع عند الأنباري والسيوطي يتوافق مع الواقع اللغوي منذ نشأة النحو العربي، فلم يتأثر بأصول الفقه أو غيره من العلوم إلا في الإطار العام، كضبطهم تعريف هذا الأصل، والنظر إليه على أنه في مقدمة الأدلة التي بني عليها النحو.

---

١ – الاقتراح ٤٨.

٢ – السابق: الصفحة نفسها.

٣ – السابق ٥٨. وخلاف النحاة في الظواهر الشاذة قديم منذ ابن أبي إسحاق وأبي عمرو بن العلاء، فالأول كان لا يعتد إلا بالمطرد، والثاني كان يعتد بكل كلام العرب مطردا وشاذا، وقد استمر هذا الموقف، وازداد وضوحا بين البصريين والكوفيين.

وإذا تجاوزنا التعريف نلمح تأثر ضوابط السماع بضوابط أصول الفقه في ما يأتي:

١- التواتر: تناول الأنباري هذا القسم من النقل، وتحدث عن صوره في كلام العرب، وهي: القرآن، وما تواتر من السنة، وما تواتر من كلام العرب، ورأى أنه دليل قطعي من أدلة النحو، ويفيد العلم، ونقل اختلافًا في هذا العلم بين قائل بأنه ضروري، وقائل بأنه نظري، وقائل بأنه لا يفيد علما البتة، واشترط فيه أن يبلغ عدد ناقليه حدًّا لا يجوز على مثلهم الاتفاق على الكذب، وتطرق إلى عدد النقَلة، فذكر عدة أقوال، ومال إلى أنهم سبعون، وكل هذه التفصيلات والخلافات والحجج منقول عن علماء أصول الفقه، ولم ترد في كتب النحاة قبل أبي البركات الأنباري.[١]

والسيوطي في حديثه عن التواتر أثار عدة خلافات عن وقوع التواتر أو تعذره وحجيته، وينقل كل هذه الخلافات عن الفخر الرازي من كتابه: "المحصول في علم أصول الفقه" في فصل كامل ينقله عنه ملخصا.[٢]

٢- الآحاد: وتناول الأنباري تعريفه بأنه ما تفرد بنقله بعض أهل اللغة، ولم يتوافر له شرط التواتر، وأنه دليل مأخوذ به، لكنهم اختلفوا في إفادته، فمن قائل بأنه يفيد الظن، وقائل بأنه يفيد العلم، وكل هذه القضايا والخلافات منقول عن الأصوليين.[٣]

---

١ - انظر: لمع الأدلة٨٣-٨٤، والإحكام في أصول الأحكام للآمدي٢/٢١-٣٥.

٢ - الاقتراح٧٨-٨٣.

٣ - انظر: لمع الأدلة ٨٤-٨٦، والاقتراح ٨٥-٨٦، والإحكام ٢/٤٢-٤٦.

٣- ضبط هذا الأصل على نسق ضبط أصول الفقه: وذلك في وضع المصطلحات، والتعريفات، وجمع القضايا المتصلة بهذا الأصل، وسبق أن أشرنا إلى أن من كتبوا في أصول النحو كانوا يؤكدون أنهم يسلكون مسلك الأصوليين في ضبط أصولهم.

ب- تأثر السماع بضوابط علوم الحديث:

في كثير من المواضع لا يمكن الفصل في انتماء الضوابط المشتركة بين أصول النحو وعلوم الحديث، وذلك في ما يخص ضوابط السند والمتن، ولذلك ما نرده من تأثر النحو بأحد هذين العلمين لا يمتنع معه وروده في الآخر، والاعتماد هنا يكون على بسط هذه الضوابط وكثرة ورودها في أحد العلمين، ونجمل هنا أهم ضوابط المحدثين أثرا في السماع:

١- توثيق الراوي والإسناد: والحديث النبوي أسبق العلوم في توثيق الإسناد، فقد ورد عن ابن سيرين (ت١١٠هـ) أن الناس " لم يكونوا يسألون عن الإسناد حتى وقعت الفتنة، فلما وقعت سألوا عن الإسناد ليحدَّث حديثُ أهل السنة ويُترك حديث أهل البدع".[١]

والمقصود بالفتنة هنا ما وقع سنة أربعين من الهجرة من اختلاف وانقسام وتقاتل بين أبناء الأمة، ولا شك أن هذه الفتنة كانت مدعاة لتزيد بعض الرواة والتدليس لأغراض سياسية ومذهبية.[٢]

---

١ - الكفاية في علم الرواية، للخطيب البغدادي ١٢٢، والحديث النبوي وأثره في الدراسات اللغوية والنحوية، د. محمد ضاري حمادي ١٩٩.

٢ - الحديث النبوي ١٩٨.

وقد وضع علماء الحديث ضوابط لتوثيق الرواة، ابتداء من ابن مسعود (ت٩٦هـ)، ومالك بن أنس (ت١٧٩هـ)، وبلغ الأمر ذروته عند يحيى بن معين (ت٢٣٣هـ)، وأحمد بن حنبل (ت٢٤١هـ)، وقد اشترطوا عدة شروط في راوي الحديث، أهمها: العقل، والضبط، والعدالة، والإسلام.[١]

واشترط علماء العربية هذه الضوابط في توثيقهم لرواة اللغة، يقول ابن فارس: "فليتَحَرَّ آخِذُ اللغة...أهل الأمانة، والثقة، والصدق، والعدالة، فقد بلغنا من أمر مشيخة بغداد ما بلغنا".[٢]

وقد أكد علماء أصول النحو ضرورة توثيق رواة اللغة، يقول الأنباري: "اعلم أنه يشترط أن يكون ناقل اللغة عدلا، رجلا كان أو امرأة، حرًّا كان أو عبدا، كما يشترط في نقل الحديث؛ لأن بها معرفة تفسيره وتأويله، فاشترط في نقلها ما اشترط في نقله، وإن لم تكن في الفضيلة في شكله، فإن كان ناقل اللغة فاسقا لم يُقْبَل نقله".[٣]

٢- قبول رواية العدل الواحد: أقرَّ ذلك علماء الحديث؛ لأن عدم قبول روايته يعني " القطع بتكذيب جميع آحاد الصحابة والتابعين ومَنْ بعدهم من أئمة المسلمين متى انفردوا بالخبر، ولم تكن معهم دلالة على صدقهم".[٤]

والأنباري يتناول هذه المسألة فيقول: " ويُقْبَل نقل العدل الواحد، ولا يشترط أن يوافقه في النقل غيره؛ لأن الموافقة لا تخلو إما أن تشترط لحصول العلم

١ - انظر: السابق٢٠٩-٢١٠، وعلوم الحديث ومصطلحه، د. صبحي الصالح ١٢٦ .

٢ - الصاحبي ٤٨.

٣ - لمع الأدلة ٨٥.

٤ - الكفاية في علم الرواية ١٩، وانظر: الحديث النبوي ٢١١.

أو لغلبة الظن، بطل أن تكون لحصول العلم؛ لأنه لا يحصل إلا بنقل اثنين، فوجب أن يكون لغلبة الظن، وإذا كان لغلبة الظن فقد حصل غلبة الظن بنقل الواحد من غير موافقة".[1]

ويؤكد الأنباري هذا الأمر بالرد على من لا يقبلون رواية العدل الواحد، وينقل هذه الخلافات عن علماء الحديث وأصول الفقه.

ورواية العدل الواحد تناولها علماء أصول الفقه، وتناولها علماء الحديث، لكن الفريق الأول اهتم في المقام الأول بما تفيده من علم، والفريق الثاني اهتم بمدى قبولها والاحتجاج بها، وكلاهما له أثر في أصول النحو.

٣- قبول رواية أهل الأهواء: والمقصود بأهل الأهواء أهل القبلة ممن يخالفون الجماعة في المعتقد، مثل الخوارج، والمعطِّلة، والمشبِّهة وغيرهم، وقد قبل كثير من علماء الحديث روايتهم؛ لما رأوا من تحريهم الصدق، وتعظيمهم الكذب، وحفظهم أنفسهم عن المحظورات من الأفعال، وإنكارهم على أهل الريب والطرائق المذمومة، ورواياتهم الأحاديث التي تخالف آراءهم.[2]

وقد عقد الأنباري فصلا بعنوان " في قبول نقل أهل الأهواء" يقول فيه: "اعلم أن نقل أهل الأهواء مقبول في اللغة وغيرها، إلا أن يكونوا ممن يتدين بالكذب، كالخطَّابية من الرافضة، وذلك لأن المبتدع إذا لم تكن بدعته حاملة له على الكذب فالظاهر صدقه، ولهذا قال بعض أكابر العلماء: إذا قبلنا رواية أهل العدل، وهم يرون أن من كذب فسق، فكيف لا يقبل رواية الخوارج، وهم يرون

١ - لمع الأدلة٨٥-٨٦، وانظر: الاقتراح ٨٢.

٢ - انظر: الكفاية ١٢١-١٢٥، والحديث النبوي ٢١٢.

أن من كذب كفر؟ والذي يدل على قبول نقلهم أن الأمة أجمعت على قبول صحيحَيْ مسلم والبخاري، وقد رويا فيه عن قتادة، وكان قدريا، وعن عمران بن حطان، وكان خارجيا، وعن عبد الرزاق وكان رافضيا، وفي العدول عن نقلهم خرق الإجماع".[١]

ويسوق الأنباري رأي من يرفضون النقل عن أهل الأهواء، ويسوق حججهم، ويرد عليها، بطريقة منطقية، وفي النهاية يصل إلى قبول روايتهم، وكل ما يثيره من آراء وخلافات لا ورود له في كتب النحو، بل ينقله عن علماء الحديث وأصول الفقه.[٢]

٤- رواية الثقة إذا نقل عن غيره، وكان مجهولا: المحدِّثون لا يقبلون هذه الرواية، ويعللون ذلك بأنه "يجوز أن يكون العدل لا يعرف عدالته (عدالة المجهول)، فلا تكون روايته عنه تعديلا، ولا خبرا عن صدقه"[٣]. وقالوا أيضا: " لا يجزئ التعديل على الإبهام من غير تسمية المعدَّل، فإذا قال: حدثني الثقة، أو نحو ذلك مقتصرا عليه، لم يكتفَ به".[٤] وقد أشار بعض المحدِّثين إلى أن الراوي الثقة إذا كان عالما قُبِل ذلك منه.[٥]

---

١ – لمع الأدلة ٨٧–٨٨. وقد رأى أغلب العلماء أن الثلاثة المذكورين كانوا من أهل الثقة والعدالة والحفظ، ولكن لم تخل عقيدتهم من قدح، فقتادة بن دعامة السدوسي كان ممن انحرف في باب القدر، وعمران بن حطان ترك مذهب أهل السنة وتبع الخوارج، وله شعر في مدح ابن ملجم، قاتل علي بن أبي طالب، رضي الله عنه، والإمام عبد الرزاق الصنعاني كان به تشيع يسير، وكان ممن يقدمون علي بن أبي طالب على عثمان بن عفان، رضي الله عنهما.

٢ – انظر: السابق ٨٨–٨٩. وقد اكتفى السيوطي بتلخيص ما ذكره الأنباري. انظر: الاقتراح ٨٦.

٣ – الكفاية ٨٩.

٤ – علوم الحديث، لابن الصلاح ٩٩.

٥ – السابق ١٠٠ .

وتناول الأنباري هذه القضية في فصل بعنوان: " قبول المرسَل والمجهول"، ونقلها عنه السيوطي ملخصة، يقول الأنباري: " المجهول هو الذي لم يعرف ناقله، نحو أن يقول أبو بكر بن الأنباري: حدثني رجل عن ابن الأعرابي. وكل واحد من المرسَل والمجهول غير مقبول؛ لأن العدالة شرط النقل، والجهل بالناقل وانقطاع السند يوجبان الجهل بالعدالة، فإن لم يذكر اسمه أو ذكر اسمه ولم يعرف، لم تعرف عدالته، فلا يقبل نقله، وذهب بعضهم إلى قبول المرسل والمجهول"[1]، ويسوق بعد ذلك حجج من يقبلون هذا النوع من الرواية، ويدحض آراءهم بطريقته المألوفة نقلا عن علماء الحديث والأصول.

وما أشار إليه بعض المحدِّثين من قبول رواية الثقة عن مجهول إذا كان عالما – تناوله السيوطي تحت عنوان: "هل يقبل قول القائل: حدثني الثقة؟" يقول فيه: "إذا قال قائل: حدثني الثقة ، فهل يقبل؟ قولان: في علم الحديث وأصول الفقه رجح كلاًّ مُرَجِّحون، وقد وقع ذلك لسيبويه كثيرا، يعني به الخليل وغيره، وكان يونس يقول: حدثني الثقة من العرب، فقيل له: من الثقة؟ قال: أبو زيد، قيل له: فلم لا تسميه؟ قال: هو حي بعد فلا أسميه".[2]

ومن الواضح أن النحاة الأوائل عرفوا هذه القضية، وعالجوها بصورة تطبيقية، قبل وضع ضوابط الحديث النبوي وأصول الفقه، ويمكن إرجاع ذلك إلى وحدة المنهج الذي حكم العلوم العربية والشرعية منذ نشأتها، أما الإطار النظري فهو متأثر بالضوابط التي وضعها المحدِّثون.

---

١ – لمع الأدلة ٩١– ٩٢.

٢ – الاقتراح ٧٤.

٥- طرق الأخذ: ذكر علماء الحديث ثماني طرق لرواية الحديث، وهي: السماع من لفظ الشيخ، والقراءة على الشيخ، والإجازة، والمناولة، والمكاتبة، والإعلام، والوصية، والوجادة.[١]

وتناول السيوطي طرق أخذ اللغة فرأى أنها ثلاثة:

أ- الرحلة إلى البادية والأخذ عن الأعراب أخذا مباشرا.

ب- الوِفادة: وهي: مجيء الأعراب أنفسهم إلى الأمصار الإسلامية، كالبصرة والكوفة وبغداد؛ ليأخذ العلماء عنهم.

ج- الأخذ عن الشيوخ: وتحدث السيوطي هنا عن ست طرق من الثماني التي حددها علماء الحديث، وهي: السماع من لفظ الشيخ، والقراءة عليه، والسماع عليه بقراءة غيره، والإجازة، والمكاتبة ، والوجادة.[٢]

والملاحظ هنا أن السيوطي لم يَخْضَع لضوابط المحدِّثين، ولكنه راعى الاختلاف بين أخذ اللغة بصورة واقعية، وأخذ الحديث النبوي، وقد اتضح هذا الأمر في تفرد اللغة بالطريقين: الأولى والثانية (الرحلة والوفادة).

٦- المصطلحات: وقد مر بنا في ما نقلناه من أصول النحو جانب من هذه المصطلحات، مثل: التواتر، والآحاد، والمرسل، والمجهول، ومصطلحات الأخذ عن الشيوخ، كالإجازة والمكاتبة، ومصطلحات توثيق الرواة، كالعدل والثقة، ونحوها.

---

١ - انظر: علوم الحديث ١١٨ وما بعدها.

٢ - انظر: المزهر في علوم اللغة ١/١٤٤ وما بعدها.

ج- تأثر السماع بعلم الكلام:

لم يتأثر السماع في أصوله وضوابطه العامة بعلم الكلام، لكنه تأثر بطريقة المتكلمين في عرض القضايا، وضبط التعريفات، وتتبع أوجه الخلاف، والرد على الآراء المخالفة ودحضها، وقد اتضح هذا الأمر في ما ذكرناه من نصوص للأنباري والسيوطي، وقد تأثر علماء الكلام بالمناطقة في طريقتهم، وليس الأمر مقصورا على النحو، بل شمل العلوم العربية والإسلامية، وقد بدا هذا التأثر خافتا حتى نهاية القرن الثاني، ثم ازداد تدريجيا في ما بعد.

ضوابط السماع الموافقة للواقع اللغوي:

أوضحنا – في ما سبق – الضوابط النحوية للسماع التي وضعها النحاة متأثرين بالعلوم الشرعية، ونتناول هنا الضوابط التي أضافها النحاة ، وهي نحوية خالصة لم يتأثروا فيها بالعلوم الأخرى، بل هي موافقة للواقع اللغوي، وهي:

١- الاحتجاج بالقراءات الشاذة: وما ذكره السيوطي في هذه القضية يوافق تناول القدماء من النحاة لها، فقد رفض فريق منهم بعض القراءات المتواترة والشاذة؛ لعدم موافقتها — في نظرهم — للضوابط التي وضعوها، والسيوطي رأى الاحتجاج بالقراءات متواترة وشاذة، وأن الشاذ منها يحتج به وإن خالف القياس، ويصرح أن اختلاف الفقهاء في حجية القراءات الشاذة ليس داعيا لاختلاف النحاة في الاحتجاج بها، والطعن فيها.[١]

٢- ضوابط الاحتجاج بكلام العرب: وهذه الضوابط خاصة بالسماع اللغوي، كتحديد إطار مكاني للقبائل التي تؤخذ اللغة عنها، ووضع إطار زماني لهذا

١ – الاقتراح ٤٨-٥١.

الأخذ، فهذه الضوابط طبقها النحاة منذ المراحل الأولى لنشأة النحو العربي، وكانت مهمة من وضعوا أصول النحو تسجيل هذه الضوابط.

٣- تقسيم الكلام العربي إلى مطرد وشاذ، وتعريفهم للاطراد والشذوذ، وقد عرف ابن جني المطرد بأنه "ما استمر من الكلام في الإعراب وغيره في مواضع الصناعة"، وعرف الشاذ بأنه "ما فارق ما عليه بقية بابه"، وقد وافقه السيوطي فنقل عنه هذا الباب.[١]

ومن ذلك أيضا تقسيمهم الكلام إلى درجات، وقد نقل السيوطي عن ابن هشام " أنهم يستعملون: غالبا، وكثيرا، ونادرا، وقليلا، ومطردا"، وحاول وضع ضوابط عددية لكل قسم من هذه الأقسام.[٢]

٤- طرق أخذ اللغة: وقد أوضحنا - في ما سبق - أن السيوطي ذكر طرقا ثلاثا، الأولى والثانية تختصان بالسماع اللغوي، وقد راعى الواقع اللغوي في ذكره هاتين الطريقتين، ولم يخضع لطرق الأخذ عند المحدِّثين.

٥- أحوال الكلام الفرد والاحتجاج به: تناولها ابن جني ونقلها السيوطي، وهي تنقسم إلى ثلاثة أقسام:

الأول: أن يكون فردا، لا نظير له في الألفاظ المسموعة مع إطباق العرب على النطق به، فهذا يقبل ويحتج به، ويقاس عليه إجماعا، ويمثل له ابن جني

١ - انظر: الخصائص ٩٧/١-٩٨، والاقتراح ٥٨-٥٩.

٢ - الاقتراح ٥٩.

بالنسَب إلى شَنوءة: شَنئي، بحذف الواو عند النسب، ولم يسمع في هذا الباب إلا هذه اللفظة، ولم يسمع ما يخالفها.

الثاني: أن يكون فردا، بمعنى أن المتكلم به من العرب واحد، ويخالف ما عليه الجمهور، وحكم هذا أن ينظر في حال الشخص المنفرد، فإن كان فصيحا في ما عدا ذلك الذي انفرد به، وكان ما أورده يقبله القياس، فالأولى أن يحسن الظن به، فقد يكون وقع إليه من لغة قديمة، طال عهدها، وعفا رسمها، وإذا كان المنفرد غير فصيح، أو كان ما انفرد به مما يخالف القياس لم يقبل منه، ويسوق ابن جني أمثلة على ذلك.

الثالث: أن ينفرد به المتكلم ولا يسمع من غيره ما يوافقه ولا ما يخالفه، وهذا يقبل إذا ثبتت فصاحة المتكلم؛ فقد يكون أخذه عن لغة قديمة، وقد يكون ارتحله، فإن الأعرابي إذا قويت فصاحته، وسمت طبيعته، تصرف وارتحل ما لم يسبق إليه، ويذكر أن رؤبة والعجاج كانا يرتحلان ألفاظا لم يسمعاها، ولا سبقا إليها.[1]

وهذه الأنواع التي ذكرها ابن جني لغوية خالصة، وهي جزء من السماع اللغوي، استطاع أن يستنبط أحكامها، ويسلكها في ضوابط السماع في إطار علم أصول النحو.

ونجمل بعض قضايا السماع ذات الصبغة اللغوية الخالصة في ما يأتي:

- في العربي الفصيح ينتقل لسانه.[2]
- في تداخل اللغات.[3]

---

١ – انظر: الخصائص ١/١١٦، و٣٨٦-٣٩١، والاقتراح ٦١-٦٤.

٢ – انظر: الخصائص ٢/١٣، والاقتراح ٦٦.

٣ – انظر: الخصائص ١/٣٧١-٣٧٣، والاقتراح ٦٧-٦٩.

- لا يحتج بكلام المولَّدين.[1]
- لا يحتج بكلام مجهول القائل.[2]
- تعدد الرواية للشاهد الواحد.[3]

وبعض القضايا السابقة قد يكون لها وجود في العلوم الإسلامية الأخرى، لكنها أصيلة في تناول النحاة من حيث المضمون واختلاف المعالجة.

وخلاصة القول هنا أن السماع النحوي لم يخرج عن طبيعته التي عرفت لدى المتقدمين من النحاة، وذلك في تناول من وضعوا أصول النحو، وأن التأثر بالعلوم الشرعية كان إضافة أسهمت في ضبط هذا الأصل.

١ – انظر: الاقتراح ٧٠.

٢ – انظر: الانصاف في مسائل الخلاف ٣٤٢/١، ٤٤٧/٢، والاقتراح ٧١–٧٣.

٣ – انظر: الخصائص٧٦/١، والمحتسب ١١٠/١، والاقتراح ٧٦–٧٧.

المبحث الثالث

مباحث القياس بين النحو والعلوم الشرعية

- **بدايات القياس في النحو العربي:**

لعل مصطلح القياس من أقدم المصطلحات في النحو العربي، فعندما يُذْكَر أبو الأسود الدؤلي (ت٦٩هـ) يقول العلماء بأنه: "أول من أسس العربية، وفتح بابها...ووضع قياسها...فوضع باب الفاعل والمفعول والمضاف و..."[١]. ويقولون عن عبد الله بن أبي إسحق (ت ١١٧هـ) بأنه "كان أول من بعّج النحو، ومدّ القياس والعلل"[٢]. وابن أبي إسحق حين خطّأ الفرزدق في مديحه يزيد بن عبد الملك:

مُستقبلين شَمَال الشأْم تضربنا بحاصبٍ كنَديف القطن منثورِ

على عَمائمنا يُلقى وأرحلِنا على زواحفَ تُزجى مخُّها رِيرِ

يقول له: "أسأت، إنما هي "ريرُ" وكذلك قياس النحو"[٣]. وحين يسأله يونس بن حبيب عن كلمة يجيبه، ثم يقول: " عليك بباب في النحو يطرد وينقاس"[٤].

والمصطلح كثير الورود في كتب النحو، في كل مراحله، وقبل أن نتناول مفهومه في أصول النحو سنوضح بإجمال مفهومه لدى القدماء وأشكاله، حتى نتبين مدى تغيره في أصول النحو.

---

١ – طبقات فحول الشعراء ١٢.

٢ – السابق ١٤، ومراتب النحويين ١٢، وإنباه الرواة ١٠٥/٢.

٣ – طبقات فحول الشعراء ١٧.

٤– السابق ١٥.

أشكال القياس عند القدماء:

١– قياس الطرد:

وهو الشكل الذي صاحب النحو العربي منذ نشأته، وقد أطلقنا عليه هذا المصطلح في دراسة سابقة[١]، لأنه يختص بالظواهر المطردة التي تنتمي إلى باب واحد، وهذا الشكل هو المقصود في ما نسب إلى أبي الأسود بأنه وضع قياس النحو، وكذلك ابن أبي إسحق حين وجه يونس بن حبيب بقوله: " عليك بباب في النحو يطرد وينقاس"، ومن خلال شيوع هذا الشكل لدى القدماء أمكن تحديد مفهومه بأنه: " هو القياس الذي يقوم على ملاحظة الظواهر المطردة، ووضع ضوابط تحكمها، وتحكم ما يأتي على مثالها"[٢].

وهذا الشكل هو الأساس في بناء القواعد؛ لذلك شاع في البدايات الأولى لنشأة النحو العربي، وصاحبه إلى أن اكتملت القواعد، فكثيرًا ما نجد نحاة القرنين الثاني والثالث الهجريين يعددون أمثلة للظاهرة، ثم يتبعون ذلك بقولهم: فَقِسْ على ذلك، أو فابْنِ على ذلك، ونحو هذا من الألفاظ. وقد يبدو هذا الشكل في صورته الأخيرة فيكون قواعد كلية، أو أحكاما تذكر دون ذكر للأمثلة الجزئية نحو قول سيبويه:

- " اعلم أن المعرفة لا توصف إلا بمعرفة، كما أن النكرة لا توصف إلا بنكرة".
- " واعلم أن كل شيء كان للنكرة صفة فهو للمعرفة خبر (أي: حال)".[٣]

١ – أصول النحو في معاني القرآن للفراء ١٦٧– ١٦٨، ماجستير بمكتبة جامعة القاهرة.

٢ – السابق ١٦٨. وهذا الشكل يختلف عن "قياس الطرد" الذي أضافه علماء أصول النحو.

٣ – الكتاب ٦/٢، ٨.

وهذا الشكل توقف استعماله بعد القرن الرابع الهجري؛ لتوقف السماع، واكتمال بناء القواعد، وروده في استعمال المتأخرين ليس إلا ترديدا ونقلا عن النحاة الأوائل.

٢- قياس الشبه:

ويعرفه أحد الباحثين بقوله: " هو القياس القائم على التشابه بين المقيس والمقيس عليه، في اللفظ، أو المعنى، أو في بعض الجوانب الأخرى".[١]

وهو كثير الورود عند النحاة الأوائل، بدءا من الخليل وسيبويه، وهو يهدف إلى الاستئناس لظواهر اللغة، وهي مرحلة أدنى من التعليل، ولا يسهم في بناء القواعد، ومن نماذجه عند الخليل قوله: " إنهم نصبوا المنادى المضاف نحو: يا عبد الله، ويا أخانا، والنكرة حين قالوا: يا رجلا صالحا، حين طال الكلام، كما نصبوا هو قبلَك، وهو بعدَك، ورفعوا المفرد كما رفعوا: قبلُ وبعدُ، وموضعهما واحد، وذلك قولك: يا زيدُ ويا عمرُو، وتركوا التنوين في المفرد كما تركوه في قبلُ".[٢]

وهذا القياس في المثال يربط بين ظاهرتين مختلفتين بينهما تشابه لفظي، ولا يثبت حكما جديدا لكلتيهما، فالحكم فيهما وارد عن العرب، والهدف من هذا القياس إيجاد نوع من التفسير يقوم على الربط بين ظواهر اللغة ليفسر بعضها بعضا. وسوف نجد هذا الشكل يتطور كثيرا في أصول النحو، وسوف يحتفظ باسمه، لكنه سيختلف في الشكل والمضمون.

---

١ - وضع الخليل بن أحمد لأصول النحو وفروعه ٥١-٥٢.

٢ - الكتاب ١٨٢/٢-١٨٣.

٣- قياس الافتراض:

ويطلق عليه بعض الباحثين " التمارين غير العملية"[١]، أو "قياس التمثيل"[٢]، ويعرفه أحد الباحثين بأنه " افتراض شيء لم يرد استعماله عن العرب، ثم التماس حكم له قياسا على ما ورد عنهم من أشباهه، وهو يرمي عند الخليل وسيبويه إلى غرض تعليمي تطبيقي، وقد أكثروا منه في التمارين الصرفية خاصة".[٣]

وأمثلة هذا النحو قد تستشرف ما يمكن أن يجدَّ في الظواهر اللغوية، فلا تبتعد عن الواقع اللغوي، مثل قول سيبويه: "فإذا سميت رجلا بـ "رجلَيْن"، فإن أقيسته أن تقول: هذا رجلان، ورأيت رجلين، ومررت برجلين..."[٤]. فهذا القياس يقوم على افتراض عَلَم لم يرد في اللغة، والاجتهاد في إيجاد حُكْم له، لكن هذا النوع من الأعلام شاع استعماله في مرحلة لاحقة مثل: محمدين، وحسنين، والصديقان (علما على كتاب)، ونحو ذلك.

وقد يبتعد هذا الشكل عن الواقع اللغوي وما يمكن أن يجدَّ فيه من ظواهر، فيصير ضربا من التعقيد مثل قول سيبويه: " وتقول في افعوعلت من سرت: اسْيَيّرت ... فإذا قلت: فعلت قلت: اسيويرت".[٥]

وهذا الشكل لم يتعرض له علماء أصول النحو، على الرغم من شيوعه لدى النحاة القدماء.

---

١ – المدارس النحوية، د. شوقي ضيف ٥٥، وأصول النحو العربي، د. محمد عيد ٩٠.

٢ – القياس في النحو العربي من الخليل إلى ابن جني ١٣١.

٣ – وضع الخليل بن أحمد لأصول النحو وفروعه ٦١.

٤ – الكتاب ٢٣٢/٣.

٥ – السابق ٣٧٣/٤.

٤– قياس الجدل:

وهو من الأقيسة التي استعملها الخليل وتلميذه، ويعرفه أحد الباحثين بأنه: "طريق استدلالي جدلي، وكان يُلْجَأ إليه لإثبات رأي ودحض رأي آخر، لافتا النظر دائما إلى المهمل والمستعمل من أساليب العرب".[١]

ومن أمثلة هذا النوع عند الخليل ما نقله عنه تلميذه، فيقول: " وأما قول الأخطل:

ولقد أُبِيتُ من الفتاة بمنزلٍ فأبيتُ لا حرجٌ ولا محرومُ

فزعم الخليل – رحمه الله – أن هذا ليس على إضمار أنا، ولو جاز هذا على إضمار أنا لجاز: كان عبد الله لا مسلمٌ ولا صالحٌ، على إضمار هو، ولكنه في ما زعم الخليل – رحمه الله – فأبيت بمنزلة الذي يقال له: لا حرج ولا محروم".[٢]

وهذا الشكل من القياس يرد كثيرا لدى القدماء، كسيبويه، والفراء، والمبرد، وابن السراج، وهو يختص بمناقشة الآراء المخالفة، وإثبات زيفها، ويتطرق أحيانا إلى المهمَل من النماذج النحوية، باحثا عن علة عدم استعمالها. وقد لاحظت أن هذا الشكل يشبه نوعا من أنواع القياس المنطقي، وهو "القياس الاستثنائي" الذي يتركب من مقدمتين، أولاهما شرطية، والأخرى مقرونة بـ "لكن" مثل قولنا:

كلما كانت الشمس طالعة فالنهار موجود، لكن الشمس ليست بطالعة، فالنهار ليس بموجود.[٣]

---

١ – وضع الخليل بن أحمد لأصول النحو وفروعه ٥٩.

٢ – الكتاب ٨٤/٢.

٣ – انظر: المنطق الصوري، د. على سامي النشار ٤٦١، وتاريخ الفلسفة اليونانية، د. يوسف كرم ١٢٨.

وهذا التشابه الكبير ليس مسوغا لرد هذا الشكل إلى التأثر بالمنطق اليوناني؛ فقد استعمل النحاة هذا الشكل بصورة طبيعية، وهو نتاج تفكيرهم في ظواهر لغتهم، هذا التفكير الطبيعي الذي يشترك فيه البشر جميعا ما داموا يمتلكون القدرة على التفكير السليم، ولكن هذا الشكل سيتحول في ما بعد إلى صورة أخرى ليست بريئة من تأثرها بالمنطق اليوناني، بل يتحول لدى أبي البركات الأنباري إلى علم مستقل أسماه "جدل الإعراب".

تلك أشكال القياس التي شاعت في استعمال النحاة الأوائل، قبل وضع أصول النحو.

مفهوم القياس في أصول النحو:

تحدث ابن جني كثيرا عن القياس، لكنه لم يقدم تعريفا له، وقد وضع الأنباري عدة تعريفات، فيقول: " اعلم أن القياس في وضع اللسان بمعنى: التقدير، وهو مصدر قايست الشيء بالشيء مقايسة وقياسا: قدَّرته... وهو في عرف العلماء عبارة عن: تقدير الفرع بحكم الأصل، وقيل: هو حمل فرع على أصل بعلة، وإجراء حكم الأصل على الفرع، وقيل: هو إلحاق الفرع بالأصل بجامع، وقيل: هو اعتبار الشيء بالشيء بجامع، وهذه الحدود كلها متقاربة".[1]

وقدم الأنباري هذه التعريفات في بداية حديثه عن القياس، وقدم تعريفا آخر في كتابه "الإغراب في جدل الإعراب"، فقال: "أما القياس فهو حمل غير المنقول على المنقول إذا كان في معناه".[2]

١ – لمع الأدلة ٩٣.

٢ – الإغراب في جدل الإعراب٤٥.

وقد شاع التعريف الأخير؛ لذلك ارتضاه السيوطي، والقياس بالمفهوم السابق يتكون من أركان أربعة، هي:

- المقيس عليه، وهو الأصل.
- المقيس، وهو الفرع.
- العلة، وهي الجامع بين المقيس عليه والمقيس.
- الحكم، وهو ما ينتقل من المقيس عليه إلى المقيس بناء على العلة.

وتناول علماء أصول النحو الكثير من القضايا التي تتوزع على الأركان الأربعة، ولسنا بصدد تفصيل الحديث في هذه القضايا، فالهدف تبين تأثير العلوم الإسلامية في ضوابط القياس النحوي، وإظهار مدى موافقة هذا التأثير للواقع اللغوي، أو مجافاته وبعده عن هذا الواقع.

أ- تأثر القياس النحوي بأصول الفقه:

ويبدو هذا الأمر من خلال القضايا الآتية:

١- إعطاء القياس بعدا شكليا:

قدم الأصوليون عدة تعريفات للقياس، فالآمدي يورد الكثير من التعريفات، منها قولهم: "حمل الشيء على الشيء في بعض أحكامه بضربٍ من الشَّبَه"، و"حمل الشيء على غيره وإجراء حكمه عليه"، و "تحصيل حكم الأصل في الفرع لاشتباههما في علة الحكم"، وما يرتضيه الآمدي هو: "الاستواء بين الفرع والأصل في العلة المستنبطة من حكم الأصل".[١]

١ - الإحكام في أصول الأحكام ٢٢٧/٣- ٢٣٠، وأصول التشريع الإسلامي ١٣٢، وأصول الفقه الإسلامي ٨٦.

والتعريفات التي أوردناها للآمدي تشبه التعريفات السابقة للأصوليين في فكرة "الحمل" أو "الإلحاق"، والقياس عند الأصوليين يأخذ الصورة الشكلية، وهي اشتماله على أركان أربعة: الأصل، والفرع، والعلة، والحكم، وانتقلت هذه الفكرة إلى الأقيسة النحوية، ولم يكن هذا الشكل معروفا للنحاة، فكانت الأقيسة تتم بصورة طبيعية تناسب الظواهر التي يعالجونها، سواء أكان القياس بغرض بناء القواعد أم التفسير.

فالأنباري عندما يريد الإتيان بأمثلة للقياس بعد تعريفه السابق يقول: "وذلك أن تركب قياسا في الدلالة على رفع ما لم يسم فاعله، فنقول: اسم أُسْنِدَ إليه الفعل مقدَّما عليه، فوجب أن يكون مرفوعا قياسا على الفاعل، فالأصل هو الفاعل، والفرع ما لم يسم فاعله، والعلة الجامعة هي الإسناد، والحكم هو الرفع... وعلى هذا النحو تركيب كل قياس".

وشكلية القياس تبدو في كلام الأنباري، من خلال الاهتمام بالأركان، وعد ما يفعله هو بأنه تركيب للقياس، فهو مصنوع بهذه الصورة، ولكنه يدعي وجود أصل وفرع، وأن الحكم ثبت نتيجة للعلة، والحقيقة أنه لا فارق بين الأصل والفرع، وأن الحكم في كل منهما ثابت عن العرب، وأن هذا القياس غير مُنْتِج لأساليب جديدة، كما هو الشأن في الأقيسة الفقهية.

والأنباري يركب كل أقيسته بهذه الصورة، فهي مصنوعة، تهتم بالأركان الشكلية، ولا تضيف استعمالات جديدة للغة، وأصل هذه الأقيسة مما يرد في كلام النحاة القدماء، يرد على غير هذه الصورة، فسيبويه عندما يتعرض لتفسير رفع ما لم يسم فاعله يكتفي بقوله: "هو بمنزلة الفاعل"، أو "فأمره كأمر الفاعل"[1].

١ – الكتاب ٤١/١.

وابن السراج يزيد الأمر تفسيرا فيقول: " فارتفاع المفعول بالفعل كارتفاع الفاعل؛ إذ كان الكلام لا يتم إلا به، ولا يستغني دونه... وإنما ارتفع لما زال الفاعل وقام مقامه".[1]

والسيوطي ينقل الأمثلة التي يذكرها الأنباري، ويضيف أمثلة أخرى وكلها يأخذ البعد الشكلي السابق، ولا تتوقف شكلية القياس على ذلك، بل يترتب عليها مظاهر أخرى، نوضحها في ما بعد.

٢– تقسيمات القياس:

قسم علماء أصول النحو القياس أقساما متعددة، وهذه الأقسام مأخوذة عن الأصوليين، ويتضح ذلك في ما يأتي:

أقسام القياس بحسب الجامع:

وهي ثلاثة أقسام:

الأول: قياس العلة: يعرفه الأنباري بقوله: "قياس العلة أن يحمل الفرع على الأصل بالعلة التي عُلِّق عليها الحكم في الأصل، نحو ما بينا من حمل ما لم يسم فاعله على الفاعل بعلة الإسناد".[2]

ويعرفه الأصوليون بأنه: "أن يحمل الفرع على الأصل بالعلة التي عُلِّق عليها الحكم".[3]

الثاني: قياس الشبه: " ويعرفه الأنباري بقوله: "أن يحمل الفرع على الأصل بضربٍ من الشبه غير العلة التي عُلِّق عليها الحكم في الأصل، وذلك مثل أن يدل

١ – الأصول في النحو ٧٧/١، وانظر: ٢٨٧/٢.

٢ – لمع الأدلة ١٠٥، وانظر: الاقتراح ١٤٤.

٣ – البحر المحيط، للزركشي ٧/ ٤٨، وانظر: الإحكام في أصول الأحكام ٧/٤.

على إعراب الفعل المضارع، بأنه يتخصص بعد شياعه، كما أن الاسم يتخصص بعد شياعه، فكان معربا كالاسم... أو يدل على إعرابه بأنه تدخل عليه لام الابتداء كما تدخل على الاسم ...أو يدل على إعرابه بأنه يدل على الحال والاستقبال ...أو يدل على إعرابه بأنه على حركة الاسم وسكونه".[1]

ويعرفه الأصوليون بأنه: " ما أُخِذ حكم فرعه من شبه أصله".[2]

والأقيسة التي عددها الأنباري مركبة مصنوعة، فالنحاة الأوائل حين عللوا إعراب المضارع لمشابهته الاسم ذكروا هذه الأوجه تفسيرا لعلاقة المشابهة، والأنباري يركب من هذه العلة عدة أقيسة، فعلة النحاة القديمة أخذت عدة أشكال قياسية، وكأنه يريد إثبات وجود قياس الشبه بصورته الفقهية في النحو العربي.

وهذا الشكل من القياس امتداد لنظيره الذي ذكرناه قبل عند القدماء، لكنه كان يتم عندهم على صورة علل قياسية، ومثل هذه العلل تتم لديهم بصورة بسيطة، وهي مجرد اجتهاد منهم في تفسير الظواهر، يحتمل الصواب والخطأ.

الثالث: قياس الطرد: ويعرفه الأنباري بأنه: "هو الذي يوجد معه الحكم وتفقد الإخالة في العلة". والأنباري لا يأخذ بهذا الشكل فيقول: "واختلفوا في كونه حجة، فذهب قوم إلى أنه ليس بحجة؛ لأن الطرد لا يوجب غلبة الظن"، ولكي يدعم رأيه بعدم حجيته يسوق أمثلة مفتعلة، لم يقل بها أحد من النحاة، فيقول: "ألا ترى أنك لو عللت بناء ليس بعدم التصرف لاطرد البناء في كل فعل غير متصرف، وإعراب ما لا ينصرف بعدم الانصراف لاطرد الإعراب في كل اسم غير منصرف".[3]

---

١ – لمع الأدلة ١٠٧–١٠٨، وانظر الاقتراح ١٤٦.

٢ – البحر المحيط ٧/ ٥٤، وانظر: الإحكام في أصول الأحكام ٤/٧– ٨.

٣ – لمع الأدلة ١٠٩– ١١٠، وانظر: الاقتراح١٤٦.

أما قياس الطرد عند الأصوليين فهو يحمل معنى القياس عامة عند الآمدي حين يقسم القياس قسمين: قياس الطرد، وقياس العكس، ويأتي بمفهوم مختلف، يقول الآمدي: "القياس لا يخلو إما أن يكون طريق إثبات العلة المستنبطة فيه المناسبة، أو الشبه والطرد، أو العكس، فإن كان الأول فيسمى قياس الإخالة (العلة) وإن كان الثاني فيسمى قياس الشبه، وإن كان الثالث فيسمى قياس السَّبر، وإن كان الرابع فيسمى الاطراد"[1]. ومفهوم قياس الطرد عند الأنباري هو ما أوضحه الآمدي، فالجامع بين الطرفين فيه ليس العلة، ولا الشبه، ولا السبر والتقسيم، بل الطرد.

ويتضح من الأشكال السابقة عند الأنباري والنحاة من بعده أنها مأخوذة من علماء أصول الفقه، وأن دور النحاة لم يتجاوز كثيرا البحث عن أمثلة لها من جهود القدماء، وتركيب هذه الأمثلة لتأخذ الشكل القياسي.

أقسام القياس بحسب طرفي القياس:

يقسم السيوطي القياس من هذه الجهة إلى أربعة أقسام:

١- حمل فرع على أصل: ويسمى "قياس المساوِي" مثل: إعلال الجمع وتصحيحه حملا على المفرد، مثل: قِيَم ودِيَم، جمعا لـ: قِيمة ودِيمة، وزِوَجة وثِوَرة، جمعا لـ: زوج وثور. فالجمع، وهو الفرع، حمل على المفرد، وهو الأصل، وأخذ حكمه.

٢- حمل أصل على فرع: ويسمى "قياس الأَوْلى" مثل: إعلال المصدر لإعلال فعله، وتصحيحه لصحته، مثل: قام قياما، وقاوم قواما، فحين يسأل عن الإعلال وعدمه في المصدر يجاب بأنه حُمِل على فعله في الحكم، والمصدر هو الأصل عند البصريين، والفعل هو الفرع.

---

١ - انظر: الإحكام في أصول الأحكام ٢٢٧/٣.

٣- حمل نظير على نظير: ويأخذ مصطلح القسم الأول "قياس المساوي" مثل: حمل "ما" المصدرية الظرفية والموصولة على ما النافية في زيادة "أن" بعدها. فالطرفان هنا لا يحكم عليهما بالأصالة أو الفرعية، فكلاهما نظير للآخر. ويذكر السيوطي أمثلة كثيرة.

٤- حمل ضد على ضد: ويسمى "قياس الأدْون"، مثل: النصب بـ"لم" حملا على الجزم بـ "لن"، فكلاهما نقيض للآخر، فالأولى لنفي الماضي، والثانية لنفي المستقبل، وحين ترد إحداهما عاملة عمل الأخرى فهذا من قبيل إعطاء الشيء حُكْمَ نقيضه.

والأقسام الأربعة السابقة تصنَّف عند السيوطي في ثلاثة أنواع: قياس المساوي، وقياس الأَوْلى، وقياس الأدْون.[١]

وقد قسم الأصوليون القياس بحسب اقتضاء العلة الجامعة إلى أنواع ثلاثة:

١- قياس الأولى: وهو ما يكون الفرع أولى بالحكم فيه من الأصل، ويسوقون أمثلة منها: تحريم ضرب الوالدين حملا على تحريم التأفف لهما، فالأصل هو تحريم التأفف؛ لقوله تعالى: "فلا تقل لهما أف" (الإسراء٢٣)، أما الضرب فهو فرع، فالعلة، وهي الإيذاء، أشد وضوحا في الفرع، لذلك فهو أولى بالحكم من الأصل.

٢- قياس المساوِي: وهو ما كانت العلة متساوية في الأصل والفرع، مثل: تحريم إتلاف مال اليتيم حملا على أكله، فأكل مال اليتيم هو الأصل؛ لقوله تعالى: " إن الذين يأكلون أموال اليتامى ظلما إنما يأكلون في بطونهم نارا"

١ - انظر: الاقتراح ١٠١-١٠٧.

(النساء ١٠)، وإتلافه فرع، والعلة، وهي الإضرار باليتيم، والحكم هو التحريم، والعلة في الطرفين متساوية.

٣- قياس الأدنى: وهو ما كانت العلة في الفرع أقل منها في الأصل، مثل: قياس النبيذ في التحريم على الخمر، بعلة الإسكار.[١]

ومن الواضح أن السيوطي استفاد من الأصوليين في المصطلحات الدالة على هذه الأشكال من الأقيسة، وكذلك تعريف كل شكل، ويلاحظ أن القياس النحوي يختلف عن الأصولي في أمرين:

الأول: القياس النحوي لا دليل فيه على الأصالة أو الفرعية إلا اجتهاد النحاة، والاعتماد على الأدلة العقلية، وقد يختلفون في تحديد كلٍّ، أما القياس الأصولي فيتضح الأصل فيه بالنص[٢]، فالقول بأن المصدر أصل للفعل دليله الاجتهاد، وهو موضع خلاف بين النحاة، أما القول بأن الخمر أصل للنبيذ فدليله النص.

الثاني: القياس الأصولي يقوم على التفاوت بين الأصل والفرع في العلة قوة وضعفا ومساواة، وهذا لا وجود له في تراثنا النحوي؛ لذلك عدل عنه السيوطي، في تقسيمه فأقامه على أساس طرفي القياس فكانت أربعة، لكنه أبى إلا أن يلبسها ثوب الأشكال الأصولية.

٣- الخلافات والاعتراضات:

يثير ابن جني والأنباري والسيوطي خلافات واعتراضات وجدلا في كثير من قضايا القياس، ولا وجود لها في كتب النحاة، ولكنها منقولة عن الأصوليين، ومن هذه القضايا:

---

١ - انظر: الإحكام في أصول الأحكام ٥/٤، وأصول التشريع الإسلامي ١٣٣-١٣٦.

٢ - انظر الإحكام في أصول الأحكام ٢٤٣/٣. حيث يشترط في حكم الأصل أن يكون دليل ثبوته شرعيا، وما لا يكون دليله شرعيا لا يكون حكمه شرعيا.

- الرد على من أنكر القياس.
- الشُبه التي تُورَد على القياس.
- حجية أنواع القياس.
- الخلاف في كون العكس شرطا في العلة.
- الخلاف في تعليل الحكم بعلتين.
- إثبات الحكم في محل النص، بالحكم أم بالعلة؟.
- إلحاق الوصف بالعلة.
- التعليل بالعلة القاصرة.[1]

وغير ذلك كثير، وهو كله منقول عن الأصوليين سواء في مضمون هذه القضايا، أو في ما أُثير فيها من خلاف وجدل.

٤– مباحث العلة:

وأكثر هذه المباحث مأخوذ عن الأصوليين، ونسوق هنا مثالين:

- مسالك العلة: وهي الطرق التي تعرف بها، وهي عند السيوطي: الإجماع، والنص، والإيماء، والسبر والتقسيم، والمناسبة، والشبه، والطرد، والعكس.[2]

وهي عند الآمدي: الإجماع، والنص، والإيماء، والسبر والتقسيم، والمناسبة والإخالة، والشبه، والطرد والعكس.[3]

١ – انظر هذه القضايا في: الإحكام في أصول الأحكام ٣/ ٢٥٤– ٣٨١، ٤/ ٨٥– ١٣٥، وأصول الفقه الإسلامي٩٥– ١٠١.

٢ – الاقتراح ١٣٧–١٤٩.

٣ – الإحكام ٣/ ٣١٧–٣٧٨.

- قوادح العلة: وهي ما يعترض به على العلة ويبطلها، وقد ذكرها الأنباري في "الإغراب في جدل الإعراب" تحت عنوان: "في الاعتراض على الاستدلال بالقياس" ، وينقلها عنه السيوطي، وهي: النقض، وتخلُّف العكس، وعدم التأثير، والقول بالموجِب، وفساد الاعتبار، وفساد الوضع، والمنع للعلة، والمطالبة بتصحيح العلة، والمعارضة.[1]

ويذكر الآمدي هذه القوادح في باب بعنوان: "في الاعتراضات الواردة على القياس"، ويذكر فيه أربعة وعشرين اعتراضا، ومنها هذه القوادح أو الاعتراضات التي ذكرها الأنباري والسيوطي.

ويكاد يقتصر دور الأنباري والسيوطي على إيجاد أمثلة في النحو لهذه القضايا المنقولة عن الأصوليين.

٥- تقسيم الحكم:

قسم علماء أصول النحو الحكم النحوي إلى أقسام ستة، هي:

- الواجب: كرفع الفاعل، وتأخيره عن فعله، ونصب المفعول، وجر المضاف إليه...وغير ذلك من الأحكام الواجبة.
- الممنوع: كأضداد ما سبق.
- الحسن: كرفع المضارع الواقع جوابا لشرط جازم ماض.
- القبيح: كرفع المضارع الواقع جوابا لشرط جازم مضارع.

١ - انظر: الإغراب في جدل الإعراب ٥٤-٦٢، والاقتراح ١٥٣- ١٦٣.

- خلاف الأَوْلى: كتقديم الفاعل في نحو: ضرب غلامَه زيدٌ، فالأولى تأخير الفاعل، تجنبا لعود الضمير على متأخر في اللفظ والرتبة.

- الجائز على السواء: كحذف المبتدأ أو الخبر، وإثباته؛ حيث لا مانع من الحذف أو لا مقتضي له.[1]

وفكرة تقسيم الحكم النحوي وإدراجها في مباحث أصول النحو مأخوذة عن الأصوليين، مع اختلاف في عدد الأقسام والمصطلح، فأقسام الحكم التكليفي عند الأصوليين خمسة: الواجب، والمندوب، والمحرم، والمكروه، والمباح.[2]

وإذا كنت الفكرة مأخوذة عن الأصوليين، فإن الأمثلة المذكورة مأخوذة من الواقع اللغوي، دون تعسف أو خضوع يمليه التأثر بالأصوليين.

تلك أبرز ملامح التأثر بعلم أصول الفقه في قضايا القياس، ومن الواضح أن هذا التأثير شمل تعريف القياس، وأركانه الأربعة، كما شمل القضايا الخلافية المثارة، وهي قضايا كثيرة أثارها الأنباري والسيوطي بطريقة جدلية منطقية.

ب- تأثر القياس بعلوم أخرى:

إلى جانب أصول الفقه تأثر القياس النحوي بعلم الكلام، ونؤكد أيضا وضوح هذا التأثير في معالجة القضايا في كل مباحث أصول النحو، تلك المعالجة التي تعتمد على الأسلوب المنطقي الجدلي الذي يثير الاعتراضات والأسئلة الحقيقية أو المتصوَّرة، ويجيب عنها، مستفيدا من إلمامه بعلم المنطق.

---

١ - انظر: الاقتراح ٣٩-٤١.

٢ - انظر: اصول التشريع الإسلامي٢٨٣، وأصول الفقه الإسلامي٢٦٧.

وتأتي العلة النحوية لتظهر جانبا واضحا من التأثر بهذا العلم، وكان ابن جني مدركا هذا الأمر، وقاصدا له، كما أشرنا قبل في توضيحه لسبب تأليف كتاب الخصائص. وقد عقد بابا بعنوان " تخصيص العلل" [1]، وتناول فيه العلاقة بين العلل النحوية وغيرها من علل الفقهاء والمتكلمين، وينتهي إلى أن "علل النحويين أقرب إلى علل المتكلمين منها إلى علل المتفقهين، وذلك لأنهم يحيلون إلى الحس، ويحتجون فيه بثقل الحال وخفتها على النفس، وليس كذلك علل الفقه؛ لأنها إنما هي أعلام وأمارات لوقوع الأحكام، وكثير منها لا يظهر فيه وجه الحكمة كالأحكام التعبدية، بخلاف النحو، فإن كله أو غالبه مما تدرَك علته، وتظهر حكمته". [2]

وقد نتج عن ذلك أنْ بالغ كثير من النحاة في دور العلة، فرأوا أنها هي التي توجِب الحكم، وإن ثبت عن العرب بالنص، وأن العلة النحوية مؤثرة متى وجدت، يقول الأنباري: "اختلفوا في إثبات الحكم في محل النص، بِمَ ثبت؟ بالنص أم بالعلة، فقال الأكثرون : بالعلة لا بالنص؛ لأنه لو كان ثابتا به لا بها لأدى إلى إبطال الإلحاق، وسد باب القياس". [3]

ونرى هنا أن ما قاله ابن جني صحيح في مشابهة العلل النحوية للكلامية، لكن كثيرا من النحاة بالغ في هذه المشابهة، فهي لا تصل إلى الحد الذي يتوقف فيه ثبوت الحكم وجودا وعدما على العلة، فليس رفع الفاعل بالإسناد كإحراق الشيء بالنار. [4]

---

١ – الخصائص ١٤٨/١.

٢ – السابق، والاقتراح ١١٣.

٣ – لمع الأدلة ١٢١.

٤ – على الرغم من هذا التأثر بالعلل الكلامية، فإن ابن جني يقول: "وكتب محمد بن الحسن (صاحب أبي حنيفة) – رحمه الله– إنما ينتزع منها أصحابنا العلل؛ لأنهم يجدونها منثورة في أثناء كلامه". الخصائص ١٦٤/١.

ويرى الدكتور علي أبو المكارم أن القياس والتعليل تأثرا كثيرا بعلم المنطق، وذلك في المرحلة التي تبدأ بابن السراج، وتمتد حتى العصر الحديث، وأن هذا التأثر يكاد يبلغ درجة التبعية في شكلية القياس النحوي، واتصاف العلل النحوية بالضرورة، ويعني بالضرورة تأثير العلل وإيجابها للحكم.[1] وقد أوضحنا أن النحاة تأثروا بالأصوليين، ورددنا هذه المباحث التي تظهر التأثر في القياس والتعليل إلى مصادرها في تناول الأصوليين، ولا ننفي تأثر النحو بعلم المنطق في هذه المرحلة التي حددها الدكتور أبو المكارم، لكنه وصلهم عن طريق أصول الفقه وعلم الكلام، فالعلوم الإسلامية لم تَنْجُ من التأثر بالمنطق اليوناني في تلك المرحلة المحددة.

ضوابط القياس الموافِقة للواقع اللغوي:

ويمكن إجمال هذه الضوابط في ما يأتي:

١- اشتراط عدم الشذوذ في المقيس عليه، فما ورد شاذا لا يقاس عليه، كالتصحيح في استحوذ واستصوب، وهذا موضع اتفاق بين جمهور النحاة.[2]

٢- جواز القياس على القليل: وقد تناول ابن جني هذه الفكرة، فذكر أن من القليل ما يجوز القياس عليه، ففي "باب جواز القياس على ما يقل ورفضه في ما هو أكثر منه"، يذكر أن من الأول قولهم في النسب إلى شَنوءة: شنئي، فلم يُسْمع إلا هذا، وقد أجاز النحاة القياس عليه، فيقال: قتبي وركبي وحلبي، نسبا إلى: قتوبة وركوبة وحلوبة، وذلك لأن هذا المفرد القليل عضَّدَه قياس آخر، وهو النسب إلى فعيلة بحذف الياء، مثل: حنيفة، وطبيعة،

١ - انظر: تقويم الفكر النحوي ١٣١-١٤٣.

٢ - انظر: الخصائص ١٠٠، والاقتراح ٩٧-٩٩.

وسليقة: حنفي، وطبعي، وسلقي، وأوجه الشبه كثيرة بين البابين. أما الثاني، وهو الكثير الذي لا يقاس عليه فنحو: ثقيف، وقريش، وسليم، فتحذف الياء عند النسب، فيقال: ثقفي، وقرشي، وسلمي، فهذا أكثر سماعا من شَنَئي، لكنه لا يقاس عليه؛ لأن أكثر ما ورد من بابه لا حذف فيه.[1]

٣- في المقيس" هل يوصف بأنه من كلام العرب أم لا": وهذه القضية تناولها النحاة قبل ابن جني، ونشير هنا إلى "قياس الافتراض" الذي شاع لدى القدماء، فقد اختلف النحاة في ما ينتج من صيغ وتراكيب من هذا القياس، لكن أكثرهم يرون " أن ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب".[2]

٤- في أقسام العلل: والتعليل قديم في النحو العربي، لكنه أخذ مفهوما مختلفا عند علماء أصول النحو؛ إذ صار ركنا من أركان القياس الشكلي، وتحول من اجتهاد في تفسير ظواهر اللغة وأحكامها إلى السبب الحقيقي في وجود الظواهر والأحكام، وقد نتج عن ذلك أنْ ضَمَّ مباحث غريبة عن الواقع اللغوي، وعلى الرغم من هذا التغيير فإن حديث النحاة عن أقسام العلل في أصول النحو لا يبتعد عن الواقع اللغوي، كتقسيمها إلى علل بسيطة ومركبة، أو العلة وعلة العلة، أو العلل الأُوَل والثواني، أو العلل التعليمية والقياسية والجدلية، أو تفصيل الحديث عن العلل التعليمية، فقد ذكر السيوطي منها أربعة وعشرين نوعا، وهذه الأقسام والأنواع مأخوذة من جهود النحاة الأوائل.[3]

---

١ – انظر: الخصائص ١١٦-١١٧، والاقتراح ٩٩-١٠٠.

٢ – انظر الخصائص ١/١١٥، والاقتراح ١٠٨-١١٠.

٣ – انظر: الأصول في النحو ١/٣٥، والإيضاح في علل النحو ٦٤-٦٥، والاقتراح ١١٥-١١٩، ١٢٣.

ملاحظات على القياس في أصول النحو:

١- تغير أشكال القياس: فالأقيسة التي جدَّت في أصول النحو تختلف تماما عن الأقيسة القديمة التي أشرنا إليها، فقياس الطرد لا وجود له، فقد انتهى دوره مع توقف السماع، وقياس الشبه اختلف تماما عن صورته القديمة، فقد أخذ في أصول النحو بعدا شكليا، وافتقد العفوية، ولم يعد مجرد اجتهاد في تفسير الظواهر يحتمل الصواب والخطأ، وقياس التمثيل لم يلتفت إليه علماء أصول النحو، أما قياس الجدل الذي كان يرِد بقلة لدى القدماء فقد صار طريقة مألوفة في لغة كثير من النحاة، وقد خُصِّصَت له مباحث في أصول النحو، وهي مباحث التعارض والترجيح، بل خصه الأنباري بعلم، هو: "علم جدل الإعراب". وأما الأقيسة الأخرى في أصول النحو فهي مستفادة من الأصوليين.

٢- شكلية القياس: وأوضحنا في ما سبق أن هذه الشكلية تتجلى في إعطاء العلل النحوية القديمة صورة تتركب من أركان القياس الأربعة، وأن هذه الصورة لا يعتمد فيها على أساس موضوعي في تحديد الأصل والفرع، وقد كان هذا التحديد موضع خلاف بين النحاة، فأدى إلى تضارب الأقيسة، وقد أوضحنا أن الأمر مختلف في القياس الفقهي؛ لأن الأصل يحدده دليل شرعي، وهذه الشكلية في القياس صاحَبَها أنْ صار القياس لا ينتج ولا يسهم في تنمية الصيغ والتراكيب، وهو هنا مخالف – أيضا – للقياس الفقهي. وقد وصف الدكتور علي أبو المكارم القياس النحوي بالشكلية، ويعني بذلك تأثره بالمنطق الصوري، وأبرز سمات الشكلية لديه أن كثيرا من النحاة كانوا يلحقون ما يشاؤون من الظواهر بما يشاؤون منها ، ويعتبرون ما

يلحقون به أصلا، وما يلحقونه فرعا دون أن يستندوا في ذلك إلى سند موضوعي.[1]

٣- اقتصار الغرض من الأقيسة على التعليل: والناظر في كل النماذج الواردة للقياس عند الأنباري والسيوطي يجدها تهدف إلى التعليل، وأنها كانت لدى النحاة الأوائل عللا للظواهر والأحكام.

١ -انظر: تقويم الفكر النحوي ١٣١.

المبحث الرابع

الإجماع واستصحاب الحال

ونتناولهما في مبحث واحد؛ لأنهما دليلان يقل اعتماد النحاة عليهما، ومباحثهما محدودة، وليست في اتساع القياس والسماع عند الأصوليين والنحاة.

أ- الإجماع:

وهو من أصول النحو عند ابن جني والسيوطي، ولم يذكره الأنباري، يقول السيوطي: " والمراد به إجماع نحاة البلدين: البصرة والكوفة". وهو عند الأصوليين: " اتفاق جملة أهل الحل والعقد من أمة محمد في عصر من الأعصار"، أو "اتفاق جميع المجتهدين من المسلمين في عصر من العصور بعد وفاة الرسول- صلى الله عليه وسلم- على حكم من الأحكام الشرعية".[1]

والإجماع أو الاتفاق هو القاسم المشترك بين التعريفين، ونحاة البصرة والكوفة يقابلهم أهل الحل العقد أو المجتهدون، والزمن غير محدد عند السيوطي، لكنه محدد بعصر معين عند الأصوليين، وعدم تحديده عند النحاة يفهم في إطار ثبات التقعيد النحوي- في رأيهم- نتيجة لتوقف السماع، فنحاة البصرة والكوفة ومن تبعهم من المتأخرين يدورون في فلك واحد، وهو ما تم جمعه حتى نهاية القرن الثاني الهجري، أما عند الأصوليين فالأمر مختلف، فالفقه متجدد، ويتغير بتغير المكان والزمان؛ لذلك حددوا زمنا في الإجماع على المسألة المعيَّنة.

---

١ - الاقتراح ٨٨، والإحكام في أصول الأحكام ٢٦٢/١، وأصول الفقه الإسلامي ٥٣.

تأثر الإجماع النحوي بأصول الفقه:

على الرغم من قلة القضايا التي عالجها ابن جني والسيوطي، فإننا نلحظ تأثرا واضحا في أغلبها، يتضح في ما يأتي:

١- اشتراط عدم مخالفة الإجماع المنصوصَ ولا المقيسَ: وابن جني يشترط هذا الشرط، فيقول: "اعلم أن إجماع أهل البلدين إنما يكون حجة إذا أعطاك خصمك يده ألا يخالف المنصوص ولا المقيس، فأما إن لم يعط يده بذلك فلا يكون إجماعهم حجة عليه... فكل من فُرِق له عن علة صحيحة وطريق نَهْجة، كان خليل نفسه وأبا عمرو فكره".[١]

وهذا الشرط ليس ببعيد عن حديث الأصوليين عن "مستند الإجماع"، فقد ذهب أكثر العلماء إلى أن الإجماع لا بد أن يكون له مستند من كتاب الله، أو من سنة رسوله، في حين ذهب أكثرهم إلى أنه لا يتأتى انعقاده مستنِدًا على قياس.[٢]

٢- لا يجوز مخالفة الإجماع: فابن جني لا يجيز مخالفة الجماعة التي طال بحثها، وتقدم نظرها إلا بعد إمعان وتثبت، وقد أنكر على المبرد مخالفته الإجماع في جواز تقديم خبر ليس عليها، فرد عليه بقوله: "فإذا كانت إجازة ذلك مذهبا للكافة من البلدين وجب عليك — يا أبا العباس- أن تنفر عن خلافه، وتستوحش منه، ولا تستأنس بأول خاطر يبدو لك فيه".[٣]

---

١ - الخصائص١/ ١٩٠-١٩١، وانظر: الاقتراح ٨٧.

٢ - انظر: الإحكام في أصول الأحكام١/٣٤٦- ٣٥٠، وأصول الفقه الإسلامي ٦٨-٧٠.

٣ - الخصائص ١/١٨٩-١٩٠، وانظر: الاقتراح ٨٨.

وابن جني ليس ببعيد عن رأي الأصوليين في حكم مخالفة الإجماع، فالحكم يصل لدى بعضهم إلى التكفير، في ما يكون داخلا في حقيقة الإسلام.[١]

٣- إحداث قول ثالث: وقد عقد ابن جني بابا لهذا الموضوع، ونقله عنه السيوطي، وعلاقة هذه المسألة بالإجماع يوضحها القاضي عبد الجبار: "بأن الأمة إذا اختلفت على قولين، فقد أجمعت من جهة المعنى على المنع من إحداث قول ثالث..."[٢]، والسيوطي يشير إلى هذا الأمر في تناوله إحداث قول ثالث، فيقول: " الإجماع منحصر على قولين...والقول بحكم آخر خلاف الإجماع، وخلاف الإجماع مردود"[٣].

وابن جني يصرح بأنه هذه المسألة تشبه إحداث قول ثالث عند الأصوليين، لكن جمهور الأصوليين يمنعون هذا الأمر[٤]، أما ابن جني والسيوطي فيجيزان إحداث قول ثالث، وقد ساق ابن جني أمثلة يلقى فيها الرأي الثالث قبولا أكثر من الرأيين الآخرين.[٥]

٤- الإجماع السكوتي: والسيوطي يثير هذه المسألة، فيرى أن سكوت النحاة وعدم تصريحهم بالمنع من قول ثالث يعد إجماعا بالسكوت، ويحتج به.[٦]

---

١ - الإحكام ٣٦٨/١.

٢ - السابق ٣٥٢/١.

٣ - الاقتراح ٩٢.

٤ - الإحكام في أصول الأحكام ٣٥٠/١.

٥ - انظر الخصائص ٧١/٣، والاقتراح ٩١.

٦ - انظر: الاقتراح ٩٣.

وتناول الأصوليون هذه القضية، فذهب أكثرهم إلى أن هذا النوع من الإجماع حجة، وذهب الشافعي وبعض أصحاب أبي حنيفة إلى خلاف ذلك.[1]

وعلى الرغم من هذا التأثر بالأصوليين فإن تلك القضايا توافق ما تناوله القدماء من مسائل اعتمدوا فيها على الإجماع؛ لذلك نرى أن تأثر الإجماع النحوي بالأصولي لا تعسف فيه، ومرجع ذلك إلى التشابه بين العلمين كما أشرنا قبل.

وتجدر الإشارة إلى أن السيوطي تناول مسألة لم يثرها الأصوليون؛ لأنها مما يختص به علم النحو، وهي إجماع العرب، وقد رأى أنه حجة، لكنه يصعب تحققه تصريحا، لذلك يُلجأ هنا إلى الإجماع السكوتي، كأن يتكلم العربي بشيء، ويبلغ هذا الكلام العرب، ويسكتون عليه، ويسوق مثالا على هذا الإجماع السكوتي.[2]

ب– استصحاب الحال:

وهو من أدلة النحو عند الأنباري والسيوطي، ولم يشر إليه ابن جني، ويعرفه الأنباري بقوله: "أما استصحاب الحال فإبقاء حال اللفظ على ما يستحقه في الأصل عند عدم دليل النقل عن الأصل، كقولك في فعل الأمر، إنما كان مبنيا؛ لأن الأصل في الأفعال البناء، وأن ما يعرب منها لشبه الاسم، ولا دليل يدل على وجود الشبه، فكان باقيا على الأصل في البناء"[3].

واستصحاب الحال عند الأصوليين هو "استبقاء الأمر الثابت في الزمن الماضي إلى أن يقوم الدليل على تغييره"، أو "الحكم على الشيء بما كان ثابتا له أو منفيا عنه؛ لعدم قيام الدليل على خلافه".[4]

---

١ – انظر الإحكام ٣٣٣/١.

٢ – انظر: الاقتراح ٨٩–٩٠.

٣ – الإغراب في جدل الإعراب ٤٦، وانظر: لمع الأدلة ١٤١.

٤ – انظر: أصول التشريع الإسلامي ٢٠٧، وأصول الفقه الإسلامي ١٦٤، والإحكام في أصول الأحكام الأحكام ١٥٥/١–١٦٨.



والشبه واضح بين تعريف النحاة وتعريف الأصوليين، فالأمر لا يقتصر على المصطلح، بل يشمل المضمون أيضا.

واستصحاب الحال من الأدلة المختلف فيها عند الأصوليين، فأكثر الحنفية والمتكلمين يذهبون إلى بطلانه دليلا يحتج به، وذهب جماعة من أصحاب الشافعي إلى صحة الاحتجاج به[1]

ولعل هذا الاختلاف بين الأصوليين يفسر تردد الأنباري في الحكم عليه، فهو من الأدلة المعتبرة عنده ما لم يوجد دليل يوجب الخروج عليه، فإذا وجد الدليل فلا يجوز التمسك به، فهو حينئذ من أضعف الأدلة، يقول: "واستصحاب الحال من أضعف الأدلة، ولهذا لا يجوز التمسك به في إعراب الاسم مع وجود دليل البناء، من شبه الحرف أو تضمن معناه، وكذلك لا يجوز التمسك به في بناء الفعل مع وجود دليل الإعراب من مضارعته الاسم، وعلى هذا قياس ما جاء في النحو".[2]

أخذ النحاة هذا الدليل مصطلحا ومفهوما عن الأصوليين؛ لكنه يناسب فكر النحاة القدماء، فقد اعتمدوا كثيرا على فكرة الأصل ، وهي الأساس في هذا الدليل، والناظر في الأمثلة التي ساقها الأنباري والسيوطي- يجدها تتسق مع هذا الدليل دونما تعسف.

١ – الإحكام في أصول الأحكام١/١٥٥، وأصول التشريع الإسلامي ٢٠٧.

٢ – لمع الأدلة ١٤٢.

الخاتمة:

يتناول هذا البحث "علم أصول النحو" باعتباره ثمرة للدراسات البينية بين علم النحو، والعلوم الشرعية، وقد أظهر البحث النتائج الآتية:

١- العلوم الإسلامية: لغوية وشرعية ، تترابط بعلاقات من التأثير والتأثر، ويرجع ذلك إلى اتحادها في النشأة والهدف والتطور والمنهج.

٢- علم أصول النحو يعد من أبرز العلوم التي تعد ثمرة للدراسات البينية في تراثنا الإسلامي؛ فقد نشأ نتيجة العلاقة بين النحو وعلوم أصول الفقه والحديث والكلام.

٣- النحاة الذين وضعوا أصول النحو كانوا على وعي بأنهم يضبطون أصول نحوهم على طريقة الأصوليين وعلماء الكلام وعلماء الحديث، وقد وضح هذا الأمر في مقدمة كتبهم، وفي تعريفهم لعلم أصول النحو، ويصرحون بذلك أحيانا في إطار تناولهم مسائل هذا العلم.

٤- تأثر السماع اللغوي بضوابط أصول الفقه في بعض المباحث، مثل: القضايا الخلافية التي أثيرت عند تناولهم المتواتر والآحاد، فهي منقولة عن الأصوليين، وضبط المصطلحات والتعريفات.

٥- تأثر السماع اللغوي بضوابط علوم الحديث، وذلك في مباحث تخص السند والمتن، كضوابط توثيق السند، وقبول رواية العدل الواحد، وقبول رواية أهل الأهواء، والرأي في رواية الثقة إذا نقل عن غيره ولم يُسَمِّه، وطرق الأخذ، وكذلك المصطلحات، كالتواتر، والآحاد، والمرسل، والمجهول، وغير ذلك.

٦- اقتصر تأثر السماع اللغوي بعلم الكلام على طريقة عرض القضايا، وتتبع أوجه الخلاف، والرد على الآراء المخالفة، وتفنيدها، وضبط التعريفات.

٧- تأثر السماع اللغوي بغيره من العلوم لم يغير طبيعته التي عرفت لدى النحاة الأوائل، بل أسهم هذا التأثر في ضبط قضايا السماع.

٨- اشتمل السماع في معالجة النحاة على قضايا ذات طابع لغوي خالص، مثل الاحتجاج بالقراءات الشاذة، وضوابط الاحتجاج بكلام العرب، وتقسيم الكلام إلى مطرد وشاذ، وتعريف كل قسم، وبعض طرق أخذ اللغة، كالرحلة إلى البادية، والوِفادة، وأحوال الكلام الفرد، والاحتجاج به.

٩- عرف النحاة القدماء عدة أشكال تختلف عما ذكره علماء أصول النحو، وأشهر هذه الأشكال أربعة:

الأول: "قياس الاطراد": وهدفه بناء القواعد وتنمية اللغة، وانتهى دور هذا الشكل مع توقف السماع وثبات القواعد؛ لذلك لا وجود له في علم أصول النحو.

الثاني: "قياس الشبه": وهدفه تفسير الظواهر أو الاستئناس لها، وكان يتم بصورة عفوية، لكنه تغير في أصول النحو، وأخذ بعدا شكليا، يهتم بإظهار أركانه الأربعة: الأصل، والفرع، والجامع، والحكم، والنحاة في معالجتهم له يقتفون أثر الأصوليين أكثر من مراعاتهم للواقع اللغوي.

والثالث: "قياس الافتراض": وهدفه التدريب، ولا وجود له في تناول علماء أصول النحو، على الرغم من شيوعه لدى النحاة.

والرابع: "قياس الجدل" وهدفه الدفاع عن الآراء، ودحض الآراء المخالفة، وهو لدى القدماء يعتمد على المنطق الإنساني، ويرد بقلة، ويبتعد عن التعقيد، وقد توسع علماء أصول النحو في هذا النوع منطلقين من تأثرهم بعلم الكلام وأصول الفقه، اللذين تأثرا بالمنطق اليوناني، وقد ظهر ذلك في ما أسموه بالتعارض

والترجيح، وقد تحول هذا الجدل عند الأنباري إلى علم مستقل أسماه: "علم جدل الإعراب".

١٠- تأثر القياس النحوي تأثرا كبيرا بعلم أصول الفقه، وتجلى ذلك في عدة قضايا، أهمها: إعطاء القياس بعدا شكليا، وتقسيمات القياس، والخلافات والاعتراضات المثارة حول قضايا القياس، وأكثر مباحث العلة، وتقسيم الحكم النحوي.

١١- تأثر القياس النحوي بعلم الكلام في بعض مباحث العلة، وقد أشار ابن جني إلى ذلك، وأبرز هذا التأثر ادعاء كثير من النحاة أن العلل النحوية هي الموجبة للحكم.

١٢- ظلت بعض قضايا القياس في أصول النحو على طبيعتها، توافق الواقع اللغوي، ومنها اشتراط عدم الشذوذ في المقيس عليه، وجواز القياس على القليل، ومدى عد المقيس من كلام العرب، وبعض تقسيمات العلة، كتقسيمها إلى بسيطة ومركبة، وتقسيمها إلى تعليمية وقياسية وجدلية، وكذلك أقسام العلل التعليمية.

١٣- تأثر القياس النحوي كثيرا بعلمي أصول الفقه والكلام، وكان هذا التأثر لا يوافق الواقع اللغوي في كثير من المباحث، وقد خلف آثارا غير مقبولة، أهمها: شكلية القياس، وقد نتج عن هذه الشكلية عدم الاعتماد على سند موضوعي في تحديد الأصل والفرع، مما أتاح للنحاة أن يلحقوا ما يشاؤون من الأحكام والظواهر بما يشاؤون منها، وصار القياس لا يعتمد عليه في تنمية اللغة، فقد اقتصر دوره على التعليل.

١٤- تأثر الإجماع في علم أصول النحو بأصول الفقه في أكثر القضايا، لكن هذا التأثر لم يخرجه عما عُهِدَ عليه في تناول النحاة القدماء. ففكرة الإجماع لها وجود في التراث النحوي؛ لذلك فمردُّ هذا التأثر هو التشابه بين العلمين في النشأة والتطور والهدف والمنهج.

١٥- تأثر استصحاب الحال في علم أصول النحو بأصول الفقه في المصطلح والمضمون، لكنه لا يتعارض وطبيعة الدرس النحوي؛ فقد اعتمد القدماء كثيرا على فكرة الأصل التي بني عليها هذا الدليل.

قائمة المراجع:

١- الإحكام في أصول الأحكام، للآمدي، ط١، دار الصميمعي للنشر، الرياض ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م.

٢- أصول التشريع الإسلامي، للأستاذ علي حسب الله، ط٦، القاهرة، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م.

٣- أصول التفكير النحوي، د.علي أبو المكارم، ط١، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٧م.

٤- أصول الفقه الإسلامي، د.زكريا البري، القاهرة، ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

٥- الأصول في النحو، لابن السراج، تحقيق د.عبد الحسين الفتلي، ط٢، مؤسسة الرسالة، لبنان ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.

٦- أصول النحو: دراسة في فكر الأنباري، د.محمد سالم صالح، ط١، دار السلام للطباعة والنشر، القاهرة ١٤٢٧هـ - ٢٠٠٦م.

٧- أصول النحو العربي، د.محمدعيد، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٣م.

٨- أصول النحو في كتاب معاني القرآن للفراء، للباحث: محمد العمراوي، ماجستير بمكتبة جامعة القاهرة، ١٩٩٢م.

٩- الإغراب في جدل الإعراب، ولمع الأدلة، لأبي البركات الأنباري، تحقيق الأستاذ سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، ١٣٧٧هـ - ١٩٥٧م.

١٠- الاقتراح في علم أصول النحو، للسيوطي، تحقيق د. أحمد محمد قاسم، ١٩٧٦م.

١١- إنباه الرواة عن أنباه النحاة، للقفطي، تحقيق الأستاذ محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة دار الكتب المصرية ١٣٦٩هـ - ١٩٥٠م.

١٢- الإنصاف في مسائل الخلاف، لأبي البركات الأنباري، تحقيق الأستاذ محمد محيي الدين، ط١، مطبعة الاستقامة، ١٩٤٥م.

١٣- الإيضاح في علل النحو، للزجاجي، تحقيق د. مازن المبارك، ط١، مطبعة المدني، القاهرة، ١٩٥٩م.
١٤- البداية والنهاية، لابن كثير، مطبعة السعادة، القاهرة، د.ت.
١٥- تقويم الفكر النحوي، د. علي أبو المكارم، ط١، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠٠٥م.
١٦- تاريخ الفلسفة اليونانية، د. يوسف كرم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ٢٠٠٩م.
١٧- الحديث النبوي الشريف وأثره في الدراسات اللغوية والنحوية، د. محمد ضاري حمادي، ط١، الدار العربية للموسوعات، لبنان، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٩م.
١٨- الخصائص، لابن جني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر ١٩٩٩م.
١٩- الشعر والشعراء، لابن قتيبة، تحقيق الأستاذ أحمد محمد شاكر، دار المعارف، مصر، ١٩٨٢.
٢٠- الصاحبي، لابن فارس، تحقيق السيد أحمد صقر، طبعة عيسى البابي الحلبي، مصر، ١٩٧٧م.
٢١- طبقات فحول الشعراء، لابن سلام، تحقيق الأستاذ محمود شاكر، مطبعة المدني، ١٩٧٤م.
٢٢- ضحى الإسلام، للأستاذ أحمد أمين، ط٧، لجنة التأليف والترجمة والنشر، مكتبة نهضة مصر، ١٩٦٤م.
٢٣- علوم الحديث، لابن الصلاح، تحقيق د. نور الدين عتر، مطبعة الأصيل بحلب، ١٣٨٦هـ - ١٩٦٦م.
٢٤- علوم الحديث ومصطلحه، د. صبحي الصالح، ط٥، دار العلم للملايين، بيروت، ١٣٨٨هـ - ١٩٦٩م.
٢٥- القياس في النحو العربي من الخليل إلى ابن جني، للباحث: صابر بكر أبو السعود، دكتوراه بمكتبة جامعة القاهرة، ١٩٧٥م.
٢٦- الكتاب، لسيبويه، تحقيق عبد السلام هارون، ط٣، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

٢٧- الكفاية في علم الرواية، للخطيب البغدادي، مطبعة جمعية المعارف العثمانية، حيدر آباد، ١٣٥٧هـ.
٢٨- مجالس العلماء، للزجاجي، تحقيق عبد السلام هارون، الكويت، ١٩٦٢م.
٢٩- المحتسب، لابن جني، تحقيق: الأستاذ علي النجدي ناصف ود. عبد الحليم النجار ود. عبد الفتاح شلبي، طبعة المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية، القاهرة، ١٣٨٩.
٣٠- المدارس النحوية، د. شوقي ضيف، ط٣، دار المعارف، مصر، د.ت.
٣١- مراتب النحويين، لأبي الطيب اللغوي، تحقيق الأستاذ محمد أبو الفضل إبراهيم، دار نهضة مصر للطبع والنشر، د.ت.
٣٢- المزهر في علوم اللغة، للسيوطي، تحقيق الأساتذة: محمد أحمد جاد المولى وعلي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العلمية، مصر، د.ت.
٣٣- المستصفى في علم أصول الفقه، للإمام الغزالي، ط٢، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.
٣٤- المنطق الصوري، د. علي سامي النشار، ط٤، دار المعارف، ١٩٦٦م.
٣٥- نزهة الألباء، لأبي البركات الأنباري، تحقيق د. إبراهيم السامرائي، ط٢ مكتبة الأندلس ببغداد، ١٩٧٠.
٣٦- وضع الخليل بن أحمد لأصول النحو وفروعه، للباحث: جعفر نايف، ماجستير بمكتبة جامعة القاهرة، ١٩٧٠م.



الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني:
دراسة وصفية تطبيقية نقدية

إعداد

د. عصام فاروق إمام

كلية البنات الأزهرية

جامعة الأزهر

١٤٩٧

مقدمة:

لمجال القانون علاقةٌ وثيقةٌ باللغةِ العربيَّةِ من أوجه متعددة، منها: مستوى التَّحدث، فقد اشتُهر عن بعض القضاة العرب اتَّصافهم بالفصاحة والبلاغة وحسن البيان، وكذلك بعض المحامين الذين تواردتْ الرواياتُ التي تحمل إبهارهم للقضاة بمنطقهم العذب، وتحويلهم ساحات المحاكم إلى قاعات للصمت المطِبق الذي لا يقطعه سوى نبرات حناجرهم القوية، ومقاطع كلامهم الآسِرة.

وكذلك مستوى الكتابة، خصوصًا عند صياغة الدساتير أو المواد القانونيَّة، فالكلمة قد تكون سيفًا قاطعًا يجعل من المادة القانونيَّة حصنًا منيعًا لا يخترقه أحدٌ مهما كانت براعته، وقد تكون ثغرةً من الثغرات التي يعمل على استغلالها المحامون، ويدلفون منها إلى الأحكام التي يقنعون بها بعضَ القضاة.

ومن العلاقات الوثيقة – أيضًا- بين اللغة العربية ومجال القانون، بل ومن الروافدِ اللغويَّةِ التي لا يستغني عنها مجالُ القانونِ جانبُ المصطلحات؛ ذلك أن المصطلحاتِ القانونيَّةَ –كغيرها من المصطلحات المتخصصة- في حاجةٍ متجددةٍ ودائمةٍ إلى أسسٍ لغويَّةٍ، ومعاييرَ تُنظِّم صياغتَها.

وإذا كان مجمعُ اللغةِ العربيةِ بالقاهرةِ من أكثر الهيئات اللغوية اعتناءً بفكرة إخراج معاجم المصطلحات المتخصصة في ثوب لغوي سليم؛ وذلك تحقيقًا لغرض المجمع الأول، وهو "المحافظة على سلامة اللغة العربية، وجعلها وافيةً بمطالب العلوم والآداب والفنون، وملائمة لحاجات الحياة المتطورة"، فسوف يجعل بحثي من "معجم القانون" – الذي أخرجته إحدى لجان المجمع، وهي لجنة القانون- إطارًا لهذه الدراسة التي تستجلي إحدى العلاقات الوثيقة بين اللغة العربية ومجال القانون، وهي المتمثلة في جانب المصطلحات.

وتقوم فكرة هذا البحث على تقييم هذا المنجز المجمعي، من خلال الأسس التي أقرها العلماء لوضع المصطلحات، وفي الصدارة منها قرارات مجمع اللغة العربية بالقاهرة في هذا الصدد؛ كون هذه القرارات تعتبر خريطة الطريق التي تعمل على ضوئها لجان المجمع المختلفة.

ويطمح هذا البحث إلى فحص عدة أهداف، منها:

١) بيان مدى إسهام اللغة العربية في مجال القانون.

٢) استجلاء الأسس اللغوية لوضع المصطلحات القانونية من خلال هذا المعجم.

٣) تقييم هذه الأسس، وبيان مدى استفراغها طرائقَ وضع المصطلحات التي توصلت إليها كثيرٌ من الدراسات المصطلحية الحديثة.

ويعمل هذا البحث على تحقيق الأهداف السابقة من خلال أربعة مباحث:

الأول: الأسس اللغوية لصياغة المصطلحات (قراءةٌ في الأدبيات)

الثاني: الأسس اللغوية لصياغة المصطلحات (الإطار النظري)

الثالث: الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني (الإطار التطبيقي)

الرابع: الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني (الإطار النقدي)

المبحث الأول

الأسس اللغوية لصياغة المصطلحات (قراءة في الأدبيات)

تنبه اللغويون العرب في أواخر القرن العشرين إلى أهمية علم المصطلحات ذي النشأة الغربية، وما له من تأثير كبير وهيمنة على العلوم كلِّها؛ ذلك أن الوقوف الصحيح على المصطلح يعني فهم ما يدل عليه فهمًا صحيحًا. فحاول البعضُ منهم ربط مبادئ هذا العلم وأسسه بالتراث العربي المتمثل في موسوعات المصطلحات العربيَّة، كالكليات لأبي البقاء الكفوي، وكشاف اصطلاحات الفنون للتهانوي وغيرهما، بينما حاول البعض الآخر بيان الأسس اللغويَّة المعتمد عليها في صياغة المصطلحات، بما هو جانب من أهم الجوانب التي يتماسُّ فيها هذا العلم الحديث مع علوم العربيَّة.

وسوف أقف هنا مع بعض هذه الأدبيات العربية، خصوصًا ما اعتُمد فيها على بيان أسس الصياغة، تماشيًا مع موضوع بحثنا هذا، ومن هذه الأدبيات:

١) **العربية لغة العلوم والتقنية** (١٩٨٣م)، د. عبد الصبور شاهين: وهو من أوائل الكتب العربية التي تناولت قضية المصطلح بشكل شاملٍ ومتعمقٍ؛ إذ تناول الكتابُ قضيةَ المصطلح بإطاريها النظري والتطبيقي من خلال تتبُّع جهود علماء العربيَّة، كما تحدَّث عن مواصفات المصطلح العلمي، وأبواب النُّمو اللغوي، وبعض القضايا العامة، كاللغة والحضارة المعاصرة، والعربية بين الأصالة والتوليد والتحديث:

- أسس صياغة المصطلحات عنده: الاشتقاق اللغوي- التعريب- النحت- التركيب- الاختصار.

تعقيب: لم ينص د. شاهين صراحةً على المجاز كأساس للصياغة، وما له من أهميَّة في صياغة المصطلحات، وإن كنا لا نعدم وجود مواضع لمح فيها إليه

تلميحًا. وكذا القول عن أساس المصطلحات التراثية. لكنّ ذلك قد يكون مضمَّنًا في عرضه مسيرة المصطلح العلمي عند علماء من أمثال: حنين بن إسحاق، والرازي، وابن سينا، وغيرهم.

٢) **مقدمة في علم المصطلح** (١٩٨٥م)، د. علي القاسمي وهو كتيب تناول النظريَّةَ العامةَ لوضع المصطلحات وتوحيدها وتوثيقها، ومشكلات وضع المصطلحات وتوحيدها على مستوى الوطن العربي، والتعريب ومشكلاته، وتوثيق المصطلحات، وبنك المصطلحات. ثم خُتم بقائمة لمصطلحات علم المصطلحات مرتبةً مفاهيميًّا.

- أسس صياغة المصطلحات عنده: الاشتقاق- المجاز- الترجمة- التعريب- النحت.

تعقيب: تجاوز د. القاسمي بعض الأسس التي أرى ضرورةَ ضمِّها إلى منظومة أسس الصياغة، وهي: التركيب، والاختصار، والمصطلحات التراثية. كما لا أوافقه في جعل الترجمة من أسس الصياغة؛ ذلك أنها لا تتعدى كونها وسيلةً لنقل المصطلحات الأجنبية إلى ساحة العربية.

٣) **الأسس اللغوية لعلم المصطلح**، د. محمود فهمي حجازي: يتناول هذا الكتاب علمَ المصطلح من وجهة لغوية بحتة، إذ يتركز الحديث فيه عن بنية المصطلحات، وكيفية توحيدها المعياري، ووسائل تنميتها، ويعرّج على قضية المصطلح العربي الحديث في علوم اللغة، ثم يختتم بملحق يشمل بعض القواعد والمبادئ التي تم إقرارها في وضع المصطلحات العربية وتوحيدها.

- أسس صياغة المصطلحات عنده: الاشتقاق- النحت- التركيب- الاقتراض (التعريب)- المصطلحات التراثية.

تعقيب: لم يعتمد د. حجازي على أساسين مهمين من أسس الصياغة، هما الاختصار، والمجاز، مع أنهما وسيلتان لهما أثرهما الكبير في صياغة كثير من المصطلحات، على نحو ما سيأتي بيانه.

٤) علم المصطلح وطرائق وضع المصطلحات في العربية (٢٠٠٨م)، د. ممدوح محمد خسارة: يتناول الحديثَ عن علم المصطلح، وطرائق وضع المصطلحات التي حدَّدها بثلاث طرائق، هي: الترجمة- التوليد (مشتملا: الاشتقاق، والنحت، والمجاز)، والاقتراض.

تعقيب: تتمثل ملاحظتي الأولى في اعتباره الترجمة من إحدى وسائل صياغة المصطلحات. وفي رأيي –كما أسلفت- أنها وسيلة لنقل المصطلحات، وهي مرحلةٌ سابقةٌ على مرحلة الصياغة. وملاحظتي الثانية هي عدم تضمينه بعض الأسس المهمَّة، كالتركيب، والاختصار، والمصطلحات التراثية.

**** أسس الصياغة كما أراها:**

من خلال فحص الأدبيات التي تحدثتْ عن أسس صياغة المصطلحات العربية أرى أنها تنتظم في الأسس السبعة التالية:

الاشتقاق- النحت- التركيب- الاختصار- المجاز- المصطلحات التراثية- التعريب.

وسوف أتناولها بشيء من التفصيل في المبحث التالي.

المبحث الثاني

الأسس اللغوية لصياغة المصطلحات

(الإطار النظري)

١- الاشتقاق:

١-١- مفهوم الاشتقاق في البيئة المصطلحية:

يعد الاشتقاق الأساسَ اللغويَّ الوحيدَ لصياغة المصطلحات الذي لم يقيَّد بضرورة، ولا اختلفت حوله الآراء مثل غيره من الوسائل، كالنحت، والتعريب وغيرهما.

والاشتقاق عبارة عن "عملية استخراج لفظ من لفظ أو صيغة من أخرى"[(١)]، وهو من المفاهيم التي تنازعتها عدة مجالات لغوية، ففي الجانب الصرفي هناك المشتقات الصرفية: اسم الفاعل، واسم المفعول.. إلخ، وفي الجانب اللغوي – بمعناه الخاص– هناك المشتقات اللغوية التي تشمل الاشتقاق من أسماء الأعيان، وحروف المعاني.. إلخ.

لكننا في مجال المصطلحات ننظر إلى الاشتقاق بمعناه الأوسع الذي يشمل المشتقات الصرفية واللغوية وما سواهما؛ لأن "متطلبات العلوم والحضارة الحديثة لا تقتصر على هذه الأنواع من المفردات، فثمة حاجة أيضًا إلى أفعال جديدة، ومصادر جديدة"[(٢)]، وقد تكون الألفاظ العربية موردًا للاشتقاق، كما قد يتعداها إلى الألفاظ المعرَّبة فينهل من معينها. والاشتقاق يدعم أسسًا أخرى، كالتركيب،

(١) من أسرار اللغة (٦٢)، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، سادسة، ١٩٧٨م.

(٢) الأسس اللغوية لعلم المصطلح (٣٦)، د. محمود فهمي حجازي، مكتبة غريب، دون بيانٍ لطبعة أو تاريخها.

فمن الممكن اشتمال التركيب على بعض الكلمات المشتقة، كما أن العلاقة بين الاشتقاق والنحت معروفةٌ وواضحةٌ.

١-٢- أهميته:

يعد الاشتقاقُ من أهم الأسس اللغوية لوضع المصطلحات الحديثة، وذلك لأسباب، لعل من أهمها:

السبب الذاتي، والذي يتمثل في المرونة التي يبديها الاشتقاق في صياغة المصطلحات، والتنوع الكبير للنتاج الاشتقاقي من حيث الصيغ والأبنية، ولهذا السبب جعل شليجل Schlegel– في محاولته لتصنيف اللغات– اللغاتِ المتصرفةَ من أرقى اللغات، وأكثرها تجدُّدًا.

السبب التاريخي، فعن طريق الاشتقاق " تكونت في اللغة العربية آلاف الكلمات للحياة العامة ولمصطلحات العلوم على مدى عدة قرون، وثبت أنه من أكثر طرق التنمية المعجمية فاعليّة وأهميّة." (١)

١-٣- أقسام المشتقات:

بالنظر إلى اعتبارين مهمين في عملية الاشتقاق، هما: الأصل المشتق منه، والصيغ والأوزان التي تُصَكُّ فيها المصطلحات، يمكننا تقسيم المشتقات إلى أنواع أربعة:

١-٣-١: مشتقات مستعملة: وهذه المشتقات أخذت طريقها إلى الوجود في اللغة العامة عن طريق الصيغ المتاحة لها من اسم الفاعل واسم المفعول.. إلخ، وهذه المشتقات قد تُنقل عن طريق المجاز من اللغة العامة إلى البيئة المصطلحية.

(١) الأسس اللغوية لعلم المصطلح (٣٦).

١-٣-٢: مشتقات لم ترد، مع وجود أوزان متاحة لها: فهناك الكثير من " الصيغ التي يجوز اشتقاقها لا وجود لها فعلًا في نص صحيح من نصوص اللغة.. فليس من الضروري أن يكون لكل فعل اسم فاعل أو اسم مفعول مرويين في نصوص اللغة؛ فقد لا يحتاج المتكلم أو الكاتب إلى كليهما من فعل من الأفعال، فالمشتقات تنمو وتكثر حين الحاجة إليها، وقد يسبق بعضها بعضًا في الوجود.. فقد تظل اللغة قرونًا، وليس بها إلا الفعل وحده أو المصدر وحده، حتى تدعو الحاجة إلى ما يشتق منهما [(١)]"، وهنا يبرز دور المصطلحي في استغلال هذه الحلقةِ غيرِ المكتملة في العقد الاشتقاقي؛ لسد حاجته من المصطلحات المراد صياغتها.

١-٣-٣: مشتقات مستحدثة الصيغة أو الوزن: قد يُعتمد في صياغة المصطلحات على أوزان مستحدثة، دعت الضرورة إليها، ويدخل في ذلك ما أقرته المجامع اللغوية من صيغ وأوزان لم يعرفها العرب، أو لم تشع على ألسنتهم.

١-٣-٤: مشتقات من أصل مستحدث: بخلاف الأقسام السابقة فإن هذا النوع يعتمد على أصل لغوي غير عربي، وتتم صياغته في وزن عربي مقيس على ما ورد عند العرب، أو دعت الحاجة إلى استحداثه.

١-٤: الاشتقاق من أسماء الأعيان: اشتق العرب قديمًا من بعض أسماء الأعيان، وبناءً على ذلك فقد قرر مجمع اللغة العربية بالقاهرة ما يلي: " اشتق العرب كثيرًا من أسماء الأعيان. والمجمع يجيز هذا الاشتقاق — للضرورة- في لغة العلوم.. ويراعى عند الاشتقاق من أسماء الأعيان القواعد التي سار عليها العرب"[(٢)] .

---

(١) من أسرار اللغة (٦٣).

(٢) مجمع اللغة العربية في ثلاثين عاما- مجموعة القرارات العلمية (٧، ٨) د. شوقي ضيف ط مجمع اللغة العربية بالقاهرة أولى ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤م.، واحتج الشيخ أحمد الإسكندري لهذا القرار وبسط القول في ذلك في بحثه: الغرض من قرارات المجمع والاحتجاج لها، مجلة المجمع العدد الأول (٢٣٢).

ثم عُدّل هذا القرار بقرار تالٍ أجاز الاشتقاق من هذا النوع من الأسماء من غير تقييد بالضرورة[1].

٢- النحت:

يعتبر النحت من عوامل النمو اللغوي التي أولاها اللغويون اهتمامًا كبيرًا في القديم والحديث. وسوف أقتصر في معالجتي هذه على الحديث عن النَّحت في بيئة المصطلحات؛ خصوصًا في إطار قرارات مجمع اللغة العربيَّة بالقاهرة، قاصدًا التعمق في استكناه أثره في تلك البيئة، ولانتماء المعجم – الذي تعتمده الدراسةُ نموذجًا لها– إلى ذلك الصرحِ المجمعيّ.

٢-١- **مفهومه:** النحت " هو انتزاع كلمة من كلمتين أو أكثر مع تناسب بين المأخوذ والمأخوذ منه في اللفظ والمعنى معًا "[2]، وبين النحت والاشتقاق أوجه للاتفاق وأخرى للاختلاف، وقد ركَّز بعض اللغويين على أوجه الاختلاف فاعتبروه غريبًا عن الاشتقاق، ومن ثم فهو أساس لغوي له استقلاليته. وبعضٌ آخر منهم ركَّز على أوجه الاتفاق فاعتبر النحت نوعًا من الاشتقاق.

٢-٢ - **الخلاف حول اعتماده وسيلةً لنمو اللغة:**

إن رصد مواقف العلماء المحدثين من النحت كوسيلة من وسائل نمو اللغة بطريقة إجمالية لَيوضح لنا أن في هذه المسألة اتجاهين رئيسين:

الأول: المؤيدون له، ومنهم: ساطع الحصري، صلاح الدين كواكبي، عبد الله أمين، جورجي زيدان، محمود شكري، عبد القادر المغربي، مصطفى

(١) مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما (١٧). أخرجها وراجعها : محمد شوقي أمين وإبراهيم الترزي، ط مجمع اللغة العربية بالقاهرة ١٩٨٤م.

(٢) الاشتقاق(٣٩١) عبد الله أمين، لجنة التأليف والنشر– القاهرة، أولى،١٣٧٦هـ– ١٩٥٦م .

صادق الرافعي، د. عبد الصبور شاهين، د. محمود فهمي حجازي. ويمكن إجمال مميزاته كما يرونها في ما يلي:

- السهولة والاختصار (الاقتصاد).
- سهولة مقابلة المصطلحات الأجنبية المنحوتة بمصطلحات عربية منحوتة.
- تفضيله على استعارة الكلمات الأعجمية.

والثاني: المعارضون له، ومنهم: أنستاس ماري الكرملي، مصطفى جواد، مصطفى الشهابي، أمين الخولي، وجيه السمان، أحمد الإسكندري، د. ممدوح خسارة. ويمكن إجمال تحفظاتهم عليه في ما يلي:

- عدم لجوء علماء العصر العباسي إليه، مع احتياجهم إلى ألفاظ جديدة.
- قلة الألفاظ المنحوتة الواردة عن العرب.
- مجافاة المنحوتات للدقة والوضوح[1].

ومنذ نشأة مجمع اللغة العربية بالقاهرة دارت نقاشات حادة بين أعضائه حول ظاهرة النحت كأساس لغوي لصياغة المصطلحات، فانقسموا ما بين مؤيد ومعارض، إلى أن استقر الأمر على صدور القرار المجمعي الذي نصه: " يجوز النحت عندما تلجئ إليه الضرورة العلمية[2]."

ثم نظر المجمع مرة أخرى في موضوع النحت، وانتهى إلى قياسيته بشروط تضمنها القرار التالي: " النحت ظاهرة لغوية احتاجت إليها اللغة قديمًا وحديثًا، لم يلتزم فيه الأخذ من كل الكلمات، ولا موافقة الحركات والسكنات، وقد وردت

(١) ينظر: الاشتقاق النحتي وأثره في وضع المصطلحات (٨٧ وما بعدها) د.ممدوح محمد خسارة، مجلة التراث العربي، العدد ٧١، ٧٢..

(٢) مجموعة القرارات العلمية (٢٢).

من هذا النوع كثرة تجيز قياسيته، ومن ثم يجوز أن ينحت من كلمتين أو أكثر اسم أو فعل عند الحاجة، على أن يراعى – ما أمكن – استخدام الأصلي من الحروف دون الزائد، فإن كان المنحوت اسمًا اشترط أن يكون على وزن عربي، والوصف منه بإضافة ياء النسب، وإن كان فعلاً كان على وزن فعلل أو تفعلل، إلا إذا اقتضت غير ذلك الضرورةُ، وذلك جريًا على ما ورد من الكلمات المنحوتة [(١)]".

٢-٣- أهميته في مجال صياغة المصطلحات:

يذكر الدكتور فهمي حجازي أهمية النحت بقوله: " والنحت من أهم وسائل تكوين المصطلحات العلمية"[(٢)]، ولا أعتقد أن تفسير كلمة (أهم) هنا تنصبُّ على الجانب الكمِّيِّ؛ لقدرة النحت على صياغة جمع غفير من المصطلحات، شأنه شأن الاشتقاق على سبيل المثال؛ ذلك أن " الضرورة التي تلجئ إلى النحت لا تتكرر كثيرًا، فالحاجة إلى اختصار جمل كثيرة الورود هي حاجة محدودة، ولذلك يعتبر النحت من الوسائل غير المخصِّبة في مجال تكثير ألفاظ اللغة، ولاسيما في مجال المصطلحات ذات الطبيعة المفردة بعامة[(٣)]."

وإنما قد تتأتى الأهمية من مقابلة المصطلحات الأجنبية المنحوتة بمصطلحات معرَّبة على شاكلتها؛ ذلك كون النحت ظاهرة لغويَّة عالميَّة تسهل من شأن تلك المقابلة؛ مما يجعل مقابلة المصطلحات المنحوتة في اللغات الأخرى بمصطلحات منحوتة في العربية أمرًا مقبولًا من حيث الشكل والمضمون.

---

(١) مجموعة القرارات العلمية (٢٢).

(٢) الأسس اللغوية لعلم المصطلح (٧٤).

(٣) العربية لغة العلوم والتقنية (٢٨٩)، د. عبد الصبور شاهين، دار الاعتصام، ثانية، ١٤٠٦ هـ – ١٩٨٦م.

٢-٤- العلاقات النحتية:

من خلال بحثٍ سابق لي عن (مصطلحات معجم الحاسبات) في طبعته الثالثة اتضح لي أنه بين بعض هذه المصطلحات المنحوتة ما يمكن أن نطلق عليه (العلاقات النحتية)، ويكمن ذلك في علاقة هذه المنحوتات بعضها ببعض، ككون بعضها نوعًا من البعض الآخر، أو مطورًا عنه، ولذا فقد روعي ذلك عند صياغة تلك المصطلحات، بزيادة حرف يدل على كلمة ذات دلالة في الأصل المنحوت منه، والمصطلحات التالية مثال واضح لهذه الطريقة:

المصطلح المنحوت	المنحوت منه (الأصل)
روم ROM	(read-only memory)
بروم PROM	programmable read only memory
إيبروم EPROM	Erasable programmable read only memory
إيروم (EEROM)	Electrically erasable read-only memory

فهذه المصطلحات تخص وحدات، وهذه الوحدات عبارة عن أنواع متطورة على الترتيب من الأعلى إلى الأدنى، ومع كل تطور على الوحدة السابقة، زيدت في العبارة الدالة على المفهوم الجديد كلمةٌ دلت على هذا التطور، ومن ثم اختُصر من هذه الكلمة حرفٌ، أضيف إلى الحروف المختصرة في المصطلح السابق عليه؛ فالوحدة (إيروم) مطورة عن (إيبروم) المطورة عن (بروم) المطورة عن (روم) [(١)].

(١) الألفاظ الدخيلة في الفصحى المعاصرة، دراسة لغوية لمصطلحات الحاسوب في مطلع القرن الحادي والعشرين (١٥٤)، عصام فاروق، رسالة دكتوراة ٢٠٠٩م مخطوطة بكلية اللغة العربية بالقاهرة- جامعة الأزهر.

وبإمكاننا عند مراعاة تلك العلاقات تكوين كثير من المصطلحات التي تتحقق فيها تلك الروابط النحتية؛ للعمل على توضيح المفاهيم بين مصطلحات المجال المعرفي الواحد.

٣- التركيب:

٣-١: التركيب بين المجالين اللغوي العام والاصطلاحي:

التركيب هو عبارة عن: "ضم كلمة إلى أخرى، بحيث يتكون من مجموعهما عبارة واحدة [أو كلمة واحدة]ذات مفهوم موحد"(١).

من المعروف أن التراث النحوي العربي خلَّف لنا أنواعًا ثلاثة من التراكيب: الإسنادي، مثل: بَرَقَ نحرُه، وشَابَ قَرنَاها. والمزجي، مثل: بعلبك، وحضرموت. والإضافي، مثل: عبد الله، أبي قحافة(٢).

وبالنظر إلى وضعية التركيب داخل المجال المصطلحي فنجد أنه يعد "من أكثر الطرائق توليدًا للمصطلحات الجديدة"(٣)، لكنّ ثمة تفريقًا بين وجوده داخل هذا المجال وفي المجال اللغوي العام يتمثل في أمور، منها:

- **الأنماط والأشكال**: التركيب في المجال المصطلحي من الاتساع بحيث يشمل أشكالا ومظاهر وأنماطًا، تعدت الأنواع الثلاثة السابق الإشارة إليها.
- **المجال**: فقد حصر النحاة النوع الثاني من هذه التراكيب في مجال نحوي بعينه، حينما تناولوا " التركيب المزجي في دراسة العَلَم، ولكنه في إطار المصطلحات الحديثة يتجاوز موضوع العَلَم إلى موضوعات أخرى(٤)".

---

(١) العربية لغة العلوم والتقنية (٢٩٠) بتصرف يسير.

(٢) ينظر: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك (١٢٥، ١٢٦) لابن هشام.

(٣) مقدمة في المصطلحية (١٥٦) تأليف: هريبرت بيشت وجنيفر دراسكاو، ترجمة: د. محمد محمد حلمي هليل، ط لجنة التأليف والتعريب والنشر، ٢٠٠٠م.

(٤) الأسس اللغوية لعلم المصطلح (٧٨).

٣-٢: عناصر التركيب في مجال المصطلحات:

يقوم التركيب في مجال المصطلحات على عنصرين أساسيين:

الأول: المحدَّد (النواة): وهو عبارة عن عنصر عام يتخصص ويتحدد بما بعده، ويشير هذا العنصر إلى صنف المفهوم.

الثاني: المحدِّد/ المحدِّدات:وهو عبارة عن عنصر أو عدة عناصر تقوم بتخصيص العنصر الأساسي وتحديده، وتدل هذه العناصر على تفريعات المحدَّد، أو الخصائص التي تحدده وتميزه عن نظائره. وكلما زادت هذه المحدِّدات دل ذلك على زيادة موازية في تفريعات المحدِّد أو خصائص تنوعه.

٣-٣: أقسام التركيب في مجال المصطلحات:

للتركيب في مجال المصطلحات تقسيمات متعددة من حيث مكوناته[(١)]، وسوف نعتمد في هذا البحث على أحدها، ومن خلاله تنتظم في قسمين، هما: المصطلحات المركبة مزجيًّا، المركب المصطلحي.

٣-٣-١: المصطلحات المركبة (مزجيًّا): أوضحنا أن الفرق بين هذا النوع من المصطلحات وما يُعرف في الدرس النحوي بالمركب المزجي، أن الثاني يتحدد مجاله بباب العَلَم في حين أنه في مقامنا هذا يتعدى هذا المجال.

وقد أصبح هذا النوع من التراكيب شائعًا في العربية الفصحى في العصر الحديث في مجالات شتى للدلالة على مفاهيم علمية وفلسفية واجتماعية وسياسية، وأثبت مرونته في صياغة الكلمات والمصطلحات الحديثة، ولنأخذ – مثالًا على هذا- نمطًا واحدًا تتصدره أداة النفي (لا) فقد عرفت العربية بعض

(١) قسمها د. محمود فهمي حجازي إلى ثلاثة: التركيب المزجي العربي، التركيب الإضافي، التركيب المزجي المختلط. الأسس اللغوية (٧٧).

الكلمات المركبة من أداة النفي (لا) مع كلمة ذات معنى، مثل (لابد)، كما صار هذا التركيب صالحًا للإخصاب والتوليد في مثل: لاشيء، الذي وُلِّد منه (لاشي، بلاشي، وتلاشى، يتلاشى، تلاشيا) [1].

وفي المصطلحات الحديثة وردت له أنماطٌ متعددةٌ، منها: (لا+ اسم جامد، مثل: لافلز)، (لا+ صيغة نسب، مثل: لاسلكي)، (لا+ اسم مشتق، مثل: لامتجانس)، (لا+ مصدر، مثل: لاتماثل)، (لا+ مصدر صناعي، مثل: لاتوافقية). ويتميز هذا النوع بجواز أن تسبقه أداة التعريف (ال) [2].

ومثله دمج (ما) الموصولة بما بعدها، مثل قولهم: ماهية (ما+ هي+ ية)، وهذا النمط يُسبق بألف ولام أيضًا، فيقال: الماهية.

٣-٣-٢: المركبات المصطلحية:

المراد من المركب المصطلحي تكوُّن أو تركُّب المصطلح من كلمتين فأكثر، بينهما علاقة (إسنادية – إضافية – وصفية .. إلخ) تربط بينهما.

وقد تُقسَّم تلك المركبات المصطلحية " بحسب موقعية العناصر الأساسية فيها (العنصر النواة)، وعلاقات الارتباط بغيرها من عناصر التركيب إلى قسمين أساسيين هما:

(أ) **المركب الاسمي**: وهو تركيب لغوى يتكون من مصطلحين أو أكثر، ويكون مبتدئًا باسم يسمى: (نواة المركب المحدَّدة بما بعدها بأى من أنواع المحدِّدات: خبر، صفة، مضاف إليه ... إلخ)؛ لذا فإن أهم المركبات الاسمية تتحدد بنوع العلاقة التي تربطها بالمحدِّدات في التركيب، وهى أربعة أنواع من العلاقات

(١) العربية لغة العلوم والتقنية (٢٩١، ٢٩٢).

(٢) الأسس اللغوية (٧٦،٧٨) بتصرف.

تنتج عنها أربعة أنواع من المركبات المصطلحية الاسمية، وكل مركب من هذه المركبات ينقسم إلى: بسيط: (ما تكون من كلمتين)، ومعقد (ما تركَّب من أكثر من كلمتين). وهذا تفصيلها:

١- **المركّب الإسنادي**: وهو المركب المصطلحي المؤسَّس على علاقة إسنادية، بين نواة المركّب القابلة للتعريف بأل، أو بالإضافة، وتسمَّى المسند إليه، وبين المحدِّد المصطلحي الذي هو المسند.

٢- **المركّب الإضافي**: وهو ما تألَّف من اسمين نُزِّل ثانيهما منزلة التنوين مما قبله ... إلخ، وهو المعروف في كتب النحو، ويتكون المركب المصطلحي الإضافي من (اسم + اسم)، أو من (أداة + اسم).

٣- **المركب البياني الوصفي**: يتكون المركب البياني عامة من كلمتين، تكون ثانيتهما موضِّحة لمعنى الأولى، ومرتبطة بها بعلاقة تبيين، بدلاً أو توكيدًا أو صفة. وبذلك، فإن المركب الوصفي يعد أحد أنماط المركب البياني، وأكثرها استعمالاً في الوضع المصطلحي قديمه وحديثه.

٤- **المركب العطفي**: وهو المركب الذي يتألف من معطوف ومعطوف عليه، بحيث يتوسط بينهما حرف عطف. ويعد المركب العطفي أقل المركبات المصطلحية وجودًا واستعمالاً في المصطلحية العربية.

(ب) **المركب الفعلي**: وهو كل مركب لغوي يتكون من عنصرين أو أكثر، ويكون مبدوءًا بفعل أو يكون أساسه التركيبي فعليًّا، كأن يبدأ بأداة يتبعها فعل، للتعبير عن حدث مرتبط بزمن نحوي.

والمركبات المصطلحية الفعلية قليلة في حد ذاتها، وفي حالة وجودها، فإنها تعبر عن حدث يقع في الزمن الحاضر، لا الماضي، ولا المستقبل، وهذه المركبات غالبًا ما تأتي ترجمات أو مكافئات صرفية لصيغ فعلية أجنبية.

وقد تقسم هذه المركبات بحسب لغتها إلى:

١- المركبات العربية الأصيلة، ويتضح من الكلام أن هذه المركبات تتكون من عناصر عربية خالصة.

٢- المركبات المختلطة، وهي التراكيب التي يعتمد تأليفها على عناصر لغوية عربية، وأخرى أجنبية مثل: إزالة البيتات (bit shifting) تكويد الرمز (character encoding).

٣- المركبات الدخيلة: وهي المركبات المنقولة بلفظها عن لغات أجنبية، مثل مصطلح: رام دينامية Dynamic Ram (DRAM).

٤- الاختصار:

الاختصار من الأسس التي يُعتمد عليها في صياغة المصطلحات الحديثة، وهو أساس عربي قديم وشائع في مجالات متعددة في التراث العربي[(١)]، ومنه ما وضعه أصحاب المعاجم، كالتي وضعها الفيروزآبادي في مقدمة (القاموس) قائلا: "مكتفيًا بكتابة (ع د ة ج م) عن قولي: (موضع وبلد وقرية والجمع ومعروف) [(٢)]". وما وضعه علماء التجويد والقراءات والمحدِّثون وغيرهم.

(١) ينظر: المختصرات والرموز في التراث العربي، د. إبراهيم السامرائي، مجمع اللغة العربية الأردني : http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-36-00/827-mag32-2.html.

(٢) القاموس المحيط (٤/١) الفيروزآبادي، دار الجيل- بيروت، دون بيانٍ لطبعة أو تاريخها..

وتعرف اللغات الأجنبية – خصوصًا في العصر الحديث– الاختصار، وتعتمد عليه كوسيلة من وسائل صياغة الكلمات عمومًا، والمصطلحات على وجه الخصوص.

٤–١– أنماط الاختصار:

للاختصار أنماط متعددة، منها على سبيل المثال:

أ) اختيار الحرف الأول من جميع الكلمات التي يشتمل عليها التركيب المراد اختصاره، ثم توضع هذه الحروف بتركيبها منفصلًا بعضها عن بعض. ومثاله: U S A وهو اختصار للعبارة: United States of America، أو ج. م.ع اختصارًا لجمهورية مصر العربية. وهذه الطريقة من أشهر طرق الاختصار وأكثرها شيوعًا.

ب) " أخذ أول حرفين من الكلمة الأولى، الحرف الصحيح الأول وحرف العلة الذي يليه، والحرف الأول من كل كلمة أساسية لاحقة، بالإضافة إلى الحرفين (كو) في النهاية، وتم تكوين المختصر اللغوي من هذه الحروف مجتمعة، كما في الأمثلة الآتية:

الشركة الأردنية للأثاث (جوفكو). Jordan Furniture Company (Jofco)" [1].

٤–٢– طرق العرب في نقل المختصرات ووضعها:

للعرب في نقل المختصرات الأجنبية إلى العربية طرق، منها:

١– استعمالها ومعاملتها كما هي في لغتها الأصلية، نطقًا وكتابةً، ومثال ذلك تعبيرنا عن الإسطوانة في مجال الحاسبات بـ "CD"، وكتابتها بهذا الشكل، ومن المعروف أنه اختصار لـ (Compact Disk).

---

(١) المختصرات اللغوية الحديثةفي اللغة العربية، د.عصام أبو سليم، مجمع اللغة العربية الأردني: http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-36-00/538-52-8.html.

٢- التعريب اللفظي الكلي، حيث يتم نقلها ونطقها كما تنطق في لغتها الأصلية، مع كتابتها بالأحرف العربية، مثل (سي دي) في التعبير عن الإسطوانة، وهى طريقة تستخدم مع السابقة، والفرق يتضح في الكتابة؛ حيث إن الكتابة في الطريقة الأولى تكون بأحرف أجنبية، وفي الثانية بأحرف عربية.

٣- ترجمة المختصرات؛ فقد لجأ بعض المعَرِّبين إلى ترجمة هذه المختصرات بمعانيها، فقالوا في (DC) : التيار الموصل، وفي (AC) : التيار المتناول.

ويتضح من استعمالهم لهذه الطريقة أنهم لا يقابلون الأحرف الأجنبية المختصرة بنظيرتها العربية، وإنما يقابلون هذه الأحرف بالترجمة الكاملة "للكل" الذي تنتمي إليه.

٤- ترجمة المختصرات الأجنبية بأخرى عربية، وفي هذه الطريقة تُقابل الأحرف الأجنبية المختصرة بنظيرتها العربية، مثال ذلك:

Metre ← (M) = (م) ← متر

Kilogram ← (Kg) = (كج) ← كيلوجرام[١]

ويعضد هذه الطريقة الأخيرة قرار مجمع اللغة العربية في شأن (الرموز الكيميائية)، الذي يقول فيه: "تتخذ الحروف العربية أساساً لترجمة رموز العناصر الكيميائية على أن يترك للمختصين اختيار الحروف التي ترمز لكل عنصر"[٢].

(١) الرموز والوحدات والدلالات في اللغة العربية (١١) إعداد: مجموعة من أعضاء مجمع اللغة العربية بالقاهرة بالقاهرة ط ١٩٨٦م..

(٢) مجمع اللغة العربية في ثلاثين عاما(٨٠)، مجموعة القرارات العلمية(١٨٦)..

هذا بالنسبة إلى نقل المختصرات من اللغات الأجنبية، وجدير بالذكر هنا أن نرى كيف يضع العرب المعاصرون المختصرات لتسمية أشيائهم، وما طرقهم في ذلك، فالناظر في أحوال هذه المختصرات – عربية الوضع– يجد أن لها أشكالاً متعددةً، منها:

(١) أن توضع المختصرات مأخوذة عن الترجمة الأجنبية للتسمية العربية، مثال ذلك: (GUC) للجامعة الألمانية بالقاهرة، فهذه الأحرف مختصرة من (German University in Cairo).

(٢) أن توضع المختصرات عربية الأصل، مثل (س . ح . م) اختصاراً لـ (سكك حديد مصر) أو (ش . م . م) اختصاراً لـ (شركة مساهمة مصرية).

وأرى أن هذه هى الطريقة الفضلى التي يمكن الاعتماد عليها عند وضع المختصرات اعتزازًا منا بلغتنا من جانب، ولقدرة العربية على مسايرة الطرق العصرية جميعها، في الدلالة على المفاهيم من جانب آخر.

(٣) أن توضع مختصرات أجنبية، وذلك تبعاً لأصل أجنبى تسمى به الشركة أو المؤسسة أو غيرهما، مثال ذلك: CD اختصار Compact Disk (القرص الضوئي أو المكتنز ... إلخ).

وذلك النوع يُظهر عدم الاعتزاز بالعربية، فكيف نسمي هيئة أو مؤسسة عربية بتسمية أجنبية مُولَعين في ذلك بلغة غيرنا. [١]

٤–٣– مجالات الاختصار: تدخل المختصرات في معظم– إن لم يكن كل – المجالات الحياتية، فإننا نجدها بكثرة في المجلات، والجرائد، وأسماء المؤسسات والهيئات والشركات، والعلامات الإرشادية في الشوارع، والأماكن العامة، وغيرها،

(١) الألفاظ الدخيلة في الفصحى المعاصرة (١٧٣) وما بعدها.

وتدخل المختصرات – أيضًا – في معظم المجالات العلمية، فقد وجدنا علماءنا يستخدمونها في مجال المعاجم والحديث والضبط القرآني ... إلخ.

ولكن يزيد وجود هذه المختصرات في المجالات العلمية الحديثة، مثل: الرياضيات والكيمياء والفيزياء... خصوصًا في مجالي التدريس والكتابة العلمية، ولذلك أعد مجمع اللغة العربية بالقاهرة – على سبيل المثال– نشرة عنوانها: "الرموز والوحدات والدلالات العلمية في العربية"، شملت مختصرات ورموز العلوم الثلاثة السابق ذكرها، وتم وصفها بأنها "العلوم التي يكثر فيها استخدام هذه الرموز والوحدات في أعمال التدريس والكتابة العلمية"[(١)].

٤– المجاز:

إن المفاهيم والأفكار دائمة الظهور، والتي تعتبر انعكاسًا لتطور الفكر الإنساني لتحتاج إلى قوالب لفظية تنصب فيها، ومن المعروف أن ألفاظ اللغة – أي لغةٍ– محدودةٌ بقدر محدودية الجذور المستعملة فيها؛ مما يجعل الحاجة ملحة إلى ضرورة إعادة إنتاج بعض الألفاظ القديمة وإلباسها لباسًا جديدًا يتمثل في إعطائها معاني ومفاهيم أخرى غير التي تحملها. ولذا كان دور المجاز في ذلك حاكمًا، بما هو إعادة تضمين ألفاظ قديمة بمفاهيم جديدة.

وهذا الدور الذي يلعبه المجاز قديم، ظهر بصورة جلية وواضحة حينما جاء الإسلام كثورةٍ حضاريَّةٍ وثقافيَّةٍ تطلبت مقوماتٍ لغويةً تحمل مدلولات ومفاهيم هذا الوافد الجديد ذي القدرات المفاهيمية المتفجرة، فأضاف إلى كلمة (الصلاة) مفهومًا جديدًا لم تعرفه العرب من قبل، وهكذا يقال في الألفاظ الإسلامية، أو ما سمَّاه ابن فارس الأسباب الإسلاميَّة[(٢)].

---

(١) الرموز والوحدات والدلالات العلمية في العربية (٥)..

(٢) ينظر: الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها (٤٤) ابن فارس، علق عليه ووضع حواشيه أحمد حسن بسج، ط دار الكتب العلمية– بيروت، ط أولى ١٤١٨هـ–١٩٩٧م.

كما أن ما يعظم من دور المجاز أنه ظاهرةٌ لغويَّةٌ عالميَّةٌ لا تقف حدودها عند لغة بعينها[1].

وقد يتحقق المجاز في مجال المصطلحات من خلال أشكال متعددة، منها:

- أن يتم نقل الألفاظ من محيط اللغة العامة إلى بيئة مجالية محددة.
- أن يتم نقل مصطلح من مجالٍ إلى مجالٍ آخر.
- أن يتم نقل مصطلح من دلالته المعنويَّة إلى دلالته الحسيَّة.
- أن يتم نقل مصطلح تبعًا لنقله في لغته الأصيلة، بمعنى أنه مجازي عربي مكافئ لمجازي أجنبي.

وقد يُعترض على المجاز بأنه قد يوقعنا في فخ "الاشتراك" الذي لا ينبغي أن يَطال مجال المصطلحات، بل إنه عيبٌ من عيوبها.

وقد أحسن الشيخ محمد الخضر حسين حينما قسَّم الاشتراك إلى قسمين: أحدهما مقبول ينبغي الاعتماد عليه، وذلك إذا اختلفت المجالات التي تنتمي إليها هذه المصطلحات، وبالتالي يجوز لنا أن نعتمد على هذا القسم في مجال وضع المصطلحات، والثاني: معيب، وذلك إذا كان المجال الذي وردتْ فيه هذه المصطلحات واحدًا مما يوقع في اللبس والحيرة، وهذا الذي يجب أن نتحاشاه، يقول: "ونحن نرى أن المعاني التي تشترك في الألفاظ الواحدة قد تختلف في مواطنها اختلافًا بعيدًا، كأن يكون لها معنى يرجع إلى الشؤون المدنية، ومعنى آخر يرجع إلى مصطلحات علم خاص، كالنحو والطب أو الحساب، والاشتراك في هذا القبيل لا بأس به، فإن مقام البحث أو المحاورة يُعَيِّن أحد المعنيين، ويتجه بذهن المخاطب أو القارئ إلى المعنى المراد، حتى كأن اللفظ لا معنى له غير ما قصد في ذلك

(١) ينظر: دور الكلمة في اللغة (١٦١) ستيفن أولمان، ترجمة: د. كمال بشر، مكتبة الشباب ١٩٩٢م.

الكلام الخاص .... أما إذا كانت المعاني المشتركة في اللفظ الواحد ترجع إلى جهة واحدة، كأن تكون راجعة إلى علم واحد، أو يكون كل منهما يجرى في الشؤون السياسيَّة أو الإداريَّة أو الصناعيَّة، فذلك هو الاشتراك الذي ينبغي أن نتحاماه حتى تكون المعاني سهلة المأخذ من الألفاظ"[1].

٥- المصطلحات التراثية:

للعرب إسهام كبير في كثير من مجالات الحياة، ترجم ذلك ما خلَّفه علماء العربية القدماء من تراث كبير يحوي كثيرًا من المصطلحات المتخصصة في مجالات كثيرة، يمكن الاعتماد عليها عند إرادة صياغة مصطلحات في المجال نفسه. فعلى سبيل المثال في مجال المصطلحات الطبية ومعاجمها المتخصصة رصد أحد الباحثين ثمانية عشر كتابًا قديمًا في مجال الأدوية المفردة والعامة، واعتمد عليها في بيان أساسين معجميين هما: الجمع والوضع. ومن هذه الكتب: كتاب الاعتماد في الأدوية المفردة لابن الجزار، كتاب الأدوية المفردة لأبي الصلت، كتاب الجامع لمفردات الأدوية والأغذية لابن البيطار، كتاب التنوير في الاصطلاحات الطبية للقمري[2].

وما أراه فرقًا بين هذا الأساس أعني المصطلحات التراثيَّة والمجاز، يتمثل في أن الثاني هو عبارة عن انتقال كلمة من اللغة العامة إلى البيئة المصطلحية، أو انتقال مصطلح من مجال إلى آخر، بينما المصطلحات التراثية هي مصطلحات استخدمت بالفعل في المجال المصطلحي نفسه، لكن في مرحلة متقدمة عند علماء

(١) المجاز والنقل وأثرهما في حياة اللغة العربية، محمد الخضر حسين، مجلة المجمع (١/٣٠٠)، العدد الأول ١٣٥٣هـ-١٩٣٤م.

(٢) ينظر: المعجم العلمي العربي المختص حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري (٤٥ وما بعدها) إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، ط أولى ١٩٩٣م..

العربية القدامى، ويُستدعى هذا المصطلح عند إرادة وضع ترجمة لمصطلح أجنبي يحمل المفهوم نفسه.

وقد تنبه مجمع اللغة العربية بالقاهرة إلى هذا المخزون التراثي الكبير فأقرّ ما نصه: "تفضَّل الاصطلاحات العربية القديمة على الجديدة، إلا إذا شاعت. ينظر المجمع في اختيار مختصين بشؤون العلوم العربية لإخراج المصطلحات العلمية القديمة من الكتب العربية، وعرض كل فرع على اللجنة المختصة، وإذا لم تكن لجنة مختصة تشكَّل لجنة جديدة، تدرس الكتب العربية القديمة المتصلة بالمصطلحات العلمية، ويعمل لكل كتاب منها معجم بالمصطلحات التي وردت فيه، بحيث تكون هذه المعاجم في متناول الأيدي عند التعريب [(١)]".

كما أقرت ندوة الرباط ١٩٨١م مبدأ "استقراء وإحياء التراث العربي، وخاصة ما اسُتْعِمل منه، أو ما استقر منه من مصطلحات علمية عربية صالحة للاستعمال الحديث، وما ورد فيه من ألفاظ معربة"[(٢)]، كما أنهم في قرار تالٍ جعلوا التراث في مقدمة الوسائل اللغوية في توليد المصطلحات، ونصه: "استخدام الوسائل اللغوية في توليد المصطلحات العلمية الجديدة بالأفضلية، طبقًا للترتيب التالي: التراث، فالتوليد (لما فيه من مجاز، واشتقاق، وتعريب، ونحت) [(٣)]."

(١) الأسس اللغوية (٢٤٠) وينظر: مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما (١٨٨).

(٢) السابق (٢٥١).

(٣) السابق الصفحة نفسها.

٦- التعريب:

٧-١- مفهومه: نعني بالتعريب نقل اللفظ الأجنبي ومعناه إلى اللغة العربية، وهو بذلك يقابل الترجمة التي يتم فيها نقل المعنى دون اللفظ[١].

٧-٢- التعريب ودوره في صياغة المصطلحات:

يعد التعريب من قنوات نقل المصطلحات الأجنبية، خصوصًا في عصرنا الحديث، والتدفق الهائل للمصطلحات العلمية الحديثة الوافدة من الدول المتقدمة علميًّا وتكنولوجيًّا. والاقتراض - بوجه العموم - من الوسائل المهمة لتلاقح اللغات، ولا تكاد لغة من اللغات - مهما كانت قوية - يمكنها الاستغناء عنه، ولكن الأمر قد يتوقف على نسبة ما تأخذه كل لغة من اللغات الأخرى بحسب الكثرة أو القلة.

ويمكننا استشعار أهمية التعريب في مخزونه اللغوي الكبير؛ لأنه يمكننا من خلال نقل مصطلح واحد إلى العربية موافقًا لقواعدها أن نُعمل فيه بقية أسس الصياغة، كالاشتقاق منه أو تركيبه.. إلخ.

وقد اعتمد مجمع اللغة العربية على التعريب في صياغة المصطلحات وكانت له قرارات مهمة ننقل منها ما يلي: "يجيز المجمع أن يستعمل بعض الألفاظ الأعجمية – عند الضرورة – على طريقة العرب في تعريبهم"[٢]، ولكن ما المقصود بقيد الضرورة؟.

---

(١) قدمت هذا الاحتراز؛ لأن التعريب قد يرادف الترجمة على نحو ما نجد على أغلفة بعض الكتب المترجمة من كتابة المترجم: تعريب فلان. كما أن التعريب قد يرادف مصطلح الاقتراض شاملا عمليتي نقل الألفاظ مع المعاني، أو المعاني دون الألفاظ.

(٢) مجموعة القرارات العلمية (١٨٧).

رأى البعض أن المقصود بها قصر التعريب على المصطلحات الفنية والعلمية التي لا مقابل لها في العربية[١]. في حين "أخذ البعض العبارة، على أنها ترجيح لفتح باب التعريب على مصراع أو مصراعين"[٢]، ولكن هل التزم المجمع بقيد الضرورة في صياغته للمصطلحات؟

هناك دلائل على أن المجمع لم يلتزم بهذه الضرورة، منها:

(أ) أنه " أقرَّ معرَّبات كثيرة حديثة في العلوم والفنون، وقَبِلَ ما اشتق منها من أفعال وأوصاف، وأصبح من المسلم به، مثلا أن الأولى باسم الجنس في العلوم والفنون أن يعرب لا أن يترجم مثل أكسجين، إلكترون، بارومتر"[٣] .

(ب) توسَّع المجمع في الاعتماد على التعريب بعد ذلك في قرار نصه: "يفضل اللفظ العربي على المعرَّب القديم، إلا إذا اشتهر المعرَّب." [٤]

فمع تقييد المجمع المعرَّب بالقديم، في النص السابق، وتفضيل العربي عليه إلا في حالة اشتهاره، فإن ذلك يعد توسعًا لقيد الضرورة الوارد ذكرها في القرار السابق.

ويبين د.شوقي ضيف هذا التحول في موقف المجمع بقوله: "وكان المجمعيون في أول الأمر يُؤْثِرون ترجمة المصطلح على تعريبه مؤمنين بقدرة العربية قدرة هائلة على استيعاب المصطلحات العلمية... غير أنهم مع مرور الزمن اتضح لهم أمران هما: أن ما في العربية من مصطلحات علمية قديمة بالقياس إلى المصطلحات

(١) مجلة مجمع اللغة العربية (١/٢٠١، ٢٠٢).

(٢) الأسس اللغوية (١٤٩).

(٣) الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث (٢١٦)، د. محمد علي الزركان، ط منشورات اتحاد الكتاب العرب سنة ١٩٩٨م.

(٤) مجموعة القرارات العلمية (١٨٨).

العلمية الغربية يعد قليلًا جدًّا، وكثير منها لا يتسق تمامًا مع معاني المصطلحات الحديثة التي يمكن أن تحل محلها، والأمر الثاني أن المصطلحات العلمية الغربية أصبحت تعد بالألوف في العلوم المختلفة، فضلًا عن أنها تتجدد باستمرار، ولا يقف تجددها عند حدٍّ، حسب فيوض البحوث والاستكشافات العلمية، وقد نشأت علوم حديثة وجميع مصطلحاتها لا عهد للعربية بها، فإن نحن لم نتوسع في التعريب للمصطلحات، أغلقنا بأيدينا أبوابًا واسعةً من وَصْل علمنا العربي المعاصر بالعلم الغربي الحديث"[1].

٧-٣- مجالاته الدلالية:

فضلا عن سريان التعريب في كثير من مجالات الحياة فقد لاحظ بعض الباحثين أن هناك بعض المجالات الدلالية التي يشيع فيها استعمال التعريب، ويجد المتخصصون أمامها أنه لا مناص من اعتماده في صياغتها، من هذه المجالات:

- أسماء الأجهزة، مثل: ميكروسكوب Microscope، البارومتر Barometer.

- العناصر الكيميائية ذات الأسماء الدولية، مثل:ألومنيوم Aluminum، كربون Carbon، بنزول Benzol.

- ما يدل على التيارات الفكرية المنسوبة إلى أشخاص، نُسبت إليهم في كل اللغات، مثل: بوذية Buddism.

- مصطلحات الفكر العالمي التي تستخدم على نحو موحد، ولا تختلف باختلاف اللغات، مثل: ميتافيزيقا (ما بعد الطبيعة) Metaphisics. [2]

(١) مجمع اللغة العربية في خمسين عاما (١٢٩).

(٢) ينظر: الأسس اللغوية (١٦٠ وما بعدها).

ويلاحظ على قائمة المجالات التي يشيع فيها التعريب — سواء ما ذكرته هنا أم ما لم أذكره- ارتباطها بالاستعمال العالمي لهذه المصطلحات؛ مما يصعب معه صبغها بصبغة محلية في حين أنها ذات خصوصية عالمية.

٧-٤- من إجراءات التعريب: مما ورثه مجال التعريب في المصطلحات من شروط ومتطلبات التعريب في اللغة بوجه عام، حِرْصُ المعرِّبين على إجراء تغييرات في اللفظ العربي توافق بنية العربية وقوانينها المتعددة. وقد تمثل هذا الحرص في تضمين قرار مجمع اللغة العربية بشأن التعريب - السابق ذكره- قيد: " على طريقة العرب في تعريبهم" وقد شرح أحد المجمعيين المراد بالعرب هنا بقوله: " الذين يوثق بعربيتهم، ويستشهد بكلامهم، وهم عرب الأمصار إلى نهاية القرن الثاني، وأهل البادية من جزيرة العرب إلى أواسط القرن الرابع"(١)، فلابد أن نلتزم طريقة العرب في التعريب من الناحية الصوتيَّة، بإجراء بعض التغييرات في المصطلحات ليُحكم عليها بالتعريب، مثل:

- استبدال بعض الأصوات الأجنبية بأخرى عربية، وذلك مثل: تحويل صوت (P) إلى (ب)، والفرق بين الصوتين مع اتحاد المخرج هو الجهر في العربية والهمس في الأجنبية.

- البدء بالمتحرك، فحينما يكون المصطلح الأجنبي مبدوءًا بساكن، فنحن أمام أمرين: إما اجتلاب همزة وصل في أوله، أو تحريكه بحركة مناسبة.

ولكن هل تشترط موافقة المصطلحات المعرَّبة لأبنية العربية؟

إجابةً عن هذا السؤال أجدني مقتنعًا وتابعًا لرأي د. عبد الصبور شاهين حين قرَّر " أن التعريب قد يقتصر على إحداث بعض التغييرات الشكلية في

(١) مجلة مجمع اللغة العربية (١/٢٠١، ٢٠٢).

الكلمة لتصبح معرَّبة.. لأننا نرى أن المعرَّب الحديث لا يلزم أن يقام على وزن عربي بصورة كاملة، ليصبح ذا هويَّة عربيَّة، وليعامل معاملة اللفظ العربي، على حد قرار المجمع الذي ينص على أن يكون ذلك (على طريقة العرب في تعريبهم). وعلى ذلك يكفينا تغييران من هذه التغييرات الجزئية في اعتبار الاسم معرَّبًا؛ لأن أوزان العربية الأصلية لن تتسع لتضم كل ما تفرزه اللغات الأجنبية من مصطلحات لا يمكن حصرها. وقد كانوا قديما لا يواجهون هذا الطوفان، فسهُل عليهم التقيد واشتراط الوزن العربي، أما نحن الآن فيجب أن تتغير نظرتنا، تبعًا لما نواجهه من ضرورات، وبحيث نحكم على اللفظ بأنه معربٌ إذا تعرض لتغييرين أو أكثر، سواء أقيم على وزن عربي أو لا." [1]

٧-٥- بين الترجمة والتعريب:

لمجمع اللغة العربية في التفاضل ما بين الترجمة والتعريب قرار نصه: " يُفضَّل اللفظ العربي على المعرَّب القديم، إلا إذا اشتهر المعرَّب"[2]، كما أن من قرارات (ندوة توحيد منهجيات وضع المصطلحات العلمية الجديدة) الرباط ١٩٨٠م: "تفضيل الكلمات العربية الفصيحة المتواترة على الكلمات المعربة"[3]، لكن هذه القرارات لا تنفي أن يكون التعريب مفضلًا في حالات بعينها، كشيوعه في مجالات دلالية معينة، مثلما أوضحنا في العنصر السابق.

(١) العربية (٣١٤).

(٢) مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاما (٢٣٦).

(٣) ينظر: العربية (٣٣١)، الأسس اللغوية (٢٥٢).

المبحث الثالث

الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني (الإطار التطبيقي)

الأساس الأول– الاشتقاق:

يحتل الاشتقاق في مجال صياغة المصطلح القانوني صدارة الأسس اللغوية شأنه في ذلك كشأنه في سائر المجالات؛ فقد " ثبتَ أنّه من أكثر طرق التنمية المعجمية فاعليَّةً وأهميَّةً." [1]، وقد استفاد المجال القانوني من مرونة الاشتقاق، فصيغتْ على أساسه الكثير من المصطلحات التي ضمها (معجم القانون) مستغلًا ثروة الأبنية التي يمتلكها هذا الأساس، على النحو التالي:

المصادر والمشتقات الصرفيَّة:

١– المصادر، وأتت على أوزانٍ كثيرةٍ منها ما يلي: **فَعْل**: (حَلّ، الضم).**فَعال**: (عَوار)، **فِعَالة**: (إدَارة، قِوَامة)، **إفعال**: (الإبطال، إنذار، إقرار)، **تفعيل**: (تصويت، التدريب، التحويل)، **فُعْلَة**: (المكنة)، **الفَعال**: (الزَّواج)، **الفُعلان**: (البُطلان)، **التفاعل**: (التقادم، التضامن)، **الافتعال**: (الاكتتاب، الارتفاق، الالتزام)، **فعللة**: (**رسملة** الفوائد)، **انفعال**: (انقلاب)، **استفعال**: (استجواب، استفتاء، الاستيلاء)، **مُفاعَلة**: (مُداوَلة، مُناقَشة، مُصاهَرة)، **تفعُّل**: (تبرُّعات، التعهُّد).

– **المصادر الصناعية**: تعد صيغة المصدر الصناعي من أكثر الصيغ الصرفية سهولةً "ومرونةً في الاستخدام المتعدد والمتنوع، ومجاراة للتطور العلمي والفني

(١) الأسس اللغوية (٣٦).

والصناعي وبقية فروع العلم الأخرى"[1]، لتدل على عدد من الدلالات التي منها:

- الاتجاهات والمذاهب: الأهلية، أرستقراطية، الاشتراكية.
- المعنويات: المسؤولية، الملكية.

"وقد أثبتت الصيغة من حيث التركيب مرونة كبيرة، فقد أمكن إلحاقها بأنواع شتى من المفردات والتراكيب"[2]، وهذه المصطلحات نماذج تدلل على ذلك: **اسم جامد**:(الجنسيَّة)، **مصدر**:(ملكيَّة)، **اسم التفصيل**: (أغلبيَّة)، **اسم المفعول**:(المسؤولية)، **كلمة دخيلة**: (بيروقراطية، ديمقراطية).

٢- **اسم الفاعل**: وقد أتى على صيغه المتعددة، والتي منها: **فاعِل**: (نائب، ناخب، الراهن، الواهب، التابع)، **مُفعِل**:(المحيل، المنيب، المرسل)، **مفعِّل**: (المؤجِّر، المشرّع)، **مستفعِل**: (مستأجِر، المسترِد، مستفيد).

٣- **اسم المفعول**: وقد أتى على صيغه المتعددة، والتي منها: (**مفعول**: مرسوم، مجنون، المتبوع، المنقول، منطوق)، **مُفْعَل**: (المرسَل إليه)، **مفعَّل**: (المحرَّر، مرشَّح، محرَّم)، **مستفعَل**:(مستشار، المستعار، المسترَد منه).

٤- **صيغة المبالغة**: وقد أتى على صيغها المتعددة، والتي منها: **فعَّال**: (العرَّاض، نهَّابون)، **فعيل**: (فقيه، السفيه، حبيس).

٥- **فِعالة (للحرفة)**، مثل: الحراسة.

٦- **النسب**: الحرفي، الفضولي، شرعي، تحكمي. كما جاءت صيغة النسب المنتهية بألف ونون في مثل: العجز الجمساني.

---

(١) المصدر الصناعي في العربية دراسة صرفية دلالية (٦٧) د. محمد عبد الوهاب شحاتة، دار غريب، دون بيانٍ لطبعة أو تاريخها.

(٢) الأسس اللغوية (٥٩).

٧- ويدخل هنا ما يعرف بالاشتقاق من **أسماء الأعيان**، ومنها المصطلحات التالية:

- **التجنس**، وهو مصطلح مأخوذ من مصطلح آخر هو (الجنسية) والذي يعني " رابطة بين الشخص والدولة تجعله تابعا لها[١]".

- **التمهين**، وهو مصطلح مأخوذ من (المهنة) يراد به " تعليم مهنة أو حرفة معينة والتمرن على ممارستها"[٢].

ونسوق مادة واحدة تثبت فاعلية ومرونة الاشتقاق هي مادة (ح.ك.م)، والتي تشكلت منها المشتقات التالية: حَكَمَ، حُكْم، أحكام، حاكم، تحكمي، محكمة، حكومة، حكومية، مُحاكمة، محكوم عليه..إلخ. ومثل ذلك يقال في مواد أخرى يكثر استعمال مشتقاتها في المجال القانوني، منها: (ب. ي.ع)، (ق.ض.ي)، (ع. ق .د).

الأساس الثاني- النحت:

صيغت بعض المصطلحات القانونية القليلة بطريقة النحت، ولاحظنا عند فحصها عدة أمور، هي:

أولًا- بالنسبة لتوظيف النحت: أتت المصطلحات المنحوتة موظَّفة في وظيفتين هما:

- مقابلة المصطلح الأجنبي (أي كونها ترجمة له)، ومن ذلك مصطلح: ياتا (اتحاد النقل الجوي الدولي) IATA، وهو " مصطلح يتكون من الحروف الأولى من اسم هذا الاتحاد بالإنجليزية International Air Association "[٣]

(١) معجم القانون (٧٢١)، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م..

(٢) السابق (٣٨١).

(٣) معجم القانون (٥٤٦).

– كونه مصطلحًا تفسيريًّا؛ فقد يأتي المصطلح المنحوت مرادفا للترجمة، ومن ذلك: صندوق الأمم المتحدة لرعاية الطفولة (اليونيسيف)U.N.I.C.E.F مقابلا للمصطلح الأجنبي المختصر، وقد تمت ترجمة العبارة المختصر منها دون إيرادها، وهي: United Nations Children's Emergency Fund، وفي ذلك دلالة على تفضيل اللجنة الترجمة بأكثر من كلمة على النحت.

ثانيًا– بالنسبة لطريقة النحت: بما أن المصطلحات المنحوتة أتت مترجمة للمصطلحات المنحوتة أو المختصرة الأجنبية فقد سادت الطريقة الأشهر في الاختصار لديهم، وهي الاختصار من الأحرف الأولى من كلمات العبارة المراد اختصارها.

الأساس الثالث– التركيب:

من خلال فحصنا للمصطلحات المركبة في (معجم القانون) تبين لنا أن للتركيب دورًا كبيرًا في صياغة المصطلح القانوني، وذلك لما يمتلكه التركيب من خصائص، يتمثل أهمها في أمرين:

الأول: تنوع مظاهره، ما بين مصطلحات مركبة (التركيب المزجي)، ومركبات مصطلحية، ذات علاقات متعددة: إضافية، وبيانية، وإسنادية، وعطفية.

الثاني: إتاحته الفرص لإضافة كلمة أو كلمتين أو أكثر إلى مصطلح مفرد، بدلًا من تحميله دلالة أخرى فوق الدلالة التي يحملها، ولذلك دور بارز في حل مشكلة (الاشتراك) في مجال المصطلحات.

أ) المركبات المصطلحية:

من خلال فحص المركبات المصطلحية في حدود نماذج الدراسة أمكننا رصد عدة ملاحظات، تصب كلها في خانة مرونة التركيب كأساس لصياغة

المصطلحات القانونية، وهو ما يدل على طاقته الاستيعابية التي من خلالها يمكننا صياغة آلاف المصطلحات دون صعوبة، وذلك بتمديد المصطلحات بطريقة رأسية وأفقية على النحو الذي سنراه في ما بعد:

أولًا– بالنسبة لعدد مكونات التركيب:

اشتملت تركيبة المصطلح القانوني – بالمنظور النحوي– على أنماط عددية بطريقةٍ أفقيةٍ كالتالي:

- كلمتين، مثل: (صيغة التنفيذ)، (أسباب الحكم)، (جرائم الانتخابات).
- ثلاث كلمات، مثل:(دعوى استرداد الحيازة)، (قائمة شروط البيع).
- أربع كلمات، مثل: (امتياز مصروفات الزراعة والحصاد)، (دعوى وقف الأعمال المستحدثة).
- خمس كلمات، مثل: (الاعتراض على قائمة شروط البيع)، (اعتداء على حرمة الحياة الخاصة).
- ست كلمات، مثل: (تحريض علني على ارتكاب الجنايات والجنح).
- سبع كلمات، مثل: (اعتداء على أمن الدولة من جهة الخارج).
- ثماني كلمات، مثل: (اختيار طريق يمنع من الالتجاء إلى طريق سواه).
- تسع كلمات، مثل: (عدم جواز محاكمة شخص من أجل فعل واحد مرتين).
- أكثر من عشر كلمات، مثل: (تصرف في مال ثابت أو منقول ليس ملكا للمتصرف وليس له حق التصرف فيه).

ثانيًا– بالنسبة لنواة التركيب:

إذا نظرنا إلى نواة التراكيب في حدود النماذج التي اعتمدت عليها الدراسة يتضح أنه من الناحية العددية يتكون من:

- كلمة واحدة، مثل: كلمة (الشرط) في المصطلحات التالية: (**الشرط** الاحتمالي، **الشرط** الإرادي، **الشرط** المختلط) [1].
- كلمتين مثل كلمتي (الشرط الإرادي) في المصطلحين التاليين: (**الشرط الإرادي** البسيط) (**الشرط الإرادي** المحض).

ومن الواضح من خلال هذين النموذجين أن النواة قد تكون كلمة أو أكثر بحسب تمدد المصطلحات بطريقة التركيب، فكلما زادت كلمات التركيب زادت نواة التركيب. كما أنه من الواضح أن النواة تشكل مصطلحًا آخر قائمًا بذاته، ككلمة (الشرط) في النموذج الأول، التي هي مصطلح قائم بذاته يقابل المصطلح الفرنسي (condition)، كما تمثل كلمتا (الشرط الإرادي) في النموذج الثاني مصطلحا قائما بذاته مقابلا للمصطلح الفرنسي (condition potestative).

(١) معجم القانون (١٠٤، ١٠٦).

ثالثا– بالنسبة للمحدِّد/ المحدِّدات:

بدراسة محددات المركبات المصطلحية لوحظ أنها من الناحية العددية متعددة الأنماط، فقد يكون:

- المحدِّد/ المحدِّدات كلمة واحدة لنواة هي كلمة واحدة، مثل: مصطلح (سُكْرٌ علنيٌّ).
- المحدِّد/ المحدِّدات كلمة واحدة لنواة هي كلمتان، مثل: مصطلح (صور الحكم البسيطة).
- المحدِّد/ المحدِّدات كلمتين لنواة هي كلمة واحدة، مثل: (دعوى منع التعرض).
- المحدِّد/ المحدِّدات كلمتين لنواة هي كلمتان، مثل مصطلح: (الصورية النسبية بسند الضد).

ويمكن من خلال تتبع مثل هذه التبادلات الخروج بكثيرٍ من المصطلحات المبنية على أساس التركيب. كما يمكن أن تكون العلاقة بين مكوني المحدد إذا كان كلمتين – أو أكثر– هي نفسها العلاقة بينهما وبين النواة، كمصطلح (دعوى منع التعرض)؛ حيث إن العلاقة بين (منع) و(التعرض) الإضافة التي هي نفسها العلاقة بين (منع التعرض) و(دعوى). ويمكن أن تختلف العلاقة بين النواة والمحددات، وكلها تمثل أنماطًا متعددةً لهذا الأسس تظهر ثراءه النمطي وحدود استيعابه لطوفان المصطلحات المتجدد.

رابعًا– بالنسبة لعلاقة النواة بالمحدِّد/ المحدِّدات:

أتت العلاقة بين النواة والمحدد/ المحددات في صياغة المصطلح القانوني على أربعة أنواع، هي:

العلاقة الإسنادية: ولهذه العلاقة أنماط متعددة من حيث كون المحدد جملة فعلية، مثل: (سرقة ترتكب ليلًا)، (المعاهدة لا تلزم إلا عاقديها)، أو جملة اسمية مثل: (واقعة متعلقة بالدعوى)، أو شبه جملة مثل: (التكليف بالحضور).

العلاقة الإضافية: ومن أنماطها:(اسم+ اسم) من مثل مصطلح: (هتك العرض)، و (أداة+ اسم) من مثل مصطلح: (غير شرعي).

العلاقة البيانية: ومن هذه العلاقة أتت الكثرة على العلاقة الوصفية تحديدًا، وهي من أكثر العلاقات البيانية ورودًا في البيئة المصطلحية، ومن نماذجها: (سرقةٌ بسيطةٌ)، (ضررٌ ماديٌّ)، (المكسب الفائت). وبعض النماذج أتت على العلاقة التوكيدية من مثل مصطلح: (حضور الخصم بنفسه)، فالكلمة الأخيرة توكيد معنوي لنواة المصطلح (حضور الخصم).

العلاقة العطفية: وردت بعض المركبات المصطلحية ذات طرفين يجمع بينهما حرف عطف، كان في الأغلب أحد حرفين:

- (أو) في مثل: (قاصر أو حَدَث)، (تقليد المفاتيح أو تغيير فيها).
- (الواو) في مثل: (موازين ومقاييس)، (جرح وضرب عمديان)، (طرح البحر ومحاسره).

ويتضح من فحص هذه العلاقات عدة أمور:

١. انتظمت علاقات النواة بالمحدد/ المحددات في مجال المصطلح القانوني في أنواع أربعة هي: الإسنادية، والإضافية، والبيانية، والعطفية، وهي كل أنواع العلاقات التي تتشكل منها المركبات المصطلحية –كما سبق أن أوضحنا في الجانب النظري– مما يدل على استيعاب المصطلح القانوني المصُوغ على أساس التركيب لكل أشكال العلاقات بين المركبات، وهو ما يعد استغلالًا جيدًا لكل طاقات مثل هذا النوع من الأسس بأنماطها وأشكالها.

٢. يعد المركب العطفي أقل المركبات المصطلحية وجودًا واستعمالاً في المصطلحية العربية، والسر في ذلك كما يوضح أحد الباحثين قائلا: "ولذلك دلالته في ما نظن، وهو أن هذه الأداة النحوية (واو العطف) شأنها شأن الأدوات النحوية الأخرى التي لا يعتد بها في التراكيب الاصطلاحية، وفي النظرية المصطلحية، وليست سوى أداة رابطة بين مصطلحين مستقلين كان يمكن استعمال كل منهما على حدة، لولا ظروف المقال" (١).

لكننا في مجال المصطلح القانوني لاحظنا وجودًا لمثل هذا النوع من المركبات في المصطلح الصوتي في أبوابه المختلفة، وأرى أن سبب هذا الوجود يعود إلى وظائف منها:

- **الإحاطة**: التي قد نلحظها من خلال مصطلح (تقليد المفاتيح أو تغيير فيها)، بما أن هاتين طريقتان تؤديان إلى العمل نفسه، وهو وجود نسخة أخرى للمفاتيح بطريقة أو أخرى؛ مما يستوي معهما توصيف الجريمة. ومثله (عامل آمر ومسؤول)؛ لكونه يجمع بين صفتين، فهو بالنسبة لمن هو أدنى منه رتبة (آمر)، وبالنسبة لمن هو أعلى منه (مسؤول).

- **التفسير**: كذكر الخاص ذي الأهمية بعد العام، ويمكن ملاحظة ذلك من خلال مصطلح: (تقليد الكتابة أو الإمضاءات)، فجاء عطف الإمضاءات (التوقيعات) بعد الكتابة مع أنها نوع منها، وذلك لما لها من أهمية كبيرة في إنفاذ المستندات، فقد لا يجرَّم الشخص لمجرد تقليده خطَّ آخر في كتابة عادية غير ممهورة بإمضاء.

خامسًا- بالنسبة لاسمية المركبات وفعليتها:

قد تكون نواة المركبات اسمًا أو فعلًا، ومن هنا تتحدد اسمية المركبات ونوعيتها:

(١) التركيب المصطلحي: طبيعته النظرية وأنماطه التطبيقية (٤٦) بتصرف، د. جواد سماعنة، بحث منشور في مجلة اللسان العربي، العدد (٥٠).

المركبات الاسمية: وهي أكثر أنواع المركبات ورودًا في صياغة المصطلحات بوجه عامّ، ذلك أن الاصطلاح يقوم على "المقولات الاسمية خاصةً؛ وذلك لأن الاصطلاح يكون بالإحالة إلى المفاهيم، – والأسماء من بين المقولات المعجمية – أقدر على اكتساب المفاهيم."[(١)]، وهذه الكثرة لاحظتها في المركبات المصطلحية في مجال القانون. ومرّ من المصطلحات ما يكفي كنماذج لهذا النوع.

المركبات الفعلية: من المقرر في علم المصطلح أن " المركبات المصطلحية الفعلية قليلةٌ في حد ذاتها، وفي حالة وجودها فإنها تعبر عن حدث يقع في الزمن الحاضر، لا الماضي، ولا المستقبل، وهذه المركبات غالبًا ما يأتي ترجمات أو مكافئات صرفية لصيغ فعلية أجنبية"[(٢)]، ويصدق هذا الكلام على المصطلح القانوني حيث ندرة وجود المركب الفعلي، فرصدتُ منه مصطلحي: يجاوز السلطة (أو الاختصاص)ultra vires ، ويستحق الإزالة en étatde demolition.

سادسًا– بالنسبة لأسس النقل من اللغة الأصلية:

تنوعت المركبات المصطلحية في مجال القانون – بحسب نقلها من اللغة الأصلية– إلى ثلاثة أنواع:

١. **عربية أصيلة**: من خلال نماذج الدراسة اتضح لنا أن الكثرة الغالبة من المركبات تقع في هذا النوع المنقول إلى العربية عن طريق الترجمة، ومن نماذجها: (جرائم الصرف، تقليد الطوابع).

(١) أسس المعجم العلمي المختص في الشذور الذهبية في الألفاظ الطبية للتونسي ص ٣٢ إبراهيم بن مراد نشر في (المعجم العربي المختص) الخاص بأبحاث الندوة العلمية الدولية الثالثة التي نظمتها جمعية المعجمية بتونس، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٦.

(٢) التركيب المصطلحي (٤٦بتصرف).

٢. **مختلطة**: يمكن تحديد مجالاتها في: المواثيق والاتفاقيات الدولية، والمذاهب، والمدن، والنسبة إلى أشخاص أجانب، وأغلبها يقع في بابي: (القانون الدولي العام، والقانون الدولي الخاص)، ومن نماذجها: (شرط الفوب، ميثاق بريان كيلوج، اتفاقية وارسو).

٣. **دخيلة**: وهي نادرة الورود، ومن نماذجها: (الكومنولث البريطاني).

ب) المصطلحات المركبة (مزجيًّا):

وهذا النوع قليل الورود عند مقارنته بسابقه، وقد أتت من خلاله بعض المصطلحات التي تميزت بتركيب أداة النفي (لا) مع كلمة ذات معنى، وفي بعضها تُسبق بالألف واللام، ومن ذلك: (اللاجنسية، اللامركزية الإقليمية، اللامركزية الإدارية، اللامركزية السياسية).

الأساس الرابع– المجاز:

للمجاز دور في صياغة المصطلح القانوني، وقد اتخذ عدة أشكال منها:

أولا– الانتقال من اللغة العامة إلى المجال القانوني: انتقلت كثير من الألفاظ من محيط اللغة العامة إلى ساحة البيئة القانونية عن طريق المجاز، ومن أمثلتها:

– كلمة (الشخص) التي تعني في اللغة العامة "كل جسم له ارتفاع وظهور وغلب في الإنسان"[(١)] ، بينما تدل في المجال القانوني –كمصطلح– على "الكائن الذي تثبت له الشخصية (إنسانًا كان أو غير إنسانٍ)" [(٢)].

(١) المعجم الوسيط مادة (ش. خ. ص)، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ط مكتبة الشروق الدولية، الرابعة ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م.

(٢) معجم القانون (١٠٤).

وقد لاحظت من خلال فحص المصطلحات محل الدراسة أن هناك انتقالًا لدلالة بعض الكلمات من اللغة العامة إلى البيئة المصطلحية القانونية، عن طريق تضييق دلالتها، وهذا النوع من أكثر أنماط الانتقال شيوعًا في البيئة المصطلحية، كما هو في اللغة عمومًا.(١)، وهذه بعض النماذج:

١ – مصطلح (أدوات instruments): فكلمة (الأداة) في اللغة العامة تعرَّف بأنها "الآلة الصغيرة"(٢)، وقد انتقلت الكلمة إلى ساحة المصطلحات القانونية، وتم تعريفها بأنها: " شيء أيا كان نوعه يحصل به المتهم على المقدرة على ارتكاب الفعل الإجرامي، أو يستزيد به من هذه المقدرة." (٣)، ونلاحظ أن تضييق مفهومها تم في جانبين: تحديد مستخدمها وهو: (المتهم)- وظيفة استخدامها، وهي: (ارتكاب الفعل الإجرامي). والعلاقة واضحة بين معنى الكلمة (الأداة) ومفهومه كمصطلح، يتمثل في مطلق كونهما آلة تستخدم في فعل ما.

٢ – **مصطلح (المستخدَم** employé): وكلمة المستخدَم في اللغة العامة تعني من يتم استخدامه في أمر ما، أو هو " من يؤدي عملا في الحكومة ونحوها بأجرٍ"(٤)، وقد تحولت هذه الكلمة إلى مصطلح قانوني وضيقت دلالتها ليراد بها: " عامل بالمعنى القانوني، ولكن تسمية المستخدَم تطلق على عمَّال يمارسون أعمالًا لها طابع ذهني." (٥)، ومن الواضح أن تضييق مفهومه تم من

(١) ينظر: دلالة الألفاظ (١٥٤) إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط خامسة ١٩٨٤م.

(٢) المعجم الوسيط مادة (أ. د. ا).

(٣) معجم القانون (١٤٠).

(٤) المعجم الوسيط (خ. د. م).

(٥) معجم القانون (١٣٨).

خلال حصر مهام وظيفته في الجانب الذهني دون البدني. كما أن العلاقةَ واضحةٌ بين كلا الاستعمالين، فكلاهما يدل على مَن يُسند إليه عملٌ ما.

ثانيا: الانتقال من مجالات أخرى إلى المجال القانوني:

بما أن القانون ينظم شؤون الحياة، فإن له التقاءً مباشرًا مع كل مناحي الحياة، ولذا يراعى عند صياغة المصطلحات هذه الصلة بين القانون والمجال الذي ينظمه، ومنها المجالات التالية:

- **مجال الزراعة**: الذي استعار منها القانوني بعض مصطلحاته، مثل: إغراق، أكل النهر، الثمار، الثمار الطبيعية، الثمار الصناعية، السكك الزراعية، المشتل[١].

- **مجال التجارة**: فهناك باب من أبواب القانون يسمى (القانون التجاري droit commercial)، وهو عبارة عن " مجموعة من القواعد القانونية التي تسري على التجار والأعمال التجارية"[٢]، ولذلك استخدم (معجم القانون) بعض المصطلحات التجارية، ومنها: أسهم نقدية، الاسم التجاري، بورصة، حساب جارٍ، السجل التجاري[٣].

- **مجال الجغرافيا**: ومنها مصطلح (أرخبيل archipel)، وهو " اصطلاح جغرافي استخدم في القانون الدولي للتعبير عن مجموعة من الجزر والمياه الواصلة بينها والمعالم الطبيعية الأخرى التي يكون الترابط في ما بينها وثيقًا إلى حد تشكل معه هذه الجزر والمياه والمعالم الطبيعية الأخرى كيانًا جغرافيًّا واقتصاديًّا وسياسيًّا قائمًا بذاته، أو تلك التي اعتبرت كذلك تاريخيًّا"[٤].

---

(١) ينظر هذه المصطلحات في معجم القانون على الترتيب نفسه: (٢٤٥، ٥٥، ٧٩، ٧٩، ٧٩، ١٠٣، ١٤٠).

(٢) معجم القانون (٤٣٧).

(٣) ينظر هذه المصطلحات في معجم القانون على الترتيب نفسه: (٤١٢، ٤١٢، ٤١٦، ٤٢٣، ٤٢٨).

(٤) معجم القانون (٥٩٣).

الأساس الخامس– المصطلحات التراثية:

ونعني بالمصطلحات التراثية في هذا المقام تلك المصطلحات القانونية القديمة التي استعار منها واضعو مصطلحات (معجم القانون) بعض مصطلحاتها كترجمة للمصطلحات الأجنبية بالمفهوم نفسه المعبر عنه فيها. وتعتبر الشريعة الإسلامية بأحكامها، وقواعدها، ومصطلحات فقهائها المصدر الأصيل لتلك المصطلحات التراثية " فالشريعة الإسلامية تحمل كثيرًا من المصطلحات الفقهية التي يمكن أن تكون مقابلة لبعض المصطلحات القانونية الفرنسية"[(١)] التي اعتمد عليها في صياغة (معجم القانون) ميدان هذه الدراسة، ولذا حرصت اللجنة التي صاغت هذا المعجم على وجود ممثل للشريعة الإسلامية أو أكثر من ممثل من أعلام الأزهر الشريف أو أساتذة الشريعة.

وقد استفيد من ذلك في أبواب قانونية، منها: القانون المدني، قانون العقوبات، قانون الإجراءات الجنائية، التشريعات الاجتماعية، القانون التجاري، بينما قد يقل استيرادها في أبواب، كالقانون البحري، والقانون الجوي، مما لم يُعْنَ به العرب لعدم اشتهاره لديهم كالقانون البحري أو لحداثته كالقانون الجوي، والقانون الدولي العام والقانون الدولي الخاص.

ومن المصطلحات الفقهية المنتقلة إلى المجال القانوني الحديث– بحسب معجم القانون– ما يلي:

– **المزارعة:** ويعني في اصطلاح الفقهاء " معاقدة دَفْع الأرض إلى من يزرعها على أنّ الغلة بينهما على ما شَرَطَا "[(٢)]، وورد هذا المصطلح في باب (القانون المدني) مقابلًا للمصطلح الأجنبي (amodiation)، وتم تعريفه بأنه: "

(١) مقدمة معجم القانون (و).

(٢) طلبة الطلبة في الاصطلاحات الفقهية (٣٠٤) عمر بن محمد النسفي، ضبط وتعليق وتخريج: خالد عبد الرحمن العك، دار النفائس، ط أولى ١٤١٦هـ– ١٩٩٥م.

إيجار الأرض الزراعية في مقابل حصة من المحصول "[1] وكما هو واضح فإن هناك تقاربًا كبيرًا بين التعريفين، يجعل المقابلة بين المصطلحين التراثي والأجنبي موفقةً بدرجة كبيرة. ومثله المصطلحات التالية: الإخوة الأشقاء، الإخوة لأب، الأصول، جَرْح، الرهان، قذف، رشوة، سرقة، شهادة زور، شاهد[2]..إلخ.

الأساس السادس– التعريب:

سوف نتناول الحديث عن التعريب في مجال المصطلح القانوني، معتمدين على عينة من المصطلحات التي تنتمي إلى أبوابٍ قانونيةٍ محددةٍ، هي: (القانون البحري، القانون الجوي، القانون الدولي العام)، وذلك لحداثة هذه الأبواب من بين مجالات التعريب، وذلك من خلال النقاط التالية:

أولًا– نوع التعريب: نلاحظ أن المصطلحات القانونية المعرَّبة أتت موزعةً على نوعي التعريب:

– **التعريب الكلي:** وذلك في مثل المصطلحات التالية: (المورجاج le mort-gage anglais–بالونballon– أرخبيل archipel).

– **التعريب الجزئي:** ومن أمثلته: (إعلان سان بطرسبورج déclaration de saint petersbourg– حصانات قنصلية immunités consulaires – لجوء دبلوماسي asile diplomatique).

ثانيًا– مجالاته، أو حدوده: أتت عينة الدراسة من المصطلحات المعرَّبة موزعةً على مجالات معينة منها:

---

(١) معجم القانون (١٣٨).

(٢) ينظر هذه المصطلحات في معجم القانون على الترتيب نفسه: (٤٥، ٤٥، ٥٢، ٢٥٨، ٩٨، ٢٦٩، ٢٦١، ٢٦٢، ٢٦٦، ٣٢١).

- ما عُرِّب سابقًا في مجالات أخرى: ومنه (شرط **الفوب** clause fob) وهو مصطلح اقتصاديٌّ، وكلمة (fob) منحوتة عن طريق اختصار الأحرف الأولى من (Free on Board) أي: تسليم على ظهر السفينة.

- ما نُسب إلى عَلَمٍ، سواء أكان شخصًا مثل مصطلح (شرط **كالفو** clause calvo) وهو مصطلح منسوب "للفقيه الأرجنتيني كارلوس كالفو"[(١)]، أو مدينة مثل: (اتفاقية **وارسو** convention de Varsovie)، وهي عبارة عن " معاهدة دولية عقدت في مدينة وارسو عاصمة بولندا سنة ١٩٢٩م لتنظيم أحكام النقل الجوي الدولي، ولا تزال سارية حتى الآن"[(٢)] .

- ما دل على أجهزة حديثة: ومن أمثلته: (بالونballon)، (مطار **هليكوبتر** heliport).

ثالثًا– تغييرات المعرَّبات:

من المعروف أن المصطلح المعرَّب تصاحبه في الأغلب تغييرات تُقرِّبه من نظام العربية، ويكون ذلك على أحد مستويات اللغة أو بعضها، وقد رصدنا بعض هذه التغييرات كما يلي:

على المستوى الصرفي: ويتضح ذلك من خلال إضافة وحدات صرفية إلى الكلمات المعرَّبة تدل على:

- التعريف كالألف واللام، مثل: (المورجاج)، وذلك مقابل أداة التعريف (le) في الفرنسية.

(١) المعجم القانوني (١٠٣) حارث سليمان الفاروقي، مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠١م.

(٢) معجم القانون (٥٣٣).

- المصدرية: كإضافة الوحدة الصرفية (ية) إلى كلمات من مثل: (فيدرالية- دبلوماسية) تكوينا للمصدر الصناعي.

على المستوى الصوتي: ومن ذلك تحويل صوت (P) المهموس إلى صوت (ب) المجهور، ومن ذلك مصطلح (بروتوكول Protocol). وتحويل (ch) إلى (خ) في كلمة (أرخبيل archipel).

على المستوى النحوي: من ذلك معاملة بعض المعرَّبات كالألفاظ العربية من حيث إضافتها، مثل: (مذهب توبار)، أو ربطها بما قبلها أو ما بعدها بعلاقة نحوية كالوصفية ومثالهما: (تاكسي جوي)، (حصانات قنصلية).

كما أننا رصدنا انتقال بعض المصطلحات المعرَّبة دون تغيير فيها، ومنها: بالون balloon، نطاق (**دومين**) domaine.

رابعًا- دور التعريب في صياغة المصطلحات: عند فحص المصطلحات المعرَّبة الورادة في (معجم القانون) نلاحظ أنها قليلة مقارنة بالمصطلحات التي اعتمد في نقلها على الترجمة، ومن الواضح أيضا تركزها في مجالات بعينها، وكثُرت في أبواب قانونية معينة، كما سبق وأشرنا إلى ذلك.

ويعود سبب قلة المصطلحات المعربة في هذا المعجم إلى عدة أسباب منها:

١. وجود موفور مصطلحي عربي متمثل في المصطلحات الفقهية الواردة في الشريعة الإسلامية، فكما ورد في مقدمة المعجم، فإن " الشريعة الإسلامية تحمل كثيرًا من المصطلحات الفقهية التي يمكن أن تكون مقابلة لبعض المصطلحات القانونيَّة الفرنسيَّة"[١].

(١) معجم القانون (و).

٢. حِرْص مدرسة الألسن التي أنشأها رفاعة رافع الطهطاوي عند نقلها القانون الفرنسي إلى العربية على مبدأ الترجمة الذي كان هدفًا أساسيًّا لهذه المدرسة.

٣. تقييد مجمع اللغة العربية بالقاهرة- الذي صدر عنه معجم القانون- تعريب الألفاظ الأعجمية بالضرورة، وعلى طريقة العرب في تعريبهم، في أول إقرارهم لاعتماد التعريب مصدرًا من مصادر صياغة المصطلحات، مما يحد كثيرًا من المصطلحات المراد تعريبها؛ للزوم هذين القيدين .

تعليقٌ على أسس صياغة المصطلح القانوني:

أولا- الأسس التي لم يُصَغ عليها المصطلح القانوني: يعد الاختصار الأساس الوحيد الذي لم يُصغ عليه المصطلح القانوني – في حدود إطار الدراسة- ومما يلاحظ أن لجنة وضع المعجم لم تُرد أن تُعمل الاختصار كوسيلة لصياغة المصطلح القانوني؛ لورود بعض المصطلحات المختصرة التي وضع لها مكافئ مترجم عن التركيب المختصر منه، وذلك مثل المصطلح الإنجليزي (I.C.A.O) الذي قوبل بالمصطلح العربي (هيئة الطيران المدني الدولي)، والذي هو ترجمة لـ(organization deI, aviation civile internationale)، مع أنهم ذكروا داخل التعريف أن هذه الهيئة تعرف باسم الإيكاو (I.C.A.O). [1]

ومن ذلك أيضا ورود بعض المصطلحات التي وضع لها مصطلح مصوغ بطريقتين: الاختصار والمختصر منه في اللغة الأصلية (الفرنسية هنا)، ووضعت مكافئات كاملة لما تم الاختصار منه، دون النظر إلى المختصرات، وكان من الممكن مقابلة الاختصار – أيضًا- في الفرنسية باختصار في العربية؛ انسجامًا لصياغة المصطلح بين اللغتين. ومن أمثلة ذلك مصطلح (bureau international

(١) معجم القانون (٥٤٥).

du travail) الذي وضع له مكافئ هو (المكتب الدولي للعمل)، وتم تعريفه بأنه: " أحد أجهزة المنظمة الدولية للعمل، ومقره مدينة جنيف بسويسرا، ويرمز إليه بالفرنسية بالحروف: B.I.T"[١]

ومثله تجاهل الاختصار عند الترجمة في مثل مصطلح (la communauté européenne du charbon et de l'acier (C.E.C.A) وتمت ترجمته بالمصطلح: (الجماعة الأوربية للفحم والصلب) [٢]، دون النظر إلى الاختصار أو ترجمته.

وأرى أن عدم صياغة المصطلح القانوني على أساس الاختصار قد تكون من بين أسبابه ما يلي:

١. إن من بين الثغرات التي تعاني منها اللغة القانونية ثغرة غموض القانون، التي أعتقد أن وجود مصطلحات مختصرة قد يزيد منها، وهو ما أراد أن يبتعد عنه صائغو مصطلحات هذا المعجم.
٢. كون المصطلحات المستخدمة في اللغة القانونيَّة عادة ما تكون مكتوبةً؛ مما يتطلب معه الوضوح، خصوصا أنها تمس قطاعًا كبيرًا من المواطنين غير القادرين على فك طلاسم المصطلحات القانونيَّة الكاملة، فضلًا عن مختصرها.
٣. شيوع الاختصار في المجال العلمي، كمجالات الفيزياء والكيمياء أكثر من غيرهما، "ولعل أوسع مجالات الإكثار من استحداث واستخدام المختصرات في المجالات العلمية العديدة"[٣] ، ولذلك أعد مجمع اللغة العربية بالقاهرة –

(١) معجم القانون (٣٩٤).

(٢) السابق (٦١٨)..

(٣) المختصرات في اللغة، نسخة إلكترونية.

على سبيل المثال – نشرة عنوانها: "الرموز والوحدات والدلالات العلمية في العربية"، شملت مختصرات ورموز العلوم الثلاثة السابق ذكرها، وتم وصفها بأنها: "العلوم التي يكثر فيها استخدام هذه الرموز والوحدات في أعمال التدريس والكتابة العلمية"(١).

ثانيًا- يتضح مما سبق أن الأسس اللغوية لصياغة المصطلح لم تأت على قدم المساواة من حيث الاعتماد عليها في صياغة المصطلح القانوني. فبينما وجدنا للاشتقاق دورا كبيرا في هذه الصياغة، بما له من أهمية كبيرة ودور بارز في نمو ألفاظ اللغة العربية بوجه عام، والبيئة المصطلحية بوجه خاص قلّ دور بعض الأسس في صياغة مصطلحات هذا المجال، كالنحت والتعريب، لأسباب تم إيضاحها آنفا. وكذلك عدم ورود بعض الأسس كالاختصار؛ مما يدل على عدم استفراغ المجال القانوني لأسس صياغة المصطلحات بأنماطها وأشكالها المختلفة، وهو ما يمكن التعويل عليه عند إرادة صياغة مصطلحات حديثة أخرى في هذا المجال.

(١) الرموز والوحدات والدلالات العلمية في العربية (٥).

المبحث الرابع

الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني (الإطار النقدي)

تأتي هذه الدراسة النقدية لمصطلحات (معجم القانون) استكمالًا ضروريًّا للجانبين النظري والتطبيقي، وتستمد هذه الدراسة عناصرها من دراسات نقدية مماثلة تناولت أعمالًا مصطلحيةً سابقة في مجالات مختلفة[1]، وتتمثل هذه العناصر في ما يلي:

أولًا: القصور المصطلحي: يعد غياب مصطلحات قلَّت أم كثرت عن المعجم المختص إحدى السلبيات التي تجب معالجتها، والتنبه إليها في تحديثات المعجم. وبفحص (معجم القانون) رصدتُ جانبين لهذا القصور، هما:

الأول- مصطلحات لم تُضف مع قِدَمها: هناك الكثير من المصطلحات القانونية القديمة التي غاب وجودها عن (معجم القانون)، خصوصًا تلك المتعلقة بالأحوال الشخصية المستمدة من الشريعة الإسلامية، والتي لها تطلُّبٌ ضروريٌّ في التَّشريع المعاصر، ويعتبر عدم وجودها قصورًا في المعجم، وسيكون لزامًا على اللجنة المختصة مراعاته في الإصدارات المقبلة لهذا المعجم. ومن هذه المصطلحات: (الجمع بين محرمين، الخلع، المفقود[2]، البغاء، الحرابة، الحرام[3]).

---

(١) يمكن الاعتماد في هذا الإطار على: المبحث الثاني من كتاب (دراسات نقدية في اللسانيات العربية المعاصرة) د. سعد مصلوح، عالم الكتب، أولى، ١٤١٠هـ- ١٩٨٩م. وكذلك كثير من الأبحاث والمقالات النقدية للمعاجم الموحدة التي أخرجها مكتب تنسيق التعريب، تلك الأبحاث والمقالات التي تحويها الأعداد المتعاقبة لمجلة (اللسان العربي)، وكذلك الأبحاث المقدمة للندوات والمؤتمرات المصطلحية، مثل: ندوة المصطلح الموحد ودوره في خدمة التعريب والترجمة ١٩٩٨م.

(٢) ينظر: أحكام الأحوال الشخصية في الشريعة الإسلامية، على الترتيب: (٥٢، ١٥٢، ٢٣٨) عبد الوهاب خلاف، دار القلم- الكويت، ثانية ١٤١٠هـ-١٩٩٠م.

(٣) ينظر: معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية، على الترتيب (٣٩١/١، ٥٥٩، ٥٦٠) د. محمود عبد الرحمن عبد المنعم، دار الفضيلة، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م.

ويدخل في هذا الجانب أيضا معالجة المعجم لمصطلح الخدمة service، وتعريفه إياه بأنه " الأعمال التي يلتزم بها عامل يسمى: الخادم، نحو شخص يسمى: المخدوم، وتتصل بحياته الخاصة أو طلباته الشخصية"[1]، وبالبحث اتضح أنه لم يرد ذكرٌ لمصطلحي (الخادم- المخدوم) في المعجم.

الثاني- مصطلحات لم تُضف لجدَّتها وحداثتها: من الملاحظ عدم وفاء المعجم بكثيرٍ من متطلبات التطور المصطلحي في المجال القانوني، فالمعجم صدر في عام ١٩٩٩م دون تحديث لهذا الإصدار أو إتباعه بنشرات مستقلة تواكب هذا التطور المصطلحي. ومن الواضح أن الفترة التي تفصلنا عن إصدار هذا المعجم- خمسة عشر عامًا- شهدت كثيرًا من الجرائم والقضايا التي لم تكن معروفةً من قبل، أو لم تصدر تشريعاتٌ حاكمةٌ لها، وهي – بالطبع – تستدعي تحديثًا للمعجم أو إصدارًا لنشرات ملحقة له.

ومن أهم الجرائم وما تتطلبه من تشريعات تستدعي ضمها إلى المعجم ذلك النوع المعروف بالجرائم الإلكترونية (Electronic Crimes)، وهي عبارة عن حوادث تتم عن طريق وسائل إلكترونية، مثل: الحاسوب، والإنترنت..إلخ.

وقد عقد كثيرٌ من المؤتمرات التي دعت إلى ضرورة وضع قوانين وتشريعات لمثل هذه الجرائم ذات الطابع الخاص، تنبيهًا على خطورتها لكونها غير محدودة بدولةٍ أو إقليمٍ، كما أنّ من عقباتها "أن المجرمين الذين يرتكبون الجرائم الحاسوبيَّة ليسوا بحاجة إلى أن يكونوا في مسرح الجريمة. ولذا، فقد أصبح منع توفير الملاذات الآمنة للمجرمين جانبًا رئيسيًّا في منع الجريمة الحاسوبية. ويستخدم المجرمون الملاذات الآمنة لإعاقة التحقيقات. ومن الأمثلة الشائعة على ذلك الدودة

(١) معجم القانون (٨٩).

الحاسوبية " لوفباغ"(Love Bug) التي أعدت في الفلبين عام ٢٠٠٠م، وقيل: إنها عطلت ملايين الحواسيب في جميع أرجاء العالم. وأعيقت التحقيقات المحلية؛ بسبب أن ذلك العمل المؤذي بنشر البرمجة الضارة لم يكن آنذاك مجرَّمًا بشكلٍ كافٍ في الفلبين[١]".

وقد ظهرت من خلال هذه الدعوات، وتلك الكتابات عن هذه الجرائم كثيرٌ من المصطلحات القانونيَّة التي كان من الممكن ضمها إلى هذا المعجم، أو إعادة صياغتها بما يتوافق مع أسس الصياغة اللغوية المعتمدة عند لجنة وضع المعجم من خلال تضمينها باب (القانون الدولي) في المعجم أو زيادة باب خاص بها.

ومن نماذج هذه المصطلحات: الجريمة الإلكترونية (E-Crimes)، الإرهاب الإلكتروني (Cyber Terrorism)، قرصنة البرامج (Software Piracy)، الاحتيال (Phishing)، سرقة كلمة المرور (Password Sniffing)، الاختراق (Hacking)، المخترِقون (Hackers)، القراصنة (Crackers)، المتجسِّسون (Spies)[٢].

ثانيًا– مقترحات لتعديل بعض المصطلحات:

مما لوحظ من خلال فحص مصطلحات المعجم أن بعضًا منها يحتاج إلى إعادة صياغة؛ نظرًا لما يشوبها من غموض يحتاج إلى توضيح، أو طول يحتاج إلى اختصار أو غيرهما. ومن نماذج ذلك ما يلي:

---

(١) مؤتمر الأمم المتحدة الثاني عشر لمنع الجريمة والعدالة الجنائية إبريل٢٠١٠م (البند ٨ من جدول الأعمال المؤقت ص ٦).

(٢) تم نقل هذه المصطلحات من مقال للكاتبة هدى على العطوي من موقع مركز التميز لأمن المعلومات مع تصرف يسير.

- مصطلح: (شاهد متخلف عن الحضور والإدلاء بالشهادة)، وهو ترجمة لـ (témoin défaillant)، وكما هو واضح فإن هناك زيادةً عدديةً لكلمات المصطلح العربي مقابل المصطلح الأجنبي. وأقترح أن يكون المصطلحُ: (شاهدٌ غائبٌ امتناعًا) أو: (غياب الشاهد امتناعًا).

- مصطلح (قاض بالاشتراك مع غيره) [1]، والمقترح أن يكون (قاضٍ مشارك)، خصوصًا أن بعد هذا المصطلح مباشرة مصطلحًا آخَرَ هو: (قاضي تحقيق). وفي مقترحنا تحقيق لمبدأ مصطلحي نادى به بعض المصطلحيين يتمثل في اطراد صياغة المصطلحات المتشابهة على وتيرة واحدة.

- مصطلح: " اتخاذ اسم كاذب (prised'UN faux nom)"[2] والمقترح أن يكون: (اتخاذ اسم غير حقيقي).

وقد يكون التقيد بالترجمة الحرفية للمصطلح سببًا في اقتراحنا مصطلحات أخرى بديلة، وهو ما سنتناوله في العنصر التالي:

ثالثًا– التقيد بالترجمة الحرفية: ومن الواضح أن التقيد بالترجمة الحرفية يفرض علينا نوعًا من المصطلحات العربية غير المقبولة؛ لطولها أو عدم مناسبتها للمصطلحات المشابهة لها– على سبيل المثال– وذلك على النحو التالي:

- **مصطلحات غير مقبولة لطولها:** من أكثر المصطلحات التي وردت في معجم القانون طولًا، مصطلحُ (تصرف في مال ثابت أو منقول ليس ملكا للمتصرف، وليس له حق التصرف فيه)، وهو ترجمة لـ(disposition des biens mobiliers ou immobiliers dont l'agent n'a ni la propriété ni un pouvoir de

(١) معجم القانون (٣٣٠).

(٢) السابق (٢٣٧).

disposition)[1]. ويمكن اختزال المصطلح العربي ليكون: (تصرف شخص في ما ليس من حقه التصرف فيه). فقيد (في ما) يشمل المال بنوعيه الموضحين في المصطلح الأول. وكذلك فإن قيد (ليس من حقه التصرف فيه) يشمل كونه غير مملوك له، أو له حق التصرف فيه بالوكالة أو غيرها.

○ **مصطلحات غير مقبولة لعدم مناسبتها للمصطلحات المشابهة لها:** وفي هذا العنصر يأتي –كمثال– مصطلحا (سوء معاملة الحيوان mauvais traitement aux animaux) ، وسوء معاملة طفل mauvais traitement à l'enfant ، فالاختلاف بين المصطلحين بتعريف كلمة (حيوان)، وتنكير كلمة (طفل) جاء نتيجة الترجمة الحرفية للمصطلحين. وأرى من الأفضل: توحيدهما تعريفًا أو تنكيرًا؛ طَرْدًا للمصطلحين المتشابهين على وتيرةٍ واحدةٍ، خصوصًا أنهما يعبران عن حالة مفاهيمية واحدة تخص في وجه منها الإنسان ووجه آخر يختص بالحيوان.

○ **مصطلحات مترادفة:** فالتقيد بالترجمة الحرفية في بعض الأحيان فرض على المعجم مصطلحاتٍ مترادفةً، هذا الترادف الذي هو إحدى مشكلات البيئة المصطلحية. ومن نماذج هذا العنصر مصطلح: (مأمور الضبط القضائي، أو عضو الضبط القضائي officier de la police judiciaire ou agent de la police judiciaire)[2]، وفي العنصر التالي تفصيلٌ لمشكلة الترادف.

رابعا– الترادف المصطلحي: من المبادئ المصطلحية المقررة: " وضع مصطلح واحد للمفهوم العلمي ذي المضمون الواحد في الحقل الواحد"[3]،

(١) معجم القانون (١٧٥).
(٢) السابق (٣٣٥).
(٣) الأسس اللغوية (٢٥١).

وبفحص (معجم القانون) ظهر وجود ترادف مصطلحي في أشكال مختلفة منها ما يلي:

١. الترادف مشاكلة للترادف في المصطلح المترجم: ومن نماذجه المثال المذكور في العنصر السابق، ومنه أيضا مصطلح (أداء اليمين، حلف اليمين)، وهو ترجمة حرفية للمصطلح الأجنبي المصاب بالترادف: (prestation du serment ,Prêter le serment) [١].

٢. الترادف مقابل المصطلح الأجنبي الواحد باستخدام حرف العطف (أو): ومنه: (سيادة قومية أو وطنية)، وهو ترجمة للمصطلح: (souveraineté nationale) و(نيابة أو تمثيل representation) و(دفتر الخزانة أو دفتر النقديةlivre de caisse) [٢].

٣. الترداف مقابل المصطلح الأجنبي الواحد باستخدام الأقواس دلالةً على أن المصطلح الثاني توضيح للأول: ومنه مصطلح: " السلطة التقديرية (الاختصاص التقديري)، سكرتير دولة (وزير) .

٤. ذكر المترادفين وإحالة أحدهما على الآخر: ومثاله مصطلح: (إبرام العقد– تمام العقد conclusion du contrat) وفيه أحال على المرادف، فقال: " انظر: تمام العقد"، ثم عند حديثه عن (تمام العقد) أورد ما نصه: " تمام العقد– إبرام العقد conclusion du contrat، يقصد به إبرام العقد أي اكتمال نشوئه ويمكن استعمال عبارة (إبرام العقد)"، ومثله: (إساءة استعمال

(١)معجم القانون (٤٥).

(٢)معجم القانون (١٩).

الحق) الذي أحيل إلى مصطلح آخر هو (التعسف في استعمال الحق). و(الاشتراكية) الذي أحيل إلى (المذهب الاشتراكي).

وقد بلغت المترادفات في بعض الأحيان أربعة مصطلحات، ومنه: " القانون الدولي العام (قانون الشعوب- قانون البشرية، أو قانون الأمم)"

وقد يكون المصطلح واضحًا ليس في حاجة إلى المترادف الغامض، ومن ذلك المصطلحات التالية: (الإخوة الأشقاء، بنو الأعيان)، (الإخوة لأب، بنو العِلَات)، (الإخوة لأم، بنو الأخياف) ، فالمصطلح الأول في ما سبق واضح لا يحتاج إلى المرادف الآخر.

خامسًا- عدم ضبط كثير من المصطلحات، ففي بعض الأحيان يكون الضبط من الوسائل الضرورية لوضوح دلالة المصطلحات، ولا نعني بالضبط ضبط المصطلحات كلها، ولا أحرف المصطلح كلها، ولكن ضبط أحرف المصطلحات التي تحتاج إلى ذلك، أو بمعنى آخر عندما يكون الضبط ضروريًّا. وهذه نماذج لما نرى أنه كان في حاجة إلى الضبط:

١. **اتحاد الصورة الخطية للمصطلحات** ويأتي ذلك في مواضع، منها:

أ) اتحاد صورتي اسمي الفاعل والمفعول (من غير الثلاثي)، مثال ذلك مصطلحات (اقتراع مقيّد، تسمية المرشّح، مؤهّل للانتخاب، المتعهّد، المسترد، المودع) [1]. وضبطها كما يلي: (اقتراع مُقيَّد، تسمية المرشَّح، مؤهَّل للانتخاب، المتعهِّد، المسترِد، المودِع).

(١) ينظر: معجم القانون على الترتيب: (٦، ٨، ٢٤، ١٣١، ١٣٩، ١٤٨).

ب) اتحاد صورتي المصدر والفعل مثل: (نزع الملكية للمنفعة العامة) [١]، فيحتمل أن يكون مصدرًا: (نَزْع)، وهو المقصود هنا، أو فعلا: (نَزَع). وكذلك مصطلح (خلط السلطات) [٢].

إذا كان المصطلح معربًا؛ لكونه غير معهود النطق لدى مستخدمي المعجم، ولذا ورد في توصية ندوة الرباط ١٩٨١م ضرورة "ضبط المصطلحات عامةً، والمعرب منها خاصةً، بالشَّكل حرصًا على صحة نطقها ودقة أدائها"[٣]، وقد وردت كثير من المصطلحات المعربة غير مضبوطة بالشكل، ومنها تمثيلًا: (الأمفتيوز، كمبيالة، المورجاج، شرط كالفو، ميثاق بريان كيلوج) [٤].

سادسًا: استعمال مصطلحات مندثرة المفاهيم أو غير ملائمة للبيئة القانونية الموضوع لها المعجم:

فمن المصطلحات مندثرة المفاهيم: سيادة ملكية، وتم تعريفه بأنه: "اصطلاح يطلق للدلالة على نظم الحكم التي تكون الكلمة العليا فيها في فترات تاريخية معينة خاصة في العصور الوسطى، ولم يعد مقبولا في العصر الحديث[٥]"، ومن المصطلحات غير الملائمة للبيئة القانونية الموضوع لها المعجم: سوفييت القوميات، وتم تعريفه بأنه: " اصطلاح قديم كان يطلق – وفقًا لأحكام الدستور السوفيتي- على أحد مجلسي البرلمان، وهو المجلس الذي كان يتكون من ممثلين للجمهوريات

(١) ينظر: معجم القانون (٤٩).

(٢) ينظر: معجم القانون (١٦).

(٣)الأسس اللغوية (٢٥٣).

(٤) ينظر: معجم القانون على الترتيب: (٥٩، ٤٣٨، ٥١٧، ٦٣٨، ٦٧٩).

(٥) معجم القانون (٢٠).

والأقاليم أعضاء دول الاتحاد السوفيتي قبل انهياره سنة ١٩٩١م"[١] ومثله مصطلح (جمع بين زوجين)، وهو: " قيام علاقة زوجية بين رجل وامرأتين في وقت واحد، وهو ليس جريمة في الشريعة الإسلامية والقوانين التي تأثرت بها كالقانون المصري، ولكن يعتبر جريمةً في بعض القوانين، كالقانون الفرنسي، وسائر القوانين الأوربية" [٢].

سابعًا– ما يختص بتعريف المصطلحات: ذكر المصطلحيون بعض الأمور التي يجب اجتنابها في تعريف المصطلح، بما هو مكمل مهم لبيان مفهومه، ومنها: "اجتناب ذكر المصطلح: تفيد هذه الخاصية وجوب خلو الإطار التعريفي من ذكر المصطلح المعرَّف؛ لأنه لا يمكن تعريف الشيء بنفسه ..اجتناب التعريف الصرفي الدلالي: ويقصد به: كل تعريف يهدف إلى وصف المفهوم بواسطة بنية دلالية كتعريف بياض مثلا بلون أبيض..أما علة رفض هذا النوع من التعريف فتكمن في كونه يقدم وصفا لكيفية بناء المصطلح وتوظيفه لا وصفًا لمفهومه[٣]."

ومن خلال فحص مصطلحات معجم القانون رصدت وجودًا لبعض هذه الأمور الموصى باجتنابها:

- ذكر المصطلح نفسه داخل التعريف: مصطلح (ظهور المحكوم عليه غيابيا: ظهور المحكوم عليه الذي صدر ضده حكم غيابي من محكمة الجنايات

(١) معجم القانون (٢٠).

(٢) معجم القانون (٢٥٨) ومنه مصطلحات: (سوفييت أعلى (ص٢٠)، و(دائرة العرائض، دائرة فحص الطعون (ص ٩٢)، و(رهن أثاث الفنادق ٩٨)، و(الرهن القانوني ٩٩) و(الرهن القضائي ٩٩).

(٣) علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية (١٣٤)، (بتصرف). شارك في إعداد: أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، معهد الدراسات المصطلحية، فاس– المملكة المغربية، ٢٠٠٥م. نسخة إلكترونية على موقع: http://www.emro.who.int/publications/Book_Details.asp?ID=310.

بإدانته... [1])، ومصطلح (نائب الرئيس: اسم يطلق على المنصب الذي يشغله نائب رئيس الجمهورية في النظام الجمهوري....) [2].

- التعريف الصرفي، ومن أمثلته:(الدافع: هو من دفع شيئا)، (المسترد: من يمارس حق الاسترداد) [3].
- ومن ذلك تكرر عبارة: اصطلاح يطلق للدلالة على، اصطلاح يستخدم للدلالة على.. [4]، فهذه العبارة يمكن الاستغناء دون حدوث إخلال في التعريف.
- ومن ذلك أيضا إيجاز التعريف بما يؤدي إلى عدم وضوح المصطلح أو عدم الإتيان بجديد عما يحمله المصطلح من دلالة، مثل: (الإثبات بالشهرة: الإثبات بالأمر المشتهر)، (الأصهار: أقارب المصاهرة)، (بيع المقدَّرات، بيع المثليات: بيع الأشياء المثلية)[5].
- التعريف السلبي، ففي الأساس يصف التعريف كُنْهَ المفهوم بما يتوفر فيه من صفات، وليس بما لم ينطبق عليه من صفات، ومثاله هنا: (الأشياء: غير الأشخاص من الكائنات).

(١) معجم القانون (٣٢٦).

(٢) السابق (٢٨).

(٣) ينظر: السابق على الترتيب (٩٣، ١٣٩) وينظر: (٢١٩)، وفيها: (الحاجز: هو من يوقع الحجز).

(٤) ينظر: السابق (٦، ٩، ١١، ١٣)، وفي كثير من تعريفات المصطلحات على امتداد المعجم.

(٥) ينظر: معجم القانون على الترتيب نفسه (٤٢، ٥١، ٦٦)..

خاتمة:

سعى هذا البحثُ إلى محاولة الوقوف على الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني من خلال (معجم القانون)، وقد توصَّل إلى عدة نتائج من أهمها:

- هناك علاقة وثيقة بين اللغة العربية ومجال القانون، من عدة أوجه، منها: حاجة المجال القانوني إلى الأسس اللغوية لصياغة مصطلحاته، على ضوء مبادئ علم المصطلح، أحد فروع علم اللغة التطبيقي.
- أسس صياغة المصطلحات –كما رآها البحث– هي: الاشتقاق– النحت– التركيب– الاختصار– المجاز– المصطلحات التراثية– التعريب.
- يحتل الاشتقاق صدارة الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني، ويعد هذا امتدادًا لأهمية هذا الأساس في مجال نمو اللغة العربية بوجه عام، والمجال المصطلحي بوجه خاص.
- استفرغ المصطلحُ القانونيُّ أنماطَ التركيبِ كأساسٍ من أسس الصياغة؛ مما يدل على أهمية هذا الأساس في المجال المصطلحي.
- لم يكن للنحت دورٌ كبيرٌ في صياغة المصطلحات القانونية.
- اعْتُمِدَ في صياغة المصطلحات القانونية على المجاز، فانتقلت كلماتٌ من اللغة العامة، ومصطلحات من مجالات أخرى، كالزراعة، والجغرافيا إلى منظومة المصطلح القانوني.
- اعْتُمَدِ بشكل كبير على المصطلحات الفقهية المستمُدة من الشريعة الإسلامية في صياغة كثير من المصطلحات القانونية، ووضعها كمكافِئات للمصطلحات الأجنبية الحاملة للمفهوم نفسه.

- ظهرت قلة الاعتماد على التعريب في صياغة المصطلحات القانونية؛ وذلك من خلال مقارنة المصطلحات المعربة بما اعتمد في نقله على الترجمة، كما اتضح تركُّز المعرَّبات في مجالات وأبواب بعينها.
- يعد الاختصار الأساس الوحيد الذي لم يُعتمد عليه في صياغة المصطلح القانوني.
- من النقود التي وجهها البحث إلى المعجم: غياب بعض المصطلحات عن المعجم، منها ما هو قديم، ومنها ما هو حديث النشأة، التقيد بالترجمة الحرفية الذي فرض نوعا من المصطلحات القانونية غير المقبولة، بروز الترادف المصطلحي في المعجم؛ مع أنه من المشكلات التي يجب تلافيها في صياغة المصطلحات، وإقرارها، عدم ضبط كثير من المصطلحات، استعمال بعض المصطلحات مندثرة المفاهيم، أو غير الملائمة للبيئة القانونية التي ينتمي إليها المعجم.

المراجع:

- أحكام الأحوال الشخصية في الشريعة الإسلامية، عبد الوهاب خلاف، دار القلم- الكويت، ط ثانية، ١٤١٠هـ -١٩٩٠م.
- الأسس اللغوية لعلم المصطلح، د. محمود فهمي حجازي، مكتبة غريب، دون بيانٍ لطبعة أو تاريخها.
- أسس المعجم العلمي المختص في الشذور الذهبية في الألفاظ الطبية للتونسي، إبراهيم بن مراد، نشر في (المعجم العربي المختص) الخاص بأبحاث الندوة العلمية الدولية الثالثة التي نظمتها جمعية المعجمية بتونس، الطبعة الأولى، دار الغرب الإسلامي، ١٩٩٦م.
- الاشتقاق، عبد الله أمين، لجنة التأليف والنشر- القاهرة، أولى،١٣٧٦هـ- ١٩٥٦م.
- الاشتقاق النحتي وأثره في وضع المصطلحات، د.ممدوح محمد خسارة، مجلة التراث العربي، العدد ٧١، ٧٢.
- الألفاظ الدخيلة في الفصحى المعاصرة، دراسة لغوية لمصطلحات الحاسوب في مطلع القرن الحادي والعشرين، عصام فاروق، رسالة دكتوراه ٢٠٠٩م، مخطوط بكلية اللغة العربية بالقاهرة- جامعة الأزهر.
- التركيب المصطلحي: طبيعته النظرية وأنماطه التطبيقية، د. جواد سماعنة، بحث منشور في مجلة اللسان العربي، العدد (٥٠).
- الجهود اللغوية في المصطلح العلمي الحديث، د. محمد علي الزركان، ط منشورات اتحاد الكتاب العرب، سنة ١٩٩٨م.
- دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط خامسة، ١٩٨٤م.
- دور الكلمة في اللغة، ستيفن أولمان، ترجمة: د. كمال بشر، مكتبة الشباب. ١٩٩٢م.
- الرموز والوحدات والدلالات في اللغة العربية، إعداد: مجموعة من أعضاء مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ط ١٩٨٦م.

- الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، ابن فارس، علق عليه ووضع حواشيه أحمد حسن بسج، ط دار الكتب العلمية- بيروت، ط أولى ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.
- طلبة الطلبة في الاصطلاحات الفقهية، عمر بن محمد النسفي، ضبط وتعليق وتخريج: خالد عبد الرحمن العك دار النفائس، ط أولى ١٤١٦هـ- ١٩٩٥م.
- العربية لغة العلوم والتقنية، د. عبد الصبور شاهين، دار الاعتصام، ثانية، ١٤٠٦ هـ - ١٩٨٦م.
- علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية. شارك في إعداد: أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، معهد الدراسات المصطلحية، فاس- المملكة المغربية، ٢٠٠٥م. نسخة إلكترونية على موقع: http://www.emro.who.int/publications/Book_Details.asp?ID=310
- الغرض من قرارات المجمع والاحتجاج لها، أحمد السكندري، مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة، العدد الأول، ١٣٥٣هـ - ١٩٣٤م.
- القاموس المحيط ، الفيروزآبادي، دار الجيل- بيروت، دون بيانٍ لطبعة أو تاريخها.
- المجاز والنقل وأثرهما في حياة اللغة العربية، محمد الخضر حسين، مجلة المجمع ، العدد الأول، ١٣٥٣هـ-١٩٣٤م
- مجمع اللغة العربية في خمسين عاماً، د. شوقي ضيف، ط مجمع اللغة العربية بالقاهرة، أولى، ١٤٠٤ هـ - ١٩٨٤م.
- مجموعة القرارات العلمية في خمسين عاماً، أخرجها وراجعها : محمد شوقي أمين، وإبراهيم الترزي، ط مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ١٩٨٤م.
- المختصرات اللغوية الحديثة في اللغة العربية د. عصام أبو سليم، مجمع اللغة العربية الأردني: http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-36-00/538-52-8.html
- المختصرات والرموز في التراث العربي، د. إبراهيم السامرائي، مجمع اللغة العربية الأردني: http://www.majma.org.jo/majma/index.php/2009-02-10-09-36-00/827-mag32-2.html

- المصدر الصناعي في العربية دراسة صرفية دلالية، د. محمد عبد الوهاب شحاتة، دار غريب، دون بيان لصفحة أو تاريخها.
- المعجم العلمي العربي المختص حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري، إبراهيم بن مراد، دار الغرب الإسلامي، ط أولى، ١٩٩٣م.
- معجم القانون، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ١٤٢٠هـ -١٩٩٩م.
- المعجم القانوني، حارث سليمان الفاروقي، مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠١م.
- معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية، د. محمود عبد الرحمن عبد المنعم، دار الفضيلة، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م.
- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط مكتبة الشروق الدولية، الرابعة ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م.
- مقدمة في المصطلحية، تأليف: هريبرت بيشت وجنيفر دراسكاو، ترجمة: د. محمد محمد حلمي هليل، ط لجنة التأليف والتعريب والنشر ٢٠٠٠م.
- من أسرار اللغة، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، ط سادسة، ١٩٧٨م.

بين اللسانيات والقانون

إعداد

أ.د. حافيظ إسماعيلي علوي

جامعة قطر ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية

توطئة:

التقسيم الكلاسيكي للمعرفة (knowledge) إلى حقول معرفية (disciplines) تقليد عريق استقر منذ زمن الإغريق القدماء، واستمر إلى العصور الوسطى. وقد أدى ظهور الجامعات الأوروبية، وتعقُّد المجتمعات الغربية إلى تطور هذا التقسيم الكلاسيكي ليترسَّخ مع بداية عصر النهضة (renaissance)، وليستقر نهائياً مع تحديد ملامح العامة لمجالات العلوم الاجتماعية والإنسانيات، التي تطورت في أواخر القرن التاسع عشر حتى القرن العشرين، إلى أن أصبحت على الشكل الذي هي عليه الآن. وقد كانت المتطلبات الدينامية المستمرة للمجتمعات الحديثة ذات الطبيعة المعقدة التي تتطلب درجات أعلى من التخصص، السبب الأساس في التغيير المستمر لحدود الحقول المعرفية ومعالمها[١].

وفي العصر الحديث، قام الفكر الإبستمولوجي على مبدإ تكامل العلوم وتداخلها؛ وهو مبدأ ظهرت أهميته وجدواه في الدراسات البينية (Interdisciplinary research) التي عرفت طريقها إلى الدراسات الجامعية بشكل دقيق خلال سبعينيات القرن المنصرم، فأثبتت نجاعتها وإجرائيتها التحليلية.

ولم يكن المجال القانوني بعيداً عن هذا التداخل والتكامل بين العلوم والمعارف؛ إذ أدرك الباحثون حجم التأثير المتبادَل وعمقه، الذي يمكن أن يقوم بين القانون والحقول المعرفية الأخرى؛ مِمَّا أدى إلى ظهور دراسات بينية مشتركة في مجالات القانون والأدب، والقانون والفلسفة، والقانون والمالية، والقانون

١- مشاعل عبد العزيز الهاجري، الدراسات البينية وأثرها في الاتصال بين الحقول المعرفية- دراسة في القانون بوصفه حقلاً معرفياً مستقلاً وعلاقته بغيره من العلوم ، ص١٧٧.

والإحصاء، والقانون والنظرية النقدية، والقانون والدراسات الانتقادية، والقانون والعلوم السياسية[1].

وسنحاول في هذا البحث أن نبرز وجها آخر من وجوه هذا التداخل والتكامل، نعتبره أوضح وأبين، ونعني بذلك، تحديداً، التداخل بين المعرفة القانونية والمعرفة اللسانية؛ إذ إنَّ العلوم القانونية هي "ألصق العلوم الإنسانية والاجتماعية كلها باللسانيات. ويكفي للدلالة على ذلك، أنَّ القوانين كلها قائمة على ضبط لغة الإنسان وسلوكه، وأنها تحاسب على عدم انضباط اللغة والسلوك، إذا تسببا في إحداث ضرر للآخرين، وشروح القوانين وتفسيراتها هي –في الحقيقة– أعمال لغوية، ترمي إلى ضبط فهم دلالات القوانين، من أجل حسن التقيد بها"[2].

٠. بين اللغة والقانون:

اللغة وعاء الأفكار القانونية وأداة التعبير عنها، ففهمُ التشريع، والإحاطةُ بمعانيه، وتحديدُ مقاصده وغاياته لا يتحقق إلا بمعرفة اللغة وإتقانها. فما الجامع بين اللغة والقانون؟

اللغة ظاهرة اجتماعية بامتياز؛ إذ لا يمكن للغة أن توجد وتستمر في الحياة بدون وجود فردين، على الأقل، يعرفانها، ويتكلمانها، كما يتعذر وجود حقيقي ذو معنى لمجموعات بشرية، صغيرة أو كبيرة، بدون رباط لغوي ييسر التواصل والتفاعل الاجتماعي، ويحقق التضامن والتماسك بين أفرادها وفئاتها المختلفة[3].

١– المرجع نفسه، ص١٩٨.

٢– سمير شريف استيتية، اللسانيات: المجال، والوظيفة، والمنهج، ص٤٩٣.

٣– محمد الذوادي، في مخاطر فقدان العلاقة العضوية بين المجتمعات العربية ولغتها، ص٤١.

أما القانون بمعناه التشريعي الوضعي فهو مجموعة من القواعد التشريعية الملزمة التي تنظم سلوك الأفراد في المجتمع بصورة عامَّة ومجردة، والتي تقترن بجزاء مدني أو جنائي أو إداري توقعه الدولة (السلطة) على من يخالفها، بغرض صون حريات الأفراد ومصالحهم والحفاظ على النظام العام[1].

وتقوم فلسفة القانون على فكرة "الغيرية"؛ أي وجود الغير حول الفرد؛ مما تقوم معه الحاجة إلى تنظيم علاقات الجماعة للحفاظ على النظام الاجتماعي (Social order)، ويعبر عن هذه الفكرة بالقاعدة اللاتينية: (Ubi societas ibi jus)، (حيثما يوجد المجتمع يوجد القانون)[2].

فالقانون إذن، مجموعة من القواعد التشريعية التي تصاغ باللغة، ولذلك من الطبيعي أن يكون الخطاب القانوني خطاباً محكوماً باللغة وبضوابطها حتى يصل إلى أفراد المجتمع، فيشكل ضابطاً يُحتَكَم إليه في تنظيم سلوكات الأفراد. ولما كان القانون لغة، فإنه لا يمكنه تحقيق وظيفته الأساسية باعتباره خطابا موجها لأفراد مجتمع من المجتمعات إلا إذا خاطبهم بلغتهم. ولا تكون اللغة مفهومة إلا إذا كانت خاضعة لقواعد وضوابط محددة وواضحة يؤطِّرها العلم الذي يدرس اللغة، ونقصد بذلك تحديداً اللسانيات.

١- عبد الحي حجازي، المدخل لدراسة العلوم القانونية: القانون وفقا للقانون الكويتي، وإبراهيم أبو الليل ومحمد الألفي، المدخل إلى نظرية القانون ونظرية الحق. (مذكوران في: مشاعل عبد العزيز الهاجري، الدراسات البينية وأثرها في الاتصال بين الحقول المعرفية- دراسة في القانون بوصفه حقلاً معرفياً مستقلاً وعلاقته بغيره من العلوم، ص١٨٢).

٢- مشاعل عبد العزيز الهاجري، الدراسات البينية وأثرها في الاتصال بين الحقول المعرفية- دراسة في القانون بوصفه حقلاً معرفياً مستقلاً وعلاقته بغيره من العلوم، ص١٨٧.

ويفرض رصد خصوصيات المعرفة القانونية الحديثَ عن علم القانون، وبالمقابل فإن معرفة خصوصيات اللغة المستعملة في القانون يقتضي بالضرورة، كذلك، الوقوف على العلم الذي يعنى بدراسة اللغة؛ وهذا ما يجعلنا أمام ظاهرتين اجتماعيتين تتكاملان وتتقاطعان؛ إذ إن كل حديث عن اللغة القانونية هو حديث عن "اللسانيات"، ما دامت اللسانيات في أبسط تعريفاتها "**هي الدراسة العلمية للغة**".

يرتبط القانون إذن، باللغة بشكل طبيعي؛ لأن اللغة ضرورية لكل عمل يتصل بالتعبير عن الأفكار أو عن الآراء، ولذلك فهي تحتاج، من هذه الجهة، إلى العمل القانوني بوجه عام. فالمشرّع يحتاج إلى اللغة لصياغة القانون، ووكيل النيابة يحتاج إلى اللغة في المرافعة، وفي كتابة القرارات، والقاضي يحتاج إلى اللغة أيضا في كتابة الأحكام...[1]. وهذا يعني أن رجل القانون لا يمكن أن يقوم بعمله على الوجه الأكمل إلا إذا كان عارفا بقواعد لغته، ومقيدا بلغة اصطلاحية تخرج ألفاظها على معانيها الأصلية، وذلك من أهم ما يؤلّف ثقافة الرجل القانوني[2]، بل ربما تكون حاجة رجل القانون إلى اللغة المتينة والأدب الرفيع أكبر من حاجة الكاتب والشاعر والأستاذ إليهما؛ لأن رجل القانون إن كان مُشرّعا فإنما هو يضع اللفظ والجملة للمعنى، ويتوخى منهما أن يكونا مطابقين لغرضه مطابقة تامة لا مجال فيها للمجاز أو الخيال، وإن كان قاضيا فإنما هو مأخوذ أن يدرك للفظة والجملة اللتين وضعهما المشرع المعنى الذي قصد، والغرض الذي رمى إليه، وإن كان محاميا فإنما هو ملزم بمعرفة ما وضع المشرع على الوجه الذي ابتغى وقصد،

١- أحمد فتحي مرسي، محاضرات في الأدب القضائي، ص١٠.

٢- حامد مصطفى، أدب القانون، ص٣٤.

وهو ملزم كذلك بمعرفة ما يدرك القاضي من النص، وما يوجّهه إليه في مجال التطبيق؛ فهو مسوق أن يكون جامعا لما يجب على المشرع والقاضي معا. ولا يكون المحامي كذلك حتى يكون له من لغته أداة كاملة وعدة قوية. ويزيد المحامي على المشرع والقاضي كونه خطيباً. ولا خطابة بدون لغة وأدب رفيع، وهذا ما سنفصل فيه لاحقا [1].

لكن ما هي هذه اللغة القانونية؟ وما علاقتها باللغة العادية؟ وكيف تؤثر في المعرفة القانونية وتعطيها خصوصيتها المميزة؟

يقصد بلغة القانون "**لغة علم القانون**". وكما أن لكل علم مصطلحاته وتعريفاته، فإن لعلم القانون أيضاً مصطلحاته وتعريفاته الخاصة به. ويقصد بالقانون الذي نتناول لغته هنا، ما يصطلح على تسميته بـ"القانون الوضعي"؛ أي مجموعة القواعد القانونية التي تكوّن "**النظام القانوني**" الذي يحكم، فعلا، حياة جماعة من الناس في مكان وزمان معينين[2].

إن اللغة القانونية في بلد من البلدان هي لغة البلد الرسمية، وهي الضابطة للسلوك الاجتماعي. ولذلك من الطبيعي أن تخضع لمقتضيات التعبير السليم، وما يفرضه من "قواعد إلزامية يجب على المتكلم احترامها والخضوع لمقتضياتها، لكن هذه اللغة ليست هي اللغة التي يتواصل بها الناس في حياتهم العامة، إنها لغة تتميز بعدة خصائص في ألفاظها ومصطلحاتها، وتركيبها وسياقاتها، ومعاني عباراتها وطريقة نظْمها وتأليفها. ولا يعني هذا التميز أو وجود هذه الخصائص، أن لغة القانون أو لغة الخطاب التشريعي لغة خارجة عن الاحتكام لضوابط اللغة العامة

١- المرجع نفسه، ص٣٦.

٢- عز الدين عبد الله، لغة القانون في مصر.

وقواعد النظام اللغوي، فهي متقيدة به وخاضعة له، وملتزمة بثوابته ومبادئه من حيث ضوابط الاستعمال وقواعد التوليد والاشتقاق، وأساليب التعبير وعموم القواعد الأخرى المقررة في علوم اللغة المختلفة. ولكن ثمة خصوصيات تميز الصياغة القانونية عن غيرها"[١]، وتجعل منها لغة فنية متخصصة مستقاة من القانون كعلم نظري وكنشاط تطبيقي. فهي تترجم الأحكام القانونية والوقائع القانونية والعلاقات القانونية، والمراكز القانونية، والأهداف القانونية بلغة محددة بهذا العلم[٢]، لكن نسق اللغة القانونية يبقى امتدادا لنسق اللغة الطبيعية واستمرارا له، فلا يتغير ولا يتعدد، أو لنقل: إنه يشكل "النواة الصلبة" لهذه اللغة.

١. "اللسانيات القانونية: سؤال النشأة ومشروعية الوجود:

إن تفرُّد اللغة القانونية بالخصائص السابقة أسفر عن ظهور فرع جديد من فروع اللسانيات (القطاعية)، يعنى بخصوصيات لغة هذا القطاع وبمميزاتها اللسانية، وهو ما أضحى يعرف بـ"**اللسانيات القانونية**" التي تعرّف بأنها "**الدراسة اللسانية للغة القانون من خلال قانون اللغة ذاته، فهي تجمع بين الدراسة اللسانية للغة القانون وقانون اللغة**"[٣].

وإذا كان هذا التخصص تخصصا ناشئا، فإن العلاقة بين العلوم الشرعية والعلوم اللغوية ليست وليدة اليوم، فهي علاقة استثمارية قديمة، فرضتها وتفرضها حاجة المشرع إلى اللغة؛ إنها علاقة الأداة بالوسيلة. لكن هذه العلاقة لم تحظَ بالأهمية اللازمة في ثقافتنا، ولم تُتناول في إطار بحثي منظم. ويرجع أحد الباحثين السبب في ذلك "إلى أن هذا التخصص يقع في المنطقة الرمادية بين القانون

١- عبد الإله فونتير، اللغة العربية والنص التشريعي: تأملات وإشكالات، ص٦٠.

٢- عبد القادر الشيخلي، فن الصياغة القانونية، ص١٠٣.

3- Gérard Cornu, Linguistique juridique, p17.

واللغة؛ إذ قد يعتقد المعنيون بالقانون أن هذا الموضوع يخرج عن دائرة اهتمامهم، وربما أحيانا، عن دائرة قدرتهم وخلفيتهم، في حين يعتقد المعنيون باللغة أنهم غير مؤهلين لبحث هذا الموضوع الذي يتطلب في المقام الأول معرفة القانون. ونتيجة لاعتقاد كل جانب بأن الآخر هو المعني بأمر تدريس اللغة القانونية، فقد نشأت فجوة لا تجد من يملؤها"[1].

إن واقع الحال هذا يشذ عن المعروف والمألوف؛ فالتفاعل بين العلوم الشرعية وعلوم اللغة العربية من الأمور التي وعاها القدماء، وخصّوها باهتمام كبير؛ فقد حرصوا على مسألة التفاعل والترابط بين العلوم الشرعية والمعرفة اللغوية لفهم مقاصد الخطاب الشرعي، فشكَّل اهتمامهم بالعلوم اللغوية جزءا لا يتجزأ من اهتمامهم بالعلوم الشرعية، كما تشير إلى ذلك بحوثهم وإشاراتهم المتكررة[2].

لـ"قد عني علماء أصول الفقه الإسلامي باستقراء الأساليب العربية وعباراتها ومفرداتها، واستمدوا من هذا الاستقراء، ومما قرره علماء اللغة أيضا قواعد وضوابط، يتوصل بمراعاتها إلى النظر السليم في الكتاب والسنة، وفهم الأحكام منهما فهما صحيحا يطابق ما يفهمه العربي الذي جاءت النصوص بلغته. وقرروا أن من شروط المجتهد أن يكون عالما باللغة وأحوالها، محيطا بأسرارها وقوانينها، ملما إلماما طيبا بأساليب العرب في الكلام؛ ليتوصل إلى إيضاح ما فيه خفاء من النصوص، وإلى رفع ما قد يظهر بينها من تعارض. ولا يمكنه ذلك إلا بتعلم اللغة والنحو والبلاغة وسائر ما يسمى بعلوم الآلة"[3].

١- حسن الخطيب، الصياغة القانونية، ص١٢.

٢- فهذا الغزالي مثلا، يقول: "إن أعظم علوم الاجتهاد تشتمل على ثلاثة فنون: الحديث، واللغة، وأصول الفقه". أبو حامد الغزالي: المستصفى في علم الأصول، ٢ /٣٥٣.

٣- عبد الوهاب عبد السلام طويلة، أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، ص٥.

لذلك لا نعجب إذا وجدنا أن الأصوليين كانوا نحاة وبلاغيين؛ فقد عمدوا إلى دراسة الخطاب المتمثل في نصوص القرآن والسنة، بصفة خاصة؛ لاستخلاص الأحكام الشرعية منها استنادا إلى نوعين من المبادئ: مبادئ لغوية تتصل بوجوه دلالة الخطاب، ومبادئ مقامية تتصل بأغراض الشارع وبمقاصد الشريعة[1].

ومن أوائل العلماء الذين ربطوا بين مسائل الفقه ومسائل النحو الإمام محمد بن الحسن الشيباني تلميذ الإمام أبي حنيفة؛ الذي ضمَّن كتابه: (الجامع الكبير) مباحث فقهية أدارها على أسس نحوية، ففتح بذلك بابا واسعا من أبواب النظر في التفاعل بين الفقه والنحو. ثم جاء من بعده الإسنوي فصنف كتابه (الكوكب الدري)، وقصره على تعليق النتائج الفقهية بمقتضيات القواعد النحوية[2].

وتحتفظ لنا كتب التراث بحكايات وأحداث يستفاد منها وجوه علاقة وطيدة بين المعرفة اللغوية والمعرفة الشرعية؛ إذ يحكى أن أبا يوسف الفقيه دخل على الرشيد وعنده الكسائي يحدّثه، فقال: يا أمير المؤمنين، قد سعِد هذا الكوفي بك وشغلك. فقال الرشيد: النحو أستعين به على القرآن والشعر. فقال الكسائي: إنْ رأى أمير المؤمنين أن يأذن له بجوابي عن مسألة من الفقه؟ فضحك الرشيد وقال: أَبلغتَ -يا كسائي- إلى هذا الحد، قل! فقال الكسائي: ما تقول في رجل قال لامرأته: أنتِ طالق أَن دخلت الدار؟ قال أبو يوسف: إذا دخلت طُلقت، فقال الكسائي: أخطأت! إذا فتحت "أن" فقد وجب الأمر؛ لأن "أن" بالفتح لما قد كان، وإذا كسرت فلم يقع بعدُ. فنظر أبو يوسف بعد ذلك في النحو... وقال: اجتمعت أنا وأبو يوسف القاضي عند الرشيد، فجعل أبو يوسف يذم النحو

١- خالد ميلاد، الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة: دراسة نحوية تداولية، ص٣١٤.

٢- عبد الوهاب عبد السلام طويلة، أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، ص٥.

ويقول: وما النحو؟ فأردت أن أعلِّمه فضل النحو فقلت: ما تقول في رجل قال لرجل: أنا قاتلُ غلامِك! وقال آخر: أنا قاتلٌ غلامَك! أيهما كنت تأخذ به؟ فقال: آخذهما جميعا! فقال الرشيد: أخطأت -وكان له علم بالعربية- فاستحيى وقال: كيف ذلك؟ فقال: الذي يؤخذ بقتل الغلام هو الذي قال: أنا قاتلُ غلامك، بالإضافة؛ لأنه فعل ماض، وأما الذي قال: أنا قاتلٌ غلامَك، بالنصب، فلا يؤخذ؛ لأنه مستقبل لم يكن بعد. كما قال الله عز وجل: "ولا تقولن لشيء إني فاعلٌ ذلك غدا إلا أن يشاء الله" (١٨/ ٢٣-٢٤)، ولو أن المنون مستقبل ما جاز فيه غدا. فكان أبو يوسف بعد ذلك يمدح النحو والعربية[١].

وقد ظهر التداخل البيني بين العلوم اللغوية والعلوم القانونية جليا في الثقافة العربية خلال نهاية القرن التاسع عشر وطيلة القرن العشرين؛ وهي مرحلة انتقالية في تاريخ الدول العربية؛ حيث كانت معظم هذه الدول في بدايات حصولها على استقلالها، وكان يتعين عليها التعامل مع نصوص مكتوبة أصلا بلغات أخرى. فقد عرفت مصر سنة ١٨٨٣م بداية استخدام اللغة العربية لغة للقانون الوضعي، وإن ظلت اللغة الأجنبية تستخدم في المحاكم الأجنبية والقوانين المختلطة حتى سنة ١٩٤٩م، ثم عرفت البلاد العربية استقلالها بالتدريج، فظهرت دراسات وبحوث تنم عن إدراك أصحابها لأهمية الجانب اللغوي في المعرفة القانونية[٢].

وفي عصرنا الحالي تعرف الدراسات البينية بين القانون واللسانيات نكوصا واضحا، ويمكن أن نفسر ذلك بعوامل كثيرة، منها عدم ترسخ البحث اللساني في الثقافة العربية بالشكل المطلوب، وعدم قدرة اللسانيات على التغلغل في المجتمع

١- المرزباني، أخبار النحاة والأدباء والشعراء والعلماء، ص٢٨٥-٢٨٦.

٢- يمكن الاطلاع على طبيعة تلك البحوث وتواريخ نشرها في البيبليوغرافيا.

والانخراط في قضاياه من جهة، ومن جهة ثانية عدم ثقة المحيط في اللسانيات واللسانيين لأسباب تاريخية وحضارية متراكمة[1]، وهذا ما يفسر ضَعف الحصيلة في هذا المجال الذي لايزال في حاجة إلى بحوث ودراسات تجسر الهوة الكبيرة بين المجالين القانوني واللساني.

وعلى العكس من ذلك تماما تعرف الثقافة الغربية اهتماما متزايدا بهذا المجال (اللسانيات القانونية) الذي حظي ويحظى بعناية كبيرة واهتمام متزايد؛ فقد زادت أدوار اللسانيين وإسهاماتهم في مجال القانون على نحو متزايد كمستشارين وشهود وخبراء...، وتزايدت كذلك التقارير المنشورة المرتبطة بهم مع البيبليوغرافيا الحديثة التي تتضمن ما يقرب من ألف ومائتي مدخل في اللسانيات والقانون، وشرعت المجلة الجديدة المسماة بـ"اللسانيات القضائية" في النشر سنة ١٩٩٤م، وهي عضو رسمي في الجمعية الدولية للسانيات القضائية، والجمعية الدولية للصوتيات القضائية، اللتين أنشئتا حوالي ١٩٩٠م. وقد وصلت محتويات المجلة الجديدة إلى ألف ومائتي استشهاد في قائمة البيبليوغرافيا، تتوزع على مجموعة من التخصصات؛ من الصوتيات السمعية والصوت المطبوع إلى نظرية الدلالة وأفعال الكلام. ويعكس الجزء الجوهري من تلك الدراسات العديد من الاهتمامات المصنفة بكيفية مألوفة تحت المظلة السوسيولسانية التي تتضمن علم اللهجات، وتحليل الخطاب، والتواصل عبر ثقافي...؛ إذ يمكن للسوسيولسانيين أن يؤدوا دورا هامّا في المساعدة على صياغة القوانين التي تخضع في تطبيقها لفهم كاف للخطاب داخل العشائر اللغوية، وتأويلها وتطبيقها[2].

١- للمزيد من التفاصيل حول هذا الموضوع انظر: حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية: دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته.

٢- فلوريان كولماس (تحرير)، دليل السوسيولسانيات، ص٨٩٨-٨٩٩.

شكَّل هذا الاهتمام، إذن، إيذانا بتحولات جذرية عميقة أسهمت في تعزيز هذا الاتجاه الجديد الذي يعنى باللغة القانونية باعتبارها لغة خاصة، شأنها في ذلك شأن كل اللغات القطاعية الأخرى، والتي تهتم بتوظيف صنف محدد من العلامات (اللغوية) [1]، ما دامت "جهات الاختصاص في لغات العلوم ليست من طبيعة واحدة؛ ذلك أن الاختصاص في بعض هذه اللغات قد يمتد إلى العلامات المستخدمة في التعبير عن المفاهيم، كما قد يمتد في بعضها الآخر إلى مجال القواعد التركيبية المتحكمة في صياغة الجمل. ومعنى هذا أن مظاهر الاختصاص لا تنحصر في المستوى الدلالي فقط، خلافا لما قد توحي به بعض تعريفات اللغة الخاصة"[2].

٢. اللسانيات القانونية: بحثا عن الخصائص اللسانية للغات القانون:

أشرنا آنفا إلى أن للقانون لغة فنية خاصة وهي **اللغة القانونية العامة**، التي نجد إلى جانبها خصوصيات بلاغية أسلوبية واضحة تسم اللغات القانونية المتخصصة.

٣، ١. الخصائص العامة للغة القانون:

اهتمت بعض الدراسات بتحديد الخصائص العامة للغة القانون؛ فوجدت أن المعجم القانوني الإنجليزي، مثلا، يعج بالكلمات القديمة والاستعمالات الطقوسية والرسمية، والكلمات المتسلسلة، والكلمات المألوفة المحملة بالمعاني غير المألوفة، والكلمات الدقيقة جدا، وأن القانون الألماني يشتمل على مصطلحات

١- "يمكن تصنيف لغات العلوم، من حيث طبيعة العلامات المعتمدة في التعبير عن مفاهيمها، إلى ثلاثة أصناف: لغات تهيمن فيها العلامات غير اللسانية، وأخرى تكتفي باقتراض العلامات اللسانية المتوافرة في اللغة الطبيعية بعد أن تفرغها من معانيها، وتشحنها بمفاهيم جديدة، وثالثة تمزج بين العلامات الطبيعية والعلامات غير الطبيعية". زكرياء أرسلان، اللغة النحوية العربية القديمة قضايا إبستمولوجية ومصطلحية، ص٨١.

٢- المرجع نفسه، ص٨١.

مغرقة في التجريد، مع تردد كبير لاستعمال الأسماء. أما اللغة المستعملة في القانون الصيني، فهي لغة عادية، تستعمل معجم اللغة العام المحمَّل بمعانٍ قانونية؛ مما يجعل اللغة القانونية الصينية تزخر باستعمالات غامضة وعامة وملتبسة[1].

كما أولت بعض البحوث أهمية للدراسات القانونية المقارنة؛ فصنفت الأنظمة القانونية الكبرى في العالم إلى أصناف متنوعة، والمقصود هنا بـ"النظام القانوني" طبيعة القانون بشكل عام ومحتواه، وكذا البنى والمناهج التي شُرِّع وحُكِّم وأُدِير عبرها في ولاية قضائية ما. إن أنظمة من هذا القبيل يمكن أن تصنف باعتبارها عائلات قانونية. فاستنادا إلى تصنيف ديفيد وبريرلي للأنظمة أو العائلات القانونية في العالم، يشير إلى القانون الجرماني، والقانون الروماني (القانون المدني الأوروبي)، والقانون العام، والقانون الاشتراكي، والقانون الهندي، والقانون الإسلامي، والقانون الإفريقي، وقانون الشرق. وبحسب تصنيف آخر قام به سويكرت وكوتز (١٩٩٢م) توجد ثماني مجموعات قانونية كبرى: الرومانية، والجرمانية، والشمالية، والقانون العام، والقانون الاشتراكي، وقانون الشرق الأقصى، والقانون الإسلامي، والقانون الهندي. والمجموعتان القانونيتان الأكثر تأثيرا في العالم هما: القانون العام، والقانون المدني (الجرماني الروماني). وتنضوي تحت لواء القانون التشريعي العام: إنجلترا والويلز (بلاد الغال)، والولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، ونيوزيلندا، وكندا، وبعض المستعمرات البريطانية السابقة في إفريقيا وآسيا، كنيجيريا، وكينيا، وسنغفورة، وماليزيا، وهون كونغ. أما دول القانون المدني فهي فرنسا، وألمانيا، وإيطاليا، وسويسرا، والنمسا، ودول أمريكا اللاتينية، وتركيا، وبعض الدول العربية، ودول شمال إفريقيا، واليابان، وكوريا الجنوبية[2].

١- يمكن الاطلاع على هذه القضايا بتفصيل في الفصل الأول من كتاب:
Deborah Cao, Translating Law.

٢- المرجع نفسه، ص١٨-٢٥.

وتوجد أيضا أنظمة مختلفة تعتمد على أكثر من عائلة قانونية واحدة، فنظامها القانوني هجين يمتح من القانون العام، ومن القانون المدني، وينطبق هذا الوضع على دول عديدة، منها جنوب إفريقيا، ومنطقة الكيبك بكندا، وولاية لويزيانا بأمريكا، وسكوتلندا، والفيليبين، واليونان، ينضاف إليها كذلك قانون الاتحاد الأوروبي...[١].

إن التصنيفات السابقة مُستمدّة من اعتبارات لغوية بالأساس، علاوة على اختلاف الأنظمة القانونية الخاصة بالمجتمعات التي صاغتها؛ إذ إن لكل مجتمع بنى لسانية واجتماعية وثقافية مختلفة طُورت حسب ظروفه الخاصة، أو اختلفت باختلاف المفاهيم والضوابط القانونية وتطبيقات القانون... وقد يتعلق الأمر أحيانا بهذا كله.

واستنادا إلى علاقة القرابة بين النظم القانونية، دائما، اهتمت بعض الدراسات بخصائص اللغة القانونية اعتمادا على المقارنة بين بعض اللغات، فوجدت أن المعجم القانوني الإنجليزي يعج بالكلمات القديمة، والاستعمالات الطقوسية والرسمية، والكلمات المتسلسلة، والكلمات المألوفة المحمَّلة بالمعاني غير المألوفة، والكلمات الدقيقة جدا[٢]، وأن القانون الألماني يشتمل على مصطلحات مغرقة في التجريد، مع تردد استعمال الأسماء بشكل كبير[٣]، أما اللغة المستعملة في القانون الصيني، فهي لغة عادية تستعمل المعجم العام المحَمَّل بمعان قانونية؛ مما يجعل اللغة القانونية الصينية تزخر باستعمالات غامضة وعامة وملتبسة[٤]... وهي

١- المرجع نفسه، الصفحات نفسها.

٢- المرجع نفسه، الصفحات نفسها.

٣- المرجع نفسه.

٤- المرجع نفسه.

اختلافات، في معظمها، معجمية ودلالية و/ أو تداولية بالأساس، بينما تبقى المباني التركيبية متشابهة إلى حد بعيد[1].

ورغم هذه التشابهات والاختلافات في الوقت نفسه بين القوانين، فإن لغة القانون لا تخرج عن خصوصيات اللغات الخاصة؛ لذلك من الطبيعي أن نجد بين هذه اللغات خصائص مشتركة، وهي الخصائص التي عبرنا عنها هنا بـ"**الخصائص العامة للغة القانون**"، وقد وصفناها بالخاصة؛ لأنها خصوصيات تكاد تكون مطردة في اللغات القانونية جميعها، من جهة، ولتمييزها عن **الخصائص البلاغية الأسلوبية** التي تميز لغات التشريع في سياقها الاستعمالي الخاص، كما سنبين لاحقا.

ويمكن أن نعرض لتلك الخصوصيات العامة على النحو الآتي:

- **اللغة القانونية لغة البساطة والوضوح والمباشرة:** فهي لغة واضحة وبسيطة، تخلو من الاستعمالات المجازية، ويترتب على تخلف أي من هذه الخصائص الوقوع في التخليط، وصعوبة الوصول إلى فهم حقيقة المراد. ولا يحول الحفاظ على هذه السمات دون انتقاء الجزل من الكلام، والشيق من أساليب التعبير[2]؛
- **اللغة القانونية لغة العمومية والتجريد:** إن الطابع السلطوي العام للقانون، الذي ينتج عنه توقيع العقاب على كل من يخالف هذه القواعد، يوجب أن تكون القاعدة القانونية عامة ومجردة تطبق على الجميع بلا تمييز.

١- وقد اهتدى إلى هذه الخلاصة أحد الباحثين العرب، يقول: "من سمات التفكير اللغوي في القانون أن له مباني مشتركة، تنسحب على القانون العام والخاص، في مختلف دول العالم. هذا على الرغم من اختلاف البنى الذهنية، والاجتماعية، واللغوية لواضعي هذه القوانين، بعضهم عن بعض". سمير شريف استيتية، اللسانيات: المجال، والوظيفة، والمنهج، ص٤٩٧).

٢- عز الدين عبد الله، لغة القانون في مصر، ص١٠٩.

- **اللغة القانونية لغة فنية:** لأنها تعبر عن أدق تفاصيل الفكر القانوني، مثل: التفسير، والتقدير، واستخلاص القرائن، والتكييف، والمنطقية، وغيرها.
- **اللغة القانونية لغة معيارية:** إنها لغة فرض الواجبات والحقوق، وبالتالي فهي لغة تقريرية؛ حيث إن الوظيفة الأساسية للقانون هي تنظيم السلوك البشري والعلاقات البشرية.
- **اللغة القانونية لغة اصطلاحية:** وهذه الصفة ترجع إلى أنها لغة خاصة، فهي تعبر عن حقائق قانونية أو حقائق طبيعية واجتماعية، كما أنها تعبر أيضاً عن الأفعال المحظورة والجزاء المترتب على ارتكابها، كما تتسع كذلك لتعبر عن أدق العمليات الذهنية التي تؤدي إلى نتيجة معينة...

وعلاوة على هذه الخصائص العامة، تتميز اللغة القانونية بخصائص لسانية أخرى، يمكن أن نجملها في:

– **الخصائص المعجمية:** إن لغة القانون "لغة اصطلاحية"، كما أشرنا سابقاً، وهذه الصفة ترتبط بخصوصية المعجم القانوني. فإذا كانت البساطة والوضوح والدقة من خصائص اللغة القانونية، فإن ذلك متأتٍّ من استخدام التعبيرات الاصطلاحية. غير أن ما هو جدير بالإشارة هنا، أن اللغة القانونية، وعلى عكس اللغات الخاصة التي تستعمل المصطلح الواحد للدلالة على المفهوم الواحد؛ أي "أحادية دلالة المصطلح"، التي تعد سمة من السمات المائزة للغات الخاصة تجعلها مفهومة في سياقات ثقافية متعددة. فعلى عكس هذه اللغات الخاصة تختلف اللغة القانونية من هذه الجهة تحديدا، فمدلولات المصطلحات القانونية تختلف من حقل

قانوني إلى آخر (إداري- جنائي- مدني-...)؛ إذ قد يعطى للمصطلح الواحد دلالات مختلفة[1].

- **الخصائص الدلالية:** إذا كانت النصوص القانونية مفتوحة على باب الاجتهاد والتأويل، فإن ذلك لا يعني إطلاقا حرية مطلقة في شرح النص القانوني وتأويله، بل يتعين على مؤولي النصوص القانونية والمجتهدين في فهمها ألا يخرجوا عن المعنى الأساسي لهذه النصوص؛ لأن "المعنى الذي ينبغي البحث عنه في النص القانوني هو المعنى الذي يريده النص، لا المعنى الذي يريده الباحث فيه؛ لأن المعنى -في غياب الحصانة اللغوية- يمكن أن يتعدد وتختلف وجوهه بحيث تضيع الغاية من تنظيم الحياة"[2].

وعموما تبقى الخصائص الدلالية من أهم المميزات اللسانية للنص القانوني، بل "إن أدق موطن تطبق فيه قواعد علم الدلالة ومفاهيمه هو علم القانون؛ لأن مدار الحكم فيه على الدلالات المختلفة للأقوال والأفعال. وإذا كان علم الدلالة في اللسانيات يقوم على معاني الألفاظ والجمل والسياقات، فإن العلوم القانونية كلها تفعل ذلك، وتضيف إليها تركيزها على دلالات الأحداث، والمواقف، والأفعال، والعلاقات، وتجعل كل أولئك مؤثرة إيجابا أو سلبا في الحكم. بل إن القوانين نفسها تحسب هذه الأمور وترصدها، وتحدد أكثر تبعاتها، وتبني الأحكام على أساس ذلك. وقد تقع أحداث غير متوقعة، فيتوجه رجال القانون إلى تحديث القوانين، وتعديل الأحكام، بما يتناسب والوقائع الجديدة"[3].

١- انظر الملحق١.

٢- محمد الهادي الطرابلسي، مسالك البحث عن المعنى في النص القانوني، ص٥٣٦.

٣- سمير شريف استيتية، اللسانيات: المجال، والوظيفة، والمنهج، ص٤٩٣.

– **الخصائص التركيبية:** تتميز الجمل القانونية عادة بالطول، واستعمال الجمل المركبة والطويلة، واستعمال الشرط والاستثناء، والعبارات السببية: "يظهر ذلك في القوانين، والأنظمة، والأحكام، وشروح القوانين، وغير ذلك مما له صلة بالقانون. إن عبارات كهذه: "تبعا لذلك، وبناء عليه، ومما يترتب على هذا..."، ذات سيرورة في كثير من الأعمال والنصوص القانونية، والفرق كبير بين استخدام أهل القانون لهذه العبارات، وسائر الاستخدامات. إن القانون يجعل هذه العبارات أساسا حكميا يهيئ القارئ إلى الحكم المترتب على ما سبق"[1].

– **الخصائص التداولية:** اللغة القانونية لغة إنجازية بالأساس؛ لأنها تنجز آثارا ونتائج. إنها تجسيد لعلاقة اللغة بالفعل؛ وهو ما يجعل من الخطاب القانوني خطابا وثيق الصلة بالواقع؛ لأن معناه لا يتحقق إلا إذا تحوّل إلى منجَز فعليّ، بل لعلّ القانون هو الخطاب الوحيد الذي لا تكون له قيمة إلاّ بتطبيقه في الواقع فعلا، وعملية "التأثير بالقول" هي التي قد يتحوّل الكلام بمقتضاها إلى منجز فعليّ.

ويظهر الطابع الإنجازي للغة القانونية من خلال تمييز القانون بين ما يسمى "القواعد الآمرة" و"القواعد المكملة". فالقانون ينظم سلوك الأشخاص في المجتمع عن طريق قواعد قانونية، وهي القواعد التي تتضمن خطابا موجَّهًا للأفراد بأداء عمل ما أو الامتناع عنه. ويميز عادة بين القواعد الآمرة والمكملة باعتماد المعيار الشكلي الذي يقوم على اعتماد ألفاظ النص ذاته طريقا لمعرفة القاعدة القانونية، هل هي قاعدة آمرة أو مكملة استنادا إلى العبارة المستخدمة في القاعدة، ومدى جواز الاتفاق على ما يخالف حكمها من عدمه، فإذا كانت العبارة تدل على عدم جواز الاتفاق على مخالفتها كانت آمرة، وإن دلت على جواز ذلك كانت

١– المرجع نفسه، ص٥٠٢.

مكملة. وعادة ما يستخدم المشرع ألفاظا متداولة مثل: يجب –لا يجوز – يمنع – لا يصح – يعتبر باطلا –لا يمكن– إذا وجب...

إلى جانب المعيار الشكلي، وهو معيار لغوي، يحدث التمييز بالمعيار الموضوعي؛ فقد لا تتضمن القاعدة لفظ أمر يوحي بالنهي أو الامتناع كدليل على أن القاعدة آمرة أو أنها لا تتضمن نصا يسمح بالاتفاق على مخالفتها كدليل على أن القاعدة مكملة أو المفسرة، وعندئذ يجب البحث عن معيار آخر خارج اللفظ والنص الذي جرت به القاعدة القانونية وذلك من خلال البحث في موضوع القاعدة القانونية، ومدى علاقتها بالنظام العام أو المصالح الأساسية للمجتمع؛ لذلك يطلق على هذا المعيار بالمصطلح الموضوعي أو المعنوي؛ لأنه يكمن في موضوع القاعدة والمراد منها، ولذلك فهو اعتبار تداولي بالدرجة الأولى.

٣، ٢ . لغة (لغات) القانون وخصائصها البلاغية و الأسلوبية:

يستخدم المشتغلون في مجال القانون لغات مختلفة باختلاف مجالات الاشتغال [إصدار الأحكام، الدفاع...]، وتتميز كل لغة من هذه اللغات بخصوصيات تجعل منها نمطا فريدا، على الرغم مما يجمعها من خصوصيات عامة توحد لغات القانون بشكل عام، ومن هذه اللغات: لغة التشريع، ولغة المحاماة، ولغة القضاء...

٣، ٢، ١. لغة التشريع:

أهم ما يميز لغة التشريع أنها لغة مباشرة؛ لأنها موجَّهة إلى العموم، ولذلك من المفروض أن تكون واضحة دقيقة. فاللغة المعقدة تجعل القانون مغلقا، كما أن اللغة غير الدقيقة تجعل القانون مبهما. ويجب أن يكون للتشريع لغة فنية خاصة به، بحيث يكون كل لفظ فيها موزونا محدود المعنى. ولا يجوز أن يتغير معنى اللفظ الواحد باستعماله في ظروف مختلفة. كما أنه إذا عبر عن معنى بلفظ معين، وجب

ألا يتغير هذا اللفظ إذا أريد التعبير عن هذا المعنى مرة أخرى. ولا يتنافى أن تكون لغة التقنين غنية، وأن تكون بسيطة تنزل إلى مستوى الجمهور[١].

ومما يميز لغز التشريع أيضا الاستقرار، فالمشرع يميل في بناء النصوص التشريعية إلى استخدام العبارات المرنة التي تنطبق على كل الفروض الواقعة وقت إصداره، وتتسع للفروض المحتمَلة مستقبلا، وهي بذلك تختلف عن الأحكام القضائية التي يجب أن تتسم عباراتها بالدقة والتحديد[٢].

ويمكن تلخيص أهم خصوصيات لغة التشريع في ما يلي[٣]:

١. انعدام الترادف بين الألفاظ والمصطلحات المستعملة تفاديا للزيادة في المعنى المراد، وتجنبا للتعارض في دلالة الألفاظ، على خلاف اللغة العامة التي تعتبر ظاهرة الترادف فيها أمرا مقبولا ومستساغا، وفي أحايين عديدة يكون محبذا ومستحسنا من أجل جمالية التعبير وحسن الصياغة.

٢. اعتماد وحدة دلالة اللفظ أو المصطلح في السياق الواحد، توخيا للوضوح، وتبيانا لقصد المشرع، وابتعادا عن احتمالات التأويل والقراءات المتعددة؛ إذ إن صياغة المعاني القانونية بكيفية واضحة تؤدي إلى تفادي التنازع في تطبيق القاعدة القانونية.

٣. تجنب التعابير العامة، واعتماد التراكيب اللغوية على ألفاظ محددة الدلالة، سواء منها الدلالة المعجمية العامة، أو الدلالة الاصطلاحية الخاصة.

١- عبد الرزاق أحمد السنهوري، على أي أساس يكون تنقيح القانون المدني المصري، ص١١٥.

٢- سعيد أحمد بيومي، لغة الحكم القضائي، ص٤١.

٣- عبد الإله فونتير، اللغة العربية والنص التشريعي: تأملات وإشكالات، ص ص٦١-٦٣.

٤. اتصاف الأسلوب القانوني الذي تصاغ به القواعد القانونية بالتركيز الشديد للعبارة، من خلال التعبير بأسلوب مركز ومكثف، وتفادي الحشو والألفاظ الزائدة؛ إذ كل لفظ أو عبارة زائدة في الصياغة القانونية تعني الزيادة في المعنى خلافا لإرادة المشرع ومقصوده.

٥. توخي استعمال المصطلحات القانونية الواضحة المعنى، والمصطلحات التقنية والعلمية المتداولة بين أهل التخصص الواحد، أو تخصصات متعددة.

٦. اعتماد الصيغ والتعابير القانونية المتداولة والمتواترة في كل مجال من مجالات التشريع، حسب طبيعة النص، وحسب المجال الذي يندرج في إطاره.

٧. تجنب ظاهرة التكرار في الصيغ والعبارات للإفصاح عن المعنى الواحد، وفي السياق نفسه.

٨. اعتماد الضمائر المستترة وضمائر الغائب كلما كان استعمالها مفيدا في الدلالة على المضمر، وإن خَيِفَ اللبس؛ وجب الإظهار؛ لما لذلك من تأثير بليغ على السياق في بيان المقصود، وعلى من يعود عليه الضمير، سيما إذا تعلق الأمر بمن يقع عليه التزام، أو من هو مخاطب بقاعدة، أو من هو صاحب حق.

٩. تجنب استعمال النعوت والصفات، إلا إذا كان ذلك في معرض البيان المطلوب، أو لضرورة تقنية ملحة.

١٠. الاستعاضة عن الصيغ الإنشائية الطويلة بالجمل القصيرة المتسلسلة، من أجل التعبير المباشر، وفي حدود المطلوب، عن المعاني الحقوقية المراد الإفصاح عنها.

١١. غلبة استعمال الجمل الفعلية في الصياغة القانونية، وقلة استعمال الجملة الاسمية التي يتم اللجوء إليها في حالات نادرة، خصوصا عندما يتعلق الأمر بإقرار مبدأ، أو إقرار معادلة قانونية بين الحقوق والالتزامات.

١٢. غلبة استعمال الفعل المضارع في الصياغة القانونية، مادام زمن تطبيق القاعدة دائما هو زمن لاحق لتاريخ إصدارها، في حين أن الحالات النادرة التي يستعمل فيها الفعل الماضي تكون مقتصرة على حالات وصف وقائع قانونية من أجل ترتيب آثار ونتائج قانونية عليها.

١٣. تجنب الصياغة القانونية التعابير العامة والغامضة والملتبسة، واستعمال صيغ وعبارات دقيقة بدلا عنها، تعكس لغة معيارية في مجال الحقوق والالتزامات، وليس مجرد إعلان للنيات والتطلعات، على غرار ما هو الحال بالنسبة إلى بعض المواثيق والصكوك الدولية التي يكون فيها الأمر مقصودا ومطلوبا من أجل حث الدول وتشجيعها على إصدار تشريعات وطنية.

٢,٢,٣. لغة المحاماة:

قد تكون لغة المحاماة لغة حديث (المرافعات)، أو لغة كتابة (المذكرات)، وهي في كلتا الحالتين لغة التماس، ولغة مخاطبة المشاعر قبل مخاطبة العقول؛ فقد "بدأت المحاماة صناعة خطابة، وفصاحة، وبلاغة، وإطالة، ثم تطورت، كما تطور كل شيء في هذا العالم، إلى صناعة إقناع، وحجج، وأدلة. بدأت فَنًّا، قوامه اللفظ البليغ"[١] .

إن نص المرافعة سواء أكان مكتوبا (مذكرة)، أو شفويا (مرافعة) يحمل خصوصيات لسانية. فلا بد للمحامي من معرفة بمخارج الحروف وصفاتها، وما يعتري بعضها من تغيرات عند النطق، وأن يتمرن على إبرازها أخذا بعين الاعتبار العوامل المؤثرة في إنتاج الصوت؛ لأن صوت الإنسان أهم وسائل التعبير عما يختلج في النفس، فقد تكون العين، والملامح، والإشارة، والحركة..... وسائل

١- حسن الجداوي، قضايا تاريخية ومرافعات، ص٢٩٠.

للتعبير لا تقل بلاغة، لكن الصوت يبقى أهمها. يؤدي الصوت الإنساني المعاني بتراوحه بين الارتفاع، والانخفاض، والانحباس، والانطلاق، والسرعة، والبطء في الأداء، والرقة والتفخيم، وهذه خصائص من شأنها أن تؤثر على محتوى أي مرافعة. كما أن مرافعة المحامي عادة ما تتضمن كلمات وجملاً تكون ذات أهمية في حسم الدعوى، وحتى تنال هذه الكلمات والجمل موقعها المناسب في سياق الترافع، فإنه يتعين على المترافع أن يكون على دراية بالنبر والتنغيم، وعلى القواعد الضابطة لهذه الظواهر الصوتية– اللسانية إن هو أراد فعلا أن يضمن للقضية التي يترافع من أجلها النجاح.

٢,٢,٣. لغة القضاء:

يعرف زكي عريبي الحكم القضائي بالقول: "الحكم القضائي هو عنوان الحقيقة، وعنوان الحقيقة يجب أن يكون جديرا بها من حيث صياغته على الأقل"[١].

لا تنتهي مهمة القاضي بالوصول إلى رأي فاصل في الدعوى المطروحة أمامه؛ إذ عليه أن يؤيد حكمه بقلمه. وليس الأمر يسيرا، لا سيما في القضايا التي تدفع فيها حجج الخصوم بعضها البعض، كلٌّ لديه من الحجج الدامغة والبراهين القوية ما يجعل القاضي حائرا بينها، حتى ما إذا قال كلمته الحاسمة، فإنه يثور التساؤل عن كيفية هذا القول[٢].

ولا قيمة للفكر الذي ينتهي إليه القاضي بدون لغة يعبر بها عن هذا الفكر، فباللغة ينتقل يقين إقناع القاضي من دائرة الاقتناع الداخلي إلى الفكر المحسوس

١– زكي عريبي، لغة الأحكام والمرافعات، ص١٧٩.

٢– المرجع نفسه، ص١٨١.

الذي يمكن من إدراكه والوقوف عليه[1]؛ لذلك يتعين عليه "أن يصوغ حكمه في أسباب. وهذه الأسباب يتطلع إليها الخصمان، سواء الخاسر دعواه أو الكاسب لها. ومعرفة أصول اللغة تمكنه من فهم حجج الخصوم ودفاعهم، كما أنها تعينه على الوقوف على أسرار كل لفظ عند نقاش الخصوم أمامه، وما يدلون به في مرافعاتهم، وما يسطِّرونه في مذكراتهم المقدمة إليه[2].

وترتهن اللغة القضائية بشخص القاضي، وتتأثر بجوانب شخصيته وتكوينه العلمي والقضائي، ويترتب على ذلك اختلاف لغة القضاء، لكن ذلك لا يمنع من وجود ضوابط مشتركة يجب التقيد بها، ومن ذلك امتلاك حس لغوي يمكِّن القاضي من حسن اختيار الألفاظ، ودقتها، والابتعاد عن الحشو... وهذه ضوابط يجب أن يتقيد بها القاضي في تحرير الأحكام[3]؛ لأنها تساعده على تفهم الواقعة بأركانها وظروفها.

ويجب لذلك أن تكون أسباب الحكم مقنعة، ولا يتوفر هذا الإقناع إلا بأن يكون لدى كاتبها المقدرة، بحيث يستطيع أن يعالج بقلمه القضية من جميع نواحيها، فيبين بجلاءٍ وقائعها، ويستعرض مختلف الآراء فيها بدقة وإيجاز، ويناهض ما يرى مناهضته، ويؤيد ما يرى تأييده. ثم يقف عند الرأي الذي يعتقد صحته[4]. فكثيرا ما يكون ضعف اللغة وسوء الصياغة سببا في رفض الحكم، ولذلك فإن ثقافة القاضي الواسعة وتكوينه الدقيق في مجال القضاء لا يكفيان لوجود قاض ناجح، "فمن القضاة من يصل بحسن بديهته، وسلامة تفكيره إلى الرأي الصحيح،

١- حسن السيد بسيوني، منهجية العمل القضائي ص٦٤، انظر الصفحة ٣٤-٤٤.

٢- أحمد بلخيرية، رسالة القاضي، ص٦٢.

٣- زكي عريبي، لغة الأحكام والمرافعات، ص١٨٢.

٤- المرجع نفسه، ص١٨٣.

ولكنه بسبب ضعف قدراته الفنية يعجز عن أن يحسن عرض رأيه بالشكل المؤثر المقنع"[1].

للاعتبارات السابقة فإن علوم اللغة "من العلوم الأساسية اللازمة لنجاح القاضي في عمله؛ إذ إنها تمكنه من فهم أسرار المشاكل الإنسانية عند اطلاعه على لغة الخصوم بكيفية مدققِة مع فهم أسرار كل لفظ عند نقاشهم أمامه وفي تقاريرهم، وفي مرافعاتهم؛ حتى يحرر لهم أحكاما مثالية بكيفية تظهره في مستوى الكاتب الاجتماعي، والفيلسوف الحكيم الذي يصور المشاكل الاجتماعية في حكمه في أجلى مظهر، وفي أحسن صورة"[2].

٣. على سبيل الختم:

حاولنا في هذا البحث أن نبين مدى أهمية اللغة في تشكل الخطاب القانوني وإعطائه هويته؛ فرجل القانون لا يمكن أن يستغني عن المعرفة اللغوية؛ لأن النصوص القانونية محكومة بقواعد وضوابط لغوية بالأساس مستمدة من طبيعة اللغة العربية واستعمالاتها، وبذلك تكون المعرفة اللغوية أحد أدوات استنباط المعنى من نسيج متكامل (النص القانوني).

إن "العلاقة بين اللغة والتشريع هي علاقة تفاعل معقدة؛ إذ بدون لغة سليمة ودقيقة وواضحة ومحكَمة، وبدون معرفة صحيحة بأصول التشريع ومبادئه المرجعية، لا يمكن للخطاب التشريعي أن يؤدي وظيفته، ويحقق مبتغاه. إن العلاقة بين اللغة

١- بيرو كالمندري، قضاة ومحامون، ص١٢٣.

٢- أحمد بلخيرية، رسالة القاضي، ص٦٢.

والتشريع هي – في حقيقتها – علاقة بين المحرر والمشرع، بين العبارة وصانع القرار"[1]، فلذلك لا نبالغ إذا قلنا: إن اللغة هي نصف العمل القانوني.

للاعتبارات السابقة فإن التطبيق السليم للقانون لا يمكن أن يكون بالشكل المطلوب إلا من خلال نصوص قانونية واضحة ودقيقة، وهذا لا يمكن أن يتحقق أيضا إلا إذا انصبَّ الاهتمام على اللغة التي تصاغ بها النصوص القانونية، ونعني بذلك الجوانب الشكلية واللغوية والدلالية للنص القانوني، التي ينتج عنها – بالضرورة – تطبيق القانون بكيفية سليمة، فاللغة هي الوعاء أو الإطار الذي يحول المادة القانونية إلى نصٍّ بروحٍ... والصياغة القانونية هي أحد أسس القاعدة القانونية، فهي التي تنفث فيها الروح وتخرجها إلى حيز الوجود.

إن المسؤولية ملقاة على عاتق القانونيين واللسانيين على حد سواء، فمن واجب رجل القانون أن يعتد بالأمور اللغوية، وأن يوليها حظَّها من البحث والاهتمام، ومن واجب اللسانيين أن يعيدوا النظر في المقاصد اللغوية، ولنا في تراثنا عبرة، فقديما أشار ابن رشد إلى ضرورة إعادة تنظيم الأبواب النحوية، وإعادة تنسيق موضوعاتها: لكي تتفق مع أهداف المتخصصين في العلوم الشرعية، فيقتصر من النحو الكلي على ما يعين على استنباط معاني النصوص الشرعية، وتضم إليه القضايا الأسلوبية من علوم البلاغة. فيكون القصد من تعلم النحو في هذا الباب الوصول إلى تعلم نحو خاص لهدف محدد، وهو نحوٌ عملي يسعى إلى فهم الخطاب الشرعي، مستبعدا المبادئ والأسس النظرية الافتراضية التي لا تفيد في تحقيق أهداف المادة.

١– عبد الإله فونتير، اللغة العربية والنص التشريعي: تأملات وإشكالات، ص٦٣.

ملحق (١)

بيبليوغرافيا:

١) إبراهيم أبو الليل ومحمد الألفي، المدخل إلى نظرية القانون ونظرية الحق، الكويت، جامعة الكويت، ١٩٨٦م.

٢) أبو عبيد الله محمد بن عمران المرزباني، نور القبس المختصر من المقتبس في أخبار النحاة والأدباء والشعراء والعلماء، تح رودلف زلهايم، دار النشر فرانتس شتاينر بفيسبادن، ١٩٦٤م- ١٣٨٤هـ.

٣) أحمد بلخيرية، رسالة القاضي، مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع، تونس، الطبعة الثانية، (د.ت).

٤) أحمد عبد الظاهر، لغة المحاكم، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠١٢م.

٥) أحمد فتحي مرسي، محاضرات في الأدب القضائي، المركز القومي للدراسات القضائية، ١٩٨٩م.

٦) بيرو كالمندري، قضاة ومحامون، ترجمة حسن العروسي، دار المعارف بمصر، الطبعة الثانية، ١٩٦٢م.

٧) حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة: دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، دار الكتاب الجديدة المتحدة، لبنان، ٢٠٠٩م.

٨) حافظ إسماعيلي علوي، لغة النص هوية النص، مدخل إلى لسانيات القانون، المؤتمر الدولي الرابع للسانيات النص وتحليل الخطاب، جامعة ابن زهر، أكادير، المغرب، ١٩-٢٥ مارس، ٢٠١٤م.

٩) حامد مصطفى، "أدب القانون"، مجلة القضاء، مصر، السنة الثانية، ١٩٤٣- العدد٦، (ص ص٣٤ - ٣٧).

١٠) حسن الجداوي، قضايا تاريخية ومرافعات، مكتبة حسين الراعي، القاهرة، (د.ت) (د.ط).

١١) حسن الخطيب، "المسائل المتعلقة بالتفسير القضائي"، مجلة القضاء، مصر، السنة السادسة والثلاثون، ١٩٨١م، العدد١ و ٢ و ٣ و ٤، (ص ص٤٠٨- ٤٢٢).

١٢) حسن الخطيب، الصياغة القانونية والمنطق القضائي، مجلة القضاء، مصر، السنة الثانية والثلاثون، كانون الثانى ١٩٧٧م – العدد ١، (ص ص١٣٩– ١٥٧).
١٣) حسن السيد بسيوني، تقاليد ومنهجية العمل القضائي، مطابع الدار الهندسية، مصر، ٢٠١٠م.
١٤) حسن السيد بسيوني، منهجية العمل القضائي، (د.ط)، ٢٠٠٠م.
١٥) خالد ميلاد، الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة: دراسة نحوية تداولية، منشورات كلية الآداب منوبة، تونس، ٢٠٠١م.
١٦) زكي عربي، لغة الأحكام والمرافعات، الكتاب الذهبى للمحاكم (١٩٣٣– ١٨٨٣)، مصر، الجزء الثاني، الطبعة الثانية، ١٩٩٠م. (ص ص١٥٦– ١٩٠).
١٧) سعيد أحمد بيومي، لغة الحكم القضائي، دراسة تركيبية دلالية، دار الكتب القانونية، مصر، دار شتات للنشر والبرمجيات مصر، الطبعة الأولى، ١٤٣٠هـ– ٢٠٠٩م.
١٨) سعيد أحمد بيومي، لغة القانون في ضوء علم لغة النص، دراسة في التماسك النصي، دار الكتب القانونية مصر، دار شتات للنشر والبرمجيات مصر، الطبعة الأولى، ١٤٣١هـ– ٢٠١٠م.
١٩) سمير شريف استيتية، اللسانيات: المجال، والوظيفة، والمنهج، عالم الكتب الحديث، وجدارا للكتاب العالمي، الأردن، الطبعة الثانية، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م.
٢٠) عبد الإله فونتير، "اللغة العربية والنص التشريعي: تأملات وإشكالات"، ضمن كتاب اللغة العربية في الخطاب التشريعي والإداري والإعلامي في المغرب، ندوة أكاديمية المملكة المغربية، الرباط ٢٠–٢١ أكتوبر ٢٠١٠م، ١١–١٢ ذو القعدة ١٤٣١هـ، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، سلسلة الندوات، ٢٠١١م، (ص ص٥٥–٨٧).
٢١) عبد الحي حجازي، المدخل لدراسة العلوم القانونية: القانون وفقا للقانون الكويتي، الكويت، جامعة الكويت، ١٩٧٢م.

٢٢) عبد الرزاق أحمد السنهوري، "على أي أساس يكون تنقيح القانون المدني المصري"، الكتاب الذهبي للمحاكم الأهلية (١٨٣٣-١٩٣٣)، الطبعة الثانية، طبعة نادي القضاة، مصر، ١٩٩٠، الجزء الثاني، (ص ص١٠٦-١٤٣)

٢٣) عبد القادر الشيخلي، فن الصياغة القانونية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ١٤١٥هـ- ١٩٩٥م.

٢٤) عبد الوهاب خلاف، "تفسير النصوص القانونية وتأويلها"، مجلة المحاماة، مصر، السنة الحادية والعشرون، ذو القعدة وذو الحجة ١٣٦٩هـ (١٩٤٩م)- العدد٩ و١٠، (ص ص٤٤٧ -٤٦١).

٢٥) عبد الوهاب خلاف، "تفسير النصوص القانونية وتأويلها، مجلة المحاماة"، مصر، السنة الحادية والثلاثون، سبتمبر ١٩٥٠م، العدد ١، (ص ص١٨٢-١٩٥).

٢٦) عبد الوهاب عبد السلام طويلة، أثر اللغة في اختلاف المجتهدين، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، (د.ت)، (د.ط).

٢٧) عدنان الخطيب، "اللغة القانونية في الأقطار العربية ووجوب تصفيتها وتوحيدها"، الرسالة، ١٥ شوال ١٣٦٣هـ (١٩٤٤م)، العدد ٥٨٧. (ص ص٨٩٣- ٨٩٥).

٢٨) فلوريان كولماس (تحرير)، دليل السوسيولسانيات، ترجمة د. خالد الأشهب، وماجدولين النهيبي، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى، بيروت، كانون الأول (ديسمبر) ٢٠٠٩م.

٢٩) محمد الذوادي، ف"ي مخاطر فقدان العلاقة العضوية بين المجتمعات العربية ولغتها"، ضمن كتاب اللسان العربي وإشكالية التلقي، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة كتب المستقبل العربي، الطبعة الثانية، بيروت، شباط/ فبراير، ٢٠٠١م، (ص٤١-٦١).

٣٠) محمد الهادي الطرابلسي، مسالك البحث عن المعنى في النص القانوني، من أشغال ندوة "المعنى وتشكله"، بكلية الآداب منوبة، جمع وتنسيق منصف عاشور، منشورات كلية الآداب منوبة، تونس، نوفمبر، ١٩٩٩م.

٣١) مشاعل عبدالعزيز الهاجري، "الدراسات البينية وأثرها في الاتصال بين

الحقول المعرفية– دراسة في القانون بوصفه حقلاً معرفياً مستقلاً وعلاقته بغيره من العلوم"، مجلة الحقوق، الكويت، العدد الثالث/ السنة الحادية والثلاثون– سبتمبر ٢٠٠٧م.

المراجع الأجنبية:

32) Deborah Cao, 2007, Translating Law, Multilingual maters, LTD, Library of Congress Cataloging in Publication Data.
33) Frederick A. Philbrick, 1949, Language and the law, The Macmillan company- New York.
34) Gérard Cornu, 2000, Linguistique juridique, Editions Montchristien, E.J.A.
35) Jezry Wroblewski, 1988, Les langages juridiques une typologie, Droit et societé, N° 8, pp15-30.

تعزيز دور العربية في القضاء والتشريع في العالم العربي

إعداد

د. عبد الملك أحمد شتيوي

قسم النحو والصرف، كلية اللغة العربية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - الرياض

المقدمة

الحمد لله رَبِّ العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد،،،

فإن اللغة هي أداة التعبير عما يشعر به الإنسان من مشاعر وأحاسيس وأفكار، وامتلاك اللغة كامتلاك النقود، فبها وعن طريقها يمكنه إغناء نفسه إذا استثمرها بطريقة صحيحة.

ولما كانت العلاقة بين اللغة العربية وعلوم القانون قوية ؛ لأن اللغة العربية يحتاج إليها كل من المفتي والمستفتي، كان لزاماً أن تكتب القوانين والتشريعات بلغة سليمة فصيحة، وأن يكون القاضي على دراية بهذه اللغة؛ لأن الأحكام القضائية هي عبارة عن تفسير للنصوص القضائية، وإسقاطها على أرض الواقع.

ولما للعربية من قيمة عالية كان لا بد أن يكون الجميع على دراية بها، فبحركة واحدة قد يُغير الحق إلى باطل، وبالعكس، ومن ذلك ما أورده ابن فارس في رسالته (فتيا فقيه العرب)؛ إذ يقول: سمعت أبا بكر محمد بن الحسين الفقيه يقول: ادعى رجل مالاً بحضرة القاضي أبي عبيد بن حربوبه، فقال المدعى عليه : مالُه علي حق – بضم اللام – فقال أبو عبيد: أتعرف الإعراب ؟ فقال: نعم، فقال: قُم قد ألزمتك المال.

ويهدف البحث إلى التعرف على نوعية اللغة التي يستخدمها من يقومون بصياغة القوانين، وإمكانية تعزيز اللغة لدى من يقومون بمهنة القضاء، وإحكام الصياغة القانونية.

كما يهدف البحث أيضاً إلى التعرف على مدى ملاءمة ما نصت عليه الدساتير في الدول العربية بأن (اللغة العربية لغتها الرسمية) للواقع الذي تعيشه هذه الدول في قوانينها، وأحكامها.

وأخيراً يهدف البحث إلى التعرف على لغة المرافعات القضائية.

ولذا فقد جاء البحث في مقدمة، وثلاثة مباحث، وتوصيات، وخاتمة، وفهرس المراجع.

أما المقدمة: ففيها دوافع البحث وأهميته.

وأما المبحث الأول: فهو بعنوان (اللغة العربية المستخدمة في القضاء ومحاولة تقويتها).

وأما المبحث الثاني: فهو بعنوان: (اللغة العربية في بعض الدساتير العربية).

والمبحث الثالث: لغة المرافعات القضائية.

التوصيات: وفيها بعض التوصيات التي أود مراعاتها.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي توصلت إليها، ثم فهرس المراجع.

والله ولي التوفيق،،،،،،

المبحث الأول

اللغة العربية المستخدمة في القضاء ومحاولة تقويتها

إنَّ اللغة العربية كانت لغة العلم في كل الفنون والمعارف قبل ألف عام حينما حملت لواء المنهج التجريبي، وقبل أن تُوصف بالجمود، أما الآن فقد أصبح العرب يلهجون إلى الغرب وإلى اللغة الإنجليزية في معارفهم وفنونهم وبخاصة في العلوم التجريبية، وتركوا لغتهم حتى وصل ذلك إلى العلوم النظرية، ومنها علم القانون، فقد دخلت القوانين الأجنبية إلى قوانينا، ومُلئت العلوم النظرية بالمصطلحات الأجنبية، الأمر الذي دفع جمعية الحقوقيين المغربية إلى دراسة وسائل تطهير القوانين المغربية من التبعية وإرجاعها لأصالتها المغربية بأن يكون استمدادها من الشريعة الإسلامية(١).

ولاشك أن العلاقة بين اللغة والقانون علاقة وثيقة، فالقوانين والأحكام يجب أن تصاغ بلغة سليمة من حيث الناحية اللغوية، بحيث تكون خالية من الأخطاء، وذلك كي يتم تفسير النصوص القانونية في الأحكام بطريقة صحيحة.

وقد بدا واضحاً في الزمن الذي نعيشه أن أغلب المشرعين للقوانين والقائمين عليها لا يهتمون باللغة العربية التي تُصاغ بها القوانين، فهي القوالب التي توضع فيها هذه المواد، كما لم تعد الصياغة القانونية مُحكمة، الأمر الذي أدى إلى كثرة التفسيرات والتأويلات، ووجود الثغرات القانونية في النصوص التي وضعت؛ مما أدى إلى كثرة المنازعات، وضياع الكثير من الحقوق على أصحابها.

وتُعد الصياغة القانونية من أهم ما يجب ملاحظته في وضع القوانين، فعن طريقها تؤخذ الحقوق والواجباب، وتطبق العقوبات والجزاءات، ولذا كان لا بُدَّ أن

(١) انظر : من التبعية إلى الأصالة في مجال التعليم واللغة والقانون / أنور الجندي، صـ ١٥٧، بتصرف، وراجع: تنمية أم تبعية اقتصادية وثقافية، د/ جلال أمين، صـ ١٠٦وما بعدها .

تكون لغة القوانين متسمة بالبساطة والسهولة، والبعد عن التعقيد والغموض مع الإيجاز غير المخل.

يقول السنهوري: " يجب أن تكون لغة التقنين واضحة ودقيقة، فاللغة المعقدة تجعل القانون مغلقاً، كما أن اللغة غير الدقيقة تجعل القانون مبهماً"(١).

لكننا قبل أن نعرض لما يجب أن تكون عليه الصياغة القانونية، نورد بعض الأخطاء اللغوية الواردة في الصياغات القانونية في بعض الدول العربية كالأردن مثلاً، فقد أجمل الأستاذ فاروق الكيلاني هذه العيوب في ما يلي:

١- عدم الدقة في التعبير.

٢- تفسير النص بعكس المعنى المقصود.

٣- الغموض، والإبهام.

٤- عدم استخدام الألفاظ الدالة على المقصود من الحكم.

٥- سوء الصناعة.

٦- الأخطاء النحوية.

وقد أورد على ما قاله بعض النصوص القانونية التي حدثت فيها هذه العيوب.(٢)

كذلك إذا طالعنا بعض الوثائق القانونية المصرية نجد أن بها الكثير من الاستعمالات غير المناسبة التي لا تؤدي الغرض المطلوب، كما أن بها الكثير من الأخطاء النحوية؛ فقد ورد في وثيقة الدستور المصري الأخير العديد من ذلك،

(١) انظر : السنهوري من خلال أوراقه الشخصية صـ ٢٠، وراجع : أصول الصياغة القانونية بالعربية والإنجليزية د / محمود محمد على صبرة صـ ٢٧، اللغة العربية ودورها في التشريع والقضاء أ/ فهد أبو العثم صـ ٦.

(٢) انظر : اللغة العربية في القضاء الأردني (المشكلات والحلول) صـ ٢٧ بتصرف.

ونبه عليه الكثيرون، ومن ذلك ما جاء في ديباجة الوثيقة: (.. ودعا ابن الأزهر رفاعة أن يكون الوطن محلا للسعادة المشتركة بين بنيه..)

والصواب: ودعا ابن الأزهر رفاعة إلى أن يكون الوطن.... فالفعل دعا هنا يتعدي بحرف الجر إلى، كما في قوله تعالى:{ ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ }[1].

وجاء في المادة (٣٠): (تلتزم الدولة بحماية الثروة السمكية، وحماية ودعم الصيادين..).

والصواب: وحماية الصيادين ، ودعمهم ؛ لأن المتضايفين بمنزلة الكلمة الواحدة ذات الجزأين ، ولا يصح أن يتوسط بينهما فاصل.[2]

بل إن الخطأ النحوي قد يغير المقصود؛ فقد وردت مثلاً هذه الجملة في حكم قضائي: " وقد أيد المدعيين الخبيرُ....".

على أن (المدعيين) مفعول مقدم، و(الخبير) فاعل مؤخر، وعليه فإن الخبير هو الذي أيد (المدعيين)، وليس هذا هو المقصود عند من أصدر القرار ؛ لأن سياق الحكم ومضمونه أن المراد قضاؤه هو أن (الخبير) أيده (المدعيان)، ولذلك كان الواجب أن تكون الجملة: " وقد أيد المدعيان الخبيرَ...."[3].

ونظراً لوجود هذه الأخطاء فإن الصياغة القانونية لابد أن تكون مُحْكَمة قانونياً، ومتسمة بالعديد من الخصائص الأسلوبية، وموضوعة في قوالب لغوية صحيحة.

---

(١) سورة النحل من الآية : ١٢٥.

(٢) انظر : أخطاء لغوية وأسلوبية في الوثيقة الدستورية، محمد الدسوقي صـ ١، وراجع : أخطاء لغوية في الكتابات القانونية، د/ عمرو مهدي قنديل صـ ١، ٢، علم اللغة القضائي، د/ جون أولسون صـ ١٣٥ وما بعدها.

(٣) انظر : اللغة العربية ودورها في التشريع والقضاء، أ / فهد أبو العثم صـ ٧، ٨.

والقانونيون يُقسمون القواعد التي تضبط صياغة القوانين بأنواعها المختلفة إلى قسمين لا غنى لأحدهما عن الآخر، وهما: [1]

القسم الموضوعي: وفيه يتم التأكد من آليات التنفيذ العملي في مجال الصياغة، والهيكلة العامة، وآلية السريان.

القسم الشكلي: وفيه يتناول المعرفة بالقواعد العامة، واستراتيجية الجهة صاحبة التشريع، والمؤثرات العامة والخاصة في النص التشريعي، وهذا يقوم على:

- موافقة قواعد اللغة التي تصدر بها نصوص التشريع، ولا بُدَّ أن تكون معرفة المشرع واسعة بتراكيب الجمل، ومبناها، وصياغتها، ومؤداها.
- موافقة القواعد القانونية.
- موافقة الجهة صاحبة التشريع.
- المؤثرات العامة والخاصة بالنص التشريعي.

فاللغة العربية يجب مراعاتها في القسم الشكلي عند كتابة القوانين، ولا بُدَّ أن يكون لصائغ القوانين معرفة كبيرة بالقوانين، كما لا بد أن تكون لديه دراية باللغة العربية وقواعدها.

وقد حصر أ/ حيدر سعدون أهم السمات اللغوية التي غلبت على الجمل القانونية في ما يلي: [2]

١- طول الجملة، واعتمادها غالباً على التراكيب المعقدة.

٢- التباعد بين أجزاء الجملة كالفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر، والصفة والموصوف.

٣- كثرة الألفاظ المقيدة في الجملة ؛ وذلك لتقييد أجزاء معينة في الجملة، أو لتقييد الجملة كلها؛ مما يصعب تأويلها لغرض غير الغرض المرجو منها.

---

(١) انظر : مبادئ الصياغة القانونية / حيدر سعدون صـ ٦، ٧

(١) انظر : مبادئ الصياغة القانونية / حيدر سعدون صـ ٣، لغة الحكم القضائي / سعيد بيومي صـ٤٠ وما بعدها، الضوابط اللغوية للصياغة القانونية د / سليمان العيوني صـ ٢١٣ وما بعدها

٤- ازدحام الجمل بتفاصيل تجعل من الصعب اختراقها؛ مما يؤدي إلى صعوبة التمييز بين أجزائها (المسند والمسند إليه، المعطوف عليه والمعطوف...).

وقد وضع بعض القانونيين عدداً من القواعد لزيادة الدقة في الصياغة التشريعية؛ كي تتسم بالوضوح، والدقة، والتحديد، وتأدية غرضها مع سلامتها من الأخطاء النحوية، والإملائية، وقواعد الترقيم، وهي: [١]

١- تجنب استخدام الكلمات الغامضة.

٢- تجنب استخدام الكلمات المثيرة للالتباس.

٣- استخدام الكلمة نفسها بالمفهوم ذاته، واستخدام كلمة مختلفة للتعبير عن مفهوم مختلف.

٤- استخدام الكلمات الضرورية فقط.

٥- استخدام الكلمات الواردة في القوانين ذات الصلة.

٦- تجنب العبارات الوصفية والظرفية المثيرة للالتباس.

٧- استخدام" واو "العطف وحرف" أو "بعناية.

٨- استخدام الجمل القصيرة.

٩- استخدام صيغة الإثبات، وعدم استخدام صيغة النفي.

١٠- تجنب استخدام صيغة (يكون) بكل أشكالها.

١١- استخدام الكلمات التي تتلاءم مع مستخدمي القانون.

١٢- وضع المفهوم الأكثر أهمية في نهاية الجملة، وتحديد موقع العبارات الوصفية، والتابعة.

(٢) انظر : الصياغة القانونية، إعداد المحامي / هيثم الفقي ص ١٠، ١١ بتصرف .

المبحث الثاني

اللغة العربية في بعض الدساتير العربية

اللغة هي وعاء التفكير، وأداة التعبير التي عن طريقها يتم صياغة الدساتير بصورة محكمة وواضحة.

وتختلف لغة الدساتير عن لغة القوانين والتشريع ؛ لأن لغة الأولى تكون محكمة وموجزة، فلا يلجأ فيها إلى التفصيل والتوضيح بخلاف الثانية.

ولكل دولة عربية طبيعتها التي من أجلها تضع التشريعات والقوانين، لكنّ الدول العربية نصت في صدر دساتيرها على أنّ اللغة العربية لغتها الرسمية، فهل طُبق ذلك على أرض الواقع أم لا ؟.

وسنعرض هنا للمادة التي تنص على ذلك في بعض الدساتير العربية، والقوانين التي فسرت ذلك، ومدى ظهور ذلك في واقع الحياة.

– الدستور الأردني:

نصت المادة الثانية من الدستور الأردني على أن: (الإسلام دين الدولة، واللغة العربية لغتها الرسمية).

الدستور البحريني:

نصت المادة الثانية من دستور مملكة البحرين الصادر سنة ٢٠١٢م على أن:

(دين الدولة الإسلام، والشريعة الإسلامية مصدر رئيسي للتشريع، ولغتها الرسمية هي اللغة العربية).

– الدستور التونسي:

نصَّ الفصل الأول من الباب الأول في دستور تونس ٢٠١٤م على أن:

(تونس دولة حرة مستقلة ذات سيادة الإسلام دينها، والعربية لغتها، والجمهورية نظامها).

الدستور السعودي:

نصت المادة الأولى من دستور المملكة العربية السعودية على أن:

(المملكة العربية السعودية دولة عربية إسلامية ذات سيادة تامة، دينها الإسلام، ودستورها كتاب الله تعالى، وسنة رسوله، ولغتها هي اللغة العربية، وعاصمتها مدينة الرياض).

الدستور السوري:

نصت المادة الرابعة من دستور الجمهورية العربية السورية الصادر ٢٠١٢م على أن: (اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدولة).

– الدستور القطري:

نصت المادة الأولى من دستور قطر عام ٢٠٠٤م على أن:

(قطر دولة عربية مستقلة ذات سيادة. دينها الإسلام، والشريعة الإسلامية مصدر رئيسي لتشريعاتها، ونظامها ديمقراطي، ولغتها الرسمية هي اللغة العربية....).

– الدستور المصري:

نصت المادة الثانية من مواد الدستور المصري عام ١٩٧١م وما تلاه من دساتير على أن: (الإسلام دين الدولة، واللغة العربية لغتها الرسمية، ومبادئ الشريعة الإسلامية المصدر الرئيس للتشريع).

الدستور اليمني:

نصت المادة الثانية من دستور الجمهورية اليمنية الصادر سنة ٢٠١٤ م على أن:

(الإسلام دين الدولة، واللغة العربية لغتها الرسمية).

وغير ذلك من المواد الموجودة في الدساتير العربية التي تنص على أن اللغة العربية هي لغة الدولة الرسمية.

القوانين التي وضعت في بعض الدول العربية للحفاظ على سلامة اللغة العربية:

– مصر:

نص القانون رقم ١١٥ لسنه ١٩٥٨ ، وما زال معمولاً به فى المكاتبات واللافتات، على عدد من المواد التي تهتم باللغة العربية، وهي: [(١)]

مادة ١:

يجب أن يحرر باللغة العربية ما يأتي:

١- المكاتبات، والعطاءات وغيرها من المحررات والوثائق التي تلحق بها، والتي تقدم إلى الحكومة والهيئات العامة. وإذا كانت هذه الوثائق محررة بلغة أجنبية وجب أن ترفق بها ترجمتها باللغة العربية.

(١) انظر : الجريدة الرسمية لسنة ١٩٨٥ قانون رقم ١١٥، وراجع : الجريدة الرسمية في العراق والتي نشرت قانوناً للحفاظ على سلامة اللغة العربية رقم (٦٤) لسنة ١٩٧٧.

٢- السجلات، والدفاتر، والمحاضر وغيرها من المحررات التي يكون لمندوبي الحركة، والهيئات العامة حق التفتيش، أو الاطلاع عليها بمقتضى القوانين، أو اللوائح، أو عقود الامتياز، أو الاحتكار، أو التراخيص.

٣- العقود، والإيصالات، والمكاتبات المتبادلة بين المؤسسات، أو الجمعيات، أو الهيئات، أو بينها وبين الأفراد، ويجوز أن ترفق بها ترجمتها بلغة أجنبية.

٤- اللافتات التي تضعها الشركات، والمحال التجارية، أو الصناعية على واجهات محالها، على أن ذلك لا يمنع من كتابة هذه اللافتات بلغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية، بشرط أن تكون اللغة العربية أكبر حجماً وأبرز مكاناً منها .

مادة ٣:

تكتب باللغة العربية العلامات التجارية التي تتخذ شكلاً مميزاً لها، والأسماء، والإمضاءات، والكلمات، والحروف، والأرقام، وعنوان المحال، والأختام، والنقوش البارزة. ولا يجوز طلب تسجيل علامة تجارية تتخذ أحد هذه الأشكال والمميزات إلا إذا كتبت باللغة العربية. على أن ذلك لا يمنع من طلب تسجيل علامة مكتوبة بلغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية بشرط أن تكون اللغة العربية أكبر حجماً وأبرز مكاناً منها .

أما العلامات التجارية التي تم تسجيلها طبقاً للقانون، فيجب على مالكها أن يتقدم بطلب جديد لتسجيلها بعد تعديلها وكتابتها باللغة العربية، وذلك في خلال سنة من تاريخ العمل بهذا القانون. ولا يجوز تجديد تسجيل أية علامة انتهت مدة حمايتها القانونية إلا إذا تم تعديلها وكتابتها باللغة العربية.

مادة ٤:

تكتب باللغة العربية البيانات التجارية المتعلقة بأية سلعة يتم إنتاجها بالجمهورية العربية المتحدة، أما المنتجات والبضائع التي تستورد من الخارج، فتلصق عليها بطاقة باللغة العربية تتضمن تحديد البيانات التجارية التي لها دخل في تقدير قيمتها، ويصدر بتحديد هذه البيانات قرار من وزير الاقتصاد والتجارة. ويجوز أن تضاف لغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية في ما يتعلق بالبضائع المعدة للتصدير إلى الخارج.

ثم جاءت المادة الخامسة من هذا القانون لعقوبة من يخالف ذلك، وكانت سبباً للمخالفة **وهي: مادة ٥:**

كل من يخالف أحكام المادة الأولى والثالثة والرابعة من هذا القانون يعاقب بغرامة لا تقل عن عشرة جنيهات، ولا تزيد على مائتي جنيه. وتحدد المحكمة للمخالف مهلة لا تجاوز ثلاثة أشهر لتنفيذ ما أوجبته المادة الأولى، فإذا انقضت المهلة ولم يقم بتنفيذ ذلك عُوقِبَ بالحبس مدة لا تزيد على ستة أشهر، وبغرامة لا تقل عن خمسين جنيهاً، ولا تزيد على خمسمائة جنيه، أو بإحدى هاتين العقوبتين، فإذا وقعت الجريمة من إحدى الشركات، أو المحال التجارية، أو الصناعية ترفع الدعوى العمومية على مدير الشركة، أو صاحب المحل، أو مديره، أو الشخص المشرف على العمل.

وهذه المواد لا أثر لها على أرض الواقع في شيء مما ذكر، بل إن الضعف اللغوي دخل الجهة المنوط بها إصدار القوانين والتشريعات، فلا يهتم بها مجلس الشعب، ولا القضاة أنفسهم.

– ليبيا:

نص قانون رقم (٢٤) لسنة ١٣٦٩ و ر. وما تلاه بشأن استعمال اللغة العربية وعدم استعمال غيرها في جميع المعاملات على ما يلي:

المادة الأولى:

يحظر استعمال غير اللغة العربية في جميع المعاملات وعلى وجه الخصوص في ما يلي:

١- المطبوعات، والمكاتبات.

٢- المستندات، والوثائق.

٣- الكتابة على وسائل النقل، والآليات الأخرى، والمباني، وعلى الطرق وأي مكان آخر.

٤- الإشارات، والعلامات، والإعلانات، واللافتات.

٥- أسماء الشوارع والميادين.

٦- الوصفات الطبية باستثناء اسم الدواء، ونوع المرض.

٧- أسماء المحلات، والوحدات الإدارية، والهيئات، والمؤسسات، والأشخاص الاعتبارية العامة أو الخاصة، وجميع أدوات الأنشطة الاقتصادية. وعلى هذه الجهات تسوية أوضاعها بما يتفق وأحكام هذا القانون خلال مدة أقصاها ثلاثة أشهر من تاريخ العمل به.

المادة الثانية:

تستثنى من أحكام المادة الأولى من هذا القانون عند الضرورة الحالات الآتية:

١- التقارير الطبية والعلمية.

٢- المصطلحات والمفردات الأجنبية التي لم يتم تعريبها وليس لها مرادف في اللغة العربية، وبشرط ألا يكون من الممكن إيجاد تعبير عربي عنها.

٣- مبدأ المعاملة بالمثل.

٤- المعاملات التي يصدر بتحديدها قرار من اللجنة الشعبية العامة.

المادة الثالثة:

يمنع استخدام الأسماء غير العربية الإسلامية والأسماء العربية التي لم يقرها الإسلام، وكذلك الأسماء ذات الدلالة الخاصة التي تتنافى مع روح الإسلام وهوية الشعب الليبي، ويحظر تسجيلها بالسجلات والوثائق أيا كان نوعها.

وتحدد الأسماء المشار إليها في الفقرة السابقة من جهة مختصة تكلفها اللجنة الشعبية العامة. وعلى أولياء أمور الأطفال الذين لم يبلغوا سن الدراسة تسوية أوضاعهم بما يتفق وحكم هذه المادة، وذلك خلال مدة أقصاها سنة من تاريخ العمل بهذا القانون.

المادة الرابعة:

١- يعاقَب كل من يخالف أحكام المادة الأولى من هذا القانون بغرامة لا تقل عن خمسة آلاف دينار. ويترتب على الحكم بهذه العقوبة إلغاء الترخيص وقفل المحل الذي يزاول فيه المخالف نشاطه، وحرمانه من الحصول على ترخيص بمزاولة الأنشطة الاقتصادية، وذلك لمدة سنة من تاريخ صدور الحكم. وتزال المخالفة بالطريق الإداري، وعلى نفقة المخالف.

٢- يعاقَب كل من يخالف أحكام المادة الثالثة من هذا القانون بغرامة لا تقل عن ألف دينار، ولا تزيد عن خمسة آلاف دينار. ويترتب على الحكم بهذه العقوبة حرمان المخالف من الحصول على جواز السفر، والتراخيص، وغيرها من الوثائق الشخصية، كما يحرم أبناؤه الذين يحملون أسماء بالمخالفة لهذا القانون من القيد بالمؤسسات التعليمية، وذلك كله إلى حين إزالة المخالفة. وتضاعف العقوبة

المنصوص عليها في البند (٢) من هذه المادة على الموظف الذي يقوم بتسجيل الوقائع المخالفة لحكم المادة الثالثة من هذا القانون في سجل الأحوال المدنية.

كما ظهر ما يسمى بقانون اللغة العربية في الدول العربية الذي تعددت مواده، فبلغت ثلاثاً وعشرين مادة للحفاظ على اللغة العربية، وأنها اللغة الرسمية في مجالات الحياة المختلفة.(١)

هذه بعض مواد الدساتير العربية، وتلك بعض قوانينها، التي وضعت للمحافظة على اللغة العربية، واعتبارها اللغة الرسمية لهذه الدول، ولغة كتابة المطبوعات، والمكاتبات، والمستندات، والوثائق، ووسائل النقل، والمباني، والإشارات، والإعلانات، واللافتات.

لكنّ النصوص الدستورية والقانونية رغم صراحتها ليست هي وحدها التي يتم بها الحفاظ على اللغة العربية وسلامتها ؛ لأن الواقع يشهد بخلاف هذه النصوص، وتلك القوانين.

فالقانون الذي وضع في مصر، مثلاً، على الرغم من صدوره منذ زمن طويل لا يطبق منه على أرض الواقع شيء، ولا يشعر به أحد في أي شيء، كما أن العقوبة المفروضة لا تعد رادعة، ولا تتناسب مع المخالفات في حق اللغة العربية، فغرامة عشرة جنيهات لا تساوي شيئاً، بينما تصل هذه الغرامة في دولة كفرنسا إلى ألفي دولار. (٢)

(١) انظر : قانون اللغة العربية الصادر عن المجلس الدولي للغة العربية صـ ٧ وما بعدها.

(٢) راجع: أم اللغات/ سعيد بيومي صـ ٨٠ بتصرف .

ولعدم الردع والصرامة في تنفيذ القوانين التي صدرت بحق اللغة العربية في كل مجالات الحياة ظهر ما يخالفها في كل شيء من لافتات، وإعلانات، وظهور أسماء أجنبية، وكتابتها بحروف عربية، مثل: (كنتاكي، ماكدونالذر، بتزا هت، كارفور، بندا،....)، كما ظهرت أسماء وأوصاف أجنبية مكتوبة بحروف عربية، مثل: (صيام لانجري، كلاسك، أديداس، جراند ستورز، مصوغات برنس،..)، ونجد أيضاً كثيراً من الأسماء العربية، وقد كتبت بحروف إنجليزية.

ويلاحظ أن أكثر المحلات التجارية تنحو هذا المنحى في كتابة الأسماء والعلامات التجارية باللغة الأجنبية، وبخاصة محلات بيع الملابس والأحذية.

وإذا كانت الأمة العربية جادة في المحافظة على لغتها، فلا بُدَّ من وضع قوانين صارمة، وعقوبات رادعة تطبق على من يخالفها، أو يحاول العبث بها.

ونحن في هذا لسنا أقل من الدول التي تحافظ على لغتها، ففي فرنسا صدر قانون سنة ١٩٧٥م في استخدام اللغة القومية، وقد تكون من اثنتين وعشرين مادة وفيه نظام واضح الأحكام، وينص على مؤيدات جزائية لتنفيذه، ويعين مراقبين لتعقب مخالفيه، وجمعيات تطوعية من المدافعين عن اللغة الفرنسية تتولى الادعاء في المحاكم ضد المخالفين لاستعمالها.[1]

بل إنّ مدينة نوتنغهام بإنجلترا قرر مجلسها فرض غرامة جنيه استرليني على كل موظف فيها يُخطيء في استعمال الفاصلة، وهم أربعة عشر ألف موظف، وتحول الغرامة إلى (صندوق علامة الفاصلة)، وهو صندوق للأعمال الخيرية.

---

(١) راجع : اللغة العربية في المؤسسات الصناعية والتجارية في الأردن (المشكلات والحلول) / سالم على سالم الجعفري، صـ ١٦٢ بتصرف، مقال على الشبكة العنكبوتية .

إنّ الحفاظ على اللغة العربية يكون عن طريق اهتمام الدول بتلك اللغة بوضع برامج تعليمية لكل المؤسسات بما يتناسب معها، وظروفها، ومصطلحاتها، كما يكون عن طريق سن التشريعات والقوانين، ووضع جزاءات قوية على من يخالفها، لا أن تكون مواد جامدة موضوعة في دساتير الدول فقط.

المبحث الثالث

لغة المرافعات القضائية

المرافعة هي: "إجراءات مقررة لتصحيح الدعوى والسير فيها، وقانون المرافعات: قانون ينظم الإجراءات التي تتبع في رفع القضايا أمام المحاكم"[(١)].

وترادفها (plaidoirie و pladoyer) وهي أيضاً: عرض وقائع الدعوى، ومطالب المتقاضين شفهياً أمام القضاة في ما تكون الدعوى صالحة للسماع. وقد يترافع المتقاضي، ولكن المترافع يكون عادة محاميه. [(٢)]

وقد عُرفت المرافعات القضائية منذ زمن بعيد، فاشتهر بها البابليون، والكلدانيون، والفرس، كما عرفها الإغريق، وعدوها من أسمى المهن، ولا يتولاها غير الشرفاء منهم، وكذلك كانت الحال بالنسبة للرومان، فقد بلغت عندهم مكانة رفيعة، وكانت هي المؤهلة لتولي رئاسة الدولة، وعُرف منهم في هذا الفن شيشرون، ويوليوس قيصر وغيرهما، وأخذها عنهم الغربيون حتى امتدت إلى وقتنا الحاضر. [(٣)]

أما عن المرافعة عند العرب، فلم تكن معروفة كما هي اليوم، لكنهم شهروا بالخطابة حتى وضعهم كثير من العلماء في المرتبة الأولى من البيان، وقد أرجع الدكتور الحوفي السبب في ذلك إلى حريتهم وعدم تقيدهم فقال: " وقد ازدهرت

---

(١) انظر : المعجم الوسيط مادة، (ر ف ع)، ١/ ٣٦١.

(٢) انظر : المعجم القانوني (فرنسي – عربي) خليل شيبوب، صـ ٥٦٤.

(٣) راجع : تاريخ الأدب اليوناني/ محمد صقر خفاجة، صـ ١٤٢، وراجع : آداب مرافعة الادعاء أصول وممارسات / سمير ناجي، وأشرف هلال صـ ٧، ٨

الخطابة عند العرب في العصر الجاهلي ؛ لأنهم عاشوا طلقاء في جزيرتهم لا يحد من حريتهم تعسف من حاكم، أو نظام جائر، فهم أحرار في تفكيرهم، وفي البوح عنها، والدعوة لها..." [١].

ولما جاء الإسلام وحدث صراع بين أتباع الدين الجديد، ومن ظلوا على موروثهم القديم أخذ أتباع محمد – صلى الله عليه وسلم – يدافعون عن دينهم بالحجج والمقارنة بين دينهم الجديد وما كانوا عليه قبل ذلك، فبلغت الخطابة (Rhetoric) درجة عالية، لكن لم تكن للعرب خطابة قضائية بمعناها الحديث.

وظلت الخطابة في بلاد العرب تتطور كما تطورت في بلاد الغرب إلى أن أصبح لها من الأسس، والضوابط، والأنواع، واللغة على ما هي عليه الآن.

والخطابة القضائية هي إحدى أنواع الخطب، وهي التي تلقى في المحاكم سواء كان الملقي ممثل النيابة أم المحامي عن المتهم. [٢]

والغرض من المرافعة القضائية سواء أكانت في حالة الدفاع أم في حالة الاتهام هي إقناع القاضي بوجهة نظر معينة ؛ لإبراز الحق لموكل المحامي أو ممثل النيابة.

واللغة المستخدَمة فيها هي اللغة العربية، وقد نصت الكثير من التشريعات العربية على أن اللغة العربية هي لغة المرافعة، ومن ذلك ما جاء في المادة (١٥) من القانون الكويتي رقم (٤٢) لسنة ١٩٦٤ في شأن تنظيم مهنة المحاماة أمام المحاكم على أن: "تكون المرافعة أمام المحاكم باللغة العربية، وتكتب المذكرات بهذه اللغة أيضاً ".

---

(١) انظر : فن الخطابة، د/ أحمد الحوفي، ص ٤١

(٢) انظر : فن الخطابة د/ أحمد الحوفي، ص ٧٢، الخطابة أصولها وتاريخها / محمد أبو زهرة، ص ١٣٧.

كما نصت المادة الثالثة عشرة من قواعد المرافعات والإجراءات أمام ديوان المظالم في المملكة العربية السعودية على أن: "اللغة العربية هي اللغة الرسمية المعتمدة في إجراءات نظر الدعوى، وتسمع أقوال غير الناطقين بها عن طريق مترجم، مع إثبات ما يوجَّه إليه، وإجاباته عليه بلغته، ويوقَّع منه، وتثبَت ترجمة ذلك باللغة العربية، ويوقَّع منه ومن المترجم، وتقدَّم ترجمة معتمدة باللغة العربية للوثائق، والمستندات المكتوبة بلغة أجنبية"(١).

وينبغي على القائم بالمرافعة أن يدرك أهمية اللغة العربية في مرافعته، فهي التي تعينه على التفسير، والاستنتاج الصحيح، وتعطيه القدرة على التعبير عما يريد، ولذلك لابد أن يكون على دراية كبيرة بها.

واللغة العربية المستخدمة في المرافعة الناجحة لها سمات منها:

١- أن تكون اللغة سليمة نحوياً ؛ وذلك لأن صحة بناء الجمل تؤدي إلى الصحيح من الكلام، وأن أي إخلال بتلك القواعد يُؤدي إلى إخلال في أداء المعنى الصحيح، كما أن أي إخلال في علامات الإعراب يقلب المعنى تماماً؛ مما يؤدي إلى ضياع الحقوق(٢) .

وهذه السمة ليست شرطاً في المرافعة القضائية فقط، بل في كل ما يتعلق بالقضاء من كتابة تقارير، وأحكام قضائية، وأنظمة، ولوائح، وغير ذلك.

وهذا لا يعني أن يكون المحامي الذي يترافع عالماً باللغة ؛ لأن عمله هو القوانين بالدرجة الأولى، وإنما أن يكون على دراية باللغة العربية كتابة ونطقاً بشكل صحيح.

---

(١) انظر : قواعد المرافعات والإجراءات أمام ديوان المظالم في المملكة العربية السعودية الصادر بقرار من مجلس الوزراء، عام ١٤٠٩هـ، صـ ١٦.

(٢) راجع : محاضرات في الأدب القضائي / أحمد موسي. صـ ١٢.

٢- أن تكون اللغة ملائمة للذوق اللغوي العام لدى أهل القضاء، وأساليب تخاطبهم، والألفاظ الصحيحة بينهم التي يستخدمونها، ولغة أهل القضاء متوسطة بين الفصحى والعامية، ولذا يجب على المترافع أن يتحرى في مرافعته؛ كي تكون لغته مرسلة لا تكلف فيها ولا تحسين(١).

وهذا ما يسمى بمراعاة مقتضى الحال. يقول الجاحظ:

" ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاماً ، ولكل حالة من ذلك مقاماً، حتى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني ، ويقسم أقدار المعاني على أقدار المقامات ، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات "(٢).

٣- يجب أن يراعي المترافع في مرافعته بساطة التعبير، وأن تكون اللغة غير مختلفة كثيراً عن لغة التخاطب الطبيعية، فتكون واضحة جلية مرتبة مع حركات تتناسق مع التعبير بعيدة عن السجع؛ لأن المرافعة ليست رسالة إنشائية أو نموذجاً أدبياً، فعلى المترافع أن يبتعد عن التكلف، وألا يلجأ إلى التعبير العامي إلا حيث يكون هذا التعبير فيه طلاوة خاصة، ووقع طيب(٣).

٤- على المترافع أن يُحسن مخارج الحروف، ويعطي الحروف صفاتها، وأن يُمَيِّز أجزاء الكلام بعضه من بعض.

---

(١) راجع : الخطابة أصولها وتاريخها / محمد أبو زهرة، صـ ١٥٠، فن الخطابة د/ أحمد الحوفي، صـ ٨٣، فن الخطابة د يوسف أبو هلالة صـ ٣٦.

(٢) انظر : البيان والتبيين، ١/١٣٨، ١٣٩.

(٣) راجع : المحاماة وفن المرافعة / أحمد هندي، صـ ١٩٩ بتصرف، فن المحاماة / أسامة شاهين صـ ١٨٨، فن الخطابة د يوسف أبو هلالة، صـ ٣٥.

٥- أن تكون المرافعة فيها حيوية، ولا يكون ذلك عن طريق رفع الصوت، والإكثار من حركات الجسم فقط، بل عن طريق الأساليب البلاغية والأدبية المتنوعة، وعن طريق ذكر بعض إلماحات على سبيل التمهيد أو التشبيه أو المقارنة أو التنبيه، وتكون هذه الإلماحات في شكل أمثال أو نوادر قصيرة، كما تكون هذه الإلماحات أسلوبية بالاستشهاد بنص أدبي، أو استعمال بعض المحسنات اللفظية والمعنوية، أو التكرار لبعض الجمل أو الفقرات بعبارات متنوعة وأوجه مختلفة، فتكون استفهاماً، وثانية إجابة، وثالثة تقريراً، ورابعة استنكاراً، وخامسة تبريراً، وغير ذلك[١].

٦- على المترافع أن يُضمِّن مرافعته من معين اللغة الراقية الفصيحة، وذلك بآيات من القرآن الكريم، ومن سنة النبي، صلى الله عليه وسلم.

٧- إنّ لغة المرافعة تلقَّى شفهية لا مكتوبة؛ حيث يشافه المترافع القاضي، مما يضطره إلى مواصلة الحديث من غير توقف ولا تردد، مستعيناً في ذلك بوسائل الإلقاء من حركة، وإشارات، ونبرات، وقوة شخصيته، وسرعة بديهته[٢].

وإذا كان المترافع مضطراً لأن يكتب مرافعته، فيجب عليه أن يكتبها بلغة غير لغة الكتابة، كأنها لغة مرتجلة، فيتخيل نفسه في محكمة يترافع فيها.

وقد وصف المحامي الشهير (فارير) طريقته في إعداد مرافعاته فقال: إنه يفكر أياماً قبل المرافعة في قضية عظيمة، فإذا ما دنت الجلسة أوى إلى مكتبه، وترك قلمه حراً يسجل ما يجول بخاطره، كأنه يخطب في المحكمة، فإذا ما فرغ طوى

(١) راجع : فن الإلقاء العربي (الخطابي والتمثيلي)، د/ فاروق سعد، صـ ٤٥، ٤٧، بتصرف، المحاماة وفن المرافعة / أحمد هندي، صـ ١٩٩

(٢) راجع : فن الخطابة د/ أحمد الحوفي صـ ٨٢ بتصرف

ما كتب، وقد ارتسم في ذهنه، واتضحت أمامه معالم الدفاع، ثم يترافع مهتدياً بما رسم ومعتمداً على موهبة الارتجال[١].

ولذا فإن المترافع يجب أن يكون لديه مخزون لغوي يسعفه في هذا الموطن؛ حتى لا يجد نفسه عاجزاً عن مواصلة الحديث مما يضطره إلى إنهاء حديثه.

٨- إن لغة المرافعة لغة التماس، ولذا يجب أن يحيط المترافع لغته بالاحترام للهيئة التي يترافع أمامها، فيستخدم العبارات المهذبة في عزة وإكبار دون تذلل[٢].

٩- على المترافع أن يجيد إلقاءه في إطار السمات السابقة للغة التي يستخدمها عن طريق حركات الجسم، وبخاصة اليد ؛ لأن هذه الإشارات توضح المعنى، وتثبت أثره في السامعين[٣].

يقول الجاحظ: "... الدلالة باللفظ، فأما الإشارة فباليد، وبالرأس....والإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ، وما تُغني عن الخط...."[٤].

أساليب المرافعة:

تتنوع أساليب المرافعة إلى ثلاثة أنواع، وهي:

١- أسلوب القراءة (التلاوة): وفيه يقوم المترافع بقراءة ما كتبه في الأوراق التي بين يديه ورقة ورقة.

وهذا الأسلوب يعد أسوأ أساليب المرافعات، بل يمكن القول بأنه لا يعد أسلوباً في المرافعة ؛ لأن المترافع يكون مقيداً بالألفاظ التي كتبها، فلا يشعر بالحرية

(١) راجع : المرجع السابق

(٢) راجع : الكتاب الذهبي، صـ ١٧٢.

(٣) راجع : أصول المرافعة وإعداد المذكرات، مركز الأعمال الأوربي للدراسات والتدريب، صـ ٣٣، بتصرف.

(٤) انظر : البيان والتبيين، ١/٧٧، ٧٨

في التعبير، ولا يجد في نفسه القدرة على الخروج عما كتب، ولا يستطيع الإجابة عن سؤال القاضي، أو اعتراض الخصم، وإذا أجاب أو رد ضاع منه تسلسل المرافعة، وهذا يفقده قوة التأثير في المستمعين لمرافعته ؛ لأنه يهتم بالنظر إلى ما كتب لا إلى المستمعين(١).

٢- أسلوب التسميع: وفيه يحفظ المترافع ما كتبه من أوراق لمرافعته عن ظهر قلب، ثم يقوم بتسميعها أمام هيئة المحكمة.

وهذا الأسلوب إن لم يكن فيه جودة في الأداء، واختيار للألفاظ، وتغيير في الطريقة، وتحرر مما كتب، فإنه لا يختلف في السوء عن الأسلوب السابق ؛ لأن هيئة المحكمة قد تشعر بالملل من هذه الطريقة ؛ لأن المرافعة التي يُسَمِّعها المترافع بعد أن كتبها ونمقها وحفظها لا يمكن أن تكون حرة تنساب إلى الآذان بسهولة، وينتقل بها من موضوع إلى آخر، ولا يستطيع الاختصار فيها إن رأى المقام أمامه يستدعي ذلك، ولا أن يبدِّل فيها. (٢)

٣- أسلوب الارتجال:

وهذا الأسلوب يستخدمه المترافع أمام هيئة المحكمة؛ حيث يجهد نفسه في ارتجال اللغة، والصيغ، والتراكيب التي سيعبر بها عن الحجج، والأفكار التي أعدها ورتبها وتذوقها في سكون مكتبه، فالمرتجل يُعد قضيته جيداً، ويستعد لها نفسياً وذهنياً.

والارتجال في المرافعة هو قمة البلاغة القضائية، ولا توجد مرافعة ناجحة بدون ارتجال؛ حيث يتيح هذا الأسلوب للمترافع أن يعبر عما يريده بخطاب وافٍ

(١) راجع : المرافعة بحث في أساليبها وحقوق المترافعين وواجباتهم / محمد أحمد علي، صـ ١١٨، بتصرف، المحاماة وفن المرافعة / أحمد هندي، صـ ٢٠٠

(٢) راجع : المحاماة وفن المرافعة / أحمد هندي، صـ ٢٠٠، بتصرف

متنوع، فيه خفة ظل، غني بالاستعارات والتشبيهات التي ترد على لسانه في الوقت المناسب من غير تكلف[1].

ويعد هذا الأسلوب هو أفضل أساليب المرافعة، حيث يكون المترافع مدركاً لأبعاد القضية التي يترافع فيها بحيث يكون واضعاً في ذهنه النقاط التي سيتحدث عنها، ويترك للسانه حرية التعبير مستخدماً الجمل المتنوعة، والأساليب البلاغية المتعددة.

(١) راجع : المرافعة بحث في أساليبها وحقوق المترافعين وواجباتهم / محمد أحمد علي، صـ ١١٨: ١٢١، بتصرف، المحاماة وفن المرافعة / أحمد هندي، صـ ٢٠١، أصول المرافعة وإعداد المذكرات صـ ٣٥، فن المحاماة، صـ ١٢٧

التوصيات :

- يجب على الدول العربية أن تعيد السيادة إلى لغتها العربية حتى تكون ذات قيمة عالية، وذات نفوذ وشأن كبير؛ كي تعود لغة التعليم من جديد في كل المجالات.
- ضرورة تدريس قواعد اللغة العربية في المراحل الأولى لطلاب الكليات التي تدرس القانون، مع الأخذ في الاعتبار الاهتمام بالجوانب الكلامية والأسلوبية في تدريس القواعد ؛ لأن مهنة القاضي مهنة لسانية.
- ضرورة وضع مناهج لطلاب القانون تهتم بالأساليب والصيغ التي تناسب ما يدرسون.
- أن تقوم الدول التي أصدرت قوانين للمحافظة على سلامة اللغة العربية، كـ (مصر، والعراق، وليبيا، والجزائر) وغيرها بمراجعة قوانينها بما يتناسب والمتغيرات الجديدة بحيث تصبح فاعلة، كما يجب وضع مواد رادعة لمن يخالف قواعد اللغة العربية.
- أن تقوم الجهات الحكومية بإنشاء وحدة في كل مؤسسة وظيفتها مراجعة ما يصدر عن هذه المؤسسة من لوائح وتنظيمات، واتفاقيات بما يكفل تطبيق قوانين اللغة العربية.
- أن تقوم المجامع اللغوية في البلاد العربية بوضع المصطلحات العلمية والفنية، وتكون هذه المجامع هي المرجع لكل الجهات المعنية.
- يجب أن تصاغ القوانين باختلاف أنواعها بشكل دقيق متسم بالسهولة والوضوح، بحيث تكون خالية من الأخطاء النحوية، والإملائية، وتستخدم فيها علامات الترقيم بشكل صحيح.

- يجب على المترافعين من المحامين، أو أعضاء النيابة أن يكونوا على دراية بقواعد اللغة العربية وأساليبها البلاغية؛ حتى يساعدهم ذلك في أداء عملهم أثناء المرافعة أمام هيئة المحكمة.
- يجب على المترافع أن يختار اللغة المنسجمة مع الواقع القضائي، وذلك باختياره العبارات السهلة الواضحة المعنى، وألا يتكلف في استخدام المحسنات البديعية، وأن يكون واقعياً في تصويره؛ حتى تتضح الأمور، وتظهر أمام القاضي.
- أن يوجد في كليات الحقوق مساق دراسي خاص بالمرافعة، وفيه يتدرب الطالب على المرافعة، وأساليبها، ولغتها، وأشهر المرافعات الناجحة.

الخاتمة :

- إن بعض الدول تحاول تنقية قوانينها من القوانين الغربية حتى تكون عربية خالصة، استمدادها من الشريعة الإسلامية، ولغتها هي اللغة العربية السليمة.
- وجود علاقة وثيقة بين اللغة والقانون، فالقوانين التي تُصاغ بصورة سليمة من الناحية اللغوية يتم تفسيرها بطريقة صحيحة، وتؤدي إلى سلامة في الأحكام القضائية.
- ظهر من خلال البحث أهم الضوابط اللغوية التي يجب أن يلتزم بها من يقومون على صياغة القوانين.
- ظهور أخطاء لغوية في بعض الدساتير والقوانين العربية؛ مما يستدعي الحاجة إلى مراجعة هذه القوانين، وتلك الدساتير.
- عدم الظهور الأمثل للغة العربية السليمة في الاستخدامات التجارية، والإعلامية، والكتابية في مخالفة صريحة لما نصت عليه دساتير البلاد العربية.
- إن المترافع المدرك لقواعد اللغة العربية وأساليبها المتنوعة يمكنه أن يترافع في قضيته بشكل ناجح يؤدي إلى إحقاق الحق، فهي تزوده بالفهم الصحيح، وتعطيه القدرة على التعبير الدقيق أمام القاضي من غير تعثر ولا تلعثم.
- إنّ أسلوب الارتجال في المرافعة يعدُّ أفضل الأساليب في الترافع ؛ لأنه يقوم على الإعداد الجديد، ثم التعبير عنها شفهياً أمام هيئة المحكمة مراعياً ظروف الحال في كل شيء.

وغير ذلك مما ظهر أثناء البحث.

المراجع :

- أخطاء لغوية في الكتابات القانونية، د/ عمرو مهدي قنديل، مقال على الشبكة العنكبوتية.
- أخطاء لغوية وأسلوبية في الوثيقة الدستورية/ محمد الدسوقي، مقال على الشبكة العنكبوتية.
- أصول الصياغة القانونية بالعربية والإنجليزية، د/ محمود محمد على صبرة، القاهرة، ٢٠٠١م.
- أصول المرافعة وإعداد المذكرات والتقارير، إصدار/مركز الأعمال الأوربي للدراسات والتدريب، الناشر / دار مؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع سوريا – دمشق ط/١ ٢٠٠٨ م.
- أم اللغات دراسة في خصائص اللغة العربية والنهوض بها/ سعيد أحمد بيومي ط/١ ١٤٢٣هـ ٢٠٠٢م.
- البيان والتبيين لأبي عثمان الجاحظ تحقيق/ عبد السلام هارون الناشر/ مكتبة الخانجي، بالقاهرة، ط/٧، ١٤١٨هـ – ١٩٩٨م.
- تنمية أم تبعية اقتصادية وثقافية، د/ جلال أمين، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٥م.
- الجريدة الرسمية المصرية لسنة ١٩٨٥، قانون رقم ١١٥.
- الخطابة أصولها وتاريخها في أزهى عصورها عند العرب، للإمام/ محمد أبو زهرة، دار الفكر.
- دستور جمهورية مصر العربية ١٩٧١ م، و٢٠١٣ م، و٢٠١٤م.
- دستور دولة قطر ٢٠٠٤م.
- دستور تونس ٢٠١٤م.
- دستور الأردن ١٩٥٢م.
- دستور مملكة البحرين ٢٠١٢م.
- دستور اليمن ٢٠١٤م.
- دستور سوريا ٢٠١٢م.
- السنهوري من خلال أوراقه الشخصية، درار الشروق – القاهرة، ٢٠٠٥م.

- الصياغة القانونية، إعداد المحامي/ هيثم الفقي، مقال على الشبكة العنكبوتية.
- الضوابط اللغوية للصياغة القانونية د/ سليمان العيوني مقال بمجلة العلوم العربية بجامعة الإمام، العدد التاسع والعشرون، ١٤٣٤هـ.
- علم اللغة القضائي مقدمة في اللغة والجريمة والقانون، تأليف د/ جون أولسون، ترجمة د / محمد بن ناصر الحقباني، منشورات جامعة الملك سعود، ١٤٢٩هـ – ٢٠٠٨م.
- فن الإلقاء العربي (الخطابي والتمثيلي)، د/ فاروق سعد الشركة العالمية للكتاب — دار الكتاب اللبناني — دار الكتاب العالمي ط/١، ١٤٠٧هـ – ١٩٨٧م.
- فن الخطابة/ أحمد محمد الحوفي، دار الفكر العربي، ط/ الرابعة.
- فن الخطابة د/ يوسف محيي الدين أبو هلالة، دار الضياء للنشر والتوزيع، الأردن، ١٤٢٩هـ – ٢٠٠٨م.
- فن المحاماة أ/ أسامة ياسين، وسمير الششتاوي، الناشر/ المكتب الجامعي الحديث، ٢٠٠٨م.
- قانون رقم ٤٢ لسنة ١٩٦٤ فى شأن تنظيم مهنة المحاماة أمام المحاكم الكويتية.
- قانون رقم (٢٤) لسنة ١٣٦٩ و ر. في ليبيا.
- قانون اللغة العربية الصادر عن المجلس الدولي للغة العربية الناشر / المجلس الدولي للغة العربية، ٢٠١٣م
- قواعد المرافعات والإجراءات أمام ديوان المظالم في المملكة العربية السعودية الصادر بقرار من مجلس الوزراء عام ١٤٠٩هـ.
- الكتاب الذهبي للمحاكم الأهلية — مصر — وزارة العدل المركز القومي للدراسات القضائية.
- لغة الحكم القضائي دراسة تركيبية دلالية أ/ سعيد أحمد بيومي، دار الكتب القانونية — المحلة الكبرى — مصر ٢٠٠٩م.
- اللغة العربية ودورها في التشريع والقضاء أ / فهد أبو العثم، مقال على الشبكة العنكبوتية.
- مبادئ الصياغة القانونية/ حيدر سعدون، دراسة على الشبكة العنكبوتية.

- المحاماة وفن المرافعة، د/ أحمد هندي، دار الجامعة الجديدة للنشر، الأسكندرية، ٢٠٠٩م
- المرافعة بحث في أساليبها وحقوق المترافعين وواجباتهم/ محمد أحمد علي، دار الكتب المصرية، ١٩٣٢م.
- المعجم الوسيط مجمع اللغة العربية بالقاهرة ط/ ٤ ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م، مكتبة الشروق الدولية.
- من التبعية إلى الأصالة في مجال التعليم واللغة والقانون/ أنور الجندي، دار الاعتصام.



استخدام الحرف اللاتيني في التواصل الاجتماعي بين الجزائريين وأثره في اللّغة العربية : موقع الفيس بوك نموذجًا

إعداد

د. قاسم قادة

المركز الجامعي تيسمسيلت

الجزائر

مقدِّمة

لعلَّ الملاحِظ لفعل التَّواصل عند الانسان يقف على حقيقة مفادها أنَّه يمتاز بالتّنوُّع، وهو في تطوُّر مُذهل نتيجة الرُّقيّ العلمي في حقل الاتّصال. فقد يتواصل الإنسان مع غيره مُشافهة باللِّسان، ومع غيره كذلك عن بُعد بالصّوت والصُّورة، والحرف المكتوب الذي تحويه الرّسائل، ولم تعد هذه الرسالة مقتصرة على الرِّسالة الورقية، فغالبية فعل التَّواصل في أيامنا هذه يتمَ بين الأفراد في المواقع الإلكترونية .

إنَّ الإشكال الذي أقصده في معالجة بحثي هذا لا أستهدف منه تواصل الشَّباب باللُّغة الفصحى، ولا الفئة التي تتواصل باللُّغة الأجنبية الصَّحيحة؛ لأنَّ ذلك يرجع إلى اقتناع وميل ومصلحة المتواصليْن، وإنَّما الذي أقصده هو توظيف الحرف اللاَّتيني بمعانٍ عربية؛ لِذا فمستوى الأداء اللُّغوي في التَّواصل الاجتماعي الفيس بوك أصبح يُشكِّل خطرا على قوة اللغة العربية في أغلب الدّول العربيّة، الأمر الذي نتج عنه اختفاء سلامة توظيف اللغة العربية، وجمالية حروفها، وصيغها، وأساليبها بين فئة من الشَّباب العربي أصبحت تُشهِّرُ لِمنحاها هذا في ثنايا تواصلهم الذي تولَّدت عنه هجنة في اللسان. وقد أصبحت تُشكّل تهديداً صريحاً لمصير العربية في الحياة اليومية .

من منطلق هذا الإشكال ارتأينا أن نُعنون موضوعنا هذا بـ :

إشكالية الخطِّ والخطاب المكتوب في مواقع التواصل الاجتماعي وأثره على تداول الفصيح العربي، موقع الفيس بوك نموذجاَ .

وهو موضوع نرى فيه لفت الانتباه للواقع التّواصلي في الفيس بوك بين فئة من الشباب العربي، وضمانا للتموقع في مجال البينية؛ أي : بين مواقع التواصل

الاجتماعي، وتوظيف اللغة العربية تشكلت منهجية بحثي التي تضمّنَت المحاور التالية:

– الحاجة إلى التّواصل: وهو عبارة عن مدخل عام للموضوع، وحرصاً منَّا على توضيح مضمون ذلك أردفته بالعنوان التالي :

– العمليات المنجَزة في ثنايا فعل التواصل بين الباثِّ والمستقبل ، وقد ألحقت به عنصرين أولهما : – ما يتجلّى منها مع الباثّ – وثانيهما – ما يتجلّى منها مع المستقبل، و لبيان ذلك أكثر توسعْتُ في بيان أهمية فعل التّواصل؛ واسترسلت في بيان أشكال الفعل التّواصلي المكتوب، ومميزاته.

وقد رأيت أيضاً أن أتوسَّع في أهمِّ الدوافع المحفّزة على توظيف الحرف اللاّتيني في الفيس بوك، وذلك قصد بيان خصائص ومُميّزات النّص التّواصلي بين فئة من الشّباب العربي.

كل المحاور المبحوث فيها أعلاه استدعت تخصيص عنوان للبحث في أهمِّ النّتائج المترتّبة على عدم توظيف التّواصل بالخطّ العربي، وهو الأمر الذي بدوره فرض الاجتهاد في البحث عن أهمِّ الحلول المشجِّعة على توظيف التّواصل بالخطّ العربي، وقد توسّمْته في بناء المعجم التّواصلي العربي تشجيعاً لهذه الفئة، وتمكيناً لها من التّواصل بالعربية، وقد حرصت على بيان تسطير إطاره العام كنموذج للاجتهاد في ضبطه، مع امكانية تعميم استعماله بين المتواصلين العرب باعتبار أنَّ التّواصل في الفيس بوك لا يعرف حدودًا جغرافية، ولعلَّ ذلك يُساهم في دفع المتواصلين إلى تفضيل التّواصل بالخطّ العربي من خلال رصدِ كمٍّ معتبر من الجمل الوظيفية التي تُساعدهم على ذلك.

لقد استهدفت فئة المتواصلين باستبانة، وذلك من باب إضفاء طابع العلمية؛ حيث ضمّنتها جملة من الأسئلة في المجال، وعلى ضوء إجاباتهم تمَّ حصر المجاميع وقراءتها بُغية ضبط نتائج البحث، وأجريتها واقعياً.

في ختام بحثي توصلت إلى بعض النّتائج التي يُمكن للمختصين استغلالها لعلّها تُساعدهم على فهم ظاهرة عزوف هذه الفئة من المجتمع عن توظيف الحرف العربي.

أمّا عن منهجي في ما ناقشته في هذا البحث، فهو يقوم على الوصف، والتحليل.

مِمَّا يلفت انتباه المتصفِّح للرّسائل الالكترونية خاصة على مواقع الفيس بوك [1] بين عيّنه من أفراد المجتمع العربي – وقوفه على إشكالية مطروحة مفادها أنَّ جلّ هذه الرّسائل المكتوبة مُشكّلة هندسياً بحروف لاتينية معبّرة عن فكرة عربيّة الأمر الذي أدّى بهذه الفئة إلى تهميش الحرف العربي من الاستعمال الكتابي في التّواصل الإعلامي، ناهيك عن تغييب الخطاب العربي السّليم الذي أصبح يبدو لكثير من الملاحظين مظهراً عادياً ، وجزءاً من المجتمع .

لقد وجدت نفسي مُضطراً للبحث في هذا الإشكال لاعتبارات جمَّة أساسها أنَها مُشكلة مطروحة في واقع التّواصل بين أبناء من المجتمع العربي، وجدير بالباحثين أن يلتفتوا اليها بِبحوث؛ لتحسيس المجتمع، ولفت الأنظار اليها، ومن هذا الاقتناع قد يتبادر إلى ذهن الباحث جملة من الأسئلة أساسها :

– هل إشكال التّواصل بين فئة من أبناء المجتمع العربي يكمن في صعوبة لغتهم وعدم صلاحيتها ؟

١ – موقع من المواقع على الإنترنيت يسمح بالتواصل لفئات المجتمع بغية التعرُّف على بعضهم البعض مُستعملين أسلوب الكتابة والأشكال والصور للتعبير عن مرادهم .

– أم أنَ الأمر مُقتصِرٌ على المستوى الفكري لهذه الفئة من الشّباب ؟

بين هذا وذاك تبقى حاجة أبنائنا إلى فعل التّواصل، وهذا النّوع يُعدُّ إتّجاها من الاتّجاهات اللُّغوية؛ حيث بيَّن أوستن أنّ من الفلسفات التّحليلية فلسفة اللّغة العادية التي تدرس اللّغة اليومية كما يتكلّمها الشّخص العادي، وظاهرة الأفعال هنا هي في صميم البحث التّداولي[١]، الأمر الذي يكفل للباحثين الاجتهاد في تقديم البديل؛ للارتقاء بلغة الضّاد في تواصلهم الاجتماعي.

الحاجة إلى التواصل :

نتيجة أهمية فعل الاتّصال[٢] والتّواصل[٣] في حياة النّاس التفت اليه الكثير من الباحثين، وكلٌّ بحَثَ في المجال الذي يهمّ تخصُّصه، فمنهم مَن تناوله من زاوية لسانية محضة، وهو ما يتجلَّى في الوظائف الاتّصالية حسب المخطّط التالي: [٤]

١ – ينظر : أوستن، نظرية أفعال الكلام، ترجمة عبد القادر قنيني، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء/، ١٩٩١م/،ص٢٤.

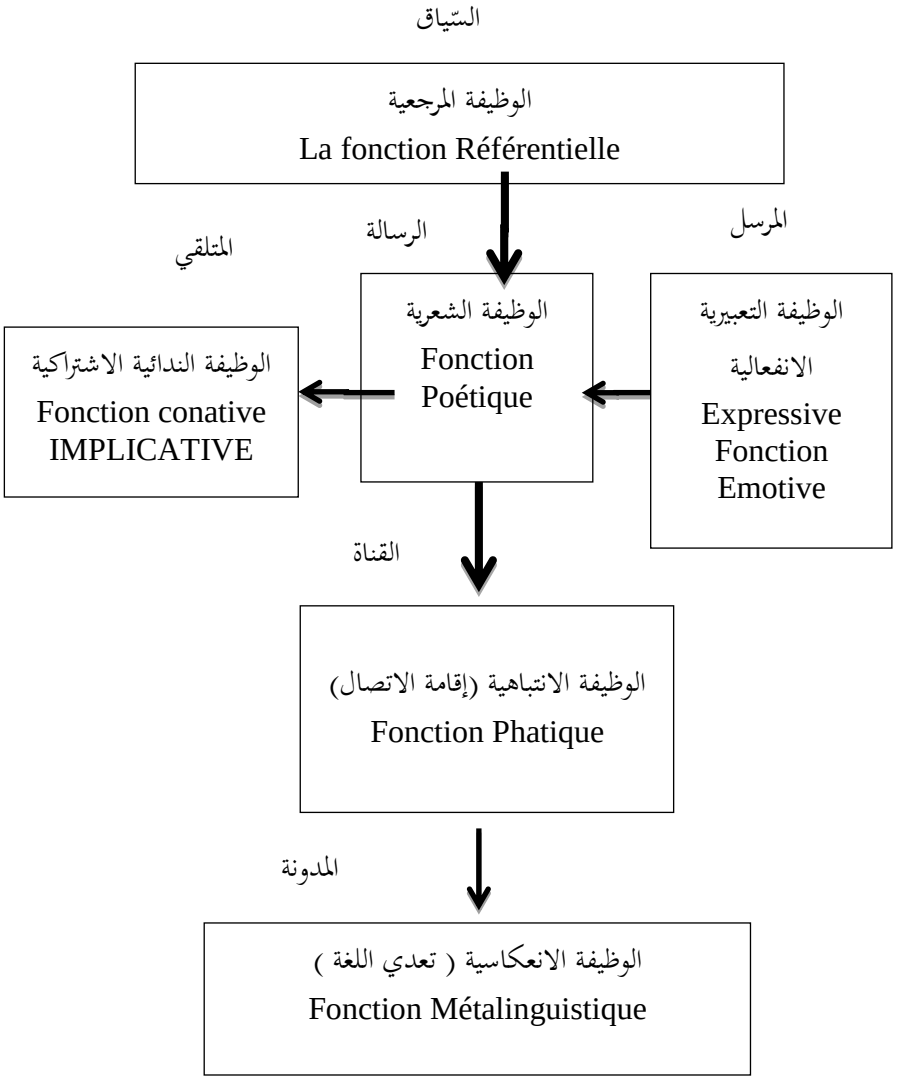
٢ – ممَا جاء في تعريف الاتصال هو " العملية التي يتفاعل بمقتضاها متلقي ومرسل الرسالة في مضامين معينة اجتماعية ، وفي هذا التفاعل يتم نقل أفكار ومعلومات بين الأفراد عن قضية معيَنة ".

(جيهان أحمد رشتي ، الأسس العلمية لنظريات الاتصال ، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٧٨م ، ص٥٣) ، مما يترتب عليه نشر الأفكار و ذيوعها .

٣ – وتكمن حقيقة التواصل الاجتماعي في كونه أنَّه " يعدُّ بمثابة الإجراء الذي يتمُّ به تبادل الفهم بين الكائنات البشرية ، أو العمل الذي عن طريقه تنتقل المعاني من إنسان إلى آخر ".

(أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات الإعلام، دار الكتاب اللبناني ، بيروت/، ١٩٨٥م ، ص٤٧).

4 – Bernard cocula Claude Benrontel la Sémantique de L image et de la grane .Paris 1986 P 22


السّياق
الوظيفة المرجعية
La fonction Référentielle
المتلقي
الرسالة
المرسل
الوظيفة الشعرية
Fonction
Poétique
الوظيفة الندائية الاشتراكية
Fonction conative
IMPLICATIVE
الوظيفة التعبيرية
الانفعالية
Expressive
Fonction
Emotive
القناة
الوظيفة الانتباهية (إقامة الاتصال)
Fonction Phatique
المدونة
الوظيفة الانعكاسية (تعدي اللغة)
Fonction Métalinguistique

إنَّ الوظيفة المتواصل بها تتعدَّى الوظيفة الواحدة، ومن هنا وجب اهتمام المتواصلين إلى ضرورة اختيار الوحدات اللّسانية، وهو ما أثبتته الدّراسات اللّسانية؛ حيث بينت أنَّ " لكلّ وحدة لغوية توزيعاً خاصًّا بها، والتّوزيع هو مجموع السّياقات التي تظهر فيها الوحدة " [1]، وعلى ضوء هذا النسيج الجملي تتشكّل المعاني في العملية التّواصلية .

من العلماء مَنْ تناول فعل التّواصل من وجهة تعليمية ديداكتيكية، وهو ما يُمكن استجلاؤه من الطّرائق التّعليمية التي ترتكز في أساسها على أسلوب الحوار بين المعلّم والمتعلّم، ومنهم مَن تتبَّعه في مجالات أخرى .. وهكذا، إلاَّ أنَّ الذي يبقى جامعًا بين هذه المجالات ما يُعرف به " الاتِّصال بمعناه العام والبسيط هو نقل أو تبادل المعلومات بين أطراف مؤثرة ومتأثرة "[2]؛ حيث تبقى اللّغة المتواصَل بها هي الرّافد الأساسي لفعل التّواصل باعتبارها كائناً حيّاً تتضمّن فكر وإحساس وشخصية صاحبها، ومن هنا وجب الإقرار "بالعناصر الهامّة التي يتضمنها الاتّصال الاجتماعي، أو التّفاعل الاجتماعي"[3]، وعلى ضوئها تتحدَّد المواقف بين المتواصلين.

لقد بات من الأساس الاهتمام بالتّواصل؛ لأنَّه "كظاهرة اجتماعية تحقّق التّكامل، وتجعل الفرد يشعر بذاته وكيانه، وهو يعمل على تحقيق فعل التّرابط بين الأفراد والفئات، كما يعمل على تهيئة عناصر المشاركة الجماعية والتّفاعل الإيجابي [4] ، ومن هنا تتجلَّى

---

١ – سليم بابا عمر وآخرون، اللسانيات العامة الميسرة، د. ط، د. تا، ص٣٧.

٢ – محمد سلامة وآخرون، الاتصال ووسائله بين النظرية والتطبيق، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ١٩٩١م، ص٢٣.

٣ – محمد مصطفي أحمد، الاتصال في الخدمة الاجتماعية: المكتب العلمي للكومبيوتر والنشر والتوزيع ، ١٩٩٥م، ص ٠٤.

٤ – ينظر: زيدان عبد الباقي، وسائل وأساليب الاتصال في المجالات الاجتماعية والتربوية والإدارية والإعلامية، المكتبات الشهيرة بالمدن الكبرى، مصر ١٩٤٧م، ص٢٧.

لنا أهمية التّواصل في إحداث علاقة بين أبناء المجتمع الإنساني، وكلَّما كان أبناء المجتمع على درجة من التّواصل في ما بينهم انعكس ذلك على بناء وتطور المجتمع [١].

وبتطور وسائل التّواصل يتطلَّع المستعمِل في رسالته التّواصلية إلى تضمينها ما يمكن أنَّ يستجيب له المرسَل اليه؛ لأنّ " الرّسالة ذات الأسلوب المرح مقبولة من طرف المتلقّي، وأنَ الشّيء الذي يجعل الرّسالة عرضا ناجحاً هو المرح"[٢]؛ حيث يتجلّى في انتقاء الكلمات والأيقونات التي تلفت انتباه المتلقّي بما يُدخل البهجة والمرح، وللفت انتباه القارئ الفاضل فإنّ مضمون الرّسالة التّواصلية خرج في بعض مواقفه العامّة إلى استعمال عناصر غير لُغوية، فمنهم من يعتمد بين الحين والآخر على أشكال وأيقونات يرى أنّها تُلبِّي قصده، إلاّ أنّني لم ألتفت إلى هذ النّوع من التّواصل، واكتفيت بالتّركيز على ما هو خطّي مكتوب .

العمليات المنجزة في ثنايا فعل التّواصل بين الباثّ والمستقبل

أثناء فعل التّواصل المكتوب الذي لا يكون إلا بين طرفين"المرسل والمستقبل والرّابط بين هذين الطّرفين هو موضوع الاتّصال أو الرّسالة" [٣]، يستحضر الطّرفان جملة من العمليات أهمها :

أولا : ما يتجلّى منها مع الباثّ :

أ – تبليغ الخبر: يسعى الباث من خلال تواصله إلى تبليغ المتلقي معلومة ما، وهي الفكرة التي يدور حولها موضوع التّواصل، وعلى ضوء فحواها وأهميتها يرقى فعل التّواصل، ويستمرُّ إلى أن يصبح الخبر قد بلغ درجة التّشبُّع، ويستوفي بذلك حقَّه .

---

١ – ينظر: جلال عبد الوهاب، العلاقات الإنسانية والإعلام، منشورات دار السلاسل، الكويت، ١٩٨٤م، ص٢٦.

٢ – نبيلة بوخبزة، الاتصال الاجتماعي الصحي بالجزائر، د. ط، ١٩٩٥م، ص٥٦.

٣– الطاهر بن حسين بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، ط١، ٢٠٠٧م، ص٢٣.

ب – تحريك المستوى الفكري: كيفما يكون الخبر أو فعل التّواصل، فإنَّه يعبر عن تداخل جملة من العمليات الفكرية، كتداخل فعل الترتيب والتنظيم والتعقيب بعد الفحص، الأمر الذي يوحي بأنَّ العملية تنجَز بحضور العقل، ومسؤوليته .

ج – البناء اللُّغوي: الحقيقة أنَّ عملية تحويل الفكرة إلى واقع البناء اللُّغوي تستجيب لطبيعة الخبر المراد تبليغه، ومراعاة لغة مَن نتواصل معه، وحتى تتمَّ العملية بنجاح يبقى أن نُشير هنا إلى أنَّ أسلوب الخبر يخضع لطبيعة المتلقي، فإنْ كان خالي الذهن من الفكرة يُقدَم الخبر بغير مُؤَكّدات، ويسمّى خبراً ابتدائياً [1]، وإن كان السّامع فيه مُتردِّداً في قبول الحكم يؤَكِّده له بمؤَكِّد واحد للإثبات، وهو ما يُعرَف بالخبر الطّلبي[2]، وإنْ كان المتواصَل معه مُنكِراً للحكم، وجب توكيد الكلام بمؤَكِّدين فأكثر بحسب إنكاره [3] ، وهو ما وقفنا عليه في كثير من الجمل التّواصلية في الفيس بوك.

د – تضمّن الرّسالة للعواطف والأحاسيس :

يجب أن نُشير إلى أنَ رسالة النّصَ المتواصل به تختلف في تضمينيها العاطفي من رسالة إلى أخرى تَبَعاً للمحتوى المعالج وللَغة المنتقاة، فهناك رسائل مُفعمة بالعواطف وأخرى تنعدم فيها الأحاسيس ومردُّ ذلك إلى طبيعة الموضوع .

---

١ – ينظر : كريمة محمود أبوزيد، علم المعاني دراسة وتحليل ، دار التوفيق النموذجية: ط١، ١٩٨٨م، ص٤٣.

٢ – ينظر : عبد الواحد حسن الشيخ، دراسات في البلاغة، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية/ ١٩٨٧م، ص١٠٩.

٣ – ينظر :بسيوني عبد الفتاح، علم المعاني – دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني ، مكتبة وهبة القاهرة، د. ط، د.تا، ،ص٤٠.

ثانياً : ما يتجلّى منها مع المستقبل

من العمليات التي يُنجزها المستقبل، والتي بها يتمكن من التّموضع مع البّاث ما يلي:

أ – استقبال الرّسالة أو الخبر :

وهو ما يتجلَى في قراءته لِما تضمنته رسالة الباث والحرص على فهمها باعتبار أنَ كلّ رسالة تَستنِدُ إلى سياق يُسهِّل عملية التّواصل بين المرسِل والمرسَل اليه، وهو ما يساعد على فهمها فهماً جيّداً، وتكمن أهمية السّياق في ما يمدّنا من ظروف وملابسات تساعد على توضيح المرجع،[1] فالسياق من خلال اشتراط أفضليته عامل مُهمٌّ في تحقيق فهم الرّسالة بين المتواصلين، وهو في الأصل قابل لأن يتمظهر لفظياً، ويكون حسب جاكبسون قد حصر في السّياق اللّفظي، ولهذا دعا اللّساني الفرنسي مانجينو إلى " التّمييز بين السّياق اللّفظي والسّياق غير اللّفظي"[2]، لكن المستقبل يرُكّز في الرّسالة المكتوبة على قرائن لفظية توحي بما يريده الباث قصد الرَدَ عليه.

ب – بناء ردَ على الرّسالة :

بعد قراءة الرّسالة يقوم المستقبل بتصوَر ردَ عليها، وهنا يقوم بإدماج جملة من العمليات في ثنايا قراءته للرّسالة حيث تتبلور فكرة الرّدّ عليها، وعلى ضوئها يُنتِج نصاً من خلال قراءته لرسالة الباثّ، فإنْ كان المقام يقتضي الايجاز أوجز، وإنْ كان

١ــ ينظر: عمر أوكا. اللسانيات و التواصل. ط، د. تا، ص٩٩.

٢ــ الطاهر بن حسين بومزبر. التواصل اللساني و الشعرية.ص٢٤.

المقام يقتضي الشّرح والتّفصيل أسهب، وعملية البناء هذه تُساعد على التّجاوب بين الطّرفين .

ج – القارئ منتج لنصّ جديد :

وهو ما يشكّل المكوّن الثّالث للتّواصل الذي يهتم بتشكيل الكلمات والتّراكيب المختلفة وتحديد معانيها واستخداماتها المناسبة، وفي غير الرّسالة المكتوبة يمكن أن ترد منطوقة أو مخطوطة عن طريق الإشارات، فاللّغة المنطوقة وسيلة أساسية للتّواصل باعتبارها عامّة و قائمة بين مختلف أفراد المجتمع .

د — اعتماد لغة يفهمها الباثّ :

حتى ينجح فعل التواصل، ويتم التَفاهم بين الطّرفين المتواصلين يتعيَن على المستقبل انتقاء لغة مناسبة لِلُغة الرّسالة الواردة، وذلك لإزالة كلّ لُبس على فعل التّواصل، وبهذه الطّلاقة التي تُعتبر شرطاً أساسياً تستمرَ عملية التّواصل في منحاها الايجابي والمفيد للطّرفين كما أن طبيعة الكلام تتجلّى في طلاقته، وبالتّالي فلا يكفي أن يمتلك الإنسان القدرة على انتاج الأصوات وضع بعضها مع بعض ضمن قواعد مُحدّدَة لتشكيل الكلمات، ومن ثمّ تكوين جمل مختلفة بسهولة وسلاسة ودون جهد ملحوظ،" [1]حتى وإن تمَ التّواصل بين الطّرفين من خلال مُؤشَر فهم الرّسالة بينهما إلاّ أنّ المتتبّع للتّواصل المكتوب بالحرف اللاّتيني بين هذه الفئة من أبناء العرب يستقرَّ رأيه على عدم جدواه في المستوى اللّساني.

١_ شحدة فارع – جهاد حمدان– موسى عمارة، مقدمة في اللغويات المعاصرة، ص٢٤٤.

هـ – لغة التّواصل النّاجح :

إنَ الذي أقصده من هذا العنوان هو تلك المواصفات الموضوعية التي ينبغي أن تمتاز بها لغة التّواصل حتى تصل الرّسالة بوضوح، وعليه تجنب عوائق التواصل التي نذكر منها الآتي:

١- تنافر الأحرف، مخالفة القياس والغرابة.

٢- ضعف التاليف وتنافر الكلمات والتعقيد، فلا يستطيع المتلقي فهم مقاصد مخاطبه.

٣- مخالفة قانون النّحو الذي يُؤدّي إلى انقطاع الفهم والتّواصل.

٤- اللّحن، وهو الوجه الآخر من معوقات التّواصل، ومن عيوب الكلام.

٥- عدم دقّة المفردات والعبارات في التّعبير عن الأفكار.

٦- كثرة الرّموز والتّعديلات.

٧- عدم وضوح المفاهيم، والمصطلحات ".[١]

أهمية التّواصل :

مِمَا هو مُسلَم به أن فعل التّواصل يكتسي أهمية بالغة في حياة النّاس نتيجة ما ينتج عنه من فوائد تتّصل بطرفي الفعل التّواصلي، لذا سنركّز على إجلاء بعض من نتائج أهمية التّواصل التي نوجزها في العناصر التّالية :

أ – توسيع نطاق الموضوع المتواصل في شأنه :

قد يكون لأحد من المتواصلين إلمام بالموضوع المطروق الأمر الذي يترتّب عليه إفادة غيره وذيوع الفكرة، وبتواصل المعنيين في الموضوع ينتج عنه حتماً توسع واستفادة.

١ــ ينظر : سليم حمدان، أشكال التواصل في التراث البلاغي العربي، د. ط، د. تا، ص١٠٩.

ب – ترقية فكر المتواصلين :

حينما يرقى التّواصل إلى مستوى الفائدة بين الطّرفين تتسع دائرة المعرفة في الموضوع وتزداد نتيجة تبادل الخبرات، الأمر الذي ينتج عنه نماء فكر المتواصلين نتيجة الاستفادة من بعضهما البعض.

ج – معالجة العقد النّفسية :

وهي الحقيقة التي أقرَها علم النّفس الذي يعتبر فعل التّحاور مع الآخر من الأفعال التي تكون سبباً في انشراح النفس، وزوال الهموم، وفي حال تواصل الأفراد في ما بينهم تواصلاً إيجابياً راقياً يكون الطرفان بهذا الحدث قد كشف كلٌّ منهما للآخر ما يريده، فتتجلّى النوايا والمقاصد، الأمر الذي يترتّب عليه الاطمئنان خاصّة إذا تمَت العملية مع مَن يُجيد أسلوب الإقناع.

د – اكتساب المهارة اللّغوية :

لكلّ واحد منّا رصيده اللّغوي المكتسب من خلال التّجربة التعليمية التي " ترمي إلى جعل المتعلم قادراً على مجابهة مشاكل الحياة الاجتماعية عن طريق تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال والممارسة في مختلف مواقف الحياة اليومية،"[1] وفي حال التّواصل مع غيره يستحضر المتواصلان رصيدهما اللّغوي قصد توظيفه في العملية مع مراعاة المستوى اللّغوي للمتواصَل معه وطبيعة الموضوع، وبفعل عملية تأثير أحد المتواصلين في الآخر تتم الاستفادة اللَغوية، ويسعى كلٌّ منهما إلى ترقية فعله التّواصلي اللّغوي نحو الأحسن .

أشكال الفعل التّواصلي المكتوب ومميزاته :

لقد أكَدت التجربة أنَّ فعل التّواصل لم يعد حِكراً على المشافهة والرّسالة الخطية بل تعدَاه إلى استعمال وسائط بدأت بسيطة، وبفعل التّطور التّكنولوجي ارتقتْ إلى ما هي عليه اليوم، فقرّبت بذلك المسافة بين المتباعدين، ومما شاع في عصرنا :

١ – المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعليم القواعد، مركز البحث لعلمي والفني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية ، نوفمبر٢٠٠٧م، ص٦٩– ٧٠.

أ – التواصل المكتوب عن طريق الهاتف النّقال :

إنَ الذي أعنيه بالتّواصل المكتوب عن طريق الهاتف النقال هو فحوى الرّسائل المكتوبة التي يتواصل بها الطرفان، ولقد دأب عليها أبناؤنا كغيرهم من أبناء المجتمع العربي، مُوظّفين ما يفرضه الجهاز من حروف وجمل لاتينية مُبرمجة مثل: Appelle - Moi – Flexy STP – ... التي لا خيار لهم في التعبير عنها، وعلى العموم فعملية التواصل الكتابي عن طريق الهاتف النقال تتضمن تبليغاً يُراد به لفت انتباه المتواصَل معه إلى أمر يهمَه، وإذا اقتضى الأمر تبليغ رسالة من أحد الطرفين، فما عليه إلا أن يتعامل مع الحرف اللاتيني لاعتبار وحيد وهو أنَ تكنولوجيا التّواصل آنذاك اعتمدت على برمجة الحرف اللاتيني، وما على العربي إلاَ أن يتواصل به – إنْ كان مُتقناً للاّتينية – الشّيء الذي رسَخ بين أفراد الفئة المتواصلة تعاملا معه، وعن طريق العادة والتّكرار يترسَخ التّواصل بالحرف اللاّتيني .

ب – التّواصل المكتوب عن طريق شبكة التواصل الاجتماعي :

لقد وفَرت شبكة التواصل الاجتماعي جملة من تقنيات التّواصل بين الأفراد، و قد لا يتَّسع المقام للإحاطة بها كلَها، ولكن سأكتفي بإسقاط ذلك على شبكة الفيس بوك – مثلما هو مُبيَن في عنوان البحث – باعتباره أقرب وأعمَ في الاستعمال بين الشباب العربي، وفيه تتجلَى عفوية الاستعمال اللّغوي بين المتواصليْن لأن عملية التّواصل فيه تقتضي الآنية والخفَة في تدوين الرَّسالة .

الدوافع المُحفِّزة على توظيف الحرف اللاّتيني في الفيس بوك

مِمَا ينبغي أن نلفت اليه انتباه القارئ في شأن التّواصل الاجتماعي الذي يتمّ عن طريق الشّبكة الإعلامية أنَه شبيه بالتّواصل الشّفوي الفعلى بين الفئات الاجتماعية، غير أنه يتم عن طريق الكتابة، وبين مستويات مختلفة في مواضيع شتى،

والذي شدّ انتباهي هو أنَ الفئة الغالبة في صفوف المتواصلين من أبنائنا يتواصلون موظفين الحرف اللاّتيني، وقد يرجع ذلك إلى جملة من الدوافع :

أ – محدودية الالمام باللّغة العربية وأساليبها :

من الشّباب العربي مَن يُفسَر ميله إلى الحرف اللاتيني والدّارجة العربية أثناء تواصله في الفيس بوك بعدم إلمامه بأساليب اللُّغة العربية، الأمر الذي يدفعه إلى نهج هذا السّلوك المباشر في التّعامل مع اللّغة حيث لا يجهد نفسه بعناء البحث عن الصّيغ والأساليب الفصيحة، فنراه يندفع إلى الاسترسال في ما هو مباشر مع كتابته بالحرف اللاتيني مثل:

- Slm kif Al Hal ـــــــــ وهي إن تُرجمت إلى العربية دلَت على : السلام، – كيف الحال ؟

- Nchlh ـــــــــــــــــــ وهي تعني : – إن شاء الله–

– Mazal Ki Newajedeha Nebe3athehalek ـــــــــ وهي إن ترجمت دلَت على: ما زال حينما أجدها أبعثها لك .

– Hmd Wanta ـــــــــ و هي تعني: الحمد لله و أنت .

- Jibli Iamana Kima Wasuttek ـــــــــ وهي تعني: جئ لي بالأمانة مثلما أوصيتك .

- rana ga3 kif kif ـــــــــ وهي تعني: كلَنا سواء .

– 3ayatlek lbarah fi tliphon w ma raditech وهي تعني: ـــــــ هاتفتك البارحة ولم ترد عَلَيَّ .

فنتيجة لضعف إلمامهم بالأساليب الفصيحة يلجؤون إلى التواصل بالعامية العربية المكتوبة بالحروف اللاتينية .

ب- ضعف القدرة على الكتابة باللّغة العربية الفصحى :

حتى وإن تضمنت الحواسب الالكترونية - في الآونة الأخيرة – لوحة مفاتيح تتضمن حروفا عربية فإن أغلبية هذه الفئة من الشباب في الفيس بوك لا تُوظّفها نتيجة ضعف القدرة على الكتابة بها إما لعدم التّعود أوْ نتيجة ما يفرضه فعل التواصل في الفيس بوك من سرعة الرَد حتى لا يضيع وقت التّواصل، فأصبح جل شبابنا متهيباً من التّعامل مع الحرف العربي الأمر الذي انجرَ عنه هجرة الفكر لتوظيف الأساليب والجمل العربية الصّحيحة نحو:

- kach jedid ـــــــــــ وهي تعني : هل من جديد ؟
- makan walo- men 3andek ـــــــــــ وهي تعني : لا شيء من عندك

ج – عدم توفر بعض الحواسيب على لوحة مفاتيح تتضمن حروفاً عربية :

إنّ بعض النّوعيات من الحواسيب الإلكترونية لا تتضمن في لوحة مفاتيحها إلا الحروف اللاتينية، الأمر الذي يفرض على مستعمليها وجوب التأقلم معها، فيترسَخ فيه الميل إلى توظيف الحرف اللاتيني .

د – مواظبة المتواصلين على استعمال الحروف اللاتينية في الهاتف النّقال (الجوال) الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق سرعة التّواصل؛ لأنَ فعل الكتابة باللاّتينية أثناء التّواصل في الفيس بوك ما هو إلاّ استمرارية لما داوم عليه الشّباب من كتابة الرّسائل في الهاتف النّقال، فالعملية ليست إلا تتِمّة لمسار دأب عليه المتواصلون، ونتيجة لما يفرضه التّواصل من سرعة وخِفَة لضمان استمراريته قد يتعذَر على كثير من الشّباب الخروج عن المألوف في الكتابة التواصلية باللاّتينية نحو :

- ih saha ـــــــــــ ايه صحة ـــــ وهي تعني : نعم .

- w rah mlih chwia ـــــ وراه مليح شوي ؟ ـــ و هي تعني : هل يحس بالتحسن ؟

- rah mlih ـــــــ راه مليح ـــ وهي تعني : إنَه في تحسَن .

هـ – تمكين اللاّتينية للمستعملين من الاختصار :

مما يراه بعض الشّباب المدمن على الفيس بوك أنَ استعمال الحرف اللاّتيني يُمكّن المتواصلين من الاختصار خلافاً للحرف العربي الذي يفرض في حال التعامل معه كتابة الكلمة، والجملة بتمامها وهو ما يُعرَف في مفهوم اللّسانيات الحديثة بالاقتصاد اللغوي، فعوض أن يكتب باللّغة العربية : – " السّلام علكم... " يكتفي باللاتينية استعمال بضعة أحرف نحو : Slm ، ومن أمثلة ما يُستعمل :

- Quoi de 9 ـــــــ وهي تعني : هل من جديد ؟
- Bn 8 ـــــــــ وهي تعني : ليلة سعيدة .
- A 2m1 ـــــــــ وهي تعني : إلى الغدَ .
- 6ber ـــــــــ وهي تعني : فضاء الإنترنت .

ومن هذا المنطلق يجدر بنا أن نعرف أنَ " قدر اللّغات ليس مرهونا بماضيها، ولا بقدراتها الذاتية الخام بل بالامتيازات التي تسفر عن استعمالها وبمردوديتها كوسيلة للعقل في مجتمع المعرفة والمعلومات... ويمكن قياس هاته وتلك بالنسبة لأيّة لغة بنسبة التّقدم الحاصل في معالجتها آلياً عبر التّراكم المتحقّق في مجال الهندسة اللّغوية وصناعة اللّغة . " (١)

و – تفاهم الأفراد واتّفاقهم على شفرة التّواصل في ما بينهم :

١ – عبد النبي الرحواني، الاقتصاد واللغة العربية من أجل صناعة لغوية، مجلة العربية في الاقتصاد و الادارة، إشراف عبد القادر الفاسي الفهري، منشورات معهد الدراسات و الأبحاث و التعريب، ديسمبر ١٩٩٨م، ص ١٦٨.

إن المتتبّع لنصوص رسائل الفيس بوك بين الشّباب يخرج بتصور مفاده أن الشّفرة المتواصل بها والتي نقصد بها الحرف اللاّتيني يستجيب لعمل توافقي بين طرفي التّواصل بناء على الرّغبة في ذلك الأمر الذي يضمن استمرارية التّفاهم بينهما نحو :

- masema3etoch ـــــــــ ما سمعتوش ـــــــــ وهي تعني: أما سمعتم؟
- 3lach gir alkir ـــــــــ علاش غير الخير؟ ـــــ و هي تعني: لماذا؟

ز– حاجة المتواصل العربي إلى إفهام الآخر:

وهو ما يتجلّى لنا من خلال تواصل العرب بالغرب حيث يجبرهم فعل التواصل إلى ترجمة نصوصهم العربية إلى اللّغة اللاّتينية ،وهنا ينبغي أن نشير إلى قضية مهمة وهي أن حاجة الشّباب في حال تواصلهم مع الأجانب لقضاء حاجة ما (زواج .. طلب عمل ..) نجدهم يجتهدون في نسج جمل بالعربية، ثم ترجمتها إلى لغة المتواصل معه عن طريق (Google Traduction) لأنّ الحاجة تكون وراء سلوك لسان قويم، يبقى أنْ نُشير إلى أنّ في هذه الحالات التواصلية يوظّف الحرف اللاّتيني والكلمة اللاّتينية والفكرة اللاّتينية، وإن كان بعض المستعملين لا يُحسنون فهمها بلغتها؛ لأنّ الذي يهم هذه الفئة هو تحقق حدوث التواصل، واستمراره .

ح – ميْل فئة من الشّباب إلى التّواصل بالحرف اللاّتيني :

من الشّباب المتواصل في الفيس بوك مَن استقرّ رأيه على حبّه نتيجة إعجابه وميله للحرف اللاتيني لاعتبارات جمَة أساسها : سهولة العملية بالحرف اللاّتيني.

ط – دور البرامج التّليفزيونية :

لقد أثبت الواقع الإعلامي أثر الكثير من البرامج التليفزيونية التي يميل مُقدَموها إلى استعمال ألفاظ أجنبية بين الحين والآخر، الأمر الذي يرسَخ في المشاهدين من الناشئة توظيفها أثناء تواصلهم بطريقة آليه.

كل هذه الدوافع المذكورة وغيرها تشكل أسباباً حقيقيةً في دفع هذه الفئة من الشّباب إلى توظيف الحرف اللاتيني بمعان عربية أثناء التّواصل في الفيس بوك

مُستغنين في ذلك عن الحرف العربي، الأمر الذي نتج عنه أنَ حوارات أبنائنا بالعربية انتابتها اللّكنة، [1] وهو ما يدعو إلى الحيرة في شأن تهميش اللّغة العربية في تواصل الفيس بوكيين .

خصائص ومميزات النّص التّواصلي بين الشّباب في الفيس بوك

إنَ الذي يُمكن استخلاصه من بنية نصّ الرّسالة التّواصلية في الفيس بوك ما يلي :

١ – الفكرة :

في أغلبها تعبير عن هموم وانشغالات آنية لحظية تمثل في مجملها مُنطلقا لِما يعيشه ويُفكّر فيه أبناء الأمّة من مواضيع ذات الصّلة بالمجتمع، وهي في أغلبها تهدف إلى تحقيق إعلام الطّرف المتواصل معه بالفكرة نحو :

- Bghit ngoulek nrouho lmohamed ntolo 3lih ـــــ بـغيت نقولك انروحو لمحمد انطلو عليه ـــــــــــــ و هي تعني : أردت أن أقول لك سنزور محمداً .

وهي مُدركَة بين المتواصلين نتيجة التّقارب الحاصل بينهما في السّنَ والمستوى الفكري، ومن مميزاتها أنَها بسيطة، وواضحة لا تعقيد فيها.

٢– اللّغة :

إنَ ما يعتمده شبابنا في الفيس بوك للتّعبير عن أفكارهم هي الدّارجة العربية المكتوبة بحروف لاتينية، وتفسير الميل اليها يكمن في سهولة التبليغ، والتخاطب بها باعتبارها ألفاظاً مُصطنعة نحو :

Xiliri
L’partma
Bougattou

١ – " واللّكنة أن تعترض على الكلام اللّغة الأعجمية." (الكامل في اللغة و الأدب، لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تعليق محمد أبو الفضل ابراهيم ، المكتبة العصرية صيدا بيروت، طبعة ٢٠٠٤م، ج٢ – ص٤٥١.)

٣- الصّور والأشكال :

قد يُعجب طرف من الطّرفين المتواصلين بشكل ما أوْ رسم أوْ صورة، فيقحمها في خطابه التّواصلي لما تتضمنه من دلالة تعبيرية عن الفكرة، مثل هذه الخصائص للنّص التّواصلي بين فئة من الشّباب في الفيس بوك غيّبت الحرف والخطَ العربي، ولعلّ لهذا التّغييب الأثر البالغ على الفكر واللّغة العربية .

٤- الجمل الرّقمية :

كثيرة هي الجمل التي تتضمن في تركيبها أرقاماً بالأعداد بدل الحروف، وهي إثبات على بحث المتواصلين على التعبير بطريقة مختصرة نحو:

- quoi29 ـــــــــ وهي تعني : هل من جديد ؟
- B1 ـــــــــ وهي تعني : حسن .
- A 2m1 ـــــــــ وهي تعني : إلى الغد .

مثل هذه العيّنات المتوَاصل بها في الفيس بوك بين أبناء لغة الضاد، حري بالباحثين أن يُفردوا لها دراسات مُعمَقة باعتبار أنَ اللّغة " ليست مجرَد رموز وإشارات تنحصر مهمتها في أداء وظيفة دلالية تواصلية فقط، إنَما هي تعبير عن ردود أفعال مناسبة على إثارات يواجهها الكاتب .. نتيجة انفعالات، أو مؤثرات خارجية لها الأهمية الأولى في التّأثير في تلوين التّعبير بطابع يميَز حالة الكاتب، [١] وهو المجال الخاصّ بعلم النّفس اللُّغوي الذي يجمع بين علم اللّغة وعلم النّفس من خلال مختلف أنماط وأشكال بناء النّص التّواصلي .

١ – خالد محمود جمعة، علم اللغة النفسي بين اللغة والسلوك، مجلة البيان الكويت، أوت ٢٠٠٣م، العددان ٣٩٦ – ٣٩٧، ص٣٩.

النتائج المترتّبة على عدم توظيف التّواصل بالخطّ العربي

هل يعلم أبناء الأمّة العربية أنَ رسم الحرف العربي وخطّ الكلمة والجملة بالرّسم العربي تأكيد على مُقوَمٍ من مقومات الأمّة العربية ؟ وليعلم شبابنا أنَ في ظل تهميش تواصلهم بالخطَ العربي تنجر عنه جملة من العواقب، رأيتُ أن أتعرَض لبعض منها :

أ – تجميد الفكر والثّقافة العربية بين أبناء العرب :

مما هو معروف أنَ الخطَّ ترجمة للفكر تماما مثلما هو الشأن بين النطق والتفكير ولذلك قيل قديما " المرء مخبون تحت لسانه " فإذا تكلَم أسفر عن أفكاره، وفي ظل التّواصل المكتوب بغير العربية تشويش على الفكر خاصّة إذا جرتْ العملية بمثل ما ينجزه أبناؤنا من توظيف الدّارجة بحروف لاتينية، الأمر الذي ينتجُ عنه إبعاد كلّ تفكير مفيد والاكتفاء بما هو سطحي، وهو ما ينتج عنه شرخ وانفصال بين هذه الفئة المتواصلة بهذا الشّكل وبين ثقافتها العربية الأصيلة، فالمتأمل للجمل التاليه لا يجد بُدًّا من تأييد الحكم بأثر توظيف لغة الفيس بوك على تجميد الفكر، والثّقافة العربية نحو :

Tzagate
Makach mochkil
Coutpi

ب – انصهار اللِّسان العربي نتيجة محدودية التّوظيف :

في ظلَ تراكم واستمرار التّواصل بالحرف اللاّتيني قد ينتج عنه مع طول الزّمن صعوبة التّعامل مع الكتابة باللّغة العربية؛ لأنّ عدم التّوظيف الجيّد للّغة وعدم استعمالها في مجال الحياة العامّة يُفضي إلى عدم زيادتها ونمائها في ذات المتواصلين، لِذا من الباحثين مَن رأي أنَّ مسؤولية تدنّي المستوى اللُّغوي الذي صار حديث العام والخاصّ ليست مسؤولية المدرسة وحدها، وهذا ما يدفعنا إلى القول أنَ ترقية

الاستعمال اللُّغوي الصّحيح في بلادنا ليست مُشكلة مدرسة بقدر ما هي مشكلة مجتمع برمته، [1] وإلاّ كيف نُفسّر التّواصل بها في المدرسة – حال حزم المعلِّم، وإدراكه لمسؤوليته إزاء اللّسان العربي– ؟

ج – ضياع الهوية والانتماء العربي:

قد يستغرب بعض الشّباب القول إن هويته العربية ينبغي أن تتجسّد في تكريس لسانه للّغة العربية وتمجيدها خاصّة في تواصله مع الغير؛ لأنّ تاريخ الاستعمار أثبت لنا أنه قبل أن يُحارِب الشّعب بالسلّاح يستهدف مُقوماته كاللُّغة والدّين، والتّاريخ ..الخ، وبمجرَد القضاء عليها يسهل الذوبان في ما يريده الاستعمار، ولعلَ توالي تفادي التّواصل بالعربية قد ينتج عنه تبنّي أفكار ومعتقدات غريبة عن المجتمع العربي .

الحلول المُشجِّعة على توظيف التّواصل بالخطّ العربي

مما سبق بيانه في شأن العواقب المترتّبة على استعمال الحرف اللاّتيني بين فئة من أبناء الأمة العربية أثناء تواصلهم في الفيس بوك رأيت أن أُسهِم في ايجاد بعض الحلول لعلَها تُقلِّل من التَّباعد بين العربية وبين هذه الفئة من أبناء الأمّة العربية ولعلى أُشارِك بها – على الأقلَّ – في الحدَ والتّقليل من الغلوّ في هذا المنحى لانْتشال هذه الفئة من جهة ،والمساهمة في سدِّ باب من أبواب تّقهقر اللُّغة العربية الفصحى في التّواصل الاجتماعي من جهة أخرى، ومن هذه الحلول :

أ – تحبيب المتعلِّم في اللُّغة العربية وتشجيعه على توظيفها :

١ – مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الثالث، أكتوبر ١٩٩٧م، عبد القادر فضيل، تعليمية اللغة العربية، ص٢٤.

إنَ فئة المتواصلين التي طغى على تواصلها الحرف اللاتيني، هم أبناؤُنا ويعيشون بيننا، ومِنهم مَنْ لا يزال في سنَ التَّمدرس [1] ومن أهمّ ما تهدف إلى تحقيقه العملية التعليمية ترقية المستوى اللُّغوي للمتعلِّم، وهي الحقيقة التي تُواجهُها المدرسة عند التحاق المتمدرسين بها، والتي تكمن في مشكلة زيادة الثّروة اللّغويّة، وكيفية إنماء القاموس اللّغوي للمُتعلّم، ثُمّ إنَّ الأمر لا يتوقف عند هذا الحد بل يتعدَاه إلى البحث عن إيجاد أساليب تحبيب اللُّغة العربية للمُتعلّم قصد تمكينه من اعتناقها .

ب – إقحام فعل التّواصل الكتابي المباشر على جهاز الإعلام الالي في المنظومة التّربوية :

مما هو كائن وملموس في المنظومات التربوية لكثير من دول العالم العربي أنَها تُبرمج للمتعلِّم حجماً زمانياً مُعتبراً في تعليم التَّعبير [2] بنوعيه الشّفوي والكتابي، إلاّ أنّ المتأمّل لما يحدث في تواصل أبنائنا قد يتساءل: أيْن مفعول تلك التّعلمات؟ ومِمّا أجلاه في الآونة الأخيرة توظيف الحرف اللاتيني والدارجة العربية، الأمر الذي قد

---

١ – وواضح أن المدرسة على اختلاف مراحلها و مستوياتها باعتبارها " مؤسسة اجتماعية وهي صورة للحياة الجماعية التي تتركّز فيها جميع تلك الوسائط التي تهيّئُ الطّفل للمشاركة في ميراث الجنس، وإلى استخدام قواه الخاصّة لتحقيق الغايات الاجتماعية . " (صالح عبد العزيز: التربية الحديثة، مادتها، ط٤، القاهرة، دار المعارف ١٩٦٩،ج ٣، ص/١٩١)

٢– وهو يعني لُغة : "الإبانة والإفصاح عمّا يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون."

(طه على حسين الدّسمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١ سنة٢٠٠٩، ص٤٣٧.)

واصطلاحاً : "هو أن ينقل الطّفل أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة، مُستخدما مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة (إملاء و خطّ).وقواعد اللّغة (النّحو والصّرف) وعلامات الترقيم المختلفة." (طه على حسين الدسمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص ١٤١.)

يُحيِّر رجال التّربية والتعليم، وهو ما يدفعهم إلى تساؤل مفادُه: هل أصبحنا نُكوّن ونُنفِق المال لقتل الحرف العربي ؟

من هذا التّساؤل أصبح لِزاما على المنظومة التّربوية أن تستجيب لما يحدث في الواقع الاجتماعي، وعليها أن تتبنّاه وأن تُبلوِر مضمونه قصد تفادي كل ما يضرّ بالعربية، فالتّواصل الاجتماعي الفيس بوك كظاهرة اجتماعية فُرضت علنا، وبات من الواجب أن نُؤطّرها حتى لا تضيع من الأُمّة الكثير من مقوماتها، لذا أصبح من الواجب على مُنظري التربية والتعليم أن ينظروا إلى التّواصل الكتابي والشفوي [1] وِفق منظور حداثي، وأنْ يسعوا إلى تهيئة أبنائنا للتّواصل المكتوب بالحرف العربي واللّفظ الفصيح، عندئذ يُمكن أن نقول: " لقد دافعنا عن العربية وساهمنا في ترقيتها ".

ج – تمكين المشرفين على التعليم من التّكوين في التّواصل الإعلامي بالعربية:

لقد أصبح من الضّروري على الهيئات تفعيل عملية التّكوين الخاصَة بالمعلّمين خاصَة في مجال الإعلام والحرص على تفعيله بالعربية لِما تكتسيه شخصية المدرّس في المدرسة من الأثر الكبير والمباشر في النّاشئة، سواء من النّاحية السّلوكية، أوْ من النّاحية العلمية، فالغالب والمشهور أنَّ التّلميذ يحاكي مدرّسَه ويُقلِّدُه في كثير من تصرفاته؛ لأنَّه يعتبره قدوة، ويتخذه نموذجاً ومثالاً، ومِمَّا نقف عليه في واقع التّواصل

١ – باعتباره " عملية إنتاج خطاب منطوق أوْ مكتوب باستخدام الصّوت الملفوظ أوْ الحرف المكتوب والتعبيران الشفوي و الكتابي من المهارات الأساسية المستهدفة في تعليم اللّغة مهارة الكلام ومهارة الكتابة، ويقابل هذه المهارة مهارة الفهم، أي فهم المسموع وفهم المقروء. "

R gailsson et D Coste . Dictionnaire de Didactique des langues . Hachene . 1976. P 208 .

و رغم أهمية هذا النّشاط إلاّ أنّ الكثير من المتعلّمين لا يولونه أهميّة، وهو في نظرهم "جهد ضائع لا منفعة فيه، ومن ثم على المعلم إبراز أهمية التّعبير وإظهار دوره في حياتهم وتعزيز هذه الأهميّة بالتّشجيع والمدح والثّناء والمكافأة لمن يتقن هذه المهارة" (فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، ص ١٤٢.)

الإعلامي أنَه أصبح لِزاماً علنا " ترسيخ كلّ النّظم الحالية التي تعتري عملية التّواصل في اللّغة الهدف أي جملة العناصر المشكِّلة للمجال الذي يتفاعل داخله مستعملو تلك اللغة. " (١)

إنَّ حقيقة التمكين العلمي في هذا المجال للمشرفين على العملية التعليمية يُمثّل الأساس في ترقية الأداء التعليمي، وربطه بما يحتاجه الواقع التواصلي في هذا المجال، وهو الأمر الذي أصبح يدعو المعلمين إلى وجوب التموقع في ما يفرضه التطور العلمي والاجتماعي لإفادة أبناء الأمّة، وتوجيههم نحو الأفضل .

د – إقناع المعلمين والأساتذة بتوظيف العربية الفصحى أثناء تواصلهم مع المتعلمين :

ممّا أجمع عليه غالبية علماء التعليمية أنَّ التّحصيل اللّغوي لا يمكن حصره في تعلّم قواعد اللُّغة: "نحوها وصرفها" التي تُعدَ في الحقيقة وسيلة لتقويم اللّسان، فالنّحو وحده لا يكفي لتحقيق السّلامة اللُّغوية عند التلاميذ، بل لابُدّ من الأخذ بعين الاعتبار البيئة اللُّغوية الصَّالحة وكثرة الدُّربة والمِران كلاماً وكتابةً، (٢) ومما يُؤسف له أن الكثير من المعلمين والأساتذة مَنْ يرضى في تذليل المعلومة وانتقاء كلمات أعجمية من المتعلمين والتّخلُّص من الفصحى بدعوى أنَها تُعيق فهم الفكرة، وبفعل هذا السلوك في حقِّ الفصحى يضيع حقّ المتعلم في الاستفادة القويمة للُّغة العربية، وإنْ اقتضى الأصل أنَّ أفضل طريقة تقترحها الديداكتيك على المعلّم هي تلك التي يستخلصها هو بصياغته الشّخصية واختياره ومراجعته لها، ومن المؤكّد أنَّه لا يستطيع أن يُعلِّم تعليماً فعالاً، وأن يختار اختياراً ناجحاً دون فهم الأوضاع النّظرية

٢– نصر الدين بو حساين، تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق، مجلة العربية بوزريعة، عدد٣ ، سنة٢٠١١م .

٢– ينظر:فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية ط١، سنة ٢٠٠٦، ص ١٥٩–١٦٢.

المتنوعة، [1] ويتحول الفعل التعليمي لنشاط اللّغة العربية إلى تكريس اللّسان العامي، فما هي حصيلة المتعلم من معلِّمه في مجال الفصحى إذا لم يراع ذلك ؟ الأمر الذي يتطلب من المعلمين الانتباه إلى هذا السُّلوك لترقية استعمال الفصحى بين المتعلمين، " وهو في الوقت ذاته يرى نفسه عاجزاً عن استعمال ما يتعلّمه من المدرسة في حياته اليومية، وهذه هي عزلة المدرسة، إنَها انعزال عن الحياة. " [2]

هـ – تسطير سياسة تواصلية لدى الحكومات العربية مبنيّة على تواصل المسؤولين بالعربية :

إنَّ التعليم عن طريق القدوة أصبح أكثر من ضرورة قصد التأثير في الناشئة، إذ الكثير من المتعلمين من ينعتون رجال الصّحافة، والإعلام، والسّياسة بالطّعن في اللّغة من خلال عدم توظيفها في خطاباتهم واستجواباتهم، الأمر الذي يجعل من أبنائنا لا يميلون لها.

و – تشجيع البحث العلمي الرّاقي باللّغة العربية :

إذا اقتضت طبيعة الباحثين وعلماء العرب أنْ يطّلعوا على البحوث الجديدة باللّغة الإنجليزية وأن يُنجزوا بحوثاً بها، فالأولى أنْ تُترجَم بُحوثهم وأعمالهم إلى اللّغة العربية بوصفها أعمالاً مُنجزة من علماء عرب، وقد يترتّب على ترجمة الأعمال والبحوث العلمية التّعريف بالعربية، وتمكينها بين اللُّغات .

ز – ضبط "برمجية" تساعد المتواصلين على توظيف جمل عربية :

---

١ – هادوفلاس برلون، أسس تعلم اللغة و تعليمها، ترجمة: عبده الراجحي – علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية بيروت١٩٩٤م،ص١٩.

٢ – عمر محمد التومي الشيباني، تطور النظريات والأفكار التربوية ،الطبعة الثانية،الدار العربية للكتاب ليبيا – تونس، ص٣٥٩.

قد نسميه بـ : " **المعجم التّواصلي العربي** " خاصة للّذين يشكون عجزاً وضعفاً في التّواصل بها قصد تمكينهم من توظيفها وتشجيعهم على استعمالها – وهو مشروع بحثي مستقبلي – حيث سأعتمد فيه على جمع جمل تتضمّن أساليب عربية راقية في مستواها الجمالي، وسأحرص على تبويبها تبعاً لحاجات المتواصلين مُعتمداً على منهج الموضوعات أي: كلّ حقل تواصلي سأخصص له مجموعة من المجالات، وكل مجال يتضمن عدداً من الموضوعات، وكل موضوع يحتوي على عدد من الجمل، والعبارات، والصَيغ،..الخ

أمَا عن كيفية الاستعمال، فالعملية لا تتطلب تقنية عالية، بل كلّ ما في الأمر تعرف المتواصلين على منهجية الاستعمال لمعرفة مواقع الجمل التي يُراد استعمالها، حيث يتطلّب منه تسطيرها ثم نقلها إلى صفحة التّواصل في وقت وجيز، وبذلك يَتمكنُ الطّرفان المتواصلان من توظيف اللغة العربية، وبحروف عربية.

إنّ مثل هذه الأعمال تقتضي مُراعاة مُقتضى الحال التّواصلي، لذ فبناء الجمل يتطلَب وضع فراغات – كُلَّما اقتضى الأمر ذلك – بإضافة أسماء، أو أرقام ذات صلة بموضوع التّواصل، ومن باب التّوضيح رأيت أنْ أُقدَم صورة لمنهج هذا المعجم، وهي على النحو التالي :

المعجم التّواصلي العربي

يحتوي هذا المعجم على تسعة مجالات، وكل مجال يحتوي على جملة من الموضوعات، وكل موضوع يتضمن عدداً من الجمل، والعبارات، والأساليب العربية الرّاقية.

المحتويات :

الحقل التّواصلي الأوّل: (يحتوي على عدد من المجالات)

أوّلاً : – مجال التّعارف (يضمّ عدداً لا متناهياً من الجمل العربية السليمة في المجال، وهي تخضع لترتيب أبجدي تبعاً للحرف الأوّل الذي تبدأ به الجملة .

الموضوع الأوّل: يتضمّن جملة من الجمل التي تُمثل مفتاحاً للعملية التّواصلية، وبالضّغط على الجملة التي نُريدها يتمُّ تحميلها، كما يُمكن للمتواصليْن أنْ يتصرّفا في الفراغات التي تحويها الجمل بإضافة أسماء، أو أفعال، أو حروف ...

الموضوع الثاني: وهو كذلك يتضمن عدداً من الجمل ذات الصّلة بعنوان الموضوع، وبتوالي الموضوعات التي تندرج في الاطار العام للمجال الأوّل نكون بذلك قدْ استوفيناه، وعندئذ ننتقل إلى المجال الثاني، وهكذا ..

ثانياً : – **مجال الأوصاف والنعوت** (تُدرَج في هذا المجال كلّ الجمل والأساليب والصّيغ العربية التي يُمكن استعمالها أثناء فعل التواصل، وبنفس المنهج المتّبع في الحقل التّواصلي الأوّل ننتقل إلى الثّاني، ثمّ الثّالث، فالرّابع، وهكذا ..

ملاحظة : يبقى هذا المعجم يلعب دورَ المحفِّز في دفع المتواصلين إلى توظيف اللّغة العربية، وهو بمثابة ردٍّ على أقاويل الذين يدَّعون ميْلهم لتوظيف الحروف الأعجمية بالدّارِجة العربية نتيجة أنهم لا يجدون بديلاً لذلك، فهذا بديلهم .

استبانة مُوجَهة لفئة المتواصلين في الفيس بوك [1]

- التعرف على المستجوَب :

١ – الجنس : ذكر .٣٥.... - أنثى ٣٥..... // العمر ، من ١٥سنة إلى ٢٥سنة .

٢ – الشهادة : متحصَل على شهادة اللّيسانس:

- نعم
- لا
- ضع علامة (+) في المكان المناسب .
- هل تواصلك مع الطّرف الآخر في الفيس بوك يتمّ دوماً بالدّارِجة العربية المكتوبة بالحروف اللاّتينية ؟
- نعم
- لا

المحتوى :

- ما هي المواضيع المتواصل بها عموماً بين فئة من الشّباب العربي في الفيس بوك ؟

اجتماعية

سياسية

اقتصادية

ثقافية

١ – أثناء إنجاز هذا البحث، ومن باب أجرأته، وتفعيله بما هو كائن في الواقع، رأيت أن أحصَ الفئة المستهدفة بهذه الاستبانة.

الطّريقة :

– إلى أيّ مدى ترى مُناسبة الطريقة المعتمدة بين فئة الشّباب لمثل هذه المحتويات؟

– عامّة

– خاصّة

– هل بفعل لغة التّواصل القائمة يتمّ التّفاعل بين المتواصلين ؟

– نعم

– لا

هل يعني ذلك أن هذه الفئة تجد صعوبة في التّواصل بلغة فصيحة نتيجة؟

–عدم تحكمّهم في مفاتيح الحروف العربية .

–ضعف المستوى التعبيري باللّغة العربية الفصحى

– فعل التّعوَد و التّقليد

التقييم :

– هل عزوف فئة الشّباب في الفيس بوك عن توظيف الفصحى يحتاج إلى :

– توجيه

– ترقية الجانب التّقني باللّغة العربية

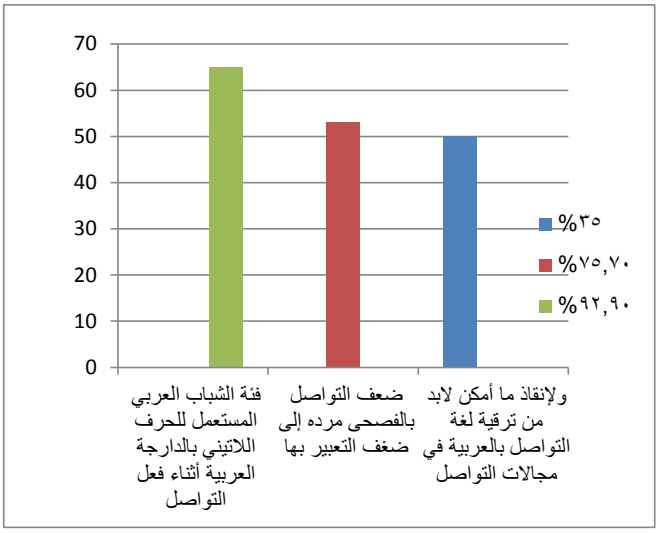
– تحسيس أبنائنا بحبّ العربية، وتوظيفها

اقتراحات وحلول :

باعتبارك مواطناً عربياً غيوراً على لغتك، ما هي الالية التي تراها كفيلة لفرضها في عملية التواصل بين أفراد المجتمع العربي ؟

- الاجتهاد في البحث عن ايجاد آليات لتعزيز العلاقة بين الشّباب العربي، وحبّ لغته والدّفاع عنها
- تطوير أساليب تعليمها
- تمكينها من التموقع في تكنولوجيا التّواصل

ويمكن أن نبيّن نتائج الاستبانة بالنسبة المئوية في المخطّط الآتي :



خاتمة:

إن طبيعة البحث في هذا الموضوع اقتضت منّي السّير وفق المراحل التي جاءت في المتن المتضمّن لموضوع اللُّغة العربية، وربطه بما وصلت اليه وسائل التّطور التّكنولوجي خاصّة ما ارتبط منها بمجال الاتّصال والتّواصل بغية الإحاطة به من جميع الجوانب التي اقتضتها الاشكالية المطروحة، وبعد البحث والتّنقيب في محتواه يمكن أنْ نُجمل ما توصّلنا اليه من نتائج مُرتّبة على نحو ما تمّتْ مُناقشته على النحو التالي:

- أهميّة التّواصل في حياة الأفراد، وتطوّره إلى تجليه في شبكة التواصل الاجتماعي (الفيس بوك).
- استعمال العربية الدّارجة بحروف لاتينية للتواصل بين فئات من الشباب في الفيس بوك.
- غيرتنا على اللّغة العربية، وهجرة ألسن فئات من شبابنا في التّواصل بها في الفيس بوك دفعنا إلى البحث عن إيجاد حلول لها، منها ما يرتبط بذات الفرد، وقد توسمناه في الآتي :
- الغيرة على اللغة العربية يستوجب حبَها، والدفاع عنها من خلال الحرص على استعمالها في مختلف مواقع الحياة.
- إعادة النظر في طرائق تعليم اللّغة العربية، وربطها بما أصبح يفرضه التّطور التّكنولوجي .
- الحرص على الأخذ بيد أبنائنا في استعمالها تكنولوجياً بُغية ضمان تعميمها، وتوظيفها .

ويبقي هذا البحث بما تضمنَه من حلول لهذه الظّاهرة مُحفَزاً حقيقياً لتبنّي أفكاره، وتطويرها أكثر من لدن علمائنا، وذلك خدمةً للُّغة العربية وجعلها في رحاب التّطور التّكنولوجي خاصّة في ما تشكوه اليوم من تهميش في مجال الاتّصال، والتّواصل بين شباب أبنائنا .

المصادر والمراجع :

المصادر :

- أبو العباس محمد بن يزيد المبرد، الكامل في اللغة والأدب، تعليق محمد أبو الفضل ابراهيم، المكتبة العصرية صيدا بيروت، طبعة ٢٠٠٤م.

المراجع العربية:

- أحمد زكي بدوي ، معجم مصطلحات الإعلام، دار الكتاب اللبناني ، بيروت ١٩٨٥م.
- أوستن ، نظرية أفعال الكلام ، ترجمة عبد القادر قنيني، دار افريقيا الشرق، الدار البيضاء١٩٩١م.
- بسيوني عبد الفتاح، علم المعاني – دراسة بلاغية و نقدية لمسائل المعاني ، مكتبة وهبة القاهرة، د. ط، د.تا.
- جلال عبد الوهاب ، العلاقات الانسانية والإعلام، منشورات دار السلاسل ، الكويت ١٩٨٤م.
- جيهان أحمد رشتي ، الأسس العلمية لنظريات الاتصال ، دار الفكر العربي القاهرة ١٩٧٨م.
- زيدان عبد الباقي ، وسائل وأساليب الاتصال في المجالات الاجتماعية والتربوية والادارية والإعلامية ،المكتبات الشهيرة بالمدن الكبرى مصر ١٩٤٧م.
- سليم بابا عمر و آخرون ، اللسانيات العامة الميسرة ، د. ط، د. تا.
- سليم حمدان، أشكال التواصل في التراث البلاغي العربي، د. ط، د. تا.
- شحدة فارع – جهاد حمدان– موسى عمايرة، مقدمة في اللغويات المعاصرة.
- صالح عبد العزيز: التربية الحديثة، مادتها، ط٤، القاهرة، دار المعارف ١٩٦٩م.
- الطاهر بن حسين بومزبر، التواصل اللساني والشعرية، ط١، ٢٠٠٧م.
- طه على حسين الدسمي، سعاد عبدالكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ط١، ٢٠٠٩م.
- عبدالواحد حسن الشيخ، دراسات في البلاغة، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية١٩٨٧م.

- عمر أوكا. اللسانيات والتواصل ، د. ط، د. تا.
- عمر محمد التومي الشيباني ، تطور النظريات و الأفكار التربوية ، الطبعة الثانية، الدار العربية للكتاب ليبيا – تونس.
- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية ط١، سنة ٢٠٠٦،.
- كريمة محمود أبوزيد، علم المعاني دراسة و تحليل ، دار التوفيق النموذجية، ط١، ١٩٨٨م.
- محمد سلامة و آخرون ،الاتصال و وسائله بين النظرية ،التطبيق، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية، ١٩٩١م.
- محمد مصطفي أحمد ، الاتصال في الخدمة الاجتماعية : المكتب العلمي للكومبيوتر والنشر والتوزيع ، ١٩٩٥م.
- نبيلة بوخبزة، الاتصال الاجتماعي الصحي بالجزائر ، د. ط، ١٩٩٥م.

المراجع المترجمة :

- هادوفلاس برلون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي – على على أحمد شعبان ، دار النهضة العربية بيروت١٩٩٤م.
- المجلات والدوريات:
- خالد محمود جمعة، علم اللغة النفسي بين اللغة والسلوك، مجلة البيان الكويت، العددان: ٣٩٦ – ٣٩٧، أوت ٢٠٠٣م.
- عبد القادر فضيل، تعليمية اللغة العربية، مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الثالث، أكتوبر ١٩٩٧م.
- عبد النبي الرجواني، الاقتصاد واللغة العربية من أجل صناعة لغوية، مجلة العربية في الاقتصاد والإدارة، إشراف عبد القادر.
- الفاسي الفهري، منشورات معهد الدراسات والأبحاث والتعريب، ديسمبر ١٩٩٨م.
- المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا تعليم القواعد، مركز البحث لعلمي والفني لترقية اللغة العربية، أعمال الملتقى الوطني حول الكتاب المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية، نوفمبر٢٠٠٧م.
- نصر الدين بو حساين، تعليم اللغة العربية، واقع و آفاق، مجلة العربية بوزريعة، العدد الثالث، ٢٠١١م .

المراجع الأجنبية :

- bernard cocula Claude Benrontel la Sémantique de L image et de la grane Parris 1986
- R gailsson et D Coste . Dictionnaire de Didactique des langues . Hachene . 1976.

اللغة العربية في ظل هيمنة الوسائط الإعلامية، من التغييب إلى ضرورة التغليب

إعداد

أ.د. نواري سعودي

جامعة الملك خالد - أبها

تمهيد:

تعد العولمة، ميزة العصر الذي نعيشه، نهجا فكريا ممثلا في الشك والقلق الوجودي، ونمطا اجتماعيا ممثلا في الثورة على الرتابة الاجتماعية والتأسيس للفردانية في أقبح صورها، وسلوكا اقتصاديا ممثلا في اعتبار كل شيء سلعة يحكمه منطق السوق بما في ذلك الأخلاق، وتستند إلى منظومة قيمية متكاملة ونظرة فلسفية شاملة، تعبر عن التصور المطروح في صيغته البديلة لأنماط الرؤى والنظرات السابقة، الخاصة بكل مجتمع على حدة، بحسب مقوماته سواء في ذلك ما أرساه الإنسان نفسه، أو ما يرتد إلى قيم دينية أو تأملات ميتافيزيقية متجاوزة للطبيعة وللوضع الإنساني، ولعل مما تصبو اليه العولمة في الانقلاب الذي أحدثته تكريس النمطية الثقافية، وتعميم النموذج الغربي في التفكير والسلوك، تسعفها في ذلك صناعة المعلومات وتسييرها والتحكم بها من جهة، وامتلاكها ناصية أدوات التواصل من جهة ثانية، والثقافة الهدف التي يراد تسويقها والترويج لها بين الشعوب كافة من جهة ثالثة، هذه الثلاثية هي الطابع الذي طبع العصر بالتسارع الشديد الذي نقع تحت تأثيره باستمرار؛ مما أهدر قيمة الزمان والمكان إلى حد التلاشي، فما يُنْتج هناك يُتَلَقى هنا، وفي كل مكان في الوقت نفسه على تباعد المسافات، وشساعة الهوة المعرفية بين الوجودين، التي ارتدت تهديدا لعناصر الهوية ومحددات الذات، ومن بينها وسيط صناعة الثقافة وأداة بناء التمثلات بداية بأكثرها بدائية: تمثل العالم من حولنا، ووصولا إلى أكثرها تجريدا وأصدقها تعبيرا عن الانتماء الفكري والثقافي والحضاري: منظومة القيم والمثل والأخلاق، إنها اللغة التي تآكلت بفعل عملية الإحلال للوسيط اللغوي الذي تعتمده العولمة في تبليغ محتوياتها ومضامينها محل اللغات القومية مهما بلغت في سلم الحضارة، وضربت جذورها في عمق التاريخ.

وليست العربية بشاذة عن هذا الوضع، فلقد انحسر حضورها في المشهد الثقافي والإبداع العلمي العالمي منذ اشتداد غلواء النزعة الاستعمارية الغربية، وازداد حالها سوءا مع طلائع فكر التحديث، ثم مع سُعار العولمة التي أتت على البقية الباقية، ولا أدل على ذلك من التراجع الرهيب الذي تعانيه على مستوى الوسائط الإعلامية العربية أولا، والإسلامية ثانيا.

ويلعب الإعلام في عصر العولمة دورا محوريا، فلم يعد وسيطا تواصليا حياديا، بل من خلاله تشتغل بقية المقومات، إن ما يهمنا هنا هو انتقال هذه الوسيلة من صفتها الإعلامية إلى صفتها الدعائية، واستغلالها في جانب الترويج لمنتجات المنظومة الفكرية والقيمية العولمية: تسطيح العالم والإنسان والتاريخ؛ حيث لا حضارة ولا دين ولا أخلاق، سوى ما تمليه ثقافة المصلحة المادية والفردانية الصرفة، واللذة والإباحية ، التي تقف وراءها دور الإنتاج السينمائي والتلفزيوني، ودور عرض الأزياء، ونوادي الجنس والقمار المنتشرة عبر العالم كالفطريات، والهدف هو تأليه الإنسان من حيث صار هو الغاية في ذاته، واستعباده من جهة ثانية بوصفه التابع المستهلك الذي يسهل قِياده، وباختصار ترسيخ ثقافة الجسد.

المبحث الأول

الإنسان، الثقافة واللغة أية علاقة؟

حديثنا عن الثقافة يقودنا بالضرورة إلى البحث في المفهوم الذي يدل عليه هذا المصطلح، وفي طبيعته التكوينية؟ هل هو مصطلح أحادي المفهوم، أم له خاصية التركب والتشكل والتنوع؟ وما حدوده؟ هل هو يظهر في حياة الفرد لا يتجاوزها، أم هو روح تسري في البنية الاجتماعية ككل؟

ترتد الثقافة في جذرها اللغوي إلى الفعل "ثقف" الذي من أهم معانيه الإجادة والإتقان، يقال : رمح مثقَّف، أي مستوٍ ومسدد القناة، وهي خاصية للرمح الجيد، ويقال : خل ثَقيف أي بالغ الحموضة، وعلى المعنيين ففيها الاستواء والاستقامة من جهة، وبلوغ أقصى الحد في الصفة من جهة ثانية، فهي إذًا استقامة متعالية، بالغة المنتهى أو الغاية.

أما اصطلاحا فهي خاصية اجتماعية تحتوي الفرد، ويسهم في تشكيلها، بعد أن يكون قد خضع لقولبتها وتأثيرها، فهي الصانعة من ناحية، والمصنوعة من ناحية ثانية، إنها تعني بلوغ المجتمع، بما فيه الفرد، درجة من الفكر يتحلل به من طور الطبيعة أو البدائية، وقد حصرها بعض المفكرين في القدرة على الصناعة التي تعد خاصية مميزة للثقافة، وينتهي كلود ليفي ستروس إلى نفي هذا المذهب في تفسير مكون الثقافة؛ "لأن بعض الحيوانات . برأيه . قادرة – إلى حد ما – على صنع أدوات... ومع ذلك فإننا لا نعتقد أنها قد أنجزت الانتقال من الطبيعة إلى الثقافة"[1]. إنها صيغة اجتماعية كلية لها خاصية الغمر، على حد تعبير ابن نبي،

١ـ محمد سبيلا، عبد السلام بنعبد العالي: الطبيعة والثقافة، دار توبقال للنشر، المغرب، ط٣، ٢٠٠٥، ص:٢٦.

وليست منتجات العلم والتقانة إلا أثرا من آثارها؛ لأن العلم من مشمولاتها، فلا ثقافة إلا بتعلم مقتضيات الحضارة التي لا يعد العلم وإنجازه سوى ثمرة من ثمارها، حينما يستخدم العقل في عالم الأشياء، ومن ثم "فالأولى تحركنا وتقحمنا كلية في موضوعها . أي عملية غمر الإنسان . أما الثاني فإنه يقحمنا في مجاله جزئيا، والأولى تخلق علاقات بيننا وبين النظام الإنساني، والآخر يخلق علاقات بيننا وبين نظام الأشياء"[1]، فالعلم مادي بما يربطنا به، ويحيلنا عليه، ويقيم لنا العلاقات معه، ومن ثم قد نحرز تقدما علميا آثاره محض مدنية قد لا يستفيد منها الإنسان في شيء في عالم مُثُله وقِيَمه، أي مستوى تطلعاته الإنسانية والروحية، وهو حال المدنية الغربية منذ عقود إلى اليوم، وفي تركيز العلم على العلاقات مع المادة وإحكامها ما يفسر مبدأ أولوية العلاقات المادية على الإنسانية، الذي اتخذته الحداثة وما بعدها شعارا، أما الثقافة فتقي الإنسان بشموليتها وإنسانيتها وروحيتها من شر الاغتراب والتفكك والوحشة الوجودية التي تتخبطه. إننا إذا تجاوزنا الحرفية في الثقافة، التي لا تعني في نظر كثير من متعلمي عالمنا العربي والإسلامي سوى مطامع مادية، تنحصر في تحصيل الشهادات التي من خلالها يضمن دخله، ويدبر معاشه، وعبرها يصنع لنفسه مجدا اجتماعيا يخطِف الأبصار، وهذا تحريف لمعنى الثقافة، إنه انكفاء على الذات، وتأليه لها، وخدمة لمطامعها، إنه داء يصعب علاجه، داء التثاقف أو التعالم (intelectomanie)، وهو في نظر المفكر ابن نبي أخطر من الأمية؛ لأنه ينتهي بصاحبه إلى ما أسماه بالطفولة المزمنة؛ التي لا يُتَفَاءل معها لهذا الكائن المسخ

١- مالك بن نبي: ميلاد مجتمع، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، الجزائر . دمشق، ط٣، ١٤٠٦هـ ١٩٨٦، ص: ٩٦.

بالتطور من حالته[١]. خلاف الأمية التي يمكن تخطيها عبر برمجة وتخطيط يتجاوبان مع العينة المقصودة بالتعليم.

أما الثقافة في معناها الصحيح فذات أبعاد تخترق الذات والتاريخ لتتخلق منها في الراهن تراكمات ذات صبغة متجانسة ومنسجمة، هي حقيقة الإنسان التاريخي الحضاري، أي الإنسان المتعدد الأبعاد، خلاف ما دعت اليه العولمة بأصولها الحداثية من تسطيح لحقيقة الإنسان. إن الثقافة في أحد أهم مفاهيمها، كما يذهب اليه Byram مجال إيديولوجي فكري يتضمن القيم والمعتقدات الخاصة بجماعة بشرية ما، وإطار وثائقي يضم كل مظاهر الإبداع الفكري والفني، وكل المعلومات التاريخية والجغرافية التي تسهم في التعريف بالبلد، وهي – إلى هذا – مجال اجتماعي يختص بطريقة عيش الجماعة، وجملة علاقاتها التفاعلية، والأدوار المنوطة بكل جنس فيها، وبكل طبقة اجتماعية. وهي في أحدث تعريفاتها منظومة يشكلها الإنسان، تشتمل على جملة التمثلات والعادات التي يكتسبها بوصفه عضوا في مجتمع له خصوصيته[٢].

وما دامت تتعلق بطريقة التفكير وانعكاساتها السلوكية، ونمط الحياة وكيفية التعامل، فهي، كما يقرر ابن نبي، ليست علمًا يُتَعَلَّم، بقدر ما هي المحيط الذي يتحرك فيه، يأخذ من غيره ويعطي، يؤثر ويتأثر، "فهي الوسط الذي تتكون فيه جميع خصائص المجتمع المتحضر.. تبعا للغاية التي رسمها المجتمع لنفسه.. فالثقافة هي تلك الكتلة نفسها، بما تتضمنه من عادات متجانسة، وعبقريات متقاربة،

١. مالك بن نبي: مشكلة الثقافة، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، الجزائر . دمشق، ط٤، ١٩٨٤، ص: ٧٥.

٢. Marie – Francoise Narcy – combes: Précis de didactique, Ellipses edition Marketing, Paris, 2005, P:76, 77.

وتقاليد متكاملة، وأذواق متناسبة، وعواطف متشابهة، وبعبارة جامعة: هي كل ما يعطي الحضارة سمتها الخاصة، ويحدد قطبيها: من عقلية ابن خلدون، وروحانية الغزالي، أو عقلية ديكارت وروحانية جان دراك، هذا هو معنى الثقافة في التاريخ"[1]، ويكمل هذه النظرة نظرته اليها من زاوية التربية، على أنها إسهام في وجوه حركية المجتمع كافة، من أعلاه إلى أدناه، جليله وحقيره، صغيره وكبيره، ودورها التربوي في النسيج الاجتماعي للثقافة وما تتدخل فيه يتحدد من خلال مكونات أربعة تتخذها الأمة دستورا لحياتها الثقافية، هي مكون منظومة القيم والأخلاق الذي يضبط العلاقات الاجتماعية، ومكون الجمال الذي يتكفل من جهته بتشكيل الذوق العام، ومكون الممارسة الذي يحدد أشكال النشاط الاجتماعي، وأخيرا مكون الفن التطبيقي أو الصناعة بحسب تعبير ابن خلدون[2]. ولا شك في أن اللغة تمثل أهم تلك المقومات الاجتماعية التي تتشكل منها الثقافة، ولكن السؤال الذي قد يتبادر إلى الذهن هو: هل اللغة هي التي تصنع الفكر وتقولبه على نمط معين وطريقة ما في تمثل العالم، وتحليل خبراته، وبناء المفاهيم فيه؟ أم هي مجرد وسيط ينحصر دوره في التواصل، ومد الصلات بين أفراد المجتمع الواحد؟ ثم إذا سلمنا بهذا الافتراض، هل ستكون اللغة وسيطا شفافا أم وسيطا مثقَّلا بذاكرة مفعَمة بما هو من جنس التمفصُل اللساني، وبما هو متجاوز للطبيعة اللغوية في الوقت نفسه؟ إن هذه الأسئلة هي محور الإشكاليات المتعلقة باللغة لدى علماء الإناسة والباحثين في الثقافة وعلماء اللسانيات الاجتماعية، من حيث كانت اللغة

١ـ شروط النهضة، ترجمة عمر مسقاوي، عبد الصبور شاهين، دار الوعي، الجزائر، ط١، ٢٠١٣، ص.ص: ٩٠، ٩٢. مشكلة الثقافة، ص:٧٦، ٧٧.

٢. شروط النهضة، ص: ٩٣، مشكلة الثقافة، ص: ٧٨.

نتاجا لتصالب محوري الزمان والمكان والإنسان، وهي مفاعيل الثقافة ودعاماتها، وأي تصور لها . اللغة عاكفة على نفسها هو تصور قاصر يتعجل الإجابة عن تلك القضايا المطروحة على بساط البحث المعدود عبر. تخصصي، بطريقة عبر مناهجية؛ لأنه – وبكل بساطة – عندما ننسب للكلمات دلالات مستقلة وتأثيرات ذاتية، ومعاني كامنة، أُسوة بما نفعله في دراسة اللغة وفق منظور داخلي لاستنباط قواعدها وجملة أنظمتها الخاصة المتحكمة على مختلف مستوياتها التي تأخذ طابعا تراتبيا، كما يفعل اللسانيون في جميع الأمم وعبر امتداد الآماد، فإننا نقع في مغالطتين اثنتين: أولاهما من طبيعة لسانية منطقية، تتلخص في استحالة الحمل، وتعذر القياس في ما بين الحالتين؛ إذ لا أحد عاقل يعترض على كون التقعيد للغة والتقنين لها يقتضيان السبر الداخلي لمكوناتها بغية النفاذ إلى القوالب النظرية، والأنماط التجريدية التي تحكم بنياتها الظاهرة. وعليه، بالإمكان الاقتصار في مراحل أولى على الداخل اللغوي، قبل أن نمر إلى ما يحكم اللغة خارجيا من شروط الاستعمال، وما تسمح به الأعراف؛ لنخرج من إسار اللغة، ليس بالكلية، لإحداث جملة التوافقات المطلوبة؛ لتكون دالة وفق تلك الشروط. وثانيتهما أننا ننسب للغة تأثيرا سحريا في ذاتها يَقْطع صلاتها بالخارج، وهذا رأي شاذ لا يعتد به؛ لأن الواقع اللغوي يكذبه، فما وجدنا من كلمة أو عبارة أو جملة دالة دلالة من تلقاء نفسها، وإلا رجعنا إلى مبدأ القائمة الذي رفضته اللسانيات الحديثة، أو إلى القول بالتوقيف في اللغة عبر مستويات القول فيها كافة، كما كان يقول عباد بن سليمان الصيمري، وهذا يعيدنا إلى دليل آخر من أدلة استحالة ذلك؛ إذ لو صح لتوقفت حركية المعنى، وتحنطت اللغة، وتضخم متنها، وتعذرت الإحاطة به.

إن طريقة الاشتغال تتم بآلية مختلفة ومسار عكسي، فإذا كان التقعيد يتشكل داخليا، والتنظير يتم في مستوى العمق، فإن مراعاة شروط القول اللغوي تفيض من الخارج على البنيات التي أنتجتها قوانين الداخل.

وهذا ما عناه "روبول" ، وهو أحد اللسانيين التداوليين، بقوله: "الإكراهات تثقل كاهل لغتنا، ومع ذلك فهي ليست إكراهات لسانية، والإكراهات اللسانية هي تلك التي تحدد نطقنا، وألفاظنا وتركيبنا اللغوي.. ولكن هناك إكراهات أخرى تنتمي إلى المستوى الاجتماعي"[1]؛ إذ إن الموجه للمقاصد هو السياق بكافة مكوناته.

إن كل ما تقدم ينفي أي مقدرة للغة في ذاتها ومن داخلها على الفاعلة والتأثير والدلالة الخالصة، كما يرى بورديو، وهو يحمل على منحى أوستين وهابراماس في اعتقادهما بأن اللغة بلغت من القدرة بحيث تمارس سلطتها على المتلقي، في ما عرف بنظرية أفعال الكلام عند الأول، والتفسيرية الذاتية للفعالية اللغوية عند الثاني، وهو منزعٍ يصعب التسليم به لقد سرت نزعة التسطيح من الفلسفة واللسانيات إلى النقد الذي رأى هو الآخر في اللغة هذا المفعول الذاتي العجيب، فقد رأينا رولان بارت اللساني والناقد الفرنسي ما بعد الحداثي يرى أن اللغة "بطبيعة بنيتها، تنطوي على علاقة استلاب قاهرة، ليس النطق، أو الخطاب بالأحرى تبليغا كما يقال عادة؛ إنه إخضاع: فاللغة توجيه وإخضاع معممان.. ما إن ينطق بها، حتى وإن ظلت مجرد همهمة، فهي تصبح في خدمة سلطة بعينها؛ إذ

١. محمد سبيلا، عبد السلام بنعبد العالي: اللغة، دار توبقال للنشر، المغرب، ط٤، ٢٠٠٥، ص:١١٣.

لابد وأن ترتسم فيها خانتان: نفوذ القول الجازم، وتبعية التكرار والإقرار.. في اللغة إذن خضوع وسلطة يمتزجان بلا هوادة"[1].

فالانبهار الأولي بفعل القول اللغوي قد ينسينا – كما أنسى هؤلاء وغيرهم – جذوره غير اللغوية، والإقرار عن عمى بذاتية التأثير والسلطوية الداخلية، إن اللغة من جهة كونها تواضعا واصطلاحا هي نهاية تفاعل للإنسان بالعالم من حوله، نعم يعيش الإنسان باللغة وفي اللغة، ولكن ذلك لا يعني الانحباس داخلها وحدها والارتهان لديها، كما يصرح غادامير[2]، بل إننا نخضع نحن ولغتنا للإكراهات الخارجية، فنعدل ونحذف ونزيد ونستطرد ونكرر في بنياتنا اللغوية وفق تلك الإكراهات، وعلى هذا يمكن أن نحمل كلام فيلسوف اللغة فيتجنشتاين: "إن حدود لغتي هي حدود عالمي"[3]، فهي لا تعبر إلا على ما هو كائن في حدود ما يسمح به الواقع نفسه، هذا من حيث البعد الأنطولوجي، أما ما يحكم الواقع الداخلي لها فهي ذات خصوصية داخلية نظريا، ولكنها عمليا تابعة من حيث انسجام بنياتها وتوافقها مع الوقائع الخارجية، كما أشرنا من قبل.

---

١. المرجع نفسه، ص:١٠٤، ١٠٥.

٢. يقول: "لا يوجد هنا أية نسبوية لغوية. إننا نحيا داخل اللغة، واللغة ليست مجرد نسق من العلامات نعبر عنها بواسطة ملامس الآلة الكاتبة في المكتب، أو نرسلها عبر أمواج محطة الإذاعة، إرسال وبعث هذه العلامات لا يعني بعد التعبير بها: ينقصها لا نهائية الفعل الذي بواسطته تتشكل اللغة ويختبر العالم. لكن أن نحيا كلية في اللغة لا يعني أنها نسبوية؛ لأننا لسنا مسجونين مطلقا فيها، ولا في لغتنا الأم"، فلسفة التأويل، الأصول، المبادئ، الأهداف، ترجمة محمد شوقي الزين، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط٢، ٢٠٠٦ص:١١٦.

٣. اللغة، ص: ٩٤.

المبحث الثاني

اللغة ووسائل الإعلام: علاقة وسيطية أم صناعية عضوية

بداية يحسن بنا التذكير بأن العولمة تجعل اللغة، بوصفها عاملا من عوامل التماسك الداخلي للأمم، إحدى العناصر المستهدفة بالمحو والتصفية ضمن مقومات البقاء الثقافية؛ لما يربط الثقافة باللغة من علاقة تفاعل وتأثير متبادل، ومن ثم فأول ما يمكن أن يمس بحركية التنميط والقولبة التي تسعى العولمة اليها اللغات المخالفة، ولا شك في أن أهم ما تعمل عليه في المسخ والتحويل، أو عملية الإحلال الثقافي بكل أبعاده وسائل الإعلام، هذا الشبح الذي تعاظم دوره بعد الابتكارات المتلاحقة في مجال التقنية، وازداد الاعتماد عليه بعد أن ثبت للغرب أن الحروب التقليدية ما عادت عظيمة النفع، ولا مرجوة الجدوى، وخصوصا بعد الحرب العالمية الثانية وما تلاها من حروب كانت في بواعثها الأولى ارتدادات لها أو من نتائجها.

إن الإعلام يطال ما لا تستطيع المدافع الوصول اليه، ويضمن من الانتشار والفعالية ما لا يمكن لأية آلة عسكرية مهما بلغت أن تقوم به، "لقد انقضَّتْ تكنولوجيا المعلومات على الثقافة من علين، من فضاء طبقات الأثير خلال نظم الإعلام الجماهيري الحديث، وها هي توشك أن تنقضَّ عليها من فضاء عوالم الرمز الخائلية عبر شبكة الإنترنت"[1]، التي نراها تحولت وسيطا ينافس المذياع والتلفاز، أما الجريدة والمجلة على اختلافها فما عاد لها إلا حضور باهت في المشهد الثقافي العالمي عموما، والعربي على وجه الخصوص، إن المتتبع لمختلف الوسائط الإعلامية الحديثة والمعاصرة يجدها تبعث بكم لا نظير له في السابق من المحتويات، دفق تهيمن عليه الصورة والمشهدية، ومع أن اللغة أحيانا قد يتراجع دورها كمًّا، فإنه صار لها

١. نبيل علي: الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠١، ص:٦٠.

موقع متقدم من حيث طبيعة ما يهيمن من اللغات، إن الأمم التي تصنع وتحسن إدارة وسائل الاتصال والمعلوميات الحديثة بكل تفاصيلها وخصوصياتها، هي ذاتها الأمم التي تسوَّق لغاتها، في الوقت الذي تتحكم فيه بالتقانة المرعبة، حيث لا مجال للغات أخرى، ومع ذلك كله هي تسوَّق لنموذج الحياة الفريد، والتوجه الاستهلاكي الذي تديره وتوجهه، إن منطق العولمة القاضي بتحويل كل شيء إلى سلعة بالاعتماد على الإغراء قد فعل فعله على مستوى الثقافة بمختلف مركباتها، ومن بينها اللغة، والذوق الاجتماعي، والأخلاق، تحت شعار الغرب الخادع والمراوِغ : "الفردية وإمكانية الاختيار"، الفردية المزعزِعة للنسيج الاجتماعي، وإمكانية الاختيار، ليس فقط بين السلع والمنتجات الغربية، بل بين اللغات؛ إذ تحولت اللغة من هذا المنظور هي الأخرى إلى سلعة، هذه الإيديولوجية "توهم المستهلك بأنه حر في اختياراته. ألا تقضي حرية الإنسان الاختلاف والتعدد؟ طبعا ولكن أمام عشرات الأنواع من معجون الأسنان، والعديد من أصناف السيارات لا يمكن للمستهلك أن يختار بأن لا يختار، خاصة لما تكون الصورة والصوت، أو هوليود، كما يسميها باربر، في خدمة ماك ورلد. ولا يختلف اثنان في أن الصورة والصوت، واستثمار علوم الاتصال في قراءة الذوق الاجتماعي، وصياغة إشهار تجاري بارع قد أثبتت نجاعتها في زرع فكرة الحلم، وحمل المستهلك على الاعتقاد بأن اختياره اختيار رجل ناجح، شاب قوي وذكي. فالمنافسة في الرأسمالية الحالية لا تقوم على المنتوج في حد ذاته، وإنما تقوم على صورة تقديم المنتوج"[1]، والثقافة من هذه الزاوية هي ثقافة اللغة المهيمِنة، والوسيلة المؤثرة، والوسيط الإعلامي القاهر، والمدنية الغالبة، وكلها عوامل تزيد في التعلق وتبعث على التقليد على نحو ما قال ابن خلدون، وثقافة هذا محتواها

١- ميشال لافوا: العولمة والأصولية ضد الديمقراطية "مقال" ترجمة وعرض: عبد الحميد الصنهاجي، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، الجزائر، العدد السادس، رمضان١٤٢٦هـ ، أكتوبر ٢٠٠٥م، ص:١٩٣، ١٩٤.

وهذا تأثيرها، حقيقة بأن تُدْعَى ثقافة البعد الواحد، وجديرة بأن يُتَخَوَّف منها، ويُتَحَوَّط لها، وكم لا تزال مقولة المؤلف الألماني هانز جوست في مسرحيته "شلاتر" عام ١٩٣٣ صالحة في تقويم ثقافة العولمة هذه: "حين أسمع كلمة الثقافة أتحسس مسدسي"[١]، وإن يكن للمقولة قراءات متضاربة بحسب معتقد القارئ، ولكن الذي لا يختلف فيه أن الخصوصيات الثقافية التي كانت – إلى عهد قريب – مقوما ملحوظا ومعتبرا في التفريق بين البشر، لا الاختلافات البيولوجية، كما يقرر الأنتروبولوجي واللساني الأمريكي فرانز بواس[٢]، قد أصيبت في مقتل بدعوى الثقافة الغازِيَة التي يمكِّن لها يوما بعد يوم من خلال الوسائط الإعلامية، ومن خلال الوسيلة المعتمدة فيها "اللغة"، وهي أجدر بتسمية ثقافة الأمركة.

إننا حينما نتحدث عن علاقة اللغة بالوسائط الإعلامية فإننا نتحدث عن مكونين وظيفيين يعسر الفصل بينهما إلا منهجيا، بغية التبسيط والتحليل لفهم الظاهرة، ظاهرة تضافر هذه وتلك في أداء المضامين الثقافية، وعليه فإن ما يمكن تقريره في ظل ثقافة العولمة المتجاوزة لكل ثقافة أخرى، أننا نتلقى اللغة في الوقت الذي نتلقى فيه الثقافة، ونستضمر الثقافة الوافدة التي لا تستأذن أحدا عبر اللغة، ونحولها إلى ممارسات في حياتنا التي تتشكل هي الأخرى عبر الطرق الرسمية من خلال الانخراطات الاجتماعية كليا أو جزئيا، ومن خلال الاصطفافات السياسية للدول والحكومات العربية خاصة، والتابعة على وجه العموم، وهي أجواء مساعدة على الغمر والاحتواء والتوجيه شيئا فشيئا نحو مرادات العولمة. إن اشتغال وسائل الاتصال الحديثة على مختلف الحواس، وخاصة الوسائط القائمة على أنظمة البرامج

١- راسل جاكوبي: نهاية اليوتوبيا، ترجمة فاروق عبد القادر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ماي ٢٠٠١م، ص:٤٣.

٢. المرجع نفسه، ص٥٣.

التفاعلة، كنظام الشابكة، وأنظمة التواصل الاجتماعي، قد ساعد على ضمان التأثير اللغوي والثقافي، وبخاصة إذا علمنا أن اللغة العربية تحتل مرتبة الذيل في لغات الاستعمال، في حين تهيمن الإنجليزية على تلك الوسائط بلا منازع. فللصورة التي لم تعد جامدة بل متحركة حية متفاعلة، تأثير السحر في المتلقي العربي الذي لا يعدو أن يكون متلقيا سلبيا، ومستهلكا مبهورا، وبخاصة فئة "الشباب وغيرهم ممن خَفَّ محصولهم من الثقافة القومية، وتزعزع انتماؤهم إلى العروبة في دقيق معناها .. بهذا الميل غير الواعي، قد أفسدوا نسيج قوميتهم وذاتيتهم الشخصية وشوهوه، بتشكيله من خيوط غير متآلفة في المظهر والمخبر. ومن هنا بدا النسيج محروما من التناسق، تنقصه الحبكة وجودة الهندسة.. وعلى القمة من كل ذلك سلوكهم اللغوي الذي تفصح عنه ألسنتهم الملوثة برطانات ولكنات أعجمية مغلوطة مخلوطة معنى ومبنى. وهذا الخلط اللغوي – بالذات – هو الدليل الواضح المفصِح عن الخلط والاضطراب في مقومات الحياة الأخرى، ثقافية كانت أم اجتماعية أم اقتصادية.. إن هذا الخلط اللغوي من شأنه أن يقود.. إلى خلخلة القوام العربي"[1].

إن الواقع اللغوي العربي لا يبشر بخير على الإطلاق، وليس ذلك ضربا من التشاؤمية، بقدر ما هو حكم متقرر على دلائل واقعية، يمكن حصرها في الآتي ذكره:

١. في مجال التعليم: يلاحظ تراجع اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة، وبخاصة منها التعليم العالي الذي تقدم معظم مقاييسه ومواده التعليمية إما باللغة الإنجليزية، كما هو جارٍ به العمل في المشرق العربي، وإما باللغة الفرنسية، كما هي حال المغرب العربي الذي عدت بعض نخبته الثقافية والسياسية الفرنسية غنيمةَ حربٍ

١. كمال بشر: صفحات من كتاب اللغة، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص٣١٢.

ومكسبا ينبغي المحافظة عليه! مع الانكماش التدريجي الذي تعانيه حتى في بلادها وعقر دارها، كما تشهد به الإحصائيات، وحتى المواد التي تقدم باللغة العربية تشكو التعثر، فهي تدرس بعربية إما هجينة باصطلاحات غريبة ودخيلة، وإما خليط باللهجة المحلية، ولنا أن نتصور، كما أوقفتنا عليه تجربة التدريس في الجامعة، أن النحو، وهو قوام العربية ولحاؤها، يقدم بلغة لا تتحكم فيها قوانينه، ولا تضبطها معاييره، مع تقحم الدارجة حماه، ومنازعتها إياه مجاله، والمخجِل في كل ذلك، والمحير في الوقت نفسه أن يتم ذلك على عَينٍ من الحكومات، وبمباركة منها وتوجيه، ولنضرب لذلك مثالين من التعامل الذي جاوز حد الإعجاب إلى منتهي الولاء: أولهما ما أوصت به وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في بعض الدول العربية من إلزامية تدريس نصف المقررات الدراسية في تخصص تقنيات التعليم في إحدى الجامعات باللغة الإنجليزية، بل لقد زادت إدارة الجامعة على ذلك بأن تبنت تدريس كل المساقات بها عشية تنفيذ القرار سنة ٢٠٠٣، مع ما كان يعانيه الطلبة الذين يقرب عددهم من ١٤٠٠ طالب، من ضعف في الإنجليزية انعكس في التحصيل، واستضمار المعارف، مع تفضيل غالبيتهم تلقي تلك المواد بالعربية بعدها لسانهم الأول، ما يوفر عليهم نصف الجهد أو أكثر[1]. وثانيهما ما يعكسه قلق الباحث المغربي فؤاد بوعلى من تزايد نفوذ الفرنسية في أطوار التعليم المختلفة، لقد بدأت أول الأمر مزاحمة في شكل ازدواجية لغوية في تلقي العلوم والمعارف، ثم هي تسعى يوما بعد يوم لأن تكون بديلا عن العربية، وبخاصة في العلوم القاعدية والتطبيقية، ولا أحد يجهل أن التعدد في لغات التدريس "معناه فتح المجال للتفكير بطرق متعددة،

١مصباح الحاج عيسى: أثر استخدام الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في تعليم تقنيات التعليم في جامعة عجمان للعلوم، مقال في مجلة جامعة دمشق، المجلد٢٢، العدد٢، السنة ٢٠٠٦، ص:١٢.

وتشويه مقومات الهوية الثقافية والاجتماعية، ما يعني أن النتائج السلبية لا ترتبط بالتلميذ فقط، بل بالهوية الوطنية، واختيار لغة التدريس ليس اختيارا آلياً، بل يحمل أبعادا حضارية وثقافية ومصلحية ترتبط بكون اللغة في جوهرها هي منظومة قِيَمية.. فالعلاقة مع الأنموذج الفرنسي ليس انتماء إيديولوجيا فقط، وإنما تجنى من ورائه منافع مادية"[1]، ولا يكاد يختلف الأمر في بقية الدول العربية إلا قليلا، فهي إما فرنسية الوجهة، أو إنجليزية الهوى، والحجة التي يرفعها هؤلاء وأولئك في كل مرة هي أن العربية لا تصلح إلا لتدريس الأدب وبعض الإنسانيات، ولا يمكن أن تستوعب المنجَز المعرفي والمعطَى التقني، ومن ثم ينبغي إحلال غيرها محلها، دون إمعان النظر في جدوى ذلك عمليا، "لقد أثبتت الدراسات، بحسب بحث نشر لأحد المراكز المختصة في البحوث الاجتماعية والإنسانية.. أنه ليس هناك دولة متقدمة واحدة تدرس بلغة أجنبية، فالدول الأوروبية والأمريكية، وكذلك المجموعة الأسيوية التي تستخدم اللغات الوطنية فقط هي الدول المتقدمة"[2]، والنظرة الموضوعية الفاحصة تدفع هذا الوهم كله، إن قوة اللغة وضعفها، وحياتها وموتها، وغناها وافتقارها، ليس في ذاتها، بل يعود إلى أصحاب اللغة، ومرتبتهم من الحضارة، وإلى ما ينمونها بها من ذخيرة، ويوسعون به انتشارها في الاستعمال، ويبدعون من فكر وعلم وثقافة وفن في ذات اللغة وبأدواتها التي طوروها، وليس المجد العربي الإسلامي بخافٍ على كل من له حظ من قراءة تاريخ الأفكار، إلى درجة أنه كشف العمى عن أوروبا القرون الوسطى، فهُرِع أبناؤها إلى الاغتراف من العلوم العربية باللغة العربية في حواضر العالم الإسلامي شرقا وغربا، قبل أن يترجموها إلى اللغات الأوروبية، وهو الحق الذي

١. معركة التعليم: ٢ ـ لغة التدريس، مقال على مدونة: www.lakome.com بتاريخ ٢٦ سبتمبر، ٢٠١٣.
٢. المرجع نفسه.

شهد به المخالفون الغربيون أنفسهم، يقول بريفولت في كتابه بناء الإنسانية: "لم يكن روجر بيكون إلا رسولا من رسل العلم والمنهج الإسلاميين إلى أوروبا المسيحية. وهو لم يملَّ قط من التصريح بأن تعلم معاصريه للغة العربية وعلوم العرب هو الطريق الوحيد للمعرفة الحقة.. إن ما يدين به علمنا لعلم العرب ليس في ما قدموه الينا من كشوف مدهشة لنظريات مبتكرة، بل يدين هذا العلم إلى الثقافة العربية بأكثر من هذا، إنه يدين لها بوجوده نفسه.. وقد نظم اليونان المذاهب، وعمموا الأحكام، ووضعوا النظريات، ولكن أساليب البحث في دأب وأناة، وجمع المعلومات الإيجابية وتركيزها، والمناهج التفصيلية للعلم، والملاحظة الدقيقة المستمرة، والبحث العلمي التجريبي كل ذلك كان غريبا عن المزاج اليوناني.. وهذه الروح، وتلك المناهج العلمية أدخلها العرب إلى العالم الأوروبي"[1]. هذا يعني أن كل المبررات لتنحية العربية أو تهميشها واهية، والشكوى من صعوبتها أو جمودها باطلة، لقد أنتجت بأصالة وإبداع متميزين طيلة قرون، فكيف تضيق بالحادث، أو تكون وسيطا تعليميا فعالا؟! [2].

ب . في مجال السياسة وما يرتبط بها: يمكن أن نخصص القول هنا في أن التوجهات السياسية للدول العربية لا تزال تراوح مكانها بلا فكاك من راهن لغوي يزداد ترهلا عاما بعد آخر، فموجة الاستقلالات التي شهدها العالم العربي لم تكن في جوهرها سوى انفصال عن القوى الاستعمارية ماديا وجغرافيا وعسكريا، أما

١. محمد إقبال اللاهوري: تجديد التفكير الديني في الإسلام، تحقيق محمد حسن زراقط، تعريب عباس محمود، منشورات مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، بيروت، ط١، ٢٠١٠.ص:٢٢٢، ٢٢٣، ٢٢٤.

٢ـ يراجع في هذا ما كتبه الأستاذ محمد قطب حول مخطط دانلوب لهدم نظام التعليم في مصر، وكيف أنه استهدف العربية رأسا في مناهج التعليم؛ لأنها البوابة لهدم بقية المكونات. واقعنا المعاصر، مكتبة رحاب، الجزائر، ١٩٨٩، ص: ٢١٧ وما بعدها.

ثقافيا وفكريا فلا تزال الروابط متينة، بل وتزداد متانة يوما بعد يوم، إن هذا الطرح لا يعني التمرد على الحقائق الثقافية القارة، القاضية بتعايش الأمم الذي من أهم مداخله المدخل اللغوي . الثقافي[1]، لكن علينا أن نميز بين التعايش ومحاولة الانغماس والتماهي، بهجر اللسان القومي، والسعي حثيثا لاستبداله بلسان الأمة الغالبة، ولكل في هذا وجهة هو مُوَلِّيها، إن السياسات العربية الحالية إما ساعية في هذا الاتجاه من محو الخصوصيات، كما هي حالة دول المغرب العربي، التي لا تزال الطبقة الفرنكفونية مهيمنة على سلطة القرار السياسي، وتصريف أمور الدول، بل إن معيار التوْلية والاستوزار مرهونة بمقدار الولاء الذي يدين به الفرد للتوجه المتفرنس بداية من منصب رئاسة الدولة.

وإما مزكية للتحولات الثقافية اللغوية، بصَمْتها، وتغافلها عنها، وعدم مبالاتها بها، كبقية الدول العربية التي تراجعت فيها العربية إلى درجة صار الناشئ معها لايكاد يفهم ما يسمعه يوم الجمعة على أعواد المنابر، ناهيك عما يتلقاه من نصوص شعرية تعود إلى العصر العباسي، حتى لا نقول العصر الجاهلي! وما من شك في أن خير دليل على ما نذهب اليه ركام القرارات التي اتخذتها الحكومات العربية في تعاقبها واختلاف ألوانها، والمتعلقة بالتعريب، وضرورة مراجعة المحتويات

١ـ وهذا ما تفطنت كثير من الأمم، مثلما نجده في كتاب وزارة الخارجية الفرنسية، في أوج إحساسها بمخاطر الإنجليزية على اللغة الفرنسية: "علينا ألا نخطئ الغاية، إن الأمر لا يتعلق بإعلان الحرب على الإنجليزية، بل النضال من أجل المحافظة على التعددية اللغوية والثقافية التي تبدو لنا ضرورية، لا بالنسبة إلينا فحسب، بل بالنسبة للعديد من شركائنا". لويس جان كالفي: السياسات اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط١، ٢٠٠٩، ص١١٩. ولا يغرن هذا الكلام أحدا؛ لأن هذا الخطاب يكتسي طابعا دبلوماسيا يسوِّق للخارج الفرنسي أكثر من كونه تعبيرا عن حقيقة الموقف الرسمي والمجتمعي بكافة هيئاته العلمية والأكاديمية التي يزداد قلقها يوما بعد يوم من هيمنة الإنجليزية.

الإعلامية والتعليمية الموجَّهة للجمهور، وفي نهاية المطاف إما أنها طبقت بطريقة استعجالية مشوهة دون الرجوع إلى المختصين في البرمجة والتنزيل، وإما أنها ظلت حبيسة الأدراج أريد لها ألا تغادرها[1].

كل هذا مع أن العربية عالمية الامتداد في الزمان والمكان والوجدان بلا منازع، وهي مرشحة للبقاء، وليس هذا ضربا من العجب المفرِط، والشوفينية البالغة، بل هو مذهب نراه تسنده جملة من العوامل:

١. العامل الديني: فهي اللغة التي ارتضاها الله لأن تكون لغة كتاب هدايته الأخير للبشر، ولسان تبليغ نبيه الخاتم، صلى الله عليه وسلم، وليس ذلك من منطلق الاصطفاء العِرْقي، كما قال به اليهود، بل لسعة العربية في التعبير عن معاني الوحي، والتي أثبتت الترجمات أن بقية اللغات تقصر دون تبليغها كاملة، ناهيك أن تحيط بدقائقها وتفاصيلها، كما أرادها الله، وهي فوق ذلك كله لغة التعبد في أهم ركن يمثل العلاقة المباشرة بين الإنسان وبين الله، فهي دون سواها لغة المخاطبة الإنسانية ـ الربانية، وما يكتنفها من أسرار ودقائق، فلا تصح الصلاة إلا بها دون إحلال أو خلط ومزج.

٢. العامل اللغوي "الداخلي": ممثلا في ما تختص به العربية دون سائر اللغات من خاصية التوسط والاتزان في صيغها وضوابطها وقوانينها وملاءمتها[2].

---

١. انظر في هذا كلام لويس جان كالفي عن التعريب في المغرب العربي. السياسات اللغوية، ص:١٢٢. وكيف أنه ضرب من السراب ما دام يتعلق بربط الأمة بجذورها والعودة إلى الوضع اللغوي والثقافي للحقبة ما قبل الاستعمارية، وكأنه يقول مع مقولة "غرانيوم" التي اقتبسها بأن الوضع الاستعماري في بلاد المغرب أمر واقع لا يمكن تجاوزه ولا حتى تناسيه، والرجل في الوقت نفسه يصدق ما ردده في كتابه من أن السياسة اللغوية لا تخلو من سياسة!.

٢. الثقافة العربية وعصر المعلومات، ص: ٢٣٨.

٣. العامل التاريخي: ذلك أنها أثبتت على امتدادها قابليتها لنقل العلوم وتلقي المعارف، استوعبت الحكمة الهندية، والفلسفة اليونانية، والأدب الفارسي وغيرها، ولم يحل دون ذلك حائل لا من ذاتها ولا من خارجها.

٤. العامل التقني: وهذا وجه من وجوه سعتها التي ذكرناها للتو، وإنما خصصناه لارتباطه بالعصر ومنجزاته التي كثيرا ما يحتج المنهزمون ثقافيا ونفسيا به على العربية، فمن "منظور معالجة اللغات الإنسانية اليا.. أثبتت العربية جدارتها كلغة عالمية، فبفضل توسطها اللغوي.. يسهل توزيع النماذج البرمجية المصممة للغة العربية لتلبية متطلبات اللغات الأخرى وعلى رأسها الإنجليزية، بقول آخر، فإن العربية، لغويا وحاسوبيا، يمكن النظر اليها . بلغة الرياضيات الحديثة . على أنها فئة علما "super set" تتدرج في إطارها كثير من اللغات الأخرى كحالة خاصة من هذه الفئة العلما"[1].

ج . في مجال الوسائط الإعلامية:

يعرف عصرنا بكونه عصر الانفجار المعرفي وتوسع الهيمنة الإعلامية العالمية، وتنوع الوسائط المتخذة في التواصل، إلى حد صارت بعض الوسائط من التقليدية بمكان كالمذياع الذي خَفَّتْ سطوته عن ذي قبل، إنه عصر الصورة بامتياز، عصر أبرز ما يميزه الفتق غير المسبوق بين الوحدتين الوجوديتين اللتين تميزان سمت التفكير والإنجاز الإنساني: الزمان والمكان، وهذه إحدى سمات العولمة أو الحداثة العالية، كما يرى جدنز، هي "التباعدية الزمانية . المكانية. وهذا يعني الانفصال بين الزمان والمكان اللذين كانا مرتبطين في المجتمعات التقليدية عن طريق الموضع، وإعادة ربطهما في أشكال تسمح بالتحديد الدقيق لمنطق الزمان والمكان في الحياة

١. المرجع نفسه، ص:٢٣٨.

الاجتماعية"[1]، هذا الانفصال الذي جرى بفعل الوسائل الإعلامية على اختلافها سمح بافتكاك الإنسان من قبضة بيئته، فتراه يعيش في مكانه جسديا، لكنه في ذات الزمن ينتقل فكريا ولغويا وثقافيا إلى بيئات متباينة مفارقة لبيئته التي يحل فيها جسده، إنها التي جعلها روبيرتسن أخص ميزة للعولمة، فهي مفهوميا "تشير إلى كل من انضغاط العالم واشتداد الوعي به كله"[2]، فعن طريق الفضائيات والإنترنت، وما توفره من برامج المحادثة والرسائل الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي يمكن للفرد في فترة وجيزة أن يطلع على ما يحدث في سوريا وبورما من مذابح، وارتفاع أو تهاوٍ لأسعار الأسهم في بورصات وول ستريت وطوكيو، واطلاع على ما خلفه زلزال بأفغانستان، وتبادل للاتهامات بشأن تزوير الانتخابات بين الموالاة والمعارضة في إيران، والخطر الذي يتهدد كائنات القطب المتجمد الشمالي، كل هذا بكبسات أزرار وهو جالس خلف مكتبه قبالة شاشة الحاسب أو التلفاز لم يغادر غرفته، إنه وعي متزامن بعوالم متباعدة تسهم في تخلق عوالم فردية في المجتمع بعدد أفراده، الأمر الذي يجني على التواصل الأسري والمجتمعي، وتباين الرؤى والأفكار والتصورات فيه، ويولد تطلعا لمزيد من المعرفة مهما كان مقدارها في القيمة، وقلقا وجوديا من المستجدات المتلاحقة عبر وسائل الإعلام كالسيل الجارف الذي لا يتوقف. ولكن ما محل الثقافة واللغة في دوامة العولمة التي ترتكز – في المقام الأول في الترويج لمنتجاتها – على الإعلام المتعدد الأقطاب والتأثيرات؟

١. عبد الغني عماد: الثقافة وتكنولوجيا الاتصال، التغيرات والتحولات في عصر العولمة والربيع العربي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط١، ٢٠١٢، ص:٢٥.

٢. المرجع نفسه، ص:٣٠.

إن الصورة تمارس تأثيرها في المتلقي من خلال وسائل الإعلام، بوصفها عاملا من عوامل التشويق والإثارة، وتسويق الثقافة العولمية، إلا أن اللغة تظل محورية ومهيمنة في المد العولمي، ويرجع بعض الباحثين تلك المحورية إلى أسباب رئيسة هي[1]:

- العلاقة العضوية المتعدية القائمة بين اللغة والثقافة والمجتمع، فإذا كان المكون الثقافي محوريا في المنظومة الاجتماعية، فإن اللغة محورية في المنظومة الثقافية.
- إذا نظرنا إلى العولمة من زاوية إيجابية معتقدين أنها "بوابة قسرية" لحوار الثقافات، وجدنا أنه حوار لا تثبت فيه، ضمن الخصوصيات الثقافية، إلا لغة واحدة هي لغة من يملك مفاتيح وشروط منطق البوابة، ومن ثم فكل اللغات مهددة في وجودها، حتى لغة أولئك الذين يسهمون في إنجاز المدنية والثقافة العالمية، لا لشيء إلا لأن اللغات المخالفة تهدد كيان المتأله باسم أحادية القطب، وأحادية الثقافة، وأحادية اللغة، وعلى الاعتبارين تكون هناك مجزرة لغوية وتصفية ثقافية تستهدف بالدرجة الأولى الثقافات واللغات المهددة، والعربية على رأسها.
- أن العولمة بوسائلها الإعلامية وتطورها التقني لم تغطِّ على حيوية اللغة الإنسانية في تنوعها مهما حاولت، وإن تحقق لها كثير مما تصبو اليه حتى الآن، ولا أدل على تنامي الهاجس اللغوي لدى الشعوب والحكومات الرشيدة من التكتلات الناشئة هنا وهناك بالموازاة مع التكتلات الاقتصادية والسياسية، نحو تكتل الدول الناطقة بالفرنسية المسماة "المنظمة الدولية للفرانكفونية"، التي تسعى فرنسا من خلالها إلى تثبيت لغتها في مستعمراتها، وسيكون هذا دعما معنويا لفرنسيي الداخل لربطهم بلغتهم وصرفهم عن الإنجليزية، أو على الأقل التقليل من

١. الثقافة العربية في عصر المعلومات، ص: ٢٣١. ٢٣٤.

غلوائها. وهذا التوجه سلكته بعض الدول منفردة في الاهتمام بلغاتها، كاليابان التي سعت جاهدة لدرء سلطوية الإنجليزية، ولم يمنعها تفوقها التقني في مجال الإلكترونيات الدقيقة والروبوتيك من التأثر، لكنها استغلته في إيجاد موقع لها على الخارطة الجيو. لغوية، ممثلا في سعيها في مشروع الجيل الخامس الذي عرضته في المؤتمر الدولي الخامس للحاسبات سنة١٩٨١، ومن خصائصه التركيز على"تطوير نظام آلة الاستدلال المتوازي Parallel Inference Machine (PIM)وكذلك نظام DELTA؛ لتمثيل قواعد المعرفة ومعالجتها. هذا بالإضافة إلى اهتمام هذا المشروع بالنظم البينية Interface بين المستخدم ونظام الحاسب نفسه، بحيث يضاف إلى لوحة المفاتيح وشاشات العرض التقليدية النظم التي تسمح باستخدام الصوت والصورة واللغة الطبيعية في التعامل مع الحاسب"[١]، وتبعاً لنظرية المنظومة الاجتماعية . التقنية فإن كل تطور تقني "يصاحبه تطور اجتماعي والعكس صحيح. وتعد هذه النظرية إحدى ركائز نظرية التنظيم ما وراء المعرفي Congnitive Organizaton Theory التي تؤثر تأثيراً كبيراً على نظريات الإدارة في الوقت الحالي"[٢].

إن ما يغيب عن تفكير النافذين في البلدان العربية، هو خاصية التركب العضوي بين مكون اللغة وبين روح الاقتصاد التي سرت إلى كل شيء وهيمنت على كافة مظاهر الحركية الاجتماعية والثقافية في العالم عبر وسائل الإعلام، لقد تحولت اللغة برأي بعض الباحثين، "بالنسبة للاقتصاد الحديث، أي اقتصاد السوق من نوع

١ـ الجيل الخامس للحاسب الإلي"fifth generation computers"، موسوعة ويكيبيديا الحرة، بتاريخ يونيو ٢٠١٣.الجيل_الخامس_ للحاسب_ الإلي/ ar.wikipedia.org/wiki

٢. المرجع نفسه.

أو آخر في مقابل اقتصاد المعيشة، مسألة محورية مثل النقود، وتنشأ أهميتها الحاسمة من كون النشاط الاقتصادي يعتمد على الاتصال بدرجة كبيرة للغاية، وأن العناصر الأساسية للاتصال الاقتصادي عناصر لغوية بالطبيعة، وعلى الرغم من عدم وجود نشاط اقتصادي من دون اتصال فإن الاتصال يستلزم تكاليف ترجع جزئيا إلى التعدد اللغوي في العالم"[١]؛ لذلك نرى التوجه الأمريكي إلى فرض لغة واحدة بمفردها، وفي أسوأ الحالات لغة مهيمنة هي لغة الغالب ثقافيا واقتصاديا وسياسيا وعسكريا، كل ذلك في غفلة منا نحن أبناء العالم العربي، الذين أبدينا تساهلا في الإقبال على اللغة الإنجليزية والفرنسية على حساب "لغتنا الأم" في شتى الوسائط الإعلامية، من جوال وشابكة، بما تتضمنه من شبكات التواصل الاجتماعي، وقنوات أرضية وفضائية رقمية، وإذاعات وصحف يومية وأسبوعية وغيرها.

قد يطمئن المرء إلى ما تطالعنا به التقارير الرسمية، كتقرير هذا العام لاتحاد الإذاعات العربية التابع في هيكلته وتمويله وتوجيهه للجامعة العربية، الخاص بسنة ٢٠١٢/٢٠١٣، ويقع في ٢٥٦ صفحة[٢]، والذي يعكس من خلاله الرسميون الجهود العربية في تطوير البث العربي ممثلا في الأنظمة التقنية المدخلة في زمن التنافس على التقانة واحتلال الأجواء: خدمة التلفزيون عبر بروتوكول الإنترنت IPTV، والمجموعة العربية للتلفزيون عالي الدقة HD، والتلفزيون الهجين hybrid tv، ونظام المينوس menos للتبادل متعدد الوسائط والخدمات عبر الساتل. ولكن لنا أن نتساءل عن مدى الاستفادة من هذا التطوير التقني والتنافس مع الكبار عليه، وحجم الإنفاق في سبيله، وهل طوعت مضامينه لترسيخ الهوية الثقافية، وتعزيز

١. فلوريان كولماس: اللغة والاقتصاد، ترجمة أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠٠، ص١٧٨.

٢. يراجع الرابط: http://www.asbu.net/doc.php?docid=101&lang=ar

الانتماء العربي الإسلامي، وهل كان وسيلة فعالة في إشاعة الفضيلة التي أول مراقيها ترسيخ العربية في ألسنة أبنائها صغارا وكبارا؟ إن المتتبع للتلفزيونات العربية على اختلافها، حكومية وخاصة[١]، جامعة ومتخصصة[٢]، يلاحظ ما لا يمكن أن يوصف في أحسن الحالات إلا بالتراجع، ويتمثل ذلك التدني في:

١. غياب المحتويات الجادة التي تركز على اللغة في ذاتها، وفي ارتباطاتها بمقومات الهوية، كالدين، والتاريخ، والقومية، والجغرافيا، وهي حصص تنمي التمسك باللغة وما يرتبط بها، وعلى الرغم من هذا، فإن التقرير يتفاءل خيراً، ويرى المضامين ثرية وشاملة ومتنوعة، معتقدا أن التقارير السنوية تظهر "أنه في تطور في الحرفية، وتطور في الأداء، وتطور في التموقع في الفضاء الاتصالي العالمي، وتطور في عدد القنوات التي تبثها وتعيد بثها الهيئات العربية؛ لتلبية احتياجات المشاهد العربي، ولتبليغ صورة واضحة ومشرِقة عن الواقع العربي، وعن الإنسان العربي"! [٣]، إنه منطق الحكومات نفسه في تبرير عجزها باللجوء إلى الأرقام والتظاهر بمواكبة المستجدات، إن التقرير بطوله لا يقدم توضيحا مُطَمْئنا للمحتويات التي تخدم اللغة العربية لا من قريب ولا من بعيد، وتستمر المواربة في بقية ما اقتبسناه، ويتضح المنطق الكمي بعيدا عن الكيف ودقة تحديد الهدف.

١ـ بحسب تقرير الاتحاد للعام ٢٠١٢/٢٠١٣ فإن هناك تسارعا في وتيرة إنشاء القنوات التلفزيونية العربية وتزايداً مطرداً، ففي العام٢٠٠٩ كان مجموع القنوات العربية٦٩٦ قناة، منها ٩٧ قناة عمومية، و٥٩٩ قناة خاصة، أما في نهاية ٢٠١٣ وإلى حين إعداد التقرير السنوي بلغ مجموع القنوات ١٣٢٠، منها ١٦٨ عمومية، و١١٥٢ خاصة. وباعتبار المجموع فإن هناك نمواً مضاعفاً لعددها.

٢. تبلغ عدد القنوات الجامعة غير المتخصصة ٣١٠ قنوات، والمتخصصة في شتى المواضيع تفوق الألف قناة!

٣. التقرير السنوي لاتحاد الإذاعات العربية، ص٢٩.

٢. غلبة اللهجة المحكية على الفصحى، التي صارت لا تشكل إلا مادة الأخبار، والأشرطة المدبلجة، والأفلام الكرتونية الموجهة للأطفال، على ما في المضامين من مخاطر تشوّش صفاء العقيدة، وتبلبِل الفكر، وتمهِّد للاقتلاع من الجذور.

٣. التداخل اللغوي: وله أبعاد تبعث على القلق، فاللغة العربية الفصحى المستعملة في الحوارات وحلقات النقاش وغيرها صارت لغة هجينا، تعرف منها وتنكر، ويأخذ ذلك التداخل مظاهر[١]:

أ . زعزعة العادات النطقية العربية، ومظاهر الخلل التركيبي، ودخول عدد لا حصر له من الألفاظ الأجنبية في ميادين الحياة المختلفة، ودورانها على ألسنة العامة والخاصة بتدخل من وسائل الإعلام الثقيلة، وعلى رأسها التلفزيون.

ومع ذلك يصنف التقرير اللغة العربية في المرتبة الأولى من حيث الاستعمال، ناسيا أو متناسيا أنها صارت نهبا للإنجليزية في بلادها، وهذه نسب الاستعمال اللغوي في قنواتنا:

اللغات	القنوات العمومية	القنوات الخاصة
العربية	١٤٦	٩٠٧
الإنجليزية	١٤	١٦٣
الهندية	٠	١٨
الفرنسية	١٦	١٤
الأمازيغية	٧	٢

١. لقد عالج الباحث المرحوم أحمد مختار عمر المسألة بشكل دقيق ومستفيض، يراجع كتابه: من أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٩٩١م: ٣٩ وما بعدها. ولكن القضية إليوم زادت تفشيا، واتسع الفتق على الراقع.

الحسانية	٣	١
الكردية	٠	٣
الإسبانية	٣	٠
الفارسية	١	٢
العبرية	٢	١
الأوردو/أوردو. ماليزية	١	٢
التركية	٠	١

ولا يكاد قارئ الجدول يجد صعوبة في استنتاج أن العربية تستأثر بحصة الأسد في عدد القنوات الناطقة بالعربية، بنسبة تفوق ٧٩%، في حين تحظى الإنجليزية والفرنسية بنسبة أقل مع تقدم الأولى: ١٣.٤٠% في القنوات الخاصة بصورة لافتة، ثم الثانية ٢.٢٧% الغالبة في القنوات العمومية، غير أن العربية في تلك القنوات التي تحسب عليها ضعيفة، تعاني شتى مظاهر الانحراف والتراجع، إنْ على مستوى المعجم المتداول أو على مستوى طبيعة البنية التي تجني على طرق إنتاج الدلالة وتلقيها، عربية تنفر منها الطباع السليمة.

ويزداد الأمر سوءا إذا علمنا أن حظ الفصحى مع العاميات لا يبعث على الارتياح، ومساحة استعمالها تزداد انحسارا وتراجعا أمام اللهجات التي ظلت الأصوات ترتفع بإدراجها في التعليم والإعلام منذ زمن بعيد، إلى زمن التفكير الحداثي التقدمي كما تعكسه كتابات الحداثيين أنفسهم[١]، ولكن أن تأخذ الفكرة

١. يقول هشام شرابي في كتابه النقد الحضاري للمجتمع العربي: "إن الذي يحدث هو أن اللغة اللاحديثة تخضع الفكر الجديد إلى نظام معانيها وتراكيبها المهيمنة، كيف إذن نحدّث اللغة العربية ونجعلها قادرة على استيعاب الفكر الحديث وترجمته بشكل يمكن فهمه وصياغته صياغة مستقلة؟ في هذه المرحلة لا يتم هذا إلا بالتمكن من لغة أو لغات غربية وإتقانها بشكل يمكن الباحث أو الناقد من الخروج من اللغة الأبوية

طابعا رسميا صادرا عن هيئة يفترض فيها أن تكون جامعة للدول العربية، فهذه هي قاصمة الظهر للعربية إنسانا ولسانا وفكرا وحضارة وتاريخا، ويسوغ لذلك تحت غطاء التعدد العرقي الذي لم يكن يوما طارئا ولا عقبة، يقول التقرير: "وخدمة للمواطن من أصول إثنية غير عربية يأتي البث الفضائي العربي بلهجات ولغات الأقليات التي تعيش في المنطقة العربية كالأمازيغية، والأورد، والحسانية، والبربرية"[1].

إن التقرير يتعلل لعدم شيوع العربية وتصدرها للمشهد في الخطابات الإعلامية على القنوات بأمرين[2]:

١. كثرة اللهجات: وهنا نقف على الدعوة الضمنية إلى إيجاد لهجة منحوتة من سائر اللهجات العربية تكون قاسما مشتركا في وسائل الاتصال كما تكون عامل

وفكرها المهيمن.. في هذا يكمن الصراع الخفي العنيف الذي تخوضه حركة النقد العلمانية في الوطن العربي، صراع بين فكر يرمي إلى تجاوز اللغة التقليدية ونظامها، ولغة ترمي إلى لجم هذا الفكر وتقييده ضمن حدودها الذوقية والأخلاقية والمعرفية". محمد سبيلا، عبد السلام بنعبد العالي: الحداثة، دار توبقال للنشر، المغرب، ط٣، ٢٠٠٨.ص١١١، ١١٢. ولكن هل ستكون اللغة الداخل اليها حيادية بما يكفي بحيث يحافظ على خصوصيته، وإلا لا يعني الأمر سوى الخروج من فكر مهيمن هو حقيقة الذات وخصوصية الهوية إلى فكر مهيمن آخر، ولكن هذه المرة فكر مختلف مغاير، بل ومضاد في كثير من أطروحاته الفكرية القائمة على الجدلية التاريخية وفكرة التطور الداروينية وروح المادية الغربية التي نحن اليوم أسرى نهاية تفاعلاتها "العولمة" بكل مفرزاتها، ثم إنه كلام حق يراد به باطل، نعم اللغة تقولب الفكر وتوجهه بموروثات الكلمات الاجتماعية والحضارية، لذلك فاللغة تعبير عن الفكر والمجتمع والتاريخ والحضارة، أي عن كافة ترسبات تفاعل عنصري التاريخ والإنسان، ولكن طريقة العرض لا نقول توحي بل تصرح بمقاومة العربية للفكر الدخيل ممثلا في حركات العلمانية العربية في تلوناتها، ولكن أن نعلق عجزنا الفكري وتخلفنا المعرفي على العربية، فباطل يأباه العقل والنظر الموضوعي والتاريخ اللغوي للغات قديمها وحديثها.

١. التقرير، ص: ٢٨.

٢. التقرير، ص: ٣٢.

تقريب بين الشعوب العربية، إنها نمط من الكريول أو البيدجن الهجين يتضمن أمشاجا من عاميات الوطن العربي على امتداده!

٢. عائق الامتداد الجغرافي: الذي يشكل عامل فرقة بين الشعوب، يحول دون التواصل الفعال، إلى درجة أن المغربي لا يفهم عن الخليجي، والعكس صحيح، وهلم جرا! ويأسف معدُّو التقرير على تطرق الدخيل اللغوي الإنجليزي في المشرق والفرنسي في المغرب، بدل أن يكون تداخلا لغويا لهجيا ينتج الكريول المنتظر!

كلام مثل هذا لا شك يحمل في طياته تشجيعا صريحا للهجات العربية المحلية، في الوقت الذي كان من المفترض في هيئة نظامية وحكومية كالاتحاد أن تسعى إلى تكريس العربية، وأن يكون التعدد اللهجي مدعاة لإيجاد قاسم مشترك لتجاوز الخارطة اللغوية كما فعلت كثير من الأمم كاليابان، والصين، وتركيا الحديثة والمعاصرة. ثم هناك العامل النفعي البراغماتي، حتى وإن تعارض مع النزوع الإيديولوجي ممثلا في موقف الكثيرين من العربية، نفعية تقضي بضرورة اعتمادها ما دامت أقدر من اللهجات على تلقِّي العلوم، وتمثُّل المعارف وتحويل التقانة، وهل كان امتداد الصين أو الهند يوما، والواحدة منهما بحجم قارة، مع الفوارق المتعددة الوجوه، حائلا دون تصدر المشهد الكوني في الصناعات بدائيها ودقيقها، وإيجاد الحلول لأزماتهما اللغوية؟ والحقيقة أنه تقرير يهدم، من حيث يدري أو لا يدري أصحابه والمشرفون عليه، ميراث أمة انصهر فيها العربي والفارسي والرومي والهندي والحبشي والبربري، ولم يكن الاختلاف اللغوي أو اللهجي عائقا يوما في الإبداع العلمي والمعرفي والفلسفي.

وهناك أمر آخر يحمل أيضا على التحفظ من النسبة والحد من التفاؤل، وهو قراءة خارطة المضامين والمحتويات الإعلامية بحسب ما عرضه التقرير نفسه:

المجال	القنوات العامة	القنوات الخاصة
إعلانات نصية	/	١٥٥
دينية	٠٩	١١٩
أفلام	/	٨٨
منوعات، منوعات غنائية، أغان	٠١	٨٧
رياضية	٢٨	٧٧
أطفال	٠٣	٦٢
إخبارية	٠٤	٦٠
دراما	٠٧	٤٣
تسويق/ تسويقية	/	٣٢
وثائقية	٠٢	٢١
منوعات موسيقية	/	٢٠
اقتصادية	٠٣	١٨
تعليمية	١٥	٠٥
مسلسلات	/	١٠
الأسرة والمجتمع	٠١	٠٨
موضة	/	٠٦
ثقافية	٠٦	٠٥
عقائدية	/	٠٥
منوعات ورقص	/	٠٢
قرآنية	/	٠١

المجال	القنوات العامة	القنوات الخاصة
تراثية	/	٠١
علمية ثقافية	/	٠١
ثقافية: شعر	/	٠١
الطب الروحاني	/	٠١
ثقافية تراثية	/	٠١
سينما	/	٠١
تفسير أحلام	/	٠١

ما يمكن تسجيله:

١ . سوء تصنيف حقول المضامين الإعلامية، وغياب أسس للتوزيع السليم لها، ولا ينم ذلك إلا عن سوء تمثل لخارطة المفاهيم وجملة المصطلحات المعبرة عنها، من ذلك مفهوم "الثقافية"، وما يندرج تحته من محتويات، فمرة نجد المصطلح مستقلا بقسمة وحده، ومرة نجده يصدر به الحقل الدلالي للمضمون يليه حاصر أو مقيد: "ثقافية تراثية"، "ثقافية شعر"، وفي المقابل كان يمكن أن يدرج "التسويق، التسويقية" تحت قسم"الاقتصادية". والأسوأ من هذا التداخل الحاصل بسبب كثرة التفريع، كما هو بين "الدينية" و"العقائدية" التي ليس لها من سند!

٢ . أن اللغة العربية لا يمكن أن تكون حاضرة بصورة لا تنكَر إلا في القنوات الإخبارية، والقنوات الوثائقية، كما نتابعه في الفضائيات التي قلما نجد واحدة منها يجهد أهلها والقائمون عليها أنفسَهم في تصفية اللغة الإعلامية من الرطانات اللهجية، أو من الدخيل الأجنبي، ولم تسلم من ذلك حتى القنوات الدينية!

أما إذا جئنا إلى بقية أنواع القنوات المتخصصة فعلنا أن نخرج منها القنوات الربحية، وهي قنوات التسوق، والإعلانات النصية؛ لأن غايتها ليس اللغة كمقوم بل اللغة كوسيط، ولا يهمها ما تقع فيه من أخطاء تتعلق برسم الكلمات، ونطقها، وتركيب الجمل. فغايتها ترويج السلعة، وفق عوامل الإثارة البصرية، وما يصحبها من أغانٍ وإيقاعات، ولا "غاية لها سوى تحقيق الأرباح بأي ثمن، فهي تبث ولا تنتج، بل لا تهتم للإنتاج إطلاقا، وإنما تتخذ من الشاشة الصغيرة جدارا للوحة نصية ثابتة، أما الخلفية الصوتية فقد تكون تلاوة للقرآن الكريم، أو أغاني، أو موسيقى فحسب"[1]. وسيبقى حينئذ أن نقوّم بقية القنوات التي تدار إما بلهجة خالصة، أو مع الدخيل الأعجمي، كالتراثية، والموضة، وإما بلغة وسيط بين الفصحى والعامية، كما هي حال القنوات الرياضية، والثقافية، وقنوات الأطفال. والحجة دائما التقرب من الجمهور، وتلبية حاجات المشاهدين، والنزول عند رغباتهم، وليس علنا أن ننسى كيف صارت الفرنسية التي كانت مهددة بالانقراض في موطنها إبان القرن الخامس عشر، لغة الشعر والخطابة، وصار العامة يتذوقونها كما يتذوقون المرطبات، فالأمر لا يحتاج إلا لمثل حكمة وعزيمة الكردينال "ريشيليو"[2].

إن العربية لا تعجز عن أن تكون لغة إعلام باقتدار، ولكن أريد لها أن تبدو بصورة المشلول المقعد الذي لا يقوى على فعل شيء، وتقف وراء ذلك أسباب:

أ. سياسية: ممثلة في موقف بعض الأنظمة التي تربطها ولاءات أجنبية مشبوهة.

---

١. تقرير اتحاد الإذاعات، ص: ١٧.

٢. للتفصيل في قصة إحياء الفرنسية يراجع: روبرت ل كوبر، التخطيط اللغوي، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود، منشورات مجلس الثقافة العام، ليبيا، ٢٠٠٦، ص:١٧ وما بعدها

ب . أيديولوجية: يمثلها موقف مجموعة من المثقفين الذين مُكِّن لهم في دواليب السلطة في بعض الحكومات، فهم من منطلق التبعية الفكرية، وربما العقدية، يتصرفون تصرف الوكيل، ويدفعون بكل منافس خارج الحلبة.

ج . اقتصادية: صب رؤوس الأموال الخاصة في قطاع الإعلام وإنشاء القنوات، وهنا يحق لنا أن نتساءل مع التقرير: لماذا يدفع الخواص برأس مالهم في وسائل إعلام لا تغطي مداخيلُها نفقاتِها، هل هي المغامرة والرغبة في خدمة المجتمع، أم وراء الأمر إن؟.

٣. تعاظم الحجم الساعي للبث المخصص للإنجليزية ثم الفرنسية اللتين لا تنافسان لا في مضامينهما التي تعلى من النموذج الغربي في الثقافة والفكر والسلوك، ولا في لغتيهما، فالبرامج تعرض كما تقتنى وتسوَّق دون تعديل. فلا ثنائية ولا ازدواجية!

٤ . شبح خوصصة قطاع الإعلام والبث الفضائي، مع ما يحمله من مغامرة وإهدار القدرات ورؤوس الأموال المسخرة، والفارق الكمي يبدو مخيفا (١١٥٢إلى ١٦٨)، مع أن المحتوى يتوجه في معظمه إلى الفن بمختلف وجوهه: مسلسلات، أفلام، دراما، منوعات غنائية، رقص..! وهي في عمومها لا تمثل بالنسبة للإنسان العربي إلا اهتمامات هامشية للغاية.

المبحث الثالث

اللغة العربية ونظام الشابكة

يعد نظام الشابكة أو الإنترنت نموذجا لسقف التطور الحاصل في مجال وسائل الاتصال المعاصرة، عبر توظيف جملة الوسائط المتعددة المتاحة، كالصوت، والصورة، والفيديو، والنص، في الربط بين عدد كبير من الشبكات الحاسوبية الشخصية والجماعية، الحكومية والخاصة، بهدف تبادل المعلومات. ومع قدمها النسبي، فإنها لم تلج العالم العربي إلا في نهاية القرن الماضي[1]، غير أنها لا تعدو فيه أن تكون وسيلة لا يمتلك التحكم الكامل بها وبمضامينها ذات الغالبية الغربية، والإنجلوسكسونية تحديدا. ولمعرفة الواقع العربي في مجال استخدام الشابكة يحسن بنا الاستعانة بالإحصائيات التي أوردها مجلس التنسيق الفيدرالي للعلوم الهندسية في تقريره[2]:

١- وهذه تواريخ بدء استعمال الشابكة في العالم العربي كما قدمتها شركة يو أكس أرابيا: الأردن الإمارات المغرب ومصر في ١٩٩٥، السعودية، اليمن، ليبيا، موريتانيا، السودان، الجزائر في ١٩٩٨، سوريا والعراق في ٢٠٠٢.

٢_ www.startimes.com/

مناطق العالم	عددالسكان 2009	مستعملي الإنترنت	نسبة استخدام الانترنت في القارة بالنسبة للعالم	نمو الإستعمال 2000-2010
أفريقيا	▲1,013,779,050	▲110,931,700	▲5.6 %	▲2,357.3 %
آسيا	▲3,834,792,852	▲825,094,396	▼42.0 %	▲621.8 %
أوروبا	▲813,319,511	▲475,069,448	▲24.2 %	▲352.0 %
الشرق الأوسط	▲212,336,924	▲63,240,946	▲3.2 %	▲1,825.3 %
أمريكا الشمالية	▲344,124,450	▲266,224,500	▼13.5 %	▲146.3 %
أمريكا اللاتينية /كاريبي	▲592,556,972	▲204,689,836	▲10.4 %	▲1,032.8 %
منطقة أقيانوسية/ أستراليا	34,700,201	▲21,263,990	▼1.1 %	▲179.0 %
المجموع العالمي	▲6,845,609,960	▲1,966,514,816	100.0 %	▲444.8 %

فالحاصل: تضاعف نمو الإقبال الأوروبي أربع مرات، والأمريكي إلى ضعفين تقريبا ما بين ٢٠٠٠ و٢٠١٠، فأين العالم العربي من هذا التنامي المطرد لتحديد موقعه من الخارطة الرقمية العالمية؟ إننا إزاء فجوة رقمية يصعب جسرها:

الدولة العربية في قارة أفريقيا	عدد مستخدمي الإنترنت
مصر	17.060.000
المغرب	10.442.500
الجزائر	4.700.000
السودان	4.200.000
تونس	3.600.000
ليبيا	353.900

الدول العربية في قارة آسيا	عدد مستخدمي الإنترنت
السعودية	9.800.000
سورية	3.935.000
الامارات	3.777.900
الاردن	1.741.900
عمان	1.236.000
الكويت	1.100.000
لبنان	1.000.000
البحرين	649.300
العراق	325.000

وبالمقارنة يبدو لنا أن الاستعمال في الدول العربية الإفريقية يمثل ضعف نظيره في الدول العربية الأسيوية (٤٠٣٥٦٤٠٠م/ ٢٣٥٦٥١٠٠م)، والعامل الأساس في تفسير الظاهرة لا يعود إلا إلى التعداد السكاني المتزايد، لكن اللافت هو أن النسبة العربية ضئيلة جدا؛ إذ لا يتعدى مجموع المستخدمين ٦.٣٩٢.١٥٠ مليون مستعمل، وهو ما لا يمثل سوى ٣.٢٥% من النسبة العالمية، أي إن العالم العربي في مجموعه يشكل استعماله للشابكة نسبة أقل من ألمانيا وحدها (٦٥١٢٥٠٠٠ مستخدم/ ٨١.١٤٧.٢٦٥ نسمة!)

ولعل الأسباب تكمن في:

أ . العامل النفسي والثقافي: فالفرد العربي لم يتقبل بعد استبدال المحتوى الورقي بالإلكتروني.

ب . الجانب الاقتصادي: فالفرد الذي لا يملك قوت يومه أو كسوة عياله لا يفكر مطلقا في اقتناء حاسب آلي، ولا في ولوج عالم التقنية على ما تقدمه من مغريات.

ج . الجانب المعرفي والمهاري: ذلك أن التعامل مع الحاسب يحتاج إلى حد أدنى من التكوين، وقاعدة من المهارات، وهو أمر غير متاح للجميع في ظل الظروف التي بيناها للتو.

د . الجانب الثقافي: ممثلا في تفشي الأمية بأرقام رهيبة بلغت ٢٧.٩% في أحدث تقرير للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في سبتمبر ٢٠١٣ أي ٩٧.٢ مليون أمي عربي[١].

ومع الخصاص في الإقبال، والتحكم والاستعمال للشابكة، يظهر معطًى آخر، هو الهدف الذي تسخَّر فيه هذه الوسيلة، ذلك أن نسبة كبيرة من المستخدمين[٢]: ٦١% تتجه إلى المحتويات الترفيهية، كالألعاب، والمحادثة، و٢٨% تسخِّرها في التواصل بخدمة البريد الإلكتروني، والولوج إلى مختلف المواقع، في حين تتوزع النسبة الباقية بين الأغراض البحثية العلمية (٨%)، والاهتمامات الاقتصادية بـ ٣%، وهو ما يعني غياب الاستعمال العقلاني الذي يركز على الفائدة المحصَّلة.

هذا إذا علمنا عكوف الشباب على الشابكة لأوقات طويلة، كما تبينه دراسة بعنوان : "نظرة على جيل الرقمية العربي"، أعدتها شركة بوز آند كومباني، بالتعاون

١- وهي نسبة تصل إلى ما يقرب من سبعة أضعاف النسبة المسجلة بين المحتلين اليهود في فلسطين؛ حيث بلغت ٤.٦%.

٢. وذلك حسب دراسة أعدتها إحدى الشركات العاملة في مجال قابلية الاستخدام وتجربة المستخدم، وتدعى يو أكس أرابيا، يرجى العودة إلى الرابط:
http://www.arageek.com/2012/10/30/internet-usage-in-the-arabic-world.html

مع جوجل لقمة أبو ظبي للإعلام المنعقدة بين٩و١١ أكتوبر ٢٠١٢؛ حيث أحصت ٤٠% من عينة الدراسة البالغة ٣١٢٧ فردا في تسع دول عربية ما لا يقل عن خمس ساعات يوميا، وهي فترة زمنية طويلة جدا، مع العلم أن معظمها يتوجه – كما شرحنا – إلى خدمات التواصل والتسلية والترفيه! وقلة قليلة يتاح لها النفاذ من خلال المدارس والجامعات "نسبة ١٦% فقط"، مع أن الشابكة توفر من الميزات في البحث، والتنقل بين المضامين النصية، وبمختلف الوسائط المتعددة، وتتيح من المواد المعرفية ما يؤهلها لأن تكون أنجع وسيلة تعليمية حتى الآن، باستخدام تقنية التشعبات النصية التي تتخذ طريقة البحث بالاعتماد على المداخل اللفظية، أو الارتباطات المنطقية، أو السياقية للوصول إلى كم لا حصر له من المعارف في اللحظة نفسها، تحقيقا لتجاوز المبدأ اللساني الشهير "الخطية"، ويعزز منطق انضغاط الزمان والفصل بين وحدتي الوجود: المكان والزمان، كما أن اعتماد تقنية التشعبات الوسائطية يفتح مجالا لا يستهان به في التعليم؛ حيث ينتقل المتعلم من النصوص الافتراضية إلى جملة ما يرتبط بها من وسائط الصور الثابتة والمتحركة والصوت[١]، ولعل هذا من حسنات العولمة وما أتاحته من مجتمع المعرفة عبر القفزات التقنية.

لكن هل تستطيع النسبة الغالبة من المجتمع العربي التحكم بكل هذه التقنيات؟ ثم إذا هي أتقنتها، مع أي مادة ستتعامل في ظل عدم حيادية المعرفة؟ وما محل اللغة العربية من كل تلك المادة، علمية كانت أو ترفيهية؟ إن ما تطالعنا به الإحصائيات يوما بعد يوم يثبت أن المحتوى الرقمي العربي قليل جدا إذا ما قيس بالمحتويات المبثوثة على الشابكة، فهو يبلغ، حسب دراسة أعدها المكتب الإقليمي

١. الثقافة وتكنولوجيا الاتصال، ص:٧٠.

العربي للاتحاد الدولي للاتصالات سنة٢٠١١[١]، ما بين ١ و٢.٥%، وأن استضافة العالم العربي للأنترنت لا تتجاوز نسبة ٠.١٩٨%، ونسبة النطاقات العلوية الدولية العربية من جملة مليون موقع عالمي لا تتعدى٠.١٨٧%، وهذه نسب وإحصائيات تظل ضعيفة جدا إذا ما قيست بالمحتويات المدرَجة بلغات أخرى، كالإنجليزية التي تستحوذ على أعلى نسبة من المحتوى ٥٤%، تليها بقية اللغات بنسب قليلة، ولكنها بالتأكيد أكبر مما ترقمنه الدول العربية مجتمعةً من المحتويات بلغتها[٢]، وهذه نسبة لا يمكن لعاقل استيعابها لأسباب ثلاثة:

أ . أنها ضئيلة بالنظر إلى مكانة العربية عالميا، فهي مصنفة ضمن اللغات السبع الأكثر استعمالا في العالم؛ لعوامل عرقية قومية، ودينية، واقتصادية، وسياسية، وأن جزءا مما هو مرقمن هو في الأصل مادة غير عربية تمت ترجمتها.

ب . عدم تناسب تلك النسبة مع المستخدمين العرب الذين يزداد عددهم يوما بعد يوم، ويتعاظم إقبالهم على الإنترنت التي أضحت بالنسبة لـ ٧٨%، من العينة المستجوبة بديلا عن التلفزيون.

ج . عدم تناسبها أيضا مع النمو المتسارع لحضور العربية على شبكة الإنترنت، في مقابل تراجع لغات أخرى، كالإنجليزية التي تراجعت بين ٢٠٠٠ و٢٠١١من

---

١. يراجع تقرير يسري الهواري لصحيفة المصري اليوم، الأحد ٨ ديسمبر ٢٠١٣، عن منتدى "نحو محتوى رقمي يعزز الشفافية والمشاركة والإبداع في العالم العربي" الذي انعقد بالقرية الذكية، على الرابط: www.almasryalyoum.com/news/details/354418

٢. مقالة كتبها فتحي العرفاوي بتاريخ ٢٨أكتوبر ٢٠١٣ بالاستناد إلى مجموعة الإحصائيات الرسمية: internet world starts وCornell university، يرجى مرجعة الرابط: www.incomesensor.com/percentage-of-internet-content-for-users-by-language/

نسبة ٣٩% إلى ٢٧% [١]. لقد أظهرت الإحصائيات أن العربية نمت في ما بين ٢٠٠٠، و٢٠١١ بنسبة ٢٥٠٠% أي ٢٥ ضعفا، كما أكدت دراسة صادرة عن برنامج الحوكمة والابتكار في كلية دبي للإدارة الحكومية أن العربية هي الأكثر نموا، خاصة في مختلف منصات التواصل الاجتماعي في البلاد العربية[٢].

ومما يلاحظ على المحتوى العربي على شبكة الإنترنت إلى جانب قلته التي ألمحنا اليها، واعتماد نسبة لا بأس بها منه على الترجمات، أنه محتوى يفتقر إلى الاتزان والشمول والانتشار، ففي مجال المعارف، هناك توجه إلى قطاع من المحتوى المعرفي على حساب قطاعات أخرى، أي إنه لا يراعي تنوع الاحتياجات، وتباين اختصاصات المستخدمين، ويختلف التركيز من بلد عربي إلى آخر، فالسعودية مثلا تتصدر فيها الاهتمامات الطبية، وما يتفرع عنها من قضايا بيئية وصحية بنسبة ٤٦% من المحتويات، في حين تتراجع النسبة في سوريا إلى ١٠%. ولعل هذا الاختلال هو ما يفسر عدم رضا الشباب العربي موضوع الاستجواب في دراسة شركة بوز آند كومباني عن جودة ما تقدمه المواقع المحلية "٤٨%"، وحكم ٣٧% منهم بفقر المحتويات العربية، فالمواقع والصفحات والمنتديات العربية تعاني خصاصا كبيرا في نوعية المادة المعروضة على الشبكة، إلى جانب طريقة إخراجها وطريقة تقديمها، سواء من حيث اللون، أو نوعية الخط وحجمه، وطريقة توزيع المادة، وعنونتها، وتزداد المشكلة حدة، وتترسخ صحة ما تذهب اليه تلك النسبة من المستجوَبين إذا نحن دققنا في عربية مواقعنا ومدوناتنا وصفحاتنا ومنتدياتنا، إنها

1 - Matthew Kushinka: internet users by region and language, www.redlinels.com/2012/05/29/internet -users-by-region/

٢- تقرير الإعلام الاجتماعي العربي الخامس، تحت عنوان: التعليم في العالم العربي: كسر الحواجز في عصر التعليم الاجتماعي. يرجى متابعة: البوابة العربية للأخبار التقنية على الرابط : aitnews.com/2013/06/22/3-7..

اختلالات بالجملة، قد لا تختلف كثيرا عن الاختلالات التي تقع فيها الفضائيات، كما بينا، فمنها سوء صياغة المواد اللغوية، وبناء الكلمات وضبطها، وفشو الأخطاء الإعرابية الوظيفية، ولأن لغة المحتوى عادة ما لا تكون مضبوطة بالشكل، فإن ما يظهر من هذا النوع من الانحرافات الوظيفية يظهر في ما تنبئ عنه الحروف والمقاطع الطويلة، نحو ما نجده في صرف ما لا ينصرف، وهذا مثال أخذناه من صفحة أحد أساتذة الأدب العربي الجامعيين في ما يشبه الخاطرة: "حين جاء ذلك الصديق يعاتبني بقسوة يضع مساحيقاً غريبة مثل المهرج.."، ومثله ما ورد في صحيفة صوت الأخدود الإلكترونية: "وبحسب صحيفة الرياض السعودية فإن التقرير أظهر نتائجاً مدهشة"، والكلمتان على أحد وزنين يقومان مقام علتين من علل المنع من الصرف : "مفاعيل"، و"مفاعل"، وليس الأمر من قبيل الأخطاء المطبعية، بل هو بتكرره يعكس جهلا أو تجاهلا لقواعد العربية على الشابكة. ومنها الخطأ في رسم الكلمات: ويتعلق الأمر أساسا – بحسب ملاحظاتنا العابرة – بالخلط بين الظاء والضاد في كتابة المواد اللغوية، والأخطاء في مواطن رسم الهمزة، خاصة المتوسطة والمتطرفة، وهذا مثال اقتنصناه من محادثة لنا مع أحد طلبة الماستر حيث تكرر خطأ رسم الهمزة المتطرفة في كلمة "مخطئ" على الألف: "مخطأ" خمس مرات في تراسل دام حوالي عشرين دقيقة، والخلط بين همزتي الوصل والقطع، كما نلاحظه في هذا الدعاء المنشور على إحدى الصفحات أيضا: "**اللهم اجعل هذا اليوم فرج على كل من يمر بضيق**"، فهمزة الثلاثي في الأمر همزة وصل لا قطع. ومنها الخطأ في تصريف الأفعال وبخاصة معتلة الآخر، كما هو موجود في بعض صفحات الفيس بوك: "تدعي القلوب بما تشتهي فيجيب الله بما هو خير لها"، والأصل تدعو؛ لأن ماضيه دعا بالألف. ومنها الجهل بطريقة تعدية الأفعال، ومثاله

ما هو على إحدى الصفحات أيضا: "لا تقابل الإساءة بالإساءة بل اصمت وامض حتى لا تجاري السفهاء حماقتهم فالصمت سيد الانتقام"، وفعل المجاراة يتعدى بالجار، نحو قول الشافعي رحمه الله:

إذا جاريت في خلق دنيئًا فأنت ومن تجاريه سواء

وكلام الشافعي كما يقول اللغويون حجة في اللغة.

ومنها الخطأ في استعمال الأفعال في السياق، نحو ما ورد في دعاء آخر: "يا رب مع حلول هذا المساء لا تجعل لكل منا هما إلا فرجته"، مع أن الوارد في الدعاء الذي قيس عليه : "لا تدع لنا ذنبا إلا غفرته، ولا هما إلا فرجته"، وسوء الاستخدام هذا ناتج عن القياس الخطأ، وتداخل بنيتين دلاليتين ضامرتين في بنية سطحية واحدة: دلالة المنطوق ودلالة المنوي، مع ما بينهما من التنافر؛ لأن إسناد جعل الهم إلى الله محال في حقه، ومنقصة لذاته: "ما أصابك من حسنة فمن الله، وما أصابك من سيئة فمن نفسك"[1]. ومن الخلل الانحرافات النحوية وأخطاء الصياغة الحاصلة بالجملة، خاصة في المدونات، وشبكات التواصل، وأقل منها الصفحات الشخصية، قول بعضهم على صفحته تعليقا على صورة شاب يدخل رأسه في الجمادة: "هل تعلم قصة هذا الرقم؟ هل **أتى في رأسك** ترجمة لمعنى أو مدلول هذا الرقم؟ يقول ديفيد **أنه فكرة** هذه الصورة **جاءت له** عندما نصح أحد أصدقائه المرضى بأخذ صورة لرأسه، وهي في الفريزر". ومنه أيضا دخول الأعجمي المرسوم بهجاء عربي، من قبيل ما هو متاح على الفيسبوك: "الفريزر"، "الميكروويف"، بل إن بعض تسميات المنتديات هو من ذلك القبيل: "ستار تايم". ولعل الأسوأ اعتماد اللهجة المحلية في التدوين، وبخاصة على الصفحات، والمدونات، والمواقع الشخصية،

١. النساء، آ٧٩.

وتضمين الفصحى مزيجاً من العاميات، إما من قبيل العادة، أو من قبيل ما قاله الجاحظ من أن بعض النوادر والمعاني الطريفة إذا صيغت بالعربية الفصحى فقدت نكهتها وقيمتها!

وإذا تجاوزنا اللغة وما يقع في حقها من انتهاك نسجل مآخذ أخرى تتعلق بمادة المحتوى منها :

- أن المحتويات تتضمن أخبارا ومعارف غير موثقة، لا يجد المستخدم المثقف كبير عناء لمعرفة أنها محتويات مكذوبة، وغير موثوقة يتم تناقلها، ولنأخذ مثالا على ذلك هذا الدعاء الذي زعم ناشره أنه من الأحاديث النبوية، والحقيقة أنه مكذوب على النبي، صلى الله عليه وسلم: "٤ ثواني أرسلها لي ولغيري قل معي: يا فارج الهم.. ويا كاشف الغم.. فرج همي.. ويسر أمري.. وأرحم ضعفي.. وقلة حيلتي.. وأرزقني من حيث لا أحتسب يا رب العالمين. قال رسول الله، صلى الله عليه وسلم: من أخبر الناس بهذا الدعاء فرج الله همه. أرسلها بنية الفرج"، فهذا الذي ذكر على كثرة أخطائه ليس من كلام النبي صلى الله عليه وسلم.

ولنستشعر الخطر الذي يتهدد العربية على الإنترنت يكفي أن نعرف أن أكثر وسائل الاتصال هي منصات التواصل الاجتماعي، وعلى رأسها الفيس بوك الذي يمثل استخدامه في العالم العربي إلى غاية بداية ٢٠١٣ أزيد من ٥١ مليون مستخدم، من مجموع يقارب ٦٥ مليون مستخدم للأنترنت، يليه تويتر بما يقارب ثلاثة ملايين مستخدم، أي سدس النافذين عبر الأنترنت يتوسلون به في الاطلاع على الأخبار، وفي التواصل، والمحادثة، والتثقيف، وأن نسبة ٧٠% من هؤلاء من الشباب، تتراوح أعمارهم بين ١٥ و٢٩سنة، ومن متوسطي الثقافة أو من المثقفين الذين ربما لا يروعهم الواقع اللغوي الذي نحياه!

- قلة المحتويات العربية الجادة، ففي مقابل القلة المتوفرة من المواقع العلمية أو المعرفية المتميزة والمنتديات الرصينة، هناك ركام من الصفحات والمنتديات والمواقع الموجَّهة للإشهار والتسويق والتعارف والترفيه الذي لا يبني عقلا، ولا ينمي ثقافة.

- عدم الجدية في المتابعة بتحديث المحتويات وتحيين المعطَيات، ومراجعة ما نشر، ونحن في عصر يتسم بنسبية المعرفة، وسرعة تغير المعلومة، ومن ذلك ما يجده المتصفح من اضطراب في النسب والإحصائيات إذا رام البحث عن نسبة الأمية، أو البطالة في الوطن العربي مثلا، ويمكن أن ندرك ذلك بمقارنة بسيطة بين النسختين العربية والفرنسية لموقع المنظمة الدولية للفرانكفونية من حيث المحتويات وجدة المعلومات وتحيينها، والآفة نفسها تتسرب إلى المواقع الرسمية لهيئات حكومية عربية كالوزارات، وهو أمر لم يعد خافيا، مع ضعف أداء النسخ العربية، ومن ذلك صعوبة الولوج أو بطء التنقل بين الروابط والمحتويات وغيرها، وهو ما لا نجده في النسخة المدونة بلغات أجنبية، وقد جربنا ذلك مرارا مع نماذج، كموقع وزارة التعليم العالي الجزائرية التي نتعامل معها باستمرار.

- عدم الدقة في المعلومة وضبط المعرفة إحصائيا، وقد سبق ذكر حالة التقرير السنوي لاتحاد الإذاعات العربية الذي يفتقد إلى الصدقية، ويميل إلى الإنشائية بالتجرد من أرقام المتابعين للفضائيات بالوطن العربي، ونعجب لهيئة رسمية تمثل العالم العربي في مجال الإعلام، مدعومة ماديا وسياسيا لا تقوى على الإحصاء الدقيق في مسألة هي الكفيلة فيها.

- تكرار المحتوى العربي، فهناك كثير من المواقع أو الصفحات مع ما فيها تكاد تكون نسخا بعضها عن بعض؛ مما يثقل كاهل المتصفح، ويضيع وقت المستخدم، وفي نهاية الأمر لا يكاد يخرج من كل ذلك بشيء ذي بال، مع ما ينفق ماديا على

تلك المنصات، وهي حالة قد يصلح فيها توصيف الإنترنت بأنها "مفرغة عمومية خارج نطاق السيطرة"!

– انعدام الرقابة الحكومية على المحتويات، وغياب القيود على إطلاق المواقع وأشباهها، وتسيير المحتويات الرقمية، بل لنكن واضحين، إن هناك رقابة على المحتويات من زاوية واحدة: ألا تكون مسيئة للأنظمة والحكومات، وألا تشكل خطرا على النهج السياسي للبلدان، أما معيار انسجام المحتويات مع ثوابت الأمة الدينية، والاجتماعية، والأخلاقية، وضرورة مسايرتها للمعرفة الإنسانية المتجددة، وبعدها عن منطق المراكمة الكمية بعيدا عن النوعية، فإنها تقع جميعا خارج إطار المفكَّر فيه، وهو ما فتح الباب واسعا للفوضى الرقمية، بعدما عشنا – ولا نزال – فوضى ورقية أتت على أكثر أنواع الفكر أصالة، ومهدت لما نحن فيه!

إن حديثنا عن تزايد حضور العربية على الشبكة المعلوماتية العالمية، قد يبعث . مع كل ما ذُكِر من عَوار . على النشوة أو الغرور، ولكن لا ينبغي أن ننسى أن هناك جهات أجنبية حكومية وغير حكومية، بحسب ما تورده موسوعة "ويكيبيديا"، هي التي دعمت حضور العربية ممثلة في محتوياتها الرقمية، وفي اعتمادها لغة للأنترنت في مواقعها العالمية، وذلك لأغراض سياسية، وأيديولوجية، واقتصادية، وإعلامية، وثقافية، ومعرفية، وعسكرية، ومخابراتية أمنية.

هذا، ويشهد العالم العربي استفاقة لا يمكن التقليل من شأنها، تتجلى في جملة من المبادرات الهادفة إلى ترقية العربية واستعمالها في الإنترنت، والتكثير من محتوياتها الرقمية، وهي مبادرات لهيئات وحكومات وهيئات وشخصيات مجتمعية وثقافية وسياسية، غير أن المؤثر منها في الساحة الرقمية العربية قليل، والفعال منها يعد على رؤوس الأصابع، وسنقتصر على ثلاثة نماذج، لغرض التمثيل لا الحصر المستفيض:

١. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية بالمملكة العربية السعودية[١]، التي تشرف على عدد مهم من المشروعات العلمية، وتتبنى الكثير من المبادرات لتعزيز المحتوى العربي الرقمي على شبكة الإنترنت، ومن أهمها حفظ الحقوق الفكرية للابتكارات التقنية، وتأسيس البنك السعودي الآلي للمصطلحات على اختلافها "باسم"، الذي يضم ٧٠٠ ألف مصطلح بأربع لغات في مقدمتها العربية، متاحة مادته العلمية على موقع المدينة مجانا، ومتابعة مشروع الملك عبد الله الرامي إلى تنمية المضامين العربية على الإنترنت إنتاجا واستعمالا، تيسيرا للانخراط السلس في مجتمع المعرفة، مع الحفاظ على المرجعية العربية الإسلامية للوطن العربي، وقد أسهمت المبادرة بالفعل في رفع المحتوى من ٠.٣% سنة ٢٠٠٦ إلى ٠٣% العام ٢٠١٢، والسهر على إنجاز مدونة عربية شاملة تضم كافة أنواع النصوص من العصر الجاهلي إلى اليوم، محتواها ٧٠٠ مليون كلمة عرضت للمستخدمين على الموقع، في انتظار الانتهاء من مشروع الذخيرة اللغوية الذي بعثه اللساني الجزائري عبد الرحمن الحاج صالح، إلى جانب تصميم محرك بحث عربي ينسجم والخصائص المميزة للغة العربية، أطلقت عليه تسمية "نبع"، وتصميم المصحح الآلي للإملاء العربي "عبر"، يمكن أن يساعد في تعليم العربية للطلاب كتابة وتعبيرا، والإسهام في بناء برنامج تفاعلي تطبيقي لتصحيح الأخطاء التي تقع في كتابة رسائل الهواتف النقالة، يصلح للفصحى والعامية معا، سمي "صافي".

١. يطالع ما يتعلق بالمبادرة في: جريدة عكاظ، العدد ٤٥٦٧، بتاريخ: ٢٠١٣/١٢/١٨، على الرابط: www.okaz.com.sa/new/mpbile/20131218/com20131218662874.htm

٢. مبادرة رئيس مجموعة طلال أبو غزالة الدولية الدكتور طلال أبو غزالة، المتمثلة في الموسوعة العربية الإلكترونية الأولى التي تجيء في زمن تعاني منه العربية شحا بينا في مجال المحتويات المرقمنة، مع تدني صدقية بعض الموسوعات وقلة مادتها العربية، نظير "الوكيبيديا" الحرة التي لا تتعدى المقالات العربية فيها ٣٠٠ مقالة، لا يمكن اعتمادها بسهولة؛ لقلة التدقيق والضبط، أما موسوعة أبو غزالة المسماة "تاجيبيديا" فقد تجاوزت سقف نصف مليون مقالة عربية مدققة وموثقة معتمدة؛ مما يرفع من سقف صدقيتها بين المستخدمين على اختلاف شرائحهم، وهي فوق هذا تسعى إلى أن تصل محتوياتها المليون وثيقة يمكن الإفادة منها مجانا، لترقى العربية معها إلى المرتبة الخامسة ضمن اللغات الأكثر استعمالا في العالم، كما أنها موسوعة مزودة ببرامج لتأمين المحتوى بحيث لا يمكن اختراقه[١].

٣. المشاريع المصرية الثلاثين الهادفة إلى تطوير وتنمية المحتوى الرقمي العربي، ومن أهمها مشروع "ذاكرة العالم العربي"، ومبادرات: المحتوى الرقمي العربي، والمحتوى الرقمي العربي في مجال التعليم، وتوثيق المحتوى الطبيعي والإنساني والتراث الثقافي[٢]. هذه المبادرات وغيرها، على أهميتها، لا تخرج عن نطاق المحاولات المعزولة بسبب محدودية أثرها، بسبب افتقاد استراتيجية عربية عامة ومتكاملة في تنمية المحتوى الرقمي، والأطر القانونية والتشريعية الكفيلة بحفظه، والرقابة عليه، وهو ما يؤثر في جدية وجدوى أي عمل فردي غير شامل وغير مؤطر.

---

١. المصدر: جريدة اللواء اللبنانية، العدد ١٤٠٢٢، السنة ٥١، التاريخ ٢٩مارس٢٠١٤، على الرابط: Aliwaa.com/article.aspx?articleID=178257

٢. للتفصيل يرجع إلى الرابط: www.almasryalyoum.com/news/details/354418

نتائج ومقترحات ختامية :

١ . ضرورة زيادة الإنتاج العربي لسد حاجة المشاهِد، وهو توجه كل الأمم التي تريد للغاتها النهوض، واستعادة الريادة، وتصدر مشهد الخريطة اللغوية الثقافية العالمية، فأوروبا مثلا بحسب ما أورده اتحاد الإذاعات العربية في تقريره السنوي تعرض على شبكاتها التلفزيونية ما نسبته ٧٠% من الإنتاج الأوروبي الخالص، ضمانا للانسجام الاجتماعي بفعل تأثيرات المحتويات الثقافية، وهو ما لا نجده على شبكاتنا العربية، فكثرة مما يعرض إما غربي خالص لغة ومحتوى، أو محتوى مع دبلجة عربية عديمة الجدوى، بل هي، على العكس من ذلك، تضمن وصول الشحنات الثقافية الغربية التي ليست مفهومة لغاتها لنسبة كبيرة من سكان العالم العربي.

٢ . وبناء على ما تقدم ينبغي إعادة النظر في المحتويات المعروضة على قنواتنا حاليا، وضرورة التعرض لها بالحذف، أو إعادة الصياغة، أو التهذيب، كما كانت تفعل تلفزيوناتنا قبل عقود، بما يتناسب مع معتقدات الأمة، وعاداتها، وأعرافها الاجتماعية، وقيمها الخُلقية، من قبل أن تطل علنا العولمة، ويروج لمستوعباتها الثقافية باسم التفتح الثقافي، والحرية الفردية.

٣ . وبما أن معظم تلك المستوعبات الثقافية يأتينا عبر القنوات الخاصة، فإنه ينبغي تشديد الرقابة عليها، لا من زاوية مصادَرة حق المخالِف في التعبير، ولكن من باب الحفاظ على الانسجام الاجتماعي، ووحدة المنطلق، والوجهة، والهدف، بالحفاظ على ثوابت الأمة، وعلى رأسها اللغة، وشطب ما لا نفع فيه من القنوات، كالقنوات التي تُشِيع الميوعة الأخلاقية، والتحلل من الدين، كقنوات

الغناء الذي لا يهذِّب طبعا ولا ينمِّي خلقا، وقنوات الرقص وغيرها، واشتراط أن يكون بثها بلغة عربية سليمة.

٤ . استحداث وتبني معايير صارمة ودقيقة في انتقاء المذيعين والصحفيين ومقدمي البرامج، وإخضاع الموظفين حالياً في جميع الشبكات للتكوين الحرفي المستمر، بما فيه تحسين الأداء اللغوي؛ للتقليل من مظاهر النشاز اللغوي المسموع والمكتوب والمرئي الذي نشهده، ويشهده أصحاب الاختصاص والعاملون في الميدان الإعلامي، كالصحفي الموريتاني تقي الله أدهم، والإعلامي والأكاديمي السعودي فهد السنيدي في الاحتفالية التي أقامتها اليونسكو نهاية العام الماضي تخليدا لليوم العالمي للغة العربية الموافق لـ ١٨ ديسمبر.

٥ . إجراء مسح ميداني شامل تتكفل به هيئات رسمية مخولة قانونيا ذات مصادر وقدرة على التمويل لتحديد نسب المشاهدة العربية للتلفزيون، وتحديد حاجات المشاهدين، وفئاتهم العمرية، ومستوياتهم الثقافية؛ ليتحدد بناء على نتيجة ذلك المسح الميداني المحتويات المعرفية والثقافية والترفيهية التي يراد لها أن تصل اليهم، كما يحدد مستوى اللغة التي بها يخاطبون، فلكل طبقة محتوى خاص بها[1].

٦ . تشكيل لجان فرعية للسياسات اللغوية في التلفزيونات العربية، تتولى مهمة التخطيط والبرمجة والمتابعة والمراقبة للمحتويات، يشرف عليها المختصون في اللسانيات، واللسانيات الاجتماعية، والإعلام، تكون لها استقلالية الفصل في القرارات التي تراها مناسبة، وتشرف عليها هيئات علمية أكاديمية، كالمجالس،

١ـ ومن الغريب أن يقدم التقرير إحصائيات لِنسَب مشاهدة الغرب للقنوات التلفزيونية : "يتابع الأوروبي التلفزيون ١٩٩ دقيقة في اليوم، في الوقت الذي يقضي الفرد الأمريكي ٢٤١ دقيقة يوميا"، ولا نجد نسبا تتعلق بالمشاهد العربي، وكأن التقرير صادر عن هيئة غربية لا يعنيها من أمور العالم العربي شيء!

والأكاديميات، والمجامع اللغوية، وتتخذها وسيلة إنفاذ ما تتوصل اليه عبر البحث والمسح، وهو الوجه الآخر لتفعيل دور المجامع اللغوية التي تعاني التهميش رسميا، والغياب مجتمعيا.

٧ . ترشيد الإنفاق على قطاع الإعلام، بالتركيز على الجودة والمردود الإيجابي، ونقل القفزة التقنية الرقمية إلى داخل اللغة، ولا حرج أول الأمر من استخدام لغة أجنبية وسيطا للنقل والتحويل، مع بقاء تعريب الفكر، ثم اللسان في مقدمة الاهتمامات؛ لأن عدم مجاراة الجديد الحاصل بالاستفادة منه من حيث إحداث المعجم اللغوي الدال على المفاهيم المصوغة داخل اللغة لا بقطعها عن بيئاتها المعرفية والتقنية التي أفرزتها بصورة كلية، بل بغرض التبيئة والتوطين، لا يعني سوى إخفاق اللغة في التكيف المفضي إلى الضمور في الاستعمال، تمهيدا للانقراض[١]. وقد أثبتت التجربة السورية في تعريب العلوم نجاعة العربية في استيعاب العلوم والتعبير عن كل جديد[٢].

٨ . إعادة المعادلة: تعليم . إعلام إلى توازنها، فما يسوغ به ترهل اللغة الإعلامية، واستدعاء حشد اللهجات عربية وغير عربية هو انتشار الأمية، وتراجع مستوى

---

١. ورد في كتاب اللغة والاقتصاد: "الأمر الأكثر احتمالا هو أن الغالبية العظمى من كل اللغات الموجودة اليوم لن تستعمل أيضا في المجالات الاتصالية الحديثة، مثل : القانون، والإدارة، والعلم، والتكنولوجيا، والدبلوماسية، والتعليم العالي، ومن هنا فإن التوسع الوظيفي، وانعدام التكيف مرتبطان وقرينان لتطبيق مجال الاستخدام، وهما معا يسهمان في تخفيض صلاحية كثير من اللغات وتخفيض قيمتها الاستعمالية". ص:٢١٨.

٢. وأبرز مثال في ذلك الأطباء السوريون الذي تلقوا تكوينهم الجامعي المختص باللغة العربية، فهم متفوقون على أقرانهم الذين تلقوا تعليمهم باللغات الأجنبية في اختبارات القبول في الدراسات العلا بالجامعات الأوروبية والأمريكية! للتفصيل يراجع: الثقافة العربية وعصر المعلومات، ص:٢٣٧.

التعليم، في حين كان ينبغي إصلاح التعليم إصلاحا فعلا بتحديد الاحتياجات والمطالب، وتوظيف الإعلام رافدا من روافد الإصلاح وإعادة الهيكلية، باتخاذ عربية وسيطة، تجمع بين الفصحى، وما ينتشر في اللهجات بصورة مشتركة ويعود إلى أصول فصيحة[1]، أو ما يمكن أن نطلق عليه: تفصيح الدارجة، أو تدريج الفصحى.

٩. قَصْر اللهجات على الوسائط السمعية فقط، أما الوسائط التي تعتمد على المحتويات المكتوبة، والمرئية، والمسموعة معا، فينبغي أن تسخَّر للفصحى؛ لما لتلك الوسائط من مفعول على الأنظمة التمثيلية عند الإنسان، وتعزيز العادات اللغوية والتمكين لها عند المستعملين.

١٠. ضرورة التنسيق بين البلدان العربية لبناء سياسة لغوية إعلامية واحدة، قائمة على الدراسة الميدانية المسْحية؛ لتحديد الحاجيات والإمكانات، وضبط الأهداف، وانتقاء الوسائل الكفيلة، وتخويل النخب الثقافية والفكرية والطاقات الاجتماعية ذات الصلة في البرمجة والمتابعة والتقويم، سواء تعلق الأمر بالفضائيات أو بشبكة الإنترنت وما تتيحه من منصات للتواصل الاجتماعي، كالاشتراك في المشاريع ذات الأهمية والجدوى، نحو إنجاز محركات بحث عربية عملاقة ومواقع علمية وثقافية متخصصة مفتوحة أمام كافة المستخدمين، من باب توفير البديل الرقمي العربي، وإلا توجه المستخدمون العرب – ومعظمهم شباب – إلى ما يلبي تطلعهم في المواقع والمحركات والمحتويات الأجنبية، وهي غير مأمونة عليهم،

١. يراجع في فكرة اللغة الوسيطة مضمون نظرية اللغة الثالثة لأحمد محمد المعتوق: نظرية اللغة الثالثة، دراسة في قضية اللغة الوسطى، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط١، ٢٠٠٥.

لاسيما في ظل ما أتاحته شبكات التواصل الاجتماعي التي رأينا تنامي الإقبال عليها في العالم العربي، من بناء مجتمعات افتراضية متعددة الأعراق والمستويات لا يجمعها إلا الاهتمام والتوجه الفكري والمعرفي العابر للحدود، والمتجاوز للشرط والسلط.

١١. الاستفادة من الرساميل المتاحة، بشرية واقتصادية، واستغلالها للانخراط في مشاريع بناء نظم المعلومات وبرامج الحماية، خاصة في ظل تنامي الاختراقات الرقمية، وتفشي داء التجسس والسطو على قواعد البيانات الخاصة والحكومية، وتطوير أنظمة الرقابة على المحتويات والمستخدمين بهدف الحماية لا الردع والتضييق، وتشجيع المبادرات الفردية والمؤسسية للرقي بالمحتوى الرقمي العربي، نحو موقع ابن خلدون للدراسات الإنسانية والاجتماعية التونسي، الذي حاز الجائزة العربية للمحتويات الرقمية في صنف الثقافة الإلكترونية عام ٢٠٠٩ في قمة مومباي بالهند! [١]

١٢. اعتماد سياسة لغوية شاملة تبدأ بالأسرة ولا تتوقف عندها، بل تتجاوزها إلى الوسائط الإعلامية على اختلافها، وهو عمل جبار لا تقوم به مؤسسة أو وزارة برأسها، بل هو مهمة ينهض بها المجتمع بما فيه من مؤسسات نظامية حكومية ساندة. إن السياسات اللغوية أو التخطيط اللغوي ينبغي أن يشتغل في اتجاهين

١. يعد هذا الموقع أحد المواقع النادرة التي تقدم للمستخدم العربي محتويات عالية الجودة في المجالات العلمية والثقافية. لكن المؤسف والغريب في الوقت نفسه أن الجائزة لم تطلقها دولة عربية، بل أطلقتها حكومة النمسا عام ٢٠٠٣ بهدف تمتين الروابط رقميا بين العالم المتقدم والنامي. Sana.sy/ara/4/2009/06/06/230000.htm

لا يغني أحدهما عن الآخر، ولن يكون مجديا في التمكين للعربية لسانا قوميا في المجتمع العربي وحده[1]:

– تخطيط المتن: ويقصد به التدخل في ذات اللغة، بالمراجعة والتهذيب، أو التغيير لمادتها أو قوانينها المتحكمة، التي تحتاج دوما لا إلى الحذف، بل إلى التبسيط قدر الإمكان، ونرى أن يضطلع بهذا الأمر أصحاب الاختصاص من العلماء والباحثين في مجال علوم اللغة، للوصول إلى لغة وُسْطَى تصلح للإعلام بكافة وسائطه، تمهيدا لتعميمها. إلا أن هذا النشاط يبقى غير مؤثر؛ لأنه لا هؤلاء ولا أولئك يملكون سلطة الإلزام والحمل.

– تخطيط المنزلة: وهي من اختصاص الحكومات التي تملك الحق القانوني والتشريعي، وتملك سلطة الإلزام، وعلى رأي "أوجن" فإن الفرد لا يملك أي "سلطان يذكر، اللهم إلا ذلك السلطان الذي تخوله له سلطته الشخصية أو العلمية. وعلى عكس ذلك فإن الحكومة تراقب النظام المدرسي، ووسائل الإعلام، وتكمن الاستراتيجية المثلى بالنسبة اليها في إدراج الإصلاح اللغوي المختار بواسطة المدرسة"[2].

١٣. ومما يلحق بالتخطيط اللغوي ويدعمه في بعديه، الإنفاق على اللغة، وتسخير المال لتغطية نفقات الإطار البشري والمستلزمات المادية للتنفيذ، لتقر اللغة في اللسان، من خلال التوجه إلى تسويقها والترويج لها، لكن الواقع الرسمي العربي يُعْرِض عن مسألة الإنفاق بصورة شبه كلية، بدعوى أن العربية لغة قومية منذ قرون، وكل الناس يحسنها، لكن ليس القول كالفعل، مثلهم ومثلها كما قال

١. السياسات اللغوية، ص: ٢٢.

٢. السياسات اللغوية، ص: ١٨.

تعالى في التعويل على الوهم : "حتى إذا جاءه لم يجده شيئا" (سورة النور ٣٩)، والمتابع لخطابات الرسميين في الدول العربية يجد عجبا.

نخلص في الأخير إلى أن أزمة العربية ليست ذاتية نابعة منها كبنية وانتظام، وإنما تعود أزمتها إلى عوامل تتعلق بالانهزامية النفسية والفكرية لأبنائها، وسوء تقدير مكتسبات الذات بتأثير الثقافات العولمية الغازية، وعلى رأسها الأنجلوسكسونية ممثلة في الهيمنة الأمريكية، ومن ثم ينبغي إعادة الثقة في الذات بكل مقوماتها وخصوصياتها التي تسعى العولمة إلى ابتلاعها معتمدة سياسة الإحلال الاستعمارية القديمة الجديدة.

قائمة المصادر والمراجع

أولا . المكتبة الورقية:

. المراجع العربية والمعربة:

١. أحمد مختار عمر: من أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٩٩١.

٢. أحمد محمد المعتوق: نظرية اللغة الثالثة، دراسة في قضية اللغة الوسطى، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط١، ٢٠٠٥.

٣ . راسل جاكوبي: نهاية اليوتوبيا، ترجمة فاروق عبد القادر، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ماي ٢٠٠١م.

٤ . روبرت ل كوبر، التخطيط اللغوي، ترجمة خليفة أبو بكر الأسود، منشورات مجلس الثقافة العام، ليبيا، ٢٠٠٦.

٥. عبد الغني عماد: الثقافة وتكنولوجيا الاتصال، التغيرات والتحولات في عصر العولمة والربيع العربي، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط١، ٢٠١٢.

٦. فلوريان كولماس: اللغة والاقتصاد، ترجمة أحمد عوض، عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠٠.

٧ .كمال بشر: صفحات من كتاب اللغة، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٤م.

٨ . لويس جان كالفي: السياسات اللغوية، ترجمة محمد يحياتن، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ط١، ٢٠٠٩.

٩. مارتن هايدغر: فلسفة التأويل، الأصول، المبادئ، الأهداف، ترجمة محمد شوقي الزين، الدار العربية للعلوم، بيروت، ط٢، ٢٠٠٦.

١٠. مالك بن نبي:

أ . ميلاد مجتمع، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، الجزائر . دمشق، ط٣، ١٤٠٦هـ ١٩٨٦.

ب . مشكلة الثقافة، ترجمة عبد الصبور شاهين، دار الفكر، الجزائر . دمشق، ط٤، ١٩٨٤.

ج . شروط النهضة، ترجمة عمر مسقاوي، عبد الصبور شاهين،دار الوعي، الجزائر، ط١، ٢٠١٣.

١١ . محمد سبيلا، عبد السلام بنعبد العالي:
أ . الحداثة، دار توبقال للنشر، المغرب، ط٣، ٢٠٠٨.
ب . الطبيعة والثقافة، دار توبقال للنشر، المغرب، ط٣، ٢٠٠٥.
ج . اللغة، دار توبقال للنشر، المغرب، ط٤، ٢٠٠٥.
١٢. ميشال لافوا: العولمة والأصولية ضد اليدمقراطية "مقال" ترجمة وعرض: عبد الحميد الصنهاجي، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، الجزائر، العدد السادس، رمضان١٤٢٦هـ ، أكتوبر ٢٠٠٥م.
١٣ . محمد إقبال: تجديد التفكير الديني في الإسلام، تحقيق محمد حسن زراقط، تعريب عباس محمود، منشورات مركز الحضارة لتنمية الفكر الإسلامي، بيروت، ط١، ٢٠١٠.
١٤ . محمد قطب: واقعنا المعاصر، مكتبة رحاب، الجزائر، ١٩٨٩، ص: ٢١٧ وما بعدها.
١٥ . مصباح الحاج عيسى: أثر استخدام الإنجليزية كوسيلة اتصال تعليمية في تعليم تقنيات التعليم في جامعة عجمان للعلوم، مقال في مجلة جامعة دمشق، المجلد٢٢، العدد٢، السنة ٢٠٠٦.
١٦ . نبيل على: الثقافة العربية وعصر المعلومات، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠١.

المراجع الأجنبية:

18 - Marie – Francoise Narcy – combes: Précis de didactique, Ellipses Edition Marketing, Paris, 2005.

ثانيا . المكتبة الرقمية:

- aitnews.com/2013/06/22/3-7.. www.
- www.almasryalyoum.com/news/details/354418
- www. Aliwaa.com/article.aspx?articleID=178257
- www.almasryalyoum.com/news/details/35441
- www.ar.wikipedia.org/wikiالجيل_الخامس_للحاسب_الالي _ fifth generation computers/
- www.asbu.net/doc.php?docid=101&lang=ar
- www.lakome.com
- www.redlinels.com/2012/05/29/internet -users-by-region/ by: Matthew Kushinka: internet users by region and language.
- www.okaz.com.sa/new/mpbile/20131218/com20131218662874.htm
- www.Sana.sy/ara/4/2009/06/06/230000.htm
- www.startimes.com/
- http://www.arageek.com/2012/10/30/internet-usage-in-the-arabic-world.html
- ww.incomesensor.com/percentage-of-internet-content-for-users-by-language/



الثقافة البصرية بوصفها مجالا معرفيا بينيًّا

إعداد

د. بدر الدين مصطفي

قسم الفلسفة، كلية الآداب

جامعة القاهرة

مقدمة

في النصف الثاني من القرن العشرين بدأت اللغة البصرية تفرض نفسها على الساحة الثقافية، كعامل هام له القدرة على التأثير والسيطرة وتشكيل الوعي، أو حتى التلاعب به، لدرجة جعلت البعض يصف العصر الحالي بأنه "عصر الصُّورة"، ويصف المجتمع المعاصر بأنه "مجتمع الاستعراض"، والحضارة الحالية بأنها "حضارة المشهد"[١]. اتخذت الصورة المتحركة شكلها الأول من السينما، ثم أصبحت اللغة السائدة في التلفاز والحاسوب وألعاب الفيديو والإعلانات...لكن هذه اللغة تمارس سلطتها علنا من خلال عمليات صناعية معقدة وباهظة التكاليف، لا يدرك أسرارها إلا المتخصصون. والمشكلة "أن القليل من الناس هم الذين يقفون موقفاً نقدياً منها. أما الغالبية فهم يرونها وسيلة للتسلية والإبهار، أو حتى للترويح واللعب، غير واعين بأنها وراء هذه الأقنعة تمارس غزوها، وتقوم باحتلالنا، وهذا هو مَكْمَن خطورتها. وبتشبيه هذه الحالة باللغة المكتوبة والمنطوقة، فإنه يمكننا أن نعتبر الكثير منا أميين"[٢]. وكما اللغة فإننا نستطيع أن نستوعب أشكالها دون أن نفهمها فهمًا كاملا. وهكذا فإن معظم الناس الذين يعيشون في مثل هذه الثقافة يصبحون معرَّضين لتحكم أي أقلية وسيطرتها عليهم، إذا كانت هذه الأقلية هي التي تمتلك وتحتكر وحدها فهم اللغة وإكسابها المعنى، وبالتالي فإنها سوف تمتلك سلطة المعرفة دونهم.

---

١ عصر الصورة أحد مؤلفات الدكتور شاكر عبد الحميد، مجتمع الاستعراض أحد مؤلفات جي ديبور Guy Debord، حضارة المشهد توصيف يعود لماريو يوسا واتخذه عنونا لمؤلفه La Civilización del Espectáculo (2012).

٢ دافيد كوك (١٩٩٩) تاريخ السينما الروائية، ترجمة أحمد يوسف، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب. ص٩.

لقد مرت الصيغ التعبيرية في الثقافة البشرية بأربع صيغ جذرية تمثل أربع مراحل مختلفة في التصور البشري، وهي: مرحلة الشفاهية، والتدوين، والكتابة، والصورة. وقد أنتجت مرحلة الكتابة حاجزا ثقافيا وتمييزا بين طبقات المجتمع (من يقرأ- من لا يقرأ). وقد جاءت الصورة في القرن العشرين؛ لتكسر ذلك الحاجز والتمييز الطبقي، فوسعت من دوائر الاستقبال، وشمل ذلك كل البشر؛ لأن استقبال الصورة لا يحتاج إلى إجادة القراءة والكتابة، كما في المرحلة الكتابية، وهو في الغالب لا يحتاج إلى الكلمات أصلا. وسّعت الصورة من دائرة المشاركة الشعبية، فهي لا تحتاج إلى خلفيات ثقافية عميقة لفك شفرتها والتعامل معها، وهي متاحة للجميع، ولا تحتاج إلى طقوس خاصة للتعامل معها[1].

ليس معنى هذا أن الصورة مصطلح جديد، بل هي أداة عريقة في التراث الإنساني عموماً، والعربي على وجه الخصوص؛ إذ إن الثقافة العربية- قبل الإسلام- اعتمدت صور معبوداتها القديمة، وحَوَّلتها إلى كائنات مجسمة عن طريق النحت، وهو ما ربط الصورة بالمقدس، ولعل هذا الربط يفسِّر لنا هذا التحفُّظ الذي أحاط بالصورة والتصوير في الثقافة الدينية عموماً.

ولم تكن الصورة وثيقة الصلة بالمقدسات فحسب، بل كانت وثيقة الصلة بالإبداع والفن، وفي القرن الثاني للهجرة حَدَّدَ الجاحظ مفهوم الشعر بقوله : "إنما الشعر صياغة وضرب من التصوير"[2]، أما الباقلاني في القرن الرابع الهجري فكان أكثر وضوحاً وعمقاً في بيان أهمية الصورة، ووظيفتها في التعبير عن الأغراض

١ عبد الله الغذامي (٢٠٠٤) الثقافة التليفزيونية: سقوط النخبة وبزوغ الشعبي. بيروت، المركز الثقافي العربي، ص٢٥.

٢ محمد عبد المطلب (٢٠١٢) ثقافة الصورة. مجلة الدوحة الثقافية، العدد ٥٦، ص ٤٤.

والانفعالات بقوله : "وشبهوا الخط والنطق بالتصوير، وقد أجمعوا على: مِن أحذق المصورين مَنْ صَوَّر لك الباكي المتضاحك، والباكي الحزين، والضاحك المتباكي، والضاحك المستبشر"[1].

بل إن الصورة كانت أداة المواضَعة اللغوية، وهو ما أوضحه ابن جنّي في كتابه الخصائص، إذ يقول عند اجتماع البعض: و"جاءوا إلى واحد من بني آدم، فأومَؤوا إليه، وقالوا: إنسان إنسان إنسان، فأي وقت سمع هذا اللفظ علم المراد به"، بل إن مهمة اللغة إحضار صورة الأشياء لا الأشياء نفسها، فإذا ذكرت كلمة (أسد) لا يحضر الأسد، وإنما حضرت صورته في ذهن المخاطب، وهذا كله في مرحلة البدايات الثقافية، فلما تقدم الإنسان حضارياً، وانتقل من المحسوس إلى المجرد، أصبحت الصورة أداته لتجسيد هذا المجرد والمتخيل[2].

وليس الأمر وقفاً على الثقافة العربية، بل إن الحضارات الإنسانية تكاد تتوافق في هذا الوعي بوظيفة الصورة، كالثقافة الفرعونية، واليونانية، والفارسية، والآشورية، والبابلية، مع الأخذ في الاعتبار الواقع الزماني والمكاني لكل حضارة.

ومن المؤكد أن للصورة حضوراً بالغ الأهمية في الثقافة الإسلامية، وتمتد هذه الأهمية إلى أداة إدراك الصورة (العين)، وقد ترددت مفردة الصورة بمشتقاتها المختلفة عشر مرات في القرآن، في مثل قوله تعالى : "وصَوَّرَكم فأحسن صُوَرَكم"، (غافر ٦٤)، كما ترددت مفردة (العين) أداة للإبصار ستاً وثلاثين مرة، في مثل قوله تعالى : "لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها"، (الأعراف ١٧٩).

١ محمد عبد المطلب، السابق، ص ٤٤.

٢ المرجع السابق، ص ٤٥.

والواقع أن مفهوم الصورة من الاتساع بمكان بحيث يصعب الإحاطة بها، فهو يتخذ دلالات عديدة وفقا للسياق الذي يرد فيه، ووفقا للحقل المعرفي الذي يتم دراسته من خلاله. وقد تمت مناقشة المفهوم في سياقات عديدة، فهو حاضر في كل نقاش يدور حول نظرية المعرفة، وهو حاضر أيضا في التصورات الأنطولوجية للعالم– عالم الصور وعالم الأشياء. وهو حاضر بصورة مضمرة في العلوم الطبيعية– خاصة الرياضيات البحتة التي يمكن النظر إلى نسقها على أنه صورة رمزية لأشياء العالم. كما أنه – بطبيعة الحال – حاضر في كافة الفنون، من الصورة في الرسم، وحتى الصورة الشعرية في الأدب. وعالم الصور عالم إبداعي، مرتبط بالخيال عموما، لايكتفي فيه الوعي بإدراك العالم، بل يعيد إنتاجه وابتكاره، ويحوله من عالم مصمَت إلى عالم فعال، من صورة مطابقة إلى صورة خلاقة. وفي النهاية لا توجد صورة محاكية للعالم كما هو، كل صورة هي إعادة إنتاج وتحريف للشيء الواقعي، وحتى الإدراك الحسي يتضمن نوعا من الإبداع عن طريق قلب الصورة في العين الطبيعية، وهو نفس ما يحدث في آلة التصوير أيضا، بل إن الصورة المرآوية لا تعكس الأشياء كما هي في الواقع، بل تعيد إنتاجها وفقا لطبيعة سطحها العاكس.

وفي العصر الحديث، كما سبق القول، احتلت الصورة مكانة مركزية في المشهد الثقافي. فهي حاضرة حضوراً مركزياً في كل المجالات النظرية والتطبيقية، السياسية، والاجتماعية، والعسكرية، والأدبية، والفنية، وغيرها من المجالات المختلفة، وقد انعكست أهميتها في الخطاب النقدي والأدبي، وترددت لها مصطلحات متعددة، منها: (المشهدية، والصورة الناطقة، والصامتة، والمتحركة، والجزئية، والكلية، والملونة وغير الملونة، والمكبرة، والمصغرة).

لقد حول ذلك كله الصورة إلى سلطة بالغة التأثير، كما جعلها أداة إعلامية تفوق الكلمة المنطوقة والمكتوبة، ويكاد المتلقي لا يتقبل خبراً، ولا يقتنع برأي، ولا يصدق وعداً، ولا يُقْبِل على سلعة إلا إذا اقترن هذا كله بالصورة، ومن ثم فإن أجهزة الإعلام المختلفة المقروءة والمسموعة تسعى إلى تعويض فقد الصورة بوصفها وصفاً دقيقاً، ذلك أن الصورة ألغت الحدود الفاصلة في الزمان والمكان، وألغت قوانين الحضور والغياب، بل أزالت الحاجز بين الماضي والحاضر، فمن ماتوا نراهم يتحركون ويتكلمون ويفعلون من خلال الصورة التي حفظتهم من الغياب المطلق الذي كان عليه الأمر قبل ظهور تقنيات الصورة الحديثة.

لكن الخطورة الآن أن الصورة تتحوَّل- أحياناً- إلى أداة تزييف للحقائق، ووسيلة خداع للمشاهِد؛ إذ إن التقنيات تدخلت فيها بالحذف، والإضافة، والإحلال، والتبديل، وهو ما يجعل منها سلطة تستعملها الأجهزة السلطوية في تحقيق أهدافها المضمرة والصريحة، وربما لهذا لاحظنا أن هناك اتجاهاً يرفض ثقافة الصورة، بدعوى أن ضررها أكثر من نفعها. وبرغم الأهمية البالغة للصورة وثقافتها، كانت الدراسات التي تابعتها محدودة جداً، ومعظمها اتَّجه إلى وظيفتها الأدبية والجمالية والترفيهية.

الصورة والإدراك :

ظل الفكر الغربي على امتداد تاريخه معتقدا أن النظر هو المفتاح المباشر للعالم الخارجي. وربما أدى هذا الاعتقاد إلى المزج بين القدرة البصرية والمعرفة الإدراكية، عبر مجموعة من الطرق تبدو معقدة إلى درجة كبيرة. فمن ناحية، كان للبصر أهمية وأسبقية على بقية الحواس، أو كما يقول ج.بيرجر G. Bergr" الرؤية سابقة على الكلام. فالطفل ينظر ويدرك قبل أن يتكلم. وبالإضافة لذلك، ومن منظور آخر

تسبق الرؤية الكلام، فالرؤية هي التي تجد لنا مكاناً في العالم المحيط بنا؛ ونحن نفسر ذلك العالم عبر الكلمات، ولكن الكلمات تعجز عن إلغاء حقيقة أننا محاطون بهذا العالم. فلن تجد العلاقة بين ما نراه وما نعرفه حلا أبداً"[1]. ومن ناحية أخرى، تم التعامل مع الرموز البصرية بوصفها رموزا اعتيادية ومترسخة بالضرورة، واعتبر تأويلها عرضياً وغير ثابت. وكما يخبرنا و. ج. ميتشل W. G.Mitchell في عمله عن الصورة، فإن هناك تاريخاً لفكرة الرؤية وكذلك للفكرة كرؤية[2]. فكلمة فكرة بالإنجليزية idea مشتقة من فعل يوناني بمعني "يرى". ويذكرنا هذا الاشتقاق اللغوي أن النموذج البصري هو الذي يحدد– في الثقافة الغربية– مسار الطريقة التي ينظر بها إلى التفكير، على أساس أن هناك تداخلا بلغ حدا خطيرا بين النظر والرؤية والمعرفة. وبالتالي فإن الطريقة التي نصل بها إلى استيعاب مفهوم "الفكرة" وثيق الصلة بما يتعلق بالمظهر وبالصورة. وكما قال فتجنشتيين Wittgenstein في بواكير أعماله : "الصورة حقيقة". وقال : "الصورة المنطقية للوقائع هي محض فكرة"[3]. وقد تناول ميرلو بونتي Merleau- Ponty هذه النقطة خلال دراسته للإدراك الحسي:

"ليس للشيء المدرك حسياً وحدة مثالية يملكها العقل...بل هو كل متاح لأفق ذي عدد لامتناهٍ من الرؤى المنظورية التي تتشابك وفقا لأسلوب معين، فتقوم بتعريف الشيء. وبالتالي يحمل الإدراك الحسي بداخله مفارقة. فالشيء المدرك حسيًّا هو في حد ذاته مفارق؛ حيث لا يوجد إلا إذا تم إدراكه حسيا من قِبَل شخص ما".[4]

1 J.Berger (1972) Ways of Seeing. London: BBC. p. 7
2 W.Mitchell (1986) Iconology: Image, Text, Ideology. Chicago: University of Chicago Press. P 16
3 L.Wittgenstein (1961) Tractatus Logico-Philosophicus. London: Routledge & Kegan Paul, pp. 15-19
4 M.Merleau-Ponty (1964) The Primacy of Perception. Evanston: Northwestern University Press, 1964, p. 16

وقد أكد جاي Jay على أن مشروع الحداثة الغربي تحقق بكل فعالية من خلال استخدام حاسة "الإبصار"، وأن الثقافة الحديثة، بدورها، قد انتقت القدرة البصرية للتعامل مع الوضعية المزدوجة للإنسان، سواء لتكون وسيط التواصل الأساسي، أو لتكون البوابة المنفردة إلى تراثنا الرمزي المتراكم[1].

ربما تبدأ إشكاليات تنظير الرؤية بوصفها ممارسة اجتماعية حينما نشرع في البحث عن أسس فهمنا للأشياء. ويقدم لنا ر. رورتي R.Rorty، في مستهل أطروحته عن الفلسفة ومرآة الطبيعة Philosophy and the Mirror of Nature، وصفاً لمشروع الفكر الحديث وتأويلاً لأصله– وهو يرى أن هذا المشروع وذاك الأصل قد أسهما بوضوح في حالة الالتباس الراهنة بخصوص المرئي– ويتوصل إلى رأيٍ مفاده أن التمثيلات العقلية هي – بالضرورة – انعكاسات لواقع خارجي[2]. وتعد هذه أيضاً فكرة محورية في آراء إيفينز W.Ivins حول "عقلنة" الإبصار :rationalization of sight

"اكتشف البشر منذ بداية تاريخهم في القدرة على تكوين الصور أسلوباً يرمز إلى وعيهم البصري، وهو أسلوب يختلف في عديد من الجوانب الهامة عن أي أسلوب رمزي معروف آخر. ولكونها تتميز عن الرموز الاصطلاحية البحتة، فإن من الممكن استخدام الرموز الصورية في صياغة تقارير دقيقة، حتى وإن كانت تلك الرموز تتعالى على التعريف"[3].

1 M. Jay (1989) 'In the empire of the gaze' In L.Appingnanesi (ed.), Postmodernism. ICA Documents. London, Free Association Books. &'Scopic Regimes of Modernity (1992) "in" S.Lash and J.Friedman Modernity and Identity. Oxford: Blackwell .

2 R.Rorty (1980) Philosophy and the Mirror of Nature. Oxford: Blackwell, p 55.

3 W.Ivins (1973) On the Rationalization of Sight. New York: Da Capo. p. 8.

ثمة اعتقاد شائع أن مفهومَيْ الرؤية والمرئي هما نتاج للحضارة الغربية المعاصرة ولتكنولوجيات الإعلام الجديدة، وليسا مكونين طبيعيين من مكونات الثقافة الإنسانية، كاللغة. ويطلق ميتشل على هذا الاعتقاد مغالطة المنعطف التصويري The fallacy of a pictorial turn. ومفادها "الادعاء بأن البشرية قد دخلت مؤخرا مرحلة المرئي والتمثيل البصري، أي مرحلة هيمنة الصورة"[1]. ويرى ميتشل أن تلك الفرضية التي تنطلق منها معظم الكتابات التي تتناول الثقافة البصرية تحتاج إلى إعادة نظر. فالتحول التصويري هو – في حقيقة الأمر – شكل من أشكال الكلام تكرر مراراً منذ العصور القديمة، شكل من أشكال الكلام يشبه المجاز. عندما تحول بنو إسرائيل من عبادة الله المجرد إلى عبادة العجل المرئي، فإنهم قد حولوا فكرة الألوهية المجردة إلى صورة محسوسة*. وعندما يحذر أفلاطون في أسطورة الكهف من سيطرة الصور المزيفة (السيمولاكرا Simulacra) ، فإنه يؤكد على استبعاد الصور التي تجعل الإنسانية أسيرة وبعيدة عن النور الحقيقي للعقل. وعندما يحذر ليسنج Lessing في لاكؤون LaocÖon من الميل لمحاكاة تأثيرات الفن المرئي في الفنون الأدبية، فإنه يحاول بذلك مقاومة التحول التصويري الذي ينظر اليه على أنه انحلال للجماليات والكيفيات الثقافية. وعندما يعلن فتجنشتين في فحوص فلسفية Philosophical Investigations أن الصورة تأسرنا، فإنه يؤكد على أن التفكير مستحيل من دون صور. وبناء على ذلك فإن حضور الصورة في الثقافة لا

1 W.j.t. mitchell (1986) Iconology: Images, text, ideology, University of Chicago Press, p 33.

* المتتبع لتاريخ تطور الأديان سيدرك أنه تاريخ الانتقال من المحسوس إلى المجرد، من "لم نؤمن لك حتى" إلى "ليس كمثله شيء"، وهذا التطور يشبه إلى حد كبير تطور الإنسان من مرحلة الطفولة التي لا يستطيع أن يدرك فيها سوى المحسوسات، إلى مرحلة أكثر نضجا يستطيع أن يدرك فيها المعاني المجردة.

يمكن قصره على القرنين الماضيين فقط. إنه شكل من أشكال التواصل الموجود في كل المجتمعات، وعبر كل الأزمنة. ويبدو من الخطأ، وفقا لميتشل، تقسيم المجتمعات إلى شفاهية ومرئية، أو إعلان تقسيم واحد عظيم بين عصر الأدب (على سبيل المثال)، وعصر المرئي : "هذا النوع من الروايات مضلل، ويفتح مجالاً للعديد من الإشكاليات، وغير بناء في ما يخص أغراض النقد التاريخي الأصيل"[1]. وبناء على ذلك يجب أن يكون واضحاً أن السيطرة المزعومة للمرئي في عصرنا (أو أية مرحلة للحداثة، أو بالمثل أية مرحلة لسيطرة الغرب) ما هو إلا وهم أو أسطورة من الأساطير التي روجها الغرب. إذ لابد من التعامل مع الثقافة البصرية بوصفها دراسة لكافة الممارسات الاجتماعية للرؤية الإنسانية، وليست مخاضاً للحداثة أو الغرب : "لتعيش في ثقافة أياً كانت، فإنك تعيش في ثقافة بصرية، ربما باستثناء الأمثلة النادرة لمجتمعات العِمْيان، والذين لأجل هذا السبب ربما يستحقون وضعاً خاصاً في أية نظرية عن الثقافة البصرية"[2].

إن التعامل مع مفهوم الصورة بوصفه سلطة تم اكتشافها حديثا، هو اختزال لتاريخ طويل من الممارسات الاجتماعية بهدف وضع تمييز تاريخي مزعوم بين الحِقَب الزمنية. وربما كانت المهمة الأهم هي وصف العلاقات المحددة بين البصر والحواس الأخرى، خاصة السمع واللمس؛ لأنهما متضمنان داخل الممارسات الثقافية الخاصة. لقد أشار ديكارت Descarte إلى البصر على أنه شكل حسي عالٍ وممتد من اللمس، لهذا السبب قارن في بصرياته Optics بين شعاع البصر وعَصَا الشخص

1 W.j.t. mitchell (1986) p 38.
2 W.j.t. mitchell (1994) Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation. Chicago: University of Chicago Press, p 188.

الأعمى الذي يتحسس طريقه بها عبر المكان الواقعي[1]. كما أن تاريخ السينما هو – بشكل ما – تاريخ للتعاون والصراع بين تكنولوجيات الصورة ومنتجات الصوت. ونشأة الفيلم لا يمكن دعمها بوضعها في حدود الأفكار المسلَّم بها عن سيطرة المرئي.

الصورة إذن، إذا شئنا أن نتعامل معها على أساس منهجي سليم، هي أحد المكونات الاجتماعية الطبيعية الملازمة للإنسان منذ نشأته، وبالتالي لا ينبغي الإفراط في تقدير دور الصورة في واقعنا المعاصر.

إن إمكانية توظيف الصورة لخدمة أغراض سياسية أو تجارية تكافئ إمكانية توظيف الكلام أو اللغة، فالصورة قد تكون أداة للسيطرة، لكن هذه الإمكانية ليست قاصرة عليها فقط، بل توجد أيضا في الكلمات : "ثمة – للأسف – ميل للعودة إلى المعالجات المختزلة للصور المرئية على أنها قوى مؤثرة، ويتم التعامل مع الصور بنوع من النقد الأيقوني يفترض أن عرض الصور المزيفة أو إخفاءَها إنما يرجع لمحاولة تحقيق انتصار سياسي... إن الصور في الواقع هي خصوم سياسية مألوفة؛ لأن الواحد منا يمكن أن يتخذ منها موقفاً عدائياً، وفي آخر النهار، يظل كل شيء رائعاً كما كان. يمكن إسقاط أنظمة حكم بشكل متكرر دون أي تأثير بصري، أو دون ثقافة مرئية، أو حتى سياسية"[2].

ربما كان ميتشل واحدا من أبرز المفكرين الذين سعوا في تحليلاتهم للصورة إلى لخروج من دائرة الفرضيات التقليدية التي تمتلئ بها مؤلفات الثقافة البصرية : "ما آمل فيه هو منهج متوازن في المقاربة بين الصورة المرئية كأداة وعامل أو وسيلة للتلاعب

1 M. Jay (1993) Down cast Eyes: The Denigration of Vision "in" Twentieth-Century French Thought. Berkeley: University of California Press. P 112.
2 W.J.T. Mitchell (1994), p 256.

من ناحية، وكمصدر مستقل لأغراضها الخاصة ومعانيها من ناحية أخرى. هذا المنهج لابد أن يعامل الثقافة المرئية وكأنها وسيط في المعاملات الاجتماعية، كذخيرة لصور الشاشة، أو نموذج يشكل تلاقينا مع الموجودات البشرية الأخرى. إن القوالب والرسوم الساخرة، والأشكال التخطيطية، والرسوم البيانية، وتخطيط الجسم المرئي، إنما تحدث جميعها في أماكن ومساحات اجتماعية، والجهد الرئيس للثقافة المرئية لابد أن يتشكل في هذه الأماكن التي تتكون فيها سيطرة الصورة، وكذلك سيطرة الآخر"[1]. وهذا يعني أن البنية الاجتماعية للمجال المرئي لابد أن يتم استحضارها باستمرار مثل البنية المرئية للمجال الاجتماعي، فكلاهما في النهاية أمران متلازمان.

ماذا تعني الثقافة البصرية؟

ثمة العديد من التساؤلات التي يستدعيها موضوع الدراسة. ويمكن محاولة إجمالها كما يأتي: ما هي الثقافة البصرية أو الدراسات البصرية؟ هل هي فرع دراسي مستحدث، أم لحظة عابرة لشيء ما مازال في طور التكوين ولم تتحدد معالمه بعد؟ هل هي موضوع مستقل للبحث، أو مجال لفرع من دراسات ثقافية، أم هي دراسة خاصة بوسائط التواصل؟ هل هي نوع من الخطابة، أم الجماليات، أم تاريخ للفن؟ هل تمتلك موضوعا محددا للدراسة؟ أم أنها عبارة عن مجموعة متنوعة من المشكلات خلَّفتها مجالات دراسية مستقرة وراسخة؟ لو أنها مجال دراسي؛ فما هي حدوده أو تعريفاته الحدية؟ هل يجب أن تنضم لنظام الدراسة الأكاديمية؟ هل يجب أن يخصص لها قسم في كلية ويكون لها برنامج دراسي مع كل متطلباته ونصوصه التدريسية وأعضاء تدريس وشهادات ممنوحة؟ كيف يمكن تدريسها؟ كيف نقر بوجود الثقافة البصرية بطريقة تتجاوز عدم إقرارنا بوجودها؟

1 Ibid, p 77.

ربما كانت الإشكالية الأولى التي تواجه الدارس لهذا الفرع المعرفي، وهذا هو حال الدراسات البينية قاطبة، تتمثل في صعوبة التصنيف : "إننا إذا ذهبنا إلى مكتبات كلياتنا وجامعتنا، أو إلى أي متجر لبيع الكتب، أو موقع على شبكة المعلومات يبيع الكتب، فإننا سوف نقابَل بكم هائل من تلك المؤلفات التي تحمل كلمتي (مرئي) و(ثقافة) في العنوان. وغالبا ما توضع هذه الكتب في غير مكانها على الرفوف. فتوضع مع تصنيفات أخرى يميل اليها القراء بشكل أكبر. فقد تظهر هذه الكتب في أرفف نظريتَيْ التواصل واللغة، أو تاريخ الفن، أو نظرية الفن، أو الجماليات، أو النظرية النقدية، أو الفلسفة، أو الفيلم، أو دراسات الوسائط، أو دراسات المرأة، أو المسرح، أو الدراما، أو الهندسة، أو الأنثربولوجيا، أو علم الاجتماع- لا أحد يعرف أين يمكن وضع كتب ودراسات الثقافة البصرية. ما هو التصنيف الذي تنتمي له هذه الكتب؟"[1].

إن الكم الهائل من الكتب المعنونة بـ"الثقافة البصرية" هو بالتأكيد دليل على اتساع الفترة التاريخية، وكذلك الاتساع الجغرافي الذي تمت فيهما دراسة الثقافة البصرية. وبهذا الكم الهائل من الكتابات، إضافة إلى الممارسات المنهجية الممكن تقديمها، فضلاً عن الأشياء والموضوعات والوسائط والبيئات... كل هذا يشكل ملامح الثقافة البصرية. وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن تلك الكتب تهتم بكافة أساليب الثقافة البصرية— من الثقافة العليا إلى الثقافة الشعبية، من ثقافة النخبة إلى ثقافة الجماهير، من الثقافة الهامشية إلى الثقافة المركزية. بالإضافة لذلك فإن الموضوعات والوسائل والبيئات التي تتناولها دراسات الثقافة البصرية يمكن أن تشمل أي شيء: "من الرسم، والنحت، وفنون، الفيديو، والتصوير، والفيلم، والهاتف النقال،

1 H.Foster (1988) Visions and Visuality. Seattle: Bay View Press. P 22

والشاشات، وأنظمة الأزياء، وكذلك الخيال الطبي والخيال العلمي، وتصميمات الصور وطباعة الصحف والمجلات والإعلانات، وكذلك المساحات الاجتماعية والهندسية للمتاحف، والمعارض الفنية، والمعارض العادية، وبيئات أخرى خاصة أو عامة للاهتمامات اليومية"[1].

ومن ضمن الصعوبات التي تثيرها تلك الكتابات إقرارها بأن هذه الصور والأشياء والموضوعات والبيئات تتداخل فيكون صعباً تمييز بعضها من بعض، ويصبح كل منها وسطاً للآخر، على سبيل المثال "التداخل بين الجرائد وشبكة المعلومات والذي يأتي فيهما النص دائماً متداخلاً مع الصورة، القراءة والنظر يصبحان مترادفين- الدمج الذي يحدث في السينما بين الصوت والصورة، السمع والنظر في وقت واحد- الدمج الذي يتم في أجهزة الجوال الرقمية بين النص "كتابة الرسائل" والصورة "التصوير وتصوير الفيديو" والصوت "نغمات الجوال" واللمس "العلاقة بين الشخص والجوال"...إلخ"[2].

أحياناً يتم استخدام "الثقافة البصرية" للدلالة على فترة تاريخية محددة أو موقع جغرافي، مثل الثقافة البصرية في عصر النهضة، أو الثقافة البصرية البدائية، أو كما قالت سفيتلينا ألبيرس Svetlana Alpers عن الثقافة البصرية الألمانية : " إنها الثقافة التي نجد فيها وفرة من المفاهيم عن البصر (أي عن الطريقة التي تعمل بها العين)، وفرة من الآلات البصرية (المجهر وعدسات آلة التصوير)، والمهارات البصرية (صنع الخرائط— والقيام بالتجارب العلمية أيضاً) على اعتبار أن كل ذلك مصادر ثقافية"[3].

1 Rarey, Matthew (2012). "Visualism". In Burns, James; McGuire, Kristi. Theorizing Visual Studies: Writing Through the Discipline. Routledge. p. 278

2 Rarey, Matthew, Iid, p 281

3 Svetlana Alpers (1996), Visual Culture questionnaire, October, 77, 1996, p. 26.

وأحياناً تستخدم الثقافة البصرية للترويج للإيديولوجيات الفردية والجمعية، والتي يتم من خلالها التلاعب بالجماهير سياسياً، عبر الصورة التي يتم إنتاجها وتوزيعها واستهلاكها سواء من جانب من أنشأها أو من يدعمها أو من يقاومها، ويتم تمريرها عبر موضوعات تأخذ أشكالاً مختلفة (جنسية، عرقية، فنية)[1]. وأحياناً تثير الثقافة البصرية إشكاليات منهجية في النقاشات الدائرة حول طبيعة المعرفة (التفكير بالصورة أم باللغة)[2].

مما سبق يتضح أن هناك صعوبة حقيقية في تحديد موضوع ثابت ومحدد للدراسات البصرية، وتلك هي الخاصية الرئيسة للدراسات البينية، إنها شرط تحققها. بمعنى أنه إذا تم تضمينها داخل حقل معرفي ما، فقدت صفتها البينية. فهل يكون الأفضل من محاولة تحديد موضوعها أن نصفها بالداعم بالغ الأهمية the dangerous supplement أو المهم، بتعبير جاك دريدا J. Derrida، للحقول المعرفية الأخرى.

١ حول علاقة الصورة بالسلطة والايديولوجيا انظر دراستنا بعنوان سلطوية الصورة المرئية. الجزائر، مجلة الحوار الثقافي، ٢٠١٣، ٨٨- ٩٥.

2 Dikovitskaya, Margaret (2005). Visual Culture: The Study of the Visual after the Cultural Turn (1st ed.). Cambridge, Ma: The MIT Press, p 68.

الدراسات الثقافية بوصفها داعمًا بالغ الأهمية :

بداية ينبغي أن نميز بين الدراسات البصرية والثقافة البصرية. فهما – على التوالي – مجال الدراسة وموضوع الدراسة. إن الدراسات البصرية هي دراسة الثقافة المرئية. وهذا من شأنه أن يزيل اللبس الذي تقع فيه بعض مجالات الدراسة مثل التاريخ الذي يشير اسمه إلى مجال الدراسة، وموضوع الدراسة، أو محتوي المجال في نفس الوقت. إن البصر يشكل بنية ثقافية يتم تعلمها واكتسابها. فهو ليس مجرد حاسة من الحواس التي تعمل بصورة آلية، لذلك فهو يمتلك تاريخاً متصلاً بطريقة ما بتاريخ الفنون والتكنولوجيا والإعلام والممارسات الاجتماعية في العرض والمشاهدة، بالإضافة إلى الأخلاق والسياسة والجماليات واللغويات. يقول كريس جينكس C.Jeanks : "لقد صار من المتعارَف عليه في الحقل الأكاديمي أن يستخدم مصطلح الثقافة البصرية للدلالة على فنون التصوير والنحت والتصميم والهندسة المعمارية، فهو إشارة إلى نطاق حديث أوسع لكل ما كان يدخل ضمن تعريف "الفنون التشكيلية". ولو أننا أردنا أن نوسع أكثر من هذا النطاق فيمكننا أن نقترح أن الثقافة البصرية تشير إلى جميع صنوف الثقافة التي يمثل مظهرها البصري سمة هامة في وجودها أو الغرض منها"[١].

ليس ثمة جدال كبير على علاقة الثقافة البصرية بتلك المجالات، غير أن الخلاف يأتي عندما يتم الحديث عن علاقة الدراسات البصرية بمباحث دراسية راسخة مثل اللغويات وتاريخ الفن والجماليات. فثمة شكوك عديدة من الممكن أن تثار حول جدوى الدراسات البصرية بالنسبة لتلك المباحث الدراسية. وعلى سبيل

١ كريس جينكس (قيد النشر) الثقافة البصرية. ترجمة بدر الدين مصطفي، القاهرة، منشورات مركز جامعة القاهرة للغات والترجمة، ص ٩.

المثال هناك تحالف وتناغم بين الجماليات وتاريخ الفن. الجماليات هي الدراسة النظرية للفن. وتثير مجموعة من التساؤلات الرئيسة حول طبيعة الفن، والقيمة الفنية، والإدراك الفني في سياق المجال العام لخبرة التلقي. وتاريخ الفن هو الدراسة التاريخية للفنانين، والممارسات الفنية، والأساليب والحركات والمؤسسات الفنية. وكلاهما معاً، الجماليات وتاريخ الفن، يقدمان نوعاً من التكامل. إنهما يشملان أي موضوع يمكن طرحه عن الفنون البصرية. ولو تصورناهما بشكلهما الموسع، فإن تاريخ الفن ينظر اليه باعتباره الدراسة الرمزية العامة أو الدراسة التفسيرية للصور المرئية. وينظر إلى الجماليات باعتبارها دراسة الإحساس والإدراك؛ لذلك يبدو أنهما يتكفلان بكل القضايا التي يمكن لمجال الدراسات البصرية أن يثيرها. إن نظرية الخبرة المرئية لابد أن تتم معالجتها في مجال الجماليات، وتاريخ الصور والأشكال المرئية لابد أن تُعالج في تاريخ الفن.

بناء على ذلك، ووفقا للتقاليد الأكاديمية الشائعة، تبدو دراسات الرؤية غير ضرورية بصورة ما. لا نحتاج اليها. إنها فقط تضيف مجموعة من المشْكِلات الغامضة غير المحددة التي تمت معالجتها إلى حد ما في فروع أكاديمية أو حقول معرفية أخرى. ومع ذلك، فإننا نجدها تنمو بوصفها حقلا شبيها أو مبحثا أكاديميا متخما بالسجالات الأدبية والمقررات الدراسية والمناقشات والمؤتمرات والأساتذة. السؤال الوحيد هو: ما دلالة دراسة الرؤية؟ لماذا ظهر هذا الحقل الذي يبدو متطفلا على الحقول المعرفية الأخرى؟

في هذه السياق يجب أن يكون واضحاً أن الارتباك الذي تستدعيه دراسات الرؤية هو مثال على ما يسميه جاك دريدا J. Derrida الداعم الخطير[1].

1 Derrida, Jacques (1967): Of Grammatology. Translated by Gayatri Chakravorty Spivak Baltimore: John Hopkins University Press, p 121.

إن دراسات الرؤية تقف في علاقة ملتبسة مع تاريخ الفن والجماليات. من ناحية، إنها تعمل وكأنها تتمة لهذين المجالين، نوع من أنواع ملء الفراغ إذا شئنا الدقة. وإذا كان موضوع تاريخ الفن الصور المرئية وموضوع الجماليات المحسوسات، فهل يغدو من الأفضل تأسيس فرع دراسي يتخذ من الرؤية موضوعا له، ويجمع الجماليات وتاريخ الفن حول مشكلات الضوء والبصريات وأدوات الرؤية والخبرة والعين؟ لكن ربما يصطدم ذلك بحقيقة أن المهمة التي سيؤديها ذلك الفرع ستغدو تكميلية كذلك، فهي أولاً تفترض قصورا في الاتساق الداخلي للجماليات وتاريخ الفن، كما لو أن هذين النظامين قد فشلا بطريقة ما في أن يجذبا الانتباه إلى ما هو رئيس في تخصصهما. وهي تفتح كلا المبحثين على مشكلات خارجية تهدد حدودهما. إن دراسات الرؤية تهدد كلا من الجماليات وتاريخ الفن بأن تجعل كلاً منهما فرعاً دراسياً لمجال دراسي آخر أكثر اتساعا.

ما الذي يمكن أن يندرج تحت نطاق دراسات الرؤية؟ ليس فقط تاريخ الفن والجماليات، لكن أيضاً السينما والتلفزيون والإعلام الرقمي، وكذلك المباحث الفلسفية والسيكولوجية التي تنتمي إلى مجال إبستمولوجيا الرؤية، والدراسات اللغوية والدلالية عن الصور والعلامات المرئية، والدراسات الفينومينولوجية والفيسيولوجية والإدراكية عن عملية الرؤية، والدراسات السيوسيولوجية عن المشاهدة والعرض، وأنثروبولوجيا الرؤية، والبصريات الفيزيائية،.... إلخ. إذا كان موضوع الرؤية كما يقول هال فوستر[1] H. Foster، كل ما هو مرئي، فإنه سيكون موضوعا من الاتساع بمكان، وسيغدو من المستحيل أن نتعامل معه بطريقة منهجية ثابتة.

1 H.Foster (1988), p 11.

ثمة مشكلة أخرى تثيرها دراسات الرؤية تتعلق بطبيعة الصورة المرئية في علاقتها بالسلطة. فالرؤية والصور المرئية – في واقع الأمر – تعبر عن علاقات سلطوية مزدوجة، فمن ناحية يمارس فيها المشاهد نوعاً من السيطرة على الموضوعات والصور المرئية، ومن ناحية أخرى يمارس منتجو هذه الموضوعات والصور سلطة على المشاهدين. هذه الطبيعة السلطوية للصورة المرئية يستند عليها معارضو الثقافة المرئية الذين تتملكهم المخاوف من تواطؤ أجهزة الإعلام مع أنظمة الحكم التي تقوم بالإشراف والمراقبة واستخدام الإعلان والدعاية، وتحاول أن تتحكم في المجتمع، وتؤثر على الأجهزة والمؤسسات الديمقراطية. وينشأ الخلاف دائما عندما يثار التساؤل حول ما إذا كان الأمر يتطلب نشأة تخصص معرفي يكون موضوعه الكشف عن تلك الطبيعة السلطوية وتفكيكها، أو ما إذا كان من الأفضل أن تترك هذه المهمة لدراسات الإعلام بخبرتها الواسعة المؤسسية والتقنية؟

هل يمكن لدراسات الرؤية أن تمثل مجالا دراسيا أو فرعا معرفيا متماسكا يخضع لمجال البحث، ويكون له قسم أكاديمي؟ هل آن لتاريخ الفن أن يطوي خيمته، ويقيم تحالفاً جديداً مع الجماليات ودراسات الإعلام بهدف تشييد صرح أضخم لدراسة ثقافة الرؤية؟ هل يجب علينا فقط أن ندرج كل شيء تحت لواء ما يسمى الآن الدراسات الثقافية؟ ثمة – بطبيعة الحال – مجهودات عديدة في هذا الصدد. بل إن التوجه العام الآن في مجال الإنسانيات يصب في هذا الاتجاه. ومع ذلك فإن هذا التوجه يقابل بمقاومة عنيفة من البعض، على أساس أنه يطغى على خصوصية الحقول المعرفية. وكما يقول ميتشل : "أريد لكلتا الخبرتين أن تكونا متاحتين. لذلك فإن الجيل التالي من مؤرخي الفن سوف يزودون بكل من مهارات المادة الصارمة للفن وموضوعاته وممارساته، وكذلك بعروض جهاز عرض المعلومات (Data Show)

المعقدة التي تطغى في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة بحثاً عن اكتمال المعنى. أريد لدراسات الرؤية أن تحقق كلتا المهارتين لتحديد الأشياء التي نراها بدقة، أو لحقيقة أن معظم تاريخ الفن الكلاسيكي تم حبكه بالفعل بهذه التمثلات الناقصة، تماماً مثل ماكينة التصوير، وقبلها طبع الأكلشيه، أو الطبع بالطريقة الحجرية، أو الوصف الفعلى"[1].

وبناء على ذلك، إذا كانت دراسات الرؤية هي داعم مهم للإنسانيات عموما، فإن من الضروري ألا نبالغ في تقدير الخطر، ولا نقلل من قدره أيضاً. وربما تمنحنا فكرة دريدا عن الداعم الخطير تأييدا لهذا المعنى عندما ناقش ظاهرة الكتابة وعلاقتها بالكلام. لقد استشف دريدا أن الكتابة يتم النظر اليها بوصفها محض أداة لتسجيل اللغة. وكيما يتخطى الفرد مجال السيطرة على الكلام لابد أن يفهم شروط تعقل اللغة، وطريقتها في التكرار والفعل. وبالتالي يصبح حضور الصوت في القلب من اللغة. إنها تصل مباشرة نحو المعنى الذي يحوزه المتكلم في عقله. هذا المعنى يتم فقدانه في عملية الكتابة التي تظل مستمرة حتى مع غياب المتكلم نفسه. السيطرة الأنطوثيولوجية (اللاهوتية الوجودية) لحضور الذات يتم تحطيمها وإعادة صياغتها كأثر للكتابة في سلسلة لا متناهية من المواقف البديلة والتقديم والتأخير. والسؤال هو: هل يمكن أن تتعدى اللغويات حدودها لتؤثر على كافة العلوم الإنسانية؟. بالفعل، فإن كل المعرفة الإنسانية كانت معرضة لأن تدخل مجالا جديدا يسمى علم الاجرومية Grammatology. هل يمكن أن يكون قلقنا على عدم وجود حدود لدراسات الرؤية هو رد على المخاوف التي سببتها فكرة أنه لا يوجد شيء خارج النص؟

1 W.J.T. Mitchell (2002) "Showing seeing: a critique of visual culture", Journal Of Visual Culture, Vol 1(2), p. 166

لقد عززت اللغويات من الدلالات المرئية للغة المكتوبة، من الكتابة بالصور، إلى الحروف الهيروغليفية، والأبجدية، و اختراع الطباعة، وأخيراً الوسائط الرقمية. وهي من البداية، يمكن النظر اليها على أنها كانت مساعدات طفيلية على شيء ما أصلي، اللغة الملفوظة أو الكلام، ثم أخذت مرتبة الصدارة وأصبحت شرطاً عاماً لكل مفاهيم اللغة والمعنى والحضور. لقد تحدى علم اللسانيات أسبقية اللغة ككلام أصيل مضمر بالطريقة التي يتحدى بها منتَج مقلَّد منتَجًا آخر أصلياً. الشرط العام لصياغة فقرة iterability أو القابلية للاقتباس citationality أو الصورة السمعية المتكررة في حالة واحدة، والصورة المرئية في حالة أخرى... جميعها تقوض امتياز كل من الفن المرئي واللغة الأدبية، وتضعهما داخل إطار أوسع يبدو – في البداية – أنه مجرد تدعيم لهما. إن الكتابة لا تقف على حدود اللغة والرؤية بهذا الشكل العرضي، لا تتلخص في شكل الرمز أو الحرف أو الكلمة المطبوعة أو اللغة المرئية التي تعبر عن التعبير الصوتي للمتكلم. إن كلاً من علم الآجرومية grammatology وعلم دراسة الأيقونات والرموز iconology، يستحضران الخوف من الصورة المرئية. الذعر الأيقوني يتضمن من ناحية القلق من عملية رد الدلالة غير المرئية للغة إلى أشكال مرئية. ومن ناحية أخرى هناك قلق من أن عينية ومباشرة الصورة المرئية معرضة لخطر الاستبعاد عن طريق تحريرها من المادة، أي أن تتحول إلى نسخة مرئية— محض صورة لصورة[1].

إن الرؤية والصور المرئية، والأشياء التي تظهر بشكل آلى، الأشياء الواضحة والجلية والطبيعية، هي في الحقيقة تراكيب رمزية، مثل اللغة التي نتعلمها، هي شفرات رمزية تمثل حجاباً أيديولوجياً بيننا وبين العالم الواقعي. لكن إلى أي مدى

1 W.J.T. Mitchell, Ibid, p 171.

تختلف الرؤية عن اللغة، هل تعمل (كما لاحظ رولان بارت R.Barthes عن التصوير ١٩٨١)[1] كرسالة دون شفرة؟ بأية طريقة تتجاوز أشكالاً محددة من البنى الاجتماعية لتعمل كلغة عالمية حرة بشكل نسبي من العناصر النصية أو التأويلية؟ ربما كان الأسقف باركلي Barkely، أول من زعم بأن الرؤية مثل اللغة، وأصر على أنها لغة عالمية، وليست لغة إقليمية أو محلية. إلى أي مدى تعد الرؤية نشاطا لا يُكْتَسَب بالتعلم؟ فالرؤية قدرة محددة وراثياً، ومجموعة من الآليات الفطرية التي تعمل في الوقت المناسب، وهذا بخلاف الطريقة التي يتعلم فيها الإنسان اللغة. والواقع أنه إذا كانت الرؤية فطرية، فإن موضوعها (الصورة) يوصف بأنه ثقافي، أي مرتبط بسياق ما محدد، ودراسة هذا السياق محور رئيس من محاور الدراسات البصرية. إذن فبقدر ما تشير الرؤية إلى إمكانية طبيعية لدى الإنسان، يظل موضوعها مرتبطا بالعالم الخارجي، وبالسياق الثقافي الذي يوجد فيه. أو كما يقول ميتشل : "ثقافة الرؤية لا تمني نفسها بالانتصار على التوجهات الطبيعية والمغالطات الطبيعية، لكنها تشير إلى ما يبدو على أنه غير طبيعي في عملية الرؤية والخيال المرئي بوصفه مشكلة ينبغي التعامل معها بدلاً من إهمالها".

باختصار، فإن التصور الجدلي للثقافة البصرية لا يستطيع أن يركن بهدوء إلى تحديد موضوعه على أنه البنى الاجتماعية للمجال المرئي، لكنه يجب أن يشدد على معالجة هذه القضية عن طريق عكسها، أي البنية البصرية للمجال الاجتماعي. إننا لا نرى بالطريقة التي نعمل بها؛ لأننا كائنات اجتماعية، لكن أوضاعنا الاجتماعية تأخذ الشكل الذي نفعل به؛ لأننا كائنات مبصرة.

1 Roland Barthes (1981) Camera Lucida: Reflections on Photography. trans. Richard Howard. New York: Farrar, Straus and Giroux

اللغة والصورة: أية علاقة؟

ثمة موقفان متعارضان يصادفهما دائما الدارس لحقل الثقافة البصرية، فمن ناحية هناك أصحاب النزعة الأيقونية iconophiles، وهم يرون أن الوسائط البصرية غدت وسيلة الاتصال الرئيسة في الثقافة المعاصرة. وقد ترتب على هذا الأمر تراجع في دور اللغة بوصفها أداة التواصل التي ظلت مسيطرة طوال المراحل التي سبقت القرن العشرين. إن هذا الموقف يستند إلى فرضية مؤداها أهمية الصورة المرئية، وسيطرة الإعلام المرئي على النشاطات اللفظية، وأن الأنماط الحسية مثل السمع واللمس غالباً ما يتم دمجهما داخل الصورة في عصر الرؤية. في مقابل هذا الموقف هناك موقف أعداء الأيقونية iconophobes أو معارضي ثقافة الجماهير، الذين لا ينكرون دور الصورة وأهميتها في الثقافة المعاصرة، لكنهم – مع ذلك – يرون أن مفهوم الصورة مضلل لأنه من الاتساع بحيث يكون حاضرا في كافة أشكال التواصل، وأن كافة أشكال التواصل تعتمد – في النهاية – على آليات لغوية، ومهما بالغ البعض في دور الصورة وأهميتها ستظل اللغة أداة التواصل الرئيسة التي لا يمكن استهلاكها أو إخضاعها لمتطلبات السوق، كما هو حال الصورة الراهنة[1].

والواقع إن إشكالية العلاقة بين ما هو مرئي وما هو مكتوب، أو بمعنى آخر النص–الصورة*، كانت من الإشكاليات ذات المكانة الهامة في التراث الغربي،

1 W.J.T. Mitchell (2002), p 168.

* في الثقافة العربية استخدمت العلاقة (صورة– نص) بطريقة مريبة، بسبب الإقحام الأيديولوجي على الصورة، والذي يقع تثبيته بالقوة، عبر أدوات الدولة وسيطرتها المطلقة على وسائل الإعلام في بعض البلدان، وعبر واحدية المصادر المرئية، حتى وقت جد قريب، بل عبر غياب أي تأويل أو مؤوِّل آخر للصور سوى المعلقين الرسميين، أضف لذلك غياب ثقافة الصورة في العالم العربي. وفي هذا السياق فإن إقحامات من هذا القبيل ما زالت فاعلة على أشدها في منابر الإعلام الجماهيري. خيانة النص للصورة يمكن أن تكون مكوناً من مكونات الشعرية البصرية، كما هو الحال في بعض اللوحات التشكيلية المعاصرة التي تدمج اللغة داخل

واتخذت أشكالا عديدة، وفقا للحقول المعرفية التي تمت مناقشتها من خلالها. ففي نظرية المعرفة طرحت هذه الإشكالية في سياقات عديدة، خاصة في المرحلة المعاصرة، وكان السؤال عن الكيفية التي تتم بها عملية المعرفة واكتساب الوعي هو منطلقها: أيهما يمتلك الأولوية والسيادة على الوعي اللغة أم المرئي؟ هل التفكير يتم بواسطة اللغة؟ أي : هل العقل يترجم كل ما يراه إلى لغة؟ وبدون هذه العملية تفقد الأشياء دلالتها، أم أن المرئي له لغته الخاصة التي تتجاوز أية صياغة لغوية حتى ولو تمت؟ هل اللغة تستوعب المرئي، بحيث تنوب عنه في غيابه؟ أم أنها مجرد قوالب وصياغات تحفز الذهن على استحضار الصورة والمشهد؟ خاصة مع الوضع في الاعتبار، الأسبقية الوجودية للمرئي، وأن التفكير يتم بالصورة أولا قبل أن يتم باللغة. وفي اللغويات حظيت هذه الإشكالية باهتمام اللغويين، وكان أبرز من تناولها بالدرس

الصورة (عمل ماجريت الموسوم بهذا ليس غليونا على سبيل المثال)، لكنها يمكن أن تكون مفارقة قاتلة تهدم حتى جماليات الصورة المحض، وهذا ما يقع بالضبط في حالة النص القائل : (إعلان مدفوع الثمن) المصاحب لبعض الإعلانات. على سبيل المثال، فإن الدولة العراقية قد قامت بإنتاج مجموعة من الصور المتحركة "الكليبات" بدعوى تنبيه المواطنين إلى المخاطر المحيقة بهم، وضرورة الاتصال بأجهزتها الرسمية لغرض إيقاف الخطر الممكن، وقامت بتوزيعها على فضائياتها وفضائيات أخرى، وقد قبلت بعض القنوات عرضها، لكن بشرط أن تضع أسفل الصورة أحيانا العبارة (مادة إعلانية)، أو (إعلان مدفوع الثمن). ومهما كان السبب وراء وضع مثل هذه العبارة، فإن النص في هذه الحالة يخون الصورة، بل إنه يفقد الصورة رسالتها أو مضمونها، وبالتالي يحجِّم هدفها. إن الصور الإعلانية الحكومية المتحركة (الكليبات) قد أنجزت بطريقة احترافية في الغالب، وهي تقدم معظم رسائلها بطريقة تنتوي امتلاك الشيء الكثير من الرهافة والشعرية والعاطفة والمسؤولية الاجتماعية. لكن النص يقدم بدوره رسالة إضافية، منفصلة عن مضمون الصورة: أن القناة غير ملزمة بمحتوى هذه الصورة. لهذا السبب يفقد فحوى الرسالة البصرية، رهافته وشعريته، وعاطفيته، ومسؤوليته الاجتماعية المفترضة؛ لأنه، حسب النص، ليست سوى رسالة مدفوعة الثمن. إن الصيغة "إعلان مدفوع الثمن" مشحونة بطاقة سالبة تسحب من رصيد الصورة كل تأثير ممكن؛ لأنها تحيل الأمر إلى عملية تجارية محضة. وهذا في رأيي مثال جيد من أرض الواقع، للكيفية التي تتدخل فيها اللغة لإفساد الصورة.

والتمحيص أهم تيارين في اللغويات المعاصرة: السيميولوجيا والسيميوطيقا، وعلى الرغم من وجود أوجه تشابه بين كلا التيارين في نواح عديدة، فإن الخلاف بينهما كان واضحا بصدد هذه المسألة، ففي حين جعلت سيميولوجيا سوسير Saussure من النظام اللغوي نمطا متسيدا على كافة الظواهر والأنماط المعرفية الأخرى، فإن سيميوطيقا بيرس Pierce قد أفسحت الطريق أمام أنظمة علاماتية أخرى مستقلة تماما عن النظام اللغوي، بمعنى أنها تمارس دورها بطريقة لا لغوية. وفي مجال علم النفس، كانت هذه الإشكالية حاضرة، في سياق شبيه بالسياق المعرفي، في المناقشات التي دارت حول تطور الوعي والسلوك، ومراحل اكتساب المعرفة. أما في الفن، فقد دارت سجالات عديدة حول هذه المسألة، في سياق المقارنة بين أنماط الفنون*: الفنون المرئية، والفنون اللغوية، والأدب والتصوير، والموسيقى والعمارة، والسينما، والسرد...إلخ.

إن محاولة تحديد الاختلافات بين الرؤية واللغة أو المرئي والمكتوب هي الخطوة الأولى نحو تحديد ممكنات العلاقات المحتملة بينهما. ما الفرق إذن بين اللسان والشفرة التي تجسد الصورة أحد تجلياتها؟ إذا كانت دوالُّ اللسان تتخذ في الرسالة طابعا خطيا Linear بحيثُ تدرك حسب نظام تحدده بنية الجملة، فإن دوالَّ الشفرة الأيقونية تنتشر في فضاء الصورة بطريقة لا خطية Non- Lineaer، بحيث إن إدراك

* في الثمانينات من القرن العشرين راجت الدراسات البينية بين الأدب تحديدا وفنون الصورة؛ فقد عقدت العديد من المؤتمرات حول هذا المحور، منها على سبيل المثال: مؤتمر جامعة كولومبيا (١٩٨٦) حول "محاكاة اللوحة في الشعر"، وفي أمستردام عقد مؤتمر في ١٩٨٦ عن "الكلمة والصورة". كما أصدرت العديد من من المجلات الأدبية أعدادا خاصة لدراسة الموازنات بين الكلمة والصورة مثل مجلة New Literary History، ومجلة Poetics Today. كما خصصت مجلات بأكملها لدراسة هذا الموضوع مثل Semiotica وMosaic وWord and Image وRepresentations.

عنصر من عناصرها لا يتم قبل العناصر الأخرى ضرورة، فالبدء بهذا العنصر عوض ذاك مسألة متروكة لاختيار المتلقي. ومن ثم فإن الرسائل اللفظية تظل سجينة قواعد النحو والتداول خلافا للخطاب البصري الذي لا يخضع لقواعد تركيبية صارمة، إضافة إلى أن عناصره تدرك بشكل متزامن.

بالإضافة لذلك فإن الخطاب اللفظي يقبل التفكيك إلى عناصر يقوم المتلقي بإعادة تركيبها ليتحصل له معناها، في حين أن خطاب الصورة تركيبي، لا يقبل التقطيع إلى عناصر صغرى مستقلة، بحيث تبدو الصورة ككتلة تختزن في بنياتها دلالات لا تتجزأ، وهو ما يكسبها قدرة للإبلاغ لا تضاهى (تستطيع الشفرات البصرية أن تنقل ١٠٠ وحدة معلومية (bit) في الثانية، وإن كان الإنسان لا يستطيع أن يدرك منها إلا ما بين ثمان وخمس وعشرين وحدة في الثانية.

يضاف إلى هذا أن علامات اللسان تقوم على الاعتباط والاتفاق (أي العلاقة بين الدال والمرجِع فيها غير معللة)، في حين أن الصورة تقوم على التعليل والمشابهة. ولعل هذا ما يجعل الرسائل اللسانية شديدة التشفير، على حين تبدو الصورة وكأنها نقل للواقع بكامل العضوية والطبيعية، إلى حد أن بعض الباحثين اعتقد أنها "رسالة بدون شفرة"[١].

وقد حاول كريستيان ميتز C. Metz أن يجمل الاختلافات المحتملة بين الكلمة والصورة، لاسيما المتحركة، في النقاط الآتية[٢]:

١ يقول "رولان بارت" في معرض حديثه عن الصورة الفوتوغرافية : "هكذا يتبدى الوضع الخاص بالصورة الفوتوغرافية، إنها رسالة بدون شفرة". انظر: Roland Barthes (1981), Ibid, p 26.

2 Christian Metz (1974) Film Language: A Semiotics of the Cinema.Translated by Michael Taylor. New York: Oxford University Press, pp 44- 51.

١- عدد الكلمات محدود (يمكن حصره) في اللغة، بينما عدد الصور الممكنة لامحدود (لا يمكن حصرها).

٢- يتم استعمال الكلمات من المعجم، بينما يتم ابتكار الصور من قِبَل من يتصورها.

٣- المعلومات التي يستقبلها المتلقي من الصورة كبيرة مقارنة بالكلمة.

٤- تتطلب الكلمة امتلاك المتلقي القدرة على قراءتها، أما الصورة فتخاطب الجميع دون تمييز.

٥- تختلف الصورة عن الكلمة المنطوقة أو المكتوبة؛ لأنها ترتبط بشيء ملموس ومحسوس ومحدد، والكلمة مرتبطة بشيء تجريدي، غير ملموس، ويتصف بالتعميم.

٦- تختلف الصورة عن الكلمة المكتوبة في سهولة التلقي؛ لأن القراءة تتطلب التأمل وإشغال الذهن، أما الصورة فلا تحتاج جهداً ذهنياً كبيراً لتلقيها.

٧- الصورة تختلف عن النص المكتوب، الذي يتطلب تفكيك العلاقات القائمة بين الكلمات، بجهد وتركيز وبطء، بينما الصورة تعطي الرسالة دفعة واحدة.

ورغم تلك الاختلافات فإن التعايش بين الصورة واللغة قديم وضارب بجذوره في عمق التاريخ. والحال أن كل شيء حولنا يسعى لأن يتحول إلى صورة، حتى اللغة تجعل من الأصوات والحروف صورا. الأصوات تقلد ما تعنيه كأنها صور تعبيرية (في العربية الوشوشة، الهمهمة، القهقهة....)[١]. هذه علامات لغوية ذات مظهر أيقوني يدل على صور معنوية. وقد بات معروفا ما جعلته الشعرية العربية المعاصرة للعلامات اللغوية من فضاء بصري تشكيلي؛ حيث تحولت الأسطر في القصيدة من

١ محمد العبد، الصورة والثقافة والاتصال، فصول، ٦٢، ٢٠٠٣، ص ١٣٣.

معطيات لغوية بصرية مجردة ممنوحة للقراءة إلى معطيات تشكيلية وجدت لتشاهد من حيث علامات بصرية دالة في تشكيلاتها المثلثة والمربعة والدائرية والحلقية والحلزونية...إلخ[1]. والواقع أن أجناس الخطاب الأدبي تشترك جميعا في مبدأ التصويرية، وهذا الاشتراك شاهد إثبات على أهمية الصورة والكلمة معا. ومع ذلك فثمة اختلاف بين تلك الأجناس في استعمال الصورة كمًّا وكيفًا. أما الكيف، فإن أهم ما ينبغي ملاحظته مثلا استعمال الصور الكلية بخاصة في شتى أجناس الخطاب الأدبي المعاصرة، سواء في ذلك الخطاب الروائي أو المسرحي أو الشعري أو المقال الوصفي. وأما الكم فإن الخطاب الشعري يجعل من الصوت والصورة ركنين رئيسين له. الصوت نبض قلب القصيدة. والصورة ماء حياتها.

ومنذ ظهور الكتابة والكتاب وقع التلازم بين الصورة والنص، وقد تعززت هذه العلاقة بتطور أشكال التواصل الجماهيري بحيث أصبح من النادر مصادفة صورة (ثابتة أو متحركة) غير مصحوبة بالتعليق اللغوي، (سواء أكان مكتوبا أم شفهيا). فما هي العلاقات البنيوية التي تقوم بين الخطابين؟ هل يكتفي الخطاب اللفظي بتكرار ما في الصورة أم أنه يضيف اليه معلومات جديدة؟

للإجابة عن مثل تلك الأسئلة، ثمة تحليلان قدما في هذا الصدد لابد من التوقف عندهما ومناقشتهما:

التحليل الأول قدمه رولان بارت الذي ذهب إلى أولوية قراءة الصور عبر وسيط اللغة. فالصور، حسب اعتقاده، لها دلالة، لكن دلالاتها ليست أبدا مستقلة

---

١ انظر تفصيل ذلك في:

الماكري، محمد (١٩٩١)، الشكل والخطاب: مدخل لتحليل ظاهراتي. المركز الثقافي العربي. بيروت ، ص٢٤٢.

عن اللغة. وكل نظام سيميائي له تركيبته اللغوية، بحيث لا تكتسب العلامات دلالة إلا عبر تحويلها إلى نظام ذي دلالة، وبما أن اللغة هي النظام السيميوطيقي الوحيد فإن مكونات الصورة لا تكتسب دلالة إلا عبر دخولها في فلك اللغة. في هذا يذهب بارت إلى أن النص اللغوي الذي يحضر إلى جوار الصورة يؤدي إحدى هاتين الوظيفتين[1]:

١- وظيفة الترسيخ Ancrage، ذلك أن الصورة تتسم بالتعدد الدلالي، أي أنها تقدم للمشاهد عددا كبيرا من المدلولات لا ينتقي إلا بعضها ويهمل البعض الآخر. ومن ثم فإن النص اللفظي يوجه إدراك المتلقي ويقود قراءته للصورة بحيث لا يتجاوز حدودا معينة في التأويل، فالنص اللغوي إذن يمارس سلطة على الصورة ما دام يتحكم في قراءتها، ويكبح جماحها الدلالي. وأكثر ما تشيع هذه الوظيفة في الصور الثابتة، كالصور الفوتوغرافية الصحفية، والملصقات الدعائية...إلخ.

٢- وظيفة التدعيم relais، وتكون حين يقوم النص اللغوي بإضافة دلالات جديدة للصورة. بحيث إن مدلولاتهما تتكامل وتنصهر في إطار وحدة أكبر (قد تكون هي الحكاية في الشريط السينمائي مثلا)، وتندر هذه الوظيفة في الصور الثابتة. لكنها أكثر شيوعا في الصور المتحركة، كالفيلم السينمائي، والتلفزي، والرسوم المتحركة.... إلخ.

وقد تتجاور الوظيفتان وتتعايشان في الملفوظ الواحد، عدا أن هيمنة إحداهما على الأخرى لا تعدم الدلالة : "فطغيان التدعيم على الترسيخ معناه أن المتلقي ملزم بمعرفة اللسان لإدراك فحوى الرسالة، في حين أن طغيان الترسيخ معناه أن الملفوظ

1 R.Barthe (1977) Rehtoric of Image, in Image, Music, Text. Ed. and trans. Stephen Heath. New York: Hill and Wang. pp 38- 42.

قائم على الحشو، وأن جهل المتلقي باللغة قد لا يحرمه من استيعاب دلالة الصورة"[1].

أما التحليل الثاني فقد قدمه جون ميتشل. يقول ميتشل : إن دراسته حول الصورة هي دراسة "حول الكلمات logos، الأفكار، الخطاب أو العلم الخاص بدراسة الأيقونات Icons والصور، واللوحات، وهكذا فإنها تتعلق بـ"بلاغة الصورة" بمعنيين اثنين هما: أنها دراسة لما يمكن قوله حول الصور، أي ذلك التراث الكبير الذي يتعلق بالكتابة حول الفن، ومن ثم فهو معني بالوصف والتفسير للفنون البصرية، وثانيا أنها دراسة تدور حول ما تقوله الصور، أي الطريقة التي تبدو الصور من خلالها وكأنها تتحدث عن نفسها من خلال الإقناع، وحكي القصص، والوصف....إلخ"[2].

إن التفكير بالصورة- بحسب ميتشل- نوع من الإبدال الذي يربط بين نظريات الفن التشكيلي واللغة والعقل مع المفاهيم، والتصورات الخاصة بالقيمة الاجتماعية والثقافية والسياسية. هكذا حاول ميتشل أن يوظف نقد فتجنشتين لنظرية الصورة الخاصة بالمعنى والنظريات الحديثة حول الشعر والصور العقلية. وعلم الأيقونات في رأي ميتشل هو أشبه بعلم نفس اجتماعي للصور أو الرموز، دراسة للكيفية التي تعمل بها الصورة وتصبح مؤثرة في الوعي الجمعي، وتجليات ذلك في الواقع الاجتماعي.

1 R.Barthe (1977), p 42.
2 W.J.T. Mitchell (1986) Picture Theory: Essays on Verbal and visual. Chicago: University of Chicago Press, 1986, p 71.

وقد حاول ميتشل أن يضع تصنيفا للصور كالاتي:



عائلة الصور كما اقترحها ميتشل

يرى ميتشل أن ظاهرة الصور والتفكير بالصور هي من الظواهر العامة التي تشتمل على مفاهيم وأفكار ومكونات عدة، منها- تمثيلا لا حصرا- الصور، واللوحات، والتماثيل، والخداع الإدراكي، والخرائط، والرسوم التوضيحية، والأحلام، والمشاهد، والصور المنعكسة، والقصائد، والذكريات، وحتى الأفكار الموجودة على هيئة صور. وكل فرع من شجرة العائلة يحدد نوعا من الصور التي تعد مركزية في الخطاب الخاص بأحد الحقول المعرفية أو الثقافية. فالصور البصرية والصور العقلية تنتمي إلى علم النفس ونظرية المعرفة. وتنتمي الصور البصرية إلى علوم الفيزياء، وإلى فروع التصوير والنحت. في حين تنتمي الصور اللفظية إلى النقد الأدبي وعلوم

البلاغة....إلخ. وتعمل نظرية ميتشل على كشف المرئي في المنطوق المكتوب؛ مما يفصح عن دلالاته المتغيرة. وإذا كان في ذلك تحرير لنا من محدودية اللغة المنطوقة/ المكتوبة ذات التفسير الأحادي للمعنى، فهو من جانب آخر يثير فينا القلق إزاء تهاوي المفاهيم الراسخة. ويستدعي الأمر إيجاد منظور جديد لقراءة النص المرئي والمنطوق/ المكتوب بوصفهما يتلازمان معا ليكوّنا ما أطلق عليه ميتشل نص الصورة image text، حيث استحالة فصل الكلمة عن الصورة، واستحالة فهم الصورة دون استعانة بالكلمة، وهكذا يفترض قراءة الأدب بوصفه تمثيلا ثقافيا، والثقافة كنتاج لعلاقة تبادلية متواصلة بين قراءة النصوص المتنوعة[1].

تعكس العلاقة بين الصور والكلمات داخل مجال التمثيل وعالم الدلالة والتواصل (التخاطب) تلك العلاقات التي تكون بين الرموز والعالم، بين العلامات ومعناها. ونحن قد نتصور أن المسافة الفاصلة بين الكلمات والصور مسافة كبيرة تماثل تلك المسافة الموجودة بين الكلمات والأشياء، أو بين الثقافة والطبيعة. غير أن هذا التصور يخالف الحقيقة، فثمة دائما محاولة من الوعي لفك شفرة الصورة عبر الكلمات، وقد كانت بعض اللوحات في العصور القديمة تصحبها بطاقات صغيرة عليها كلمات تعبر عن بعض ما تحاول الشخصيات الموجودة في اللوحات أن تقوله، وكذلك ما يحاول الفنان جاهدا أن يصورهُ غير أن ميتشل يذكرنا بأن هناك اتجاها آخر يذهب في الاتجاه المعاكس، أي لا يتحرك من السطح البصري إلى العمق اللفظي، ولكن من السطح اللفظي إلى العمق البصري، أي الرؤية البصرية الموجودة تحت هذا السطح اللفظي، من الافتراضات اللغوية الرمزية إلى الصورة الموجودة في

1 W.J.T. Mitchell (1986), p 81.

ذلك "الحيز المنطقي"، والتي تمنح اللغة أو الكلمات معناها. وهذا هو المقصود ببلاغة الصورة.

ويرى ميتشل أن فصل المنظومة المكتوبة عن الصورة هو اتجاه ينطوي على موقف أيديولوجي يعكس سعي الفكر الغربي الدائم إلى الفصل بين الروح والجسد؛ حيث ارتبطت اللغة بالروح، وارتبطت الصورة بالجسد، ومن ثم كانت عمليات تحطيم الصورة محاولة لإنقاذ الروح/ اللغة من خلال التخلص من كل ما يمثله الجسد/ الصورة من شرور وإغراءات وعوامل تهديد للروح، ويكمن تحرير الخيال- في ما يرى ميتشل- في قبول حقيقة أن معظم ما يبتكره الإنسان في عالمه الذي يحيا فيه، إنما هو محصلة للتفاعل بين التمثيلات اللفظية والبصرية، ومن هنا ينبغي أن ندرك أن الطبيعة تشتمل في جوهرها على هذا التفاعل الخصب الخاص بين طرفي الحوار هذين، الصورة والكلمات[1].

نتائج الدراسة ومقترحاتها :

١- الأمر الأول يتعلق بحقل الثقافة البصرية ذاته. فالثقافة البصرية تبدأ في منطقة تقع بين الأنظمة الدراسية المستقرة، في مجال اللافني، واللالغوي..الخبرات، والصور البصرية غير الوسيطة أو المباشرة. إنها تشمل مجالا متسعا لما يمكن أن نسميه الرؤية العادية، أو الرؤية في الحياة اليومية، والتي تم تهميشها من جانب الفنون والوسائط البصرية، مثل فلسفة اللغة العادية، ونظرية فعل الكلام، إنها تنظر إلى ممارساتنا الاجتماعية المصحوبة بالرؤية. إن المرئي ليس هو البنية الاجتماعية للبصر، بل البنية البصرية للمجتمع. وتلك مشكلة تقع في نطاق دراساته، ولن نجدها أبداً في تراث مباحث مثل الجماليات أو تاريخ الفن، ولا حتى في المباحث الجديدة

1 W.J.T. Mitchell (1986), p 88.

لدراسات الوسائط. فالدراسات البصرية ليست مجرد نظام أو داعم مهم للمباحث التراثية التي تناولت المرئي، لكنها مبحث متداخل ينهل من نفس مصادرها، ويشكل موضوعا جديدا ومتميزا للبحث. ولذا فإن الثقافة البصرية لها مجالها الخاص، ومبادئها الأساسية، ومشكلاتها في وقتنا الراهن. وإن كان ثمة شيء آخر فإنها تحيلنا إلى المباحث التقليدية في العلوم الإنسانية والاجتماعية بعين جديدة وعقول منفتحة.

٢- الأمر الثاني يتعلق بمكانة الثقافة البصرية في واقعنا الأكاديمي العربي؛ إذ لم يحظ الخطاب البصري، في فضائنا الثقافي، بالاهتمام ذاته الذي حظيت به الدراسات الأدبية، شفوية كانت أم مكتوبة، ولم يخصص بأي اعتراف جامعي، بل تم إقصاؤه وتهميشه على الساحة الثقافية بشكل عام. وما تم إنجازه من دراسات أو بحوث جامعية لم يرقَ، بعد، إلى مستوى الخطاب البصري في تعدديته وتشابك علاقاته، وقدرته على التعالق بغيره من المجالات التعبيرية، بل إنها كثيراً ما حولته إلى خطاب أدبي موضوعاتي، يركز على المدلولات والمحتويات (الأيديولوجية- الاجتماعية) دون محاولة تفسير : كيف يعمل الخطاب البصري، وكيف يؤثر؟ ويتمثل الحل في إتاحة الفرصة أكثر للدراسات الأكاديمية التي تحاول أن تفك شفرات الصور، وتدرك آليات اشتغالها وقدراتها على الفعل والتأثير*.

* ثمة مجهودات قيمة، لا يمكن بحال تجاهلها، في دراسة الخطاب البصري وتطبيقاته في سياقات ثقافية ومعرفية مختلفة، ومن تلك المجهودات نذكر دراسة عبد الله الغذامي (٢٠٠٥) بعنوان الثقافة التلفزيونية- سقوط النخبة وبروز الشعبي، وهي دراسة عميقة اهتمت بتتبع تجليات الصورة في واقعنا العربي سواء على المستوى الإعلامي أو الأيديولوجي، أو حتى على مستوى المظهر والملبس. وهناك أيضا دراسة شاكر عبدالحميد (٢٠٠٥) بعنوان عصر الصورة، وهو يتتبع فيها مفهوم الصورة وتجلياته في بعض الحقول المعرفية، وبعض المجالات الفنية (لكن معظم أمثلته جاءت من الثقافة الغربية باستثناء الفصل الذي خصصه عن الصورة في الأدب). أما عن الصورة الإعلامية فهناك دراسة محمد حسام الدين (٢٠١٢) بعنوان الصورة والجسد، ويناقش فيها الصورة الإعلامية بأبعادها المختلفة. ثمة إيضا إضافة قام بها المؤلف في هذا الصدد بعنوان

٣- الأمر الثالث يتعلق بالدور الذي من الممكن أن تمارسه الصورة في الأنظمة الدراسية والتعليمية. إن تحليل الصور وتوظيفها في الشأن التعليمي يتطلبان إنجاز مشاريع ثقافية جمعية، خاصة أن استخدام الأساليب البصرية في الشأن التعليمي والتربوي لا غنى عنه الآن، ويحقق نتائج مختلفة تماما عن أساليب التعليم التقليدية* . وفي مجال اللغة العربية ثمة محاولات بحثية تطبيقية في هذا الصدد، لكنها تظل محدودة مقارنة بمحاولات أخرى أكثر تقدما في مجال العلوم الإنسانية** .

٤- في مجال البلاغة، وخاصة في التحليل الناقد للخطاب critical discourse analysis يبدو إدراج الصورة بوصفها جزءا من الخطاب مسألة في غاية الأهمية. فالصورة المصاحِبة للخطاب لها تأثير بالغ على المتلقي، فأحيانا تعمل الصورة على كشف زيف الكلام من خلال تحليل الإيماءات، وأحيانا تمارس الصورة هيمنة على المتلقي تتجاوز هيمنة الخطاب اللفظي، (من هذا على سبيل المثال

سلطوية الصورة المرئية (٢٠١٣) يناقش فيها مفهوم الصورة من زواياه المختلفة (السياسية والتجارية والفني)، بالإضافة إلى ترجمة كتاب كريس جينكس (٢٠١٤) بعنوان الثقافة البصرية..

* لوحظ في بعض الدراسات أن استيعاب الفرد للمعلومات يزداد بنسبة ٣٥% عند استخدام الصوت والصورة معا، وأن الاحتفاظ بهذه المعلومات في الذاكرة وفقا لذلك يطول بنسبة ٥٥%. ولعل هذا يفسر لنا : لماذا لا تدخر الدعاية السياسية والتجارية وسعا في اللجوء إلى سلطة الصورة. انظر: سوزان القليني، الاختراق الإعلامي الأجنبي في الوطن العربي. مجلة شؤون عربية. العدد ٧٠ (١٩٩٢) ص ٧١.

** على سبيل المثال، أسامة زكي السيد على العربي، نحو أداة موضوعية لتحليل وتقويم مضمون سيميائية الصورة في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "رؤية تطبيقية مقترحة" مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط (٢٠١٢).

الخلفيات التي يظهر فيها المتحدث، والتي تكون – في واقع الأمر – منتقاةً بعناية فائقة لإيصال رسالة محددة للمتلقي)[***].

٥- في نظرية النقد الأدبي يمكن القول : إنه إذا كان للشعرية العربية المعاصرة منجزات مشهودة في دفع الصورة إلى طليعة عالم الخطاب، فإن النقد الأدبي لم يواكب ذلك، ولم يَسْعَ حتى للإجابة عن أسئلة استدعتها تلك المنجزات، أسئلة على غرار: إذا كان للالتباس سبعة أنماط معروفة، فما أنماط الالتباس في الصورة؟ إلى أي مدى كانت الصورة أحد أسباب ضياع أرضية مشتركة بين الحداثيين والمتلقي؟ إذا كان إيقاع اللغة والحياة دائمي التغير، فهل هناك ما يمكن أن يسمى بإيقاع الصورة القولية وغير القولية، وأنه إيقاع يتغير في سرعته بتغير شروط الإنتاج المثلى في كل عصر؟ لماذا انفتحت بعض

*** على سبيل المثال، في الحرب الإسرائيلية على لبنان (يوليو٢٠٠٦) دأب المتحدث الإسرائيلي على الظهور عبر شاشة إحدى القنوات الفضائية العربية ليدلي بتصريحات وتبريرات حول دوافع الحرب وأهدافها والمكاسب والخسائر التي حققتها. ما يلفت الانتباه في صورة المتحدث الإسرائيلي ليس بلاغته وقوة خطابه، وإنما مشهد الخلفية التي كانت تطل من ورائه دونما تغيير أو تبديل طوال أيام الحرب، وكانت عبارة عن لقطات حية لمجموعة بنايات "أوروبية" الطابع المعماري تقبع في قلب أحد الأحياء الإسرائيلية الهادئة التي تكاد تخلو تقريباً من السكان..بنايات إن دل اختيارها في هذا السياق على شيء، فإنما يدل على رسالة واحدة أرادت إسرائيل أن توجهها إلى دول الغرب أجمع، والتي هي الهدف الأهم للرسائل في هذه الحقبة الزمنية– رسالة واحدة تقول: "نحن منكم"!. وعلى النحو نفسه، وبينما يقف الرئيس الأمريكي ليلقي خطاباً حماسياً في جنوده، فإن مشهد الخلفية لا يسقط أبداً من الحسبان أياً كانت الظروف. فما من لقاء احتشد فيه الجنود الأمريكيون أمام رئيسهم إلا وقف من ورائه مباشرة ثلة من الجنود، تدرك، بقليل من الانتباه، إلى أن وقوفهم على هذا النحو ما هو إلا رسالة ثقافية يتم توجيهها إلى الجميع..رسالة تقول: "نحن هؤلاء"! فلما نحن نطالع الوجوه، عناصر الصورة، فإننا نجدها عبارة عن وجوه تحمل عناصر تعبر عن الجماعات الإثنية التي يتألف منها المجتمع الأمريكي ما بين وجه ذي ملامح أوروبية، وآخر له ملامح شرق أسيوية، وثالث ذي ملامح أفريقية، ورابع ذي ملامح لاتينية...إلخ. راجع تفاصيل ذلك في دراسة للمؤلف بعنوان سلطوية الصورة المرئية. الجزائر، مجلة الحوار الثقافي، ٢٠١٣، ٨٨– ٩٥.

الأعمال الشعرية على الثقافة البصرية الجديدة عبر أعمال تشكيلية وسينمائية، بينما أغلق النقد الأدبي عينيه عن تطوير منظورات ثقافية تحرر الفن الشعري من سلطة اللغة؟ إذا كانت الصورة تجمع فلماذا وسمت الصورة نظرتنا بالخصخصة أمام كثير من نماذج الشعراء الحداثيين؟ ما سمات عالم الصورة في الشعرية العربية عموما؟ إذا كان للقراءة أخلاقيات تحكمها، فهل يمكن الحديث عن أخلاقيات للصورة؟ كيف تبدو صورة العلاقة في الشعرية العربية المعاصرة بين الإيقاع والصورة ؟* تلك أسئلة ينبغي على النقد العربي التوقف من أجل محاولة الإجابة عنها. وهي نتاج العلاقة الطبيعية التاريخية بين الصورة واللغة.

٦- بصفة عامة ما زالت دراسات الصورة من المنظورات الثقافية على مستوى المضمون والشكل بعيدة بعدا بالغا عن أن تتطور لتأخذ شكل نظرية ما. هذه الحالة تدعونا إلى التساؤل عن العلاقة بين الصورة والثقافة من ناحية، وإلى التساؤل عن صفة الثقافة التي تختص الصورة بإنتاجها أو التعبير عنها من ناحية أخرى. ومن هذا المنطلق يمكن اقتراح مجموعة من المحاور التي يمكنها أن تكشف عن تلك العلاقة في عمومها: الصورة من حيث علاقتها بالنسق التصوري الذي يحكم تفكيرنا وسلوكنا- الصورة من حيث أبعادها الاجتماعية- الصورة من حيث مرجعيتها الإيديولوجية- الصورة من حيث هي علامة سيميائية.

* ثمة مجهودات أيضا قدمت في هذا السياق، سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، منها:
عبد الله الغذامي (٢٠٠٠)، النقد الثقافي: قراءة في الأنساق الثقافية العربية. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء.
مصطفي ناصف (٢٠٠٠) ثقافتنا والشعر. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.
صلاح فضل (١٩٩٦) أساليب الشعرية المعاصرة. القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة.
صلاح فضل (١٩٩٧) قراءة الصورة وصور القراءة. القاهرة، دار الشروق.

مراجع الدراسة

- **المراجع العربية:**

١- بدر الدين مصطفى، سلطوية الصورة المرئية. الجزائر، مجلة الحوار الثقافي، ٢٠١٣.

٢- دافيد كوك (١٩٩٩) تاريخ السينما الروائية، ترجمة أحمد يوسف، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب. ص٩.

٣- سوزان القليني (١٩٧٢) الاختراق الإعلامي الأجنبي في الوطن العربي. مجلة شؤون عربية. العدد ٧٠.

٤- صلاح فضل (١٩٩٦) أساليب الشعرية المعاصرة. القاهرة، الهيئة العامة لقصور الثقافة.

٥- صلاح فضل (١٩٩٧) قراءة الصورة وصور القراءة. القاهرة، دار الشروق.

٦- عبد الله الغذامي (٢٠٠٠) النقد الثقافي: قراءة في الأنساق الثقافية العربية. المركز الثقافي العربي. الدار البيضاء.

٧- عبد الله الغذامي (٢٠٠٤) الثقافة التليفزيونية: سقوط النخبة وبزوغ الشعبي. بيروت، المركز الثقافي العربي، ص٢٥.

٨- كريس جينكس (قيد النشر) الثقافة البصرية. ترجمة بدر الدين مصطفي، القاهرة، منشورات مركز جامعة القاهرة للغات والترجمة، ص ٩.

٩- محمد العبد، الصورة والثقافة والاتصال، فصول، ٦٢، ٢٠٠٣.

١٠- محمد الماكري (١٩٩١)، الشكل والخطاب: مدخل لتحليل ظاهراتي. بيروت، المركز الثقافي العربي.

١١- محمد عبد المطلب (٢٠١٢) ثقافة الصورة. مجلة الدوحة الثقافية، العدد ٥٦، ص ٤٤.

١٢- مصطفي ناصف (٢٠٠٠) ثقافتنا والشعر. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.

المراجع الأجنبية:

13- Christian Metz (1974) Film Language: A Semiotics of the Cinema.Translated by Michael Taylor. New York: Oxford University Press.
14- Derrida, Jacques (1967): Of Grammatology. Translated by Gayatri Chakravorty Spivak Baltimore: John Hopkins University Press.
15- Dikovitskaya, Margaret (2005). Visual Culture: The Study of the Visual after the Cultural Turn (1st ed.). Cambridge, Ma: The MIT Press.
16- H.Foster (1988) Visions and Visuality. Seattle: Bay View Press.
17- J.Berger (1972) Ways of Seeing. London: BBC.
18- L.Wittgenstein (1961) Tractatus Logico-Philosophicus. London: Routledge & Kegan Paul 1961.
19- M. Jay (1989) 'In the empire of the gaze' In L.Appingnanesi (ed.), Postmodernism. ICA Documents. London, Free Association Books.
20- M. Jay (1992) 'Scopic Regimes of Modernity "in" S.Lash and J.Friedman Modernity and Identity. Oxford: Blackwell .
21- M. Jay (1993) Down cast Eyes: The Denigration of Vision "in" Twentieth-Century French Thought. Berkeley: University of California Press.
22- M.Merleau-Ponty (1964) The Primacy of Perception. Evanston: Northwestern University Press.
23- Mitchell, W.J.T.(2002) "Showing seeing: a critique of visual culture", Journal Of Visual Culture, Vol 1(2).
24- R.Barthe (1977) Rehtoric of Image, in Image, Music, Text. Ed. and trans. Stephen Heath. New York: Hill and Wang.
25- R.Rorty (1980) Philosophy and the Mirror of Nature. Oxford: Blackwell,
26- Rarey, Matthew (2012). "Visualism". In Burns, James; McGuire, Kristi. Theorizing Visual Studies: Writing Through the Discipline. Routledge.
27- Roland Barthes'(1981) Camera Lucida: Reflections on Photography. trans. Richard Howard. New York: Farrar, Straus and Giroux.
28- Svetlana Alpers (1996), Visual Culture questionnaire, October, 77, 1996.
29- W.Ivins (1973) On the Rationalization of Sight. New York: Da Capo.
30- W.j.t. mitchell (1986) Iconology: Images, text, ideology, University of Chicago Press.
31- W.J.T. Mitchell (1986) Picture Theory: Essays on Verbal and visual. Chicago: University of Chicago Press.
32- W.j.t. mitchell (1994) Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation. Chicago: University of Chicago Press.
33- W.Mitchell (1986) Iconology: Image, Text, Ideology. Chicago: University of Chicago Press.

العناوين الصحفية: مقاربة حجاجية

إعداد

د. عادل بن على الغامدي

كلية اللغة العربية

جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية - الرياض

مدخل:

يعتبر العنوان الصحفي رسالة مكثفة جدا؛ فهو نافذة الخبر الجاذبة، وهو أول ما يشاهده القارئ ويتواصل معه. ففيه ينتقي الكاتب أهم حقيقة – من وجهة نظره – أو أكثر الأحداث إثارة، وتصاغ في كلمات معدودة وبخطوط كبيرة. وتتنوع العناوين حسب إخراجها الفني ومكانها في الصحيفة أنواعاً مختلفة؛ فهناك العنوان الرئيس

(Headlines) أو (Heads)، وهناك العنوان التمهيدي

(Kicker Headlin)، وهناك العنوان الجانبي (Astonisher)، وهناك العنوان الثابت (Standing head) وغيرها، ولكل نوع خصائصه وأشكال عرضه [1].

وهو يفتقد الشكل التواصلي التقليدي مع المخاطَب، فجمله لا تنخرط في حوار مع مخاطَب معين، وأقوالها لا تترابط في مناويل حجاجية، وهذا ما يجعلها مختزلة ومكثّفة. وهو يدّعي وظيفة الإشارة إلى الخبر أو اختزاله واختصاره، ولكنه يحمل وظائف تداولية أهم بكثير من هذا الادّعاء الإبلاغي؛ فقد تحول بسبب موقعه الهام إلى عمل إقناعي منظم ومقصود، يصاغ بأهمية بالغة من قِبَل مؤسسات وهيئات صحفية تحشد فيه كثيرا من الوسائل التأثيرية؛ من مادة ومواضع حجاجية وصياغة تعبيرية ولوحات إشهارية لجذب انتباه القارئ والتأثير فيه واستمالة تأييده وموافقته.

إن العنوان بذلك يتحول إلى نص رئيس يكتفي بنفسه ويصبح الخبر مجرد تابع له دائر في فلكه شرحا أو تفسيرا، ويتحول أيضا من وظيفة الوسيط المحايد لنقل الواقع إلى واقع جديد يلوّنه صانع الخطاب بأطروحاته ووجهات نظره في جهد حجاجي قصد الإقناع والقبول. فنحن إذن لا نقرأ أخبارا في صحفنا بقدر ما نشاهد محاولات إقناعية وخطابات حجاجية تفصح عن وجهات نظر أصحابها

(١) انظر: حسني محمد نصر وسناء عبد الرحمن، ١٩٦ وما بعدها .

وأطروحاتهم. فالعنوان بذلك يشي بثلاثة مستويات في أشكال اتصاله مع المتلقي: أصل الخبر الذي يدّعي نقله كما هو، والأطروحة المتمثلة في رأي الصحيفة ووجهة نظرها، والخطاب المنشأ من تقنيات ومناويل حجاجية.

والنظر هنا يتركز على المستوى الأخير، مستوى الخطاب الحجاجي في العنوان الذي يشيده المتكلم؛ ليخدم أطروحته ويروّج لدعواه، فالعنوان قول يراد منه إقناع مخاطب بأطروحة معيّنة؛ ولأجل تحقيق هذا المقصد يستعان بتقنيات حجاجية تمدّ القول بفعالية إقناعية وقوة تأثيرية، وهذه التقنيات مستمدة من المواضع الحجاجية؛ فهي أنماط وأشكال مجردة من استخدامات هذه المواضع. وأشهر أنماطية في هذا الباب وأكثرها حضورا في الدراسات الحجاجية أنماطية (بيرلمان وتيتكاه)، التي بنيت على شكلين: أشكال اتصالية تحاول الربط بين المفاهيم وإقامة ضرب من التضامن بينها، وأشكال انفصالية تهدف إلى إحداث القطيعة والفصل بين عناصر بنية خطابية واحدة. وقد اخترت منها مجموعة من الأشكال التي كثر دورانها في العناوين الصحيفة.

غير أننا قبل الخوض في هذه الدروب يجب أن نعي أن العنوان الصحفي يتنزل في مقام تداولي خاص به له تقاليده وأحواله؛ فالمتكلم في هذا المقام الصانع للخطاب يتوارى في ثوب الصحيفة، وهذه الصحيفة مؤسسة ذات كيان اعتباري تمتلك سلطة خاصة بها في ثقافة المخاطب؛ فهي تدّعي نقل الواقع كما هو، وتقول الحقيقية المحايدة، وهي تقيم تقاليدها وأشكال ظهورها وشرعية اتصالها مع المتلقي على هذا الأساس، فهي مجرد وسيط نزيه، وهذه سلطة نافذة تستطيع بها التأثير على القرّاء وإقناعهم، ولذلك صُنّفت الصحافة (سلطة رابعة) في حجم تأثيرها على تشكيل الرأي العام، وإدارة خطاباته، وتوجيهها.

أما المخاطَب في هذا المقام فهو الجماهير الواسعة غير المتخصصة، التي لا تملك – في الغالب – المعرفة المكافئة لصانع الخطاب، ولذلك كان الحجاج هنا موجها بقصد الإقناع والتأثير، وليس (التبكيت)، فهو حجاج خِطابي، وليس حجاجا جدليا، فليس فيه مساءلة وفحصٌ للقضايا، وقد فرّق أرسطو بين (المناقشة الجدلية) و(الخطبة)؛ فالمقول له في مقام الجدل هو بالأساس فيلسوف أو طالب فلسفة أو من المتخصصين، أمّا المقول له في (الخطبة) فهو بالأساس من الجمهور [1].

ومنهج هذه الدراسة يتكئ على مقولات الدرس التداولي، ويستثمر بعضا من منجزاته، وهو درس يهتم باستعمال الكلام والسياق المحيط به وظروف إنتاجه، كما تتأسس هذه المقاربة على نظرية الحجاج، وهو درس تداولي كذلك يعنى بمجموع التقنيات التي تحمل المتلقي على الإقناع والإذعان، ولها مدارس ومسارات مختلفة تعنى بجوانب متنوعة من دراسة الخطاب الإقناعي.

وقد سلّطتُ هذه الأدوات على مدونة صحفية تتمثل في مجموعة من أعداد صحيفة الشرق الأوسط، وصحيفة الوطن السعوديتين، محاولا تتبع عناوينهما الإخبارية فقط بحثا عن أهم التقنيات الحجاجية، فكان أهمها:

١– حجة التناقض:

تنتمي هذه الحجة إلى الحجج شبه المنطقية التي تعتمد العلاقات المنطقية في أنماطية بيرلمان وتيتكاه؛ وهي حجج تستمد طاقتها الإقناعية من أشكالها المنطقية، لكنها تضمر مواطن الاعتراض عليها ودحضها، يقول عنها بيرلمان: " إنها حجج تدّعي قدرا محددا من اليقين من جهة أنها تبدو شبيهة بالاستدلالات الشكلية المنطقية أو الرياضية، ومع ذلك فإن من يخضعها إلى التحليل ينتبه في وقت قصير

(١) انظر: هشام الريفي، ١٢٨ .

إلى الاختلافات بين هذه الحجج والبراهين الشكلية؛ لأن جهدا يبذل في الاختزال والتدقيق فحسب – يكون ذا طبيعة لا صورية – يسمح بمنح هذه الحجج مظهرا برهانيا، ولهذا السبب ننعتها بأنها شبه منطقية " [1].

يقصد بالتناقض (Contradicton) تقابل قضيتين إحداهما نفي للأخرى ونقض لها في نظام واحد [2]؛ مما يجعل النظام الذي بنى عليه المتكلم غير متناسق، وبالتالي غير صالح للاستعمال، فتسهل إدانته ورده. والتناقض هنا ليس صوريا ظاهريا منفصلا عن إرادتنا، ولا ينتمي إلى لغة صورية أحادية المعنى، بل هو في لغتنا الطبيعية التي تقبل مستويات من التفسيرات واتجاهات في المعنى، ولأجل ذلك يقوم المتكلم بإبراز ما يراه غير متوافق في خطاب خصمه؛ لتقويض خطابه وهدم حججه، بينما الأمر لا يعدو في حقيقته أن يكون وجهة نظر المتكلم ووجهته الحجاجية.

نجد هذه الحجة في عنوانات صحفية متنوعة؛ من مثل عنوان الخبر (الصدر يستهل عزلته السياسية بهجوم عنيف على المالكي)، الذي يتحدث عن خلاف بين مقتدى الصدر، وهو زعيم ديني شيعي، وبين رئيس الوزراء العراقي نوري المالكي، إن الصحيفة هنا تظهر ضعف خطاب (الصدر) وهشاشة حجاجه؛ بإبراز التناقض في خطابه؛ فهو يعلن العزلة السياسية التي تعني ابتعاده عن التصريحات السياسية والظهور الإعلامي، ثم يبدأ هذه العزلة بهجوم عنيف على رئيس الوزراء. هذا التناقض يقوّض خطاب (الصدر)؛ لأنه يهدم بنيته الداخلية التي يجب أن تتصف بالانسجام وعدم التناقض. لكن ذلك ليس وصفا موضوعيا ومحايدا، وإنما هو

(١) Perelman and Tyteca , p. 194. وانظر أيضا: سامية الدريدي، ١٩١ .

(٢) انظر: عبد الله صولة، ٣٢٥ .

اختيار الصحيفة ووجهة نظرها، وهذا ما يستدعي تفسيرا من المخاطَب أو المحكي عنه لرفع هذه الشبهة، يقول بيرلمان: " حالة عدم التوافق تعتمد على قرار شخصي، ولذلك هي بعيدة عن التناقض الصوري؛ لأن حالة عدم التوافق لا تفرض نفسها، وإنما تُفرض، وسيظل هذا التناقض قائما حتى ينفيه قرار جديد "[1]. فالصحيفة بذلك لا تقدم لنا خبرا محايدا، وإنما تقودنا إلى الاقتناع بوجهة نظرها وقرارها في إضعاف خطاب (الصدر) ودحضه.

ونقرأ مثل هذا في عنوان آخر: " قوات النظام و(الحر) يتصافحان في ببيلا ويتقاتلان في داريا "[2]، وهي تحكي عن طرفي النزاع في سوريا؛ جيش النظام السوري والجيش الحرّ التابع للمعارضة، وتبرز تناقضا في أفعالهما؛ فهما يسلّمان أحدهما على الآخر في مكان، ويتقاتلان في مكان آخر. إن اختيار الصحيفة لا يشير إلى تناقض صوري متجرد، وإنما تصنعه الصحيفة، وتلبسه شكلا منطقيا لإظهاره في شكل غير متناسق، ومن ثم تخطئته ومهاجمته. فالخبر قد ينقل بطرق أخرى وعناوين مختلفة تفرّغه من هذا التناقض، وتجعله مثلا حِنْكة عسكرية أو قيمة إنسانية. إن قرار الصحيفة المؤيد للحرب والمنتصر لطرف ضد الآخر هو الذي فرض عليها هذا الاتجاه في صياغة العنوان، فهي بذلك لا تنقل خبرا بقدر ما تحاول إقناع جمهورها بوجهة نظر معينة من خلال ادعاء نقل الخبر، ووجهة النظر هذه تتمثل في خطأ إظهار الصفح والمسامحة بين الطرفين، بل وجوب استمرار القتال بينهما.

---

(١) Perelman and Tyteca , p. 196 .

(٢) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٦٦، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١٨م .

ونقرأ قريبا من ذلك في عنوان صحفي آخر : (حزب الله يناقض نفسه ويعترف بالغارة الإسرائيلية) [1]، والخبر يتحدث عن تصريحين لحزب الله اللبناني ينفي في أحدهما ويقرّ في الآخر بغارة إسرائيلية، قد يظهر هذا للقارئ تناقضا صارخا يشي بتخبط خطاب هذا الحزب ووهنه، وهو بذلك غير مقنع؛ لأنه ببساطة غير صحيح، لكن الأمر يغدو مختلفا، ولا شك في صحافة الطرف الآخر ووسائل إعلامه، فسيظهر هذا التناقض في صياغة أخرى ليصبح دليل قوة ومظهر تمكن وتماسك، فهي إذن صنعة حجاجية عند كلا الطرفين، وليست أخبارا محايدة، والباعث على هذا الحجاج والمحرك له هو الاختلاف : " فنحن لا نحاجج في أمر مأخوذ على أنه حقيقة راسخة كالحقائق الرياضية مثلا... وإنما يكون الحجاج—كما يقول بيرلمان— في ما هو مرجح وممكن ومحتمل " [2].

وإذا ابتعدنا عن السياسية وبحثنا في عناوين أخرى، نجد أمثلة من مثل "استهلاك الأخشاب للتدفئة في واحدة من أقل الدول امتلاكا للغابات" [3]، والخبر يتحدث عن باكستان وعن خطر تآكل الغطاء النباتي فيها، وتقدم لنا الصحيفة وجهة نظرها في خطأ ما يحدث من استهلاكٍ كبير للأخشاب في بلد فقير بالغابات، وتختار حجة التناقض لإقناعنا بهذه الأطروحة، فالقارئ لهذا الخبر سيقتنع بتحليل الصحيفة ويوافقها؛ لنفوذ هذه الحجة وفاعلتها الإقناعية.

(١) صحيفةالوطن، العدد: ٤٨٩٩، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/٢٧م .

(٢) جميل عبد المجيد،١٠٧.

(٣) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٥٢، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/٤م .

٢- حجج التتابع (Sequential Relations):

تندرج هذه الحجة في نوع من الحجج المؤسسة على بنية الواقع، وهي حجج تكتسب وجاهتها الإقناعية بسبب اتصالها مع عناصر واقعية [١]، فهي تحاول الربط بين عناصر مسلّم بها، وأخرى غير مسلّم بها، وجمع هذه العناصر في كل واحد بحيث لا يمكن التسليم بأحدها دون التسليم بالآخر [٢]، وهي تلح على تأسيس اتصال مع أشياء حاضرة وأحداث متفق على وجودها؛ لتقدم للمتلقي تفسيرات وتوضيحات، فالمتكلم من خلالها يحاول إظهار أطروحته في شكل مقنع، وذلك بالاعتماد على تفسير الوقائع والأحداث، وتوجيه أسبابها، وبيان مآلاتها، فالخطاب الحجاجي يكون أنجع وأقدر على الفعل في المتلقي والتأثير فيه كلما انغرست مراجعه في الواقع، وتنزلت عناصره في ما حدث وما يحدث [٣]. وأهم حجج التتابع وأكثرها حضورا في ما اخترته من مدونة لهذه الدراسة: (الحجة السببية).

وهي حجج تسعى إلى الربط بين حدثين، أو تحاول الكشف عن سبب وقوع حدث معين، أو تسعى لاستنتاج الأثر الناتج منه [٤]. فمن ذلك ما نقرؤه في العنوان التالي (وقف صحيفة إيرانية بسبب تقرير ينتقد أحكام القصاص) [٥]، فالصحيفة وجّهت الحدث الأول (الإيقاف والمنع من الصدور) بربطه بالسبب (نشر الصحيفة تقريرا ينتقد أحكام القصاص)، وليس وكُدْي هنا تفنيد هذا الخبر أو إثباته، وإنما اهتمامي فقط بتقنيته الحجاجية التي أسست خطابه الإقناعي،

(١) انظر: Perelman and Tyteca , p. 261.

(٢) انظر: عبد الله صولة، ٤٩ .

(٣) انظر: سامية الديردي، ٢١٤ .

(٤) انظر: Perelman and Tyteca , p. 263.

(٥) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٧٠، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/٢٢م .

وجعلته يبدو أكثر قبولا وإقناعا. إن ربط الحدث بالسبب في العنوان السابق يقود القارئ إلى وجهة أحادية المعنى، وهي الوجهة التي تتبناها الصحيفة، فالخبر لا يصف الواقع وصفا موضوعيا، وإنما الخبر نفسه يصف طريقة المتكلم ووجهة نظره في عرض الآراء المتعلقة بهذا الواقع. إن هذه التقنية مكّنت الصحيفة من ربط عنصر مسلّم به، وهو (إيقاف صدور الصحيفة) بسبب محتمل أو مستنتج أو مختلف عليه، وهو (نشر تقرير ينتقد أحكام القصاص)، وجعلت هذين العنصرين في بنية واحدة لها وجاهتها الإقناعية، وهي بنية الخبر الذي يدّعي نقل الواقع المجرد.

وقريبا من هذا المثال نقرأ عنوانا آخر : (الصدر يعتزل السياسية العراقية " حفاظا على اسم عائلته ")[1]، فالحدث المسلّم به (اعتزال الصدر) يُربط بسبب مستنتج وهو (الحفاظ على اسم عائلته)؛ مما يقود المتلقي إلى فهم معين، ويورّطه في قبول أطروحة الصانع لهذا الخطاب، صحيح أن التوجيه بهذه الصياغة لم يكن من الصحيفة نفسها، لكن يظل لها هامش اختيار في قبول هذه الأطروحة، ومن ثم تمريرها كما هي، أو التحفظ عليها وتعديلها، وهذا ما رأيناه في شكل كتابة العنوان السابق؛ إذ وضعت الصحيفة السبب، وهو العنصر غير المسلم به، بين قوسين دليلا على عدم الموافقة كما هو متعارف عليه في تقاليد الكتابة الصحفية.

إن مكمن قوة هذا النمط من الحجج يكون في قدرته على ادّعاء الوصف الموضوعي، فهو يتلبس بوظائف التوضيح والتفسير للواقع بذكر أسباب الظواهر وإيضاحها حتى تغدو أجزاء من الواقع يقتنع بها المخاطب بسهولة، لكن الأمر في حقيقته ليس على هذا النحو، فهذا الربط إنما هو حيل حجاجية تحمل وجهة نظر مستخدمها، وتسعى لحمل المتلقي على الإذعان لها. ولذلك حرصت الدول

(١) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٦٥، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١٧م .

والأحزاب والهيئات المصدرة للأخبار على صياغة عناوينها الخاصة بها وتسويقها على الوسائل الإعلامية /كما هي ؛ حتى تحافظ على وجهتها الحجاجية المقصودة من صانع الحدث نفسه، وحتى تَسْلَم – قدر الإمكان – من توجيهات أخرى يُحدِثها الوسيط الإعلامي لتحمل أطروحة مختلفة للمخاطب. واقرأ مثالا على ذلك في عنوان : (مصادر كردية: بارزاني أجّل زيارته لواشنطن بسبب إدراج حزبه وحزب طالباني في قائمة الإرهاب) [1]، فالحدث يربط بالسبب من صانع الحدث نفسه وهو المصادر الكردية؛ حتى يتأكد من وصول الأطروحة المقصودة للمخاطب.

ومن حجج التتابع الأخرى (الحجة البرقماتيةThePragmatic Argument)، وهي حجة ذات فعالية إقناعية، وحدّها أنها الحجة التي يحصل بها تقويم عمل ما أو حدث معين باعتبار نتائجه الإيجابية أو السلبية، ومن هنا كان لهذه الحجج تأثير مباشر في توجيه السلوك [2]، نجد هذه الحجة في العنوان التالي : (فلسطين: اعتداءات الإسرائيليين على الأقصى تدفع لصراع ديني خطير) [3]، فالصحيفة هنا تستخدم الحجة البرقماتية في إقناعنا بأطروحتها، وهي خطر اعتداءات الإسرائيليين على عملية السلام، ولإقناعنا بهذا الخطر تظهر مآل هذه الاعتداءات ونتائجها؛ حتى نذعن لهذا الرأي ونوافق على قبوله، فهي أقرب إلى عملية التقييم التي يُذكر فيها العواقب والمآلات، لكنها ليست عملية محايدة أو موضوعية، وإنما يوجهها المتكلم حسب اتجاه أطروحته ووجهة نظره؛ فإن أراد الحث على ظاهرة معينة

(١) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٥٢، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/٤م .

(٢) انظر: عبد الله صولة، ٥٠ .

(٣) صحيفة الوطن، العدد: ٤٨٩٩، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/٢٧م .

والدعوة لها يربطها بنتائج إيجابية، وإن أراد التنفير منها والدعاية ضدها يربطها بعواقب سلبية ومآلات وخيمة.

مثل ذلك نقرؤه في عنوان : (تخلّي روسيا والصين عن الفيتو يتيح دخول المساعدات إلى سورية)[1]، إن الصحيفة تدعو إلى تخلي روسيا والصين عن الفيتو في الشأن السوري، الذي يقف صخرة أمام كل المشاريع الأممية نحو سوريا، وحتى تقنعنا بأهمية هذا الحدث وضرورة حصوله تربطه بنتائج : (دخول المساعدات إلى سورية)، وهي نتائج إنسانية تستميل المتلقي، وتستدعي قِيَمه الإنسانية والدينية، وبالتالي تستدرجه للقبول والإذعان، ولو أرادت الصحف الموالية للسياسة الروسية أن تدعم هذا القرار لوجدناها تربطه بمنع عواقب وخيمة ومآلات سلبية، كأن تقول مثلا: إن تخلي روسيا والصين عن الفيتو سيوصَّل أموال المساعدات إلى الجماعات الإرهابية، ويحول المنطقة إلى حروب مدمرة، وبهذا تقود المخاطب إلى الاقتناع بهذا القرار والقبول به، فهي إذن صنعة حجاجية مرتبطة بوجهة نظر.

ومن هذا الباب أيضا عنوان : (ممثل الأكراد في وفد المعارضة المفاوض:إذا لم نتفق قريبا سيسطر الإرهابيون على كل سوريا) [2]، إن المتكلم هنا يبني خطابه على الحجة البرقماتية، فحتى يقنع مخاطبه بأطروحته، وبضرورة القبول بها يربطها بمصير مخيف ونتيجة سلبية، وهي : (سيطرة الإرهابيين على كل سوريا)، وهي نتيجة يستنتجها ويختارها بعناية، فالمخاطب السوري المعني الأول بهذا الخطاب يخاف هذا المصير ولا يريده، فيدفعه ذلك إلى القبول بأطروحة المتكلم وموافقته.

(١) صحيفة الوطن، العدد: ٤٨٩٥، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/٢٣م .

(٢) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٦٤، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١٦م .

إن هذه الحجة تغدو في غاية القوة والفاعلة إذا ربطت بنتائج إيجابية في الترغيب، أو بمخاوف ومآلات سلبية في حالة التنفير توائم المخاطب وتستجيب لرغباته، فهي بذلك تستدرج نوازعه، وأهمها نوازع الرغبة، ونوازع الخوف، وهذه مواطن مهمة للاستجابة، فالناس يقتنعون بشكل فعال بالخطاب الذي يخوفهم ويحذرهم، أو يرغبهم ويُطْمِعهم، وهو مدار هذه الحجة وعصبها الذي تقوم عليه.

٣- حجة الشخص وأعماله (The Person and His Acts):

وهي أيضا من الحجج المؤسَّسة على بنية الواقع، وهي حجة تربط الشخص بأعماله والذات بصفاتها؛ فالإنسان في الحجاج يعتبر " منشئا لأعمال وأحكام معينة، وكذلك هو موضوع تقويم من قِبَلِ الآخرين في ضوء ما يصدر عنه من أفعال " [(١)]، إن مناط هذه الحجة يكمن في وصل تجليات الأعمال بجوهر الشخص، فالجوهر يكون دليلا على مسار من الأعمال، كما أن الأعمال قد تكون دالة على الجوهر، مثل هذه الحجة نقرؤها في العنوان التالي : (مصرع أربعة أشخاص بينهم ثلاثة عناصر أمنية برصاص إرهابيين في تونس)[(٢)]، فالصحيفة تربط بين جوهر الشخص وأعماله؛ لتقودنا إلى فهم معين وأطروحة مقصودة، فالذين أطلقوا النار على الناس، وأردوا أربعة من العناصر الأمنية (إرهابيون)، وبالتالي فعلهم إرهابي، فمناط الحجة هنا يكمن في ربط الأعمال التي يريد المتكلم تفسيرها حسب وجهة نظره بجوهر معين؛ ليحمل المخاطب على القبول بأطروحته ورأيه. إن الشخص هنا يتحول إلى معين سياقي لتأويل العمل وتوجيهه؛ فإذا قرنت بين الحكيم وبين صمته مثلا فقد وجهت صمته تجاه الحكمة، أما إذا قرنت الصمت بشخص جاهل أو

(١) عبد الله صولة، ٥١ .

(٢) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٦٥، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١٧م .

ضعيف فقد وجهته نحو الجهل أو الضعف : " وهذا ما يقربنا نحو مفهوم القصد والنية، وهو معطًى مهم في بناء الحجاج وتوجيهه؛ لأنه يربط العمل بصاحبه، ويعيننا على فهم العمل وإمكان تقويمه " [1]، فالقارئ لهذا التوجيه الحجاجي سيقتنع – بسهولة – بأطروحة الصحيفة المتمثلة في تجريم هذا العمل ووسمه بالإرهابي، وذلك بسبب ربطه بالإرهابيين، فهؤلاء لا تصدر عنهم إلا أفعالٌ إرهابية، مع أن الأمر– في حقيقته – قد يكون مخالفا ومغايرا لهذا التفسير.

ومثل ذلك نقرؤه في عنوان آخر : (مقتل مدنيينْنِ يعملان مع الأطلسي بتفجير انتحاري في كابل) [2]، فالاتصال هنا حصل بين الأفعال الإجرامية والشخص، والانتقال كان من الأعمال إلى إدانة الشخص والحكم عليه، بعكس العنوان السابق الذي كان مساره شخص إلى أعمال، فالأعمال في هذا العنوان الصحفي هي المدانة، وهي : (قتل مدنيين...)، وربطها بأي شخص يوجهنا نحو إدانته والحكم عليه.

ومن هذا الباب أيضا نقرأ عنوانا آخر : (أول أمينة عامة للأطباء بمصر ترفع الراية البيضاء وتستقيل) [3]، وهنا أيضا تستخدم الصحيفة الحجة نفسها لتوجيه المخاطب نحو فهم معين وأطروحة مقصودة؛ فالشخص هنا (أول أمينة عامة للأطباء بمصر) يُوظَّفُ لتوجيه الأعمال (... تستقيل) نحو وجهة نظر معينة، فالاستقالة قد تبدو فعلا محايدا، لكن ربطها بجوهر شخص ذي صفة معينة يجعلها تتلون به وتسير في مساره، فالشخصية هي أول أمينة للأطباء بمصر، إذن هي

(١) عبد الله صولة، ٥١ .

(٢) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٥٩، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١١م .

(٣) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٥٨، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١٠م .

شخصية وطنية بامتياز، واستقالتها دليل رفضها للواقع السيء في بلدها، فاستقالتها فعل إيجابي يراد به تغيير هذا الواقع، ولو ربطت الاستقالة بشخص آخر ذي وصف سلبي لدلت على اتجاه سلبي، وهكذا يؤسس المتكلم على بنية الواقع، وينطلق منه لتوجيهه وتلوينه بمقاصده وأطروحاته.

٤– حجة السلطة (Argument from Authority):

وهي مجموعة من الحجج تعتمد على استدعاء نفوذ شخص أو مجموعة أشخاص للإقناع بأطروحة معينة. إنه نمط من الحجاج الموجز والفعال، فهي حجج حاسمة تستدرج اعتراف المخاطب بسلطة معينة؛ لتورطه في وجوب قبول الأطروحة؛ لأنها تتصل بهذه السلطة وتخضع لها.

وتختلف السطلة في هذه الحجج؛ فقد تكون (الإجماع)، أو (الرأي العام)، أو (العلماء)، أو (الفلاسفة)، أو (الأنبياء)، وقد يعمد في الحجاج بالسلطة إلى ذكر أشخاص معينين بأسمائهم؛ على أن تكون سلطة هؤلاء معترفاً بها من قِبَلِ جمهور السامعين [(١)].

والحق أن كثيرا من العناوين الصحفية تستخدم هذه الحجة، فهي ترتبط بتقاليد الخطاب الإقناعي العربي الذي يقبل الخضوع تجاه السلطة ويوافقها، بل إن الصحيفة نفسها تؤسس لسلطة كما هي، وبشكل محايد، وتحاول استثمار هذا النفوذ، فهي حجة مركزية في المقام الصحفي؛ لأن المخاطب المتلقي لهذه العناوين لا يحاور متكلما عاديا، وإنما يقرأ أخبارا من مؤسسة تدّعي امتهان وظيفة نقل الخبر، فهي تملك الوصول إلى مواقع الأحداث وصنّاع الأخبار، والمخاطب يوافق على هذه السلطة ويعترف بها، فهو بذلك يتلقى أخبارها تحت تأثير هذه السلطة ونفوذ حق

(١) انظر: عبد الله صولة، ٥٣ .

امتلاكها لأصل الخبر واطلاعها عليه. ورغم ذلك تستدعي الصحيفة أنماطا أخرى من السلطة في كثير من عناوينها، فمن ذلك نقرأ: (مصادر فلسطينيةلـ" الشرق الأوسط ": اتفاق الإطار سيوقع في واشنطن) [1]، إن خطاب الصحيفة يعتمد سلطة (المصادر الفلسطينية) في فرض إقناعه وقبوله على المخاطب، فردّ خطاب بهذه الطاقة الإقناعية أمرٌ صعب، فالقارئ العادي يتلقى هذا العنوان دون تشكيك في صحته؛ لأنه يستند على نوعين من السلطة؛ سلطة الصحيفة في ادعائها أن هذا خبر حقيقي، وسلطة (المصادر الفلسطينية) التي تملك حق المعرفة أكثر من غيرها، لكن الخبر قد يكون غير صحيح، وقد تكون هذه المصادر غير مطلّعة، إذن فاستدعاء هذه الأنواع من السلطة إنما هو جهد حجاجي يبحث عن الإقناع والقبول، وهذا نظير استخدامنا لهذه الحجج في حواراتنا العادية؛ إذ نميل كثيرا إلى توظيف نفوذ بعض الأشخاص أو ألقابهم الوظيفية للإسباغ على أقوالنا المصداقية والفعالية الإقناعية، نحو العنوان التالي :

(خبراء: مستوى إنتاج السعودية النفطي يتسق مع سياستها الرامية لإحداث توازن في السوق) [2]. فالصحيفة تحرص على تصدير عنوانها بكلمة (خبراء)؛ فهي لا تحدد اسما واحدا من هؤلاء الخبراء، ولا تظهر جهات عملهم، وإنما تكتفي بالإشارة اليهم بصفتهم الوظيفية، وهذا يشي بسلطة هذه الاستدعاءات، ونفوذ هذه الألقاب، فهي سلطة يقبل بها المخاطب العادي الذي يمثل أكثر جمهور الصحيفة، ويتلقى مثل هذه العناوين كأخبار حقيقية، منفصلة عن خطاب الصحيفة، التي يراها مجرد ناقل أمين ووسيط محايد.

(١) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٦٦، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١٨م .

(٢) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٥٩، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١١م .

وعلى غرار النمط السابق نجد عناوين كثيرة، لكن بصياغات مختلفة، نحو : (مصادر مطلعة)، أو (محللون)، أو (مراقبون)، ومثلها كثير، فهو شكل صحفي مألوف في صحفنا لتمرير كثير من وجهات النظر تحت غطاء الحقيقة المتفق عليها. إن مكمن القوة الإقناعية في مثل هذه الأمثلة هو ادّعاء اتفاق أهل الاختصاص على هذه الدعوى، فالعارفون المختصون لا يختلفون حولها، وهذه سلطة نافذة تؤثر في المتلقي.

ومن الأنواع الأخرى لهذه السلطة (سلطة الإجماع)، وهي سلطة السائد والكثير في مواجهة المتفرد والشاذ والقليل، نجد ذلك في مثل العنوان التالي : (تأييد دولي لرؤية دبي حول إشراك المواطنين في تقويم الخدمات الحكومية عبر التكنولوجيا)[1]؛ إذ تبني الصحيفة خطابها الإقناعي على حجة الكثير والمجمع عليه؛ فـ (رؤية دبي) مشروع جيد حسب وجهة نظر الصحيفة، وحجتها في ذلك (التأييد الدولي)، فموافقة الدول الأخرى، وتشجيعها لهذه التجربة دليلٌ على صواب هذه الدعوى، لكن هذه الأكثرية قد لا تكون إلا شكلاً حجاجياً يستمد منه صانع الخطاب قوة إقناعية، فالمخاطب يستجيب لهذه السلطة ويتأثر بها، فرأي الأكثرية والمجمع عليه يكتسب قوة إقناعية أكثر من الرأي المتفرد.

٥- الاتصال الرمزي:

تتأسس هذه الحجة على الترابط والاتصال بين الرمز وما يدل عليه، فهذه الأشياء المادية تثير عواطف المخاطب وأحاسيسه لما بين الرمز والمرموز اليه من علاقة

(١) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٥٩، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١١م .

مشاركة أو تبرير[١]. وهذه الرموز تنتمي عادة إلى محيط ثقافي واجتماعي خاص ينتمي له المخاطب، وهذا ما يجعلها تحمل قبوله وتسليمه، فيوظفها صانع الخطاب بحثا عن تأثيرها ونفوذها؛ ليستدرج بذلك إقناع المتلقي وقبوله، ومثل ذلك نجده في العنوان التالي : (تبوك : أرض مسجد تتحول إلى مستنقع) [٢]. إن صانع الخطاب في هذا العنوان يروّج لأطروحة فساد وتخبّط الجهة الحكومية المسؤولة عن هذه المشاريع، لكنه يختار بذكاء منشأة (المسجد) لإبرازها في عنوان عريض، وذلك لرمزية المسجد الدينية وارتباطه الوثيق بأحاسيسنا تجاه هذا الدين، فمن يجلّ المسجد ويكرمه، فهو يجل دينه ويعظمه، ومن يحوّل أرضه لمستنقع ويهمله، فقد تجرد حتى من قيمه الدينية، وبلغ به الفساد والعبث حدًّا يستدعي إيقافه ومحاسبته.

ومن ذلك أيضا العنوان التالي : (الضويحي للوطن: ننحاز للمواطن في فوائد القروض العقارية للبنوك) [٣]. إن القوة الإقناعية في هذا الخطاب تُستمد من كلمة (مواطن) التي يستخدمها المتكلم بذكاء؛ ليستدعي ما تدل عليه، فهي رمز للوطن، وللمصلحة العامة، ولأداء الأمانة على أكمل وجه، فإذا انحاز المسؤول إلى (المواطن) فقد انحاز إلى الناس وحقوقهم ومطالبهم، فقد أضحت هذه الكلمة رمزا يمثل الأرض والبشر وقضاياهم وأحوالهم في مساحات شعورية وحدود عاطفية تتموضع في دواخلنا، وتصبح مرجعيات لنا في حفظ اجتماعنا ووحدتنا.

(١) انظر: عبد الله صولة، ٥٣ .

(٢) صحيفة الوطن، العدد: ٤٨٩٤، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/٢٢م .

(٣) صحيفة الوطن، العدد: ٤٨٩٨، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/٢٦م .

٦- حجة التمثيل:

وهي من الحجج المؤسِّسة لبنية الواقع، وتعتمد - مثل سابقاتها - الاتصال مع عناصر الواقع، ولكنها لا تتأسس عليه، ولا تستدعي أشكاله المنطقية، وإنما تحاول تأسيس واقع خاص بها؛ لتصله بما تريد من عناصر يراد توجيهها. فالمتكلم بهذه الحجج يحاول زرع صور واقعية جديدة يوجه بها مخاطبه لإقناعه والتأثير فيه، ومن أبرز هذه الحجج : (الاستدلال بواسطة التمثيل)، ففيها يستدل المتكلم بالتمثيل للمرور إلى واقع جديد، واقع يؤسسه ويفرضه لإثبات وجهة نظر أو تدعيم قول أو نفي آخر. وسواء أكان ذلك تشبيها نحو عنوان : (الأوقاف المصرية حائط صد لعنف الإخوان من فوق المنابر) [(١)]، أم استعارة نحو عنوان : (معرض الكتاب يلفظ مؤلفات الأحزاب) [(٢)]، أو تشبيها تمثيليا نحو : (الإسكان : فوائد القروض العقارية تحت مجهرنا) [(٣)]، أو أي شكل آخر يتأسس على التمثيل، فإن الأمثلة كثيرة، وقلما تخلو صحيفة من عنوان يستدل بالتمثيل لتدعيم رأيه وتقوية حجته، فالتمثيل استدلال يتأسس على تشابه علاقة بين بنى متشابهة من عوالم مختلفة؛ إذ إنه استدراج للمخاطب لتوريطه في إثبات نتيجة مقررة سلفا، وذلك باستثارة مخيلته، واستدعاء خبراته، فيشارك في تقرير النتيجة والوصول اليها، وذلك أدعى للاقتناع بها وتبنيها. إنها عوالم جديدة يشيدها المتكلم أو يستدعيها؛ ليحتكر توجيهها وتشكيل مساراتها، ففي العنوان الأول تشبه الصحيفة (الأوقاف المصرية) بـ (حائط صد)؛

(١) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٥٤، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/٦م .

(٢) صحيفة الوطن، العدد: ٤٩٠٢، بتاريخ: ٢٠١٤/٣/٢م .

(٣) صحيفة الوطن، العدد: ٤٨٩٨، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/٢٦م .

لتوجه المخاطب نحو جهة في المعنى مقصودة، فمأتى الحجاج يكمن في تشييد واقع جديد، وشد المخاطب نحوه، واستمالة قبوله، وذلك من خلال استدراجه للتسليم بمقدماته، فيلتزم بنتيجته، ويذعن لأحكامه، فصانع الخطاب هنا يربط بين الأوقاف المصرية وبين واقع جديد (حائط الصد)؛ ليستدعي علاقات هذا الأخير، ويوجه أحكامه نحو الأطروحة المقصودة.

والأمر نفسه في العنوان الثاني، الذي يستخدم الاستعارة للربط بين واقع المشبه وواقع المشبه به، وإن كانت الاستعارة أقوى أثرا وأمضى وقعا في التأثير؛ لأن التداخل والامتزاج بين طرفيها أقوى وأكثر خفاءً، يقول السكاكي: " أرباب البلاغة وأصحاب الصياغة للمعاني مُطْبِقون على أن المجاز أبلغ من الحقيقة، وأن الاستعارة أقوى من التصريح بالتشبيه "[1]، فالاستعارة المكنية في الفعل (يلفظ) ربطت بين هيئة معرض الكتاب وهيئة إنسان لافظ يكره هذه الكتب ويرفضها، وهذا استخدام مثير للمخاطب يستجلب انتباهه؛ لأنه يستدعي خبراته ومعارفه، ويتشارك معه في ما يألفه ويأنس به، لقد شيّد المتكلم من خلال الاستعارة واقعا جديدا استطاع به إثبات وجهة نظره والتأثير في مخاطبه من خلال استدراجه للقبول بهذه العلاقة.

(١) مفتاح العلوم، ٤١٢ .

٧- الحجج التي تستدعي القِيَم:

يستعين المتكلم في مواضع كثيرة بحجج أخرى ذات سلطة ونفوذ يستدعي بها المشترك المجمَع عليه في ثقافة المتلقي وثوابته القِيَمية، وذلك من خلال وصل وجهة نظره ودعواه بقيمة أو خلق أو فضيلة؛ ليستعين بنفوذها، ويستظل بها حتى تغدو أطروحته جزءا منها وشرطا من شروط وجودها.

وتتعدد القيم وتتنوع في ثقافات المجتمعات وأنظمتها، فهناك القيم الكونية، وهناك الفضائل الأخلاقية، وهناك القيم المحسوسة الخاصة بتمثلات سلوكية معينة، ومواضع هذه القيم في العناوين الصحفية كثيرة ومتعددة، نحو العنوان الافتتاحي التالي : (السعودية تواصل الحرب ضد الإرهاب والتطرف)[١]، فالصحيفة تستخدم الإجماع المشترك على رفض قيمتي الإرهاب والتطرف في ثقافة المخاطب للثناء على جهود السعودية وذمّ خصومها. ومثل ذلك نجده في عنوان آخر :

(أوباما يتهم بوتين بخرق القانون الدولي)[٢]؛ إذ تنقل الصحيفة هذا الاتهام على لسان الرئيس الأمريكي الذي يستعين بقيمة (القانون الدولي) المتواضَع عليها دوليا لإقناع مخاطبيه وجمهوره بخطأ السياسية الروسية وخطورة سلوكها.

(١) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٥٨، بتاريخ: ٢٠١٤/٢/١٠م .

(٢) الشرق الأوسط، العدد: ١٢٨٨٠، بتاريخ: ٢٠١٤/٣/٤م .

الخاتمة:

قاربنا في هذه الورقة الموجزة العناوين الصحفية من خلال درس أهم تقنياتها الحجاجية، وهو مسار أفضى بنا إلى محاولة فهم جانب من جوانب اشتغال العنوان الصحفي في فضاء تواصله مع المخاطب؛ فالعنوان قول يراد به إقناع المتلقي بأطروحة معينة، وذلك لا يكون إلا في مقام تداولي مخصوص له أحواله وتقاليده؛ فالمتكلم صحيفة تدّعي الأمانة في نقل الخبر المحايد، والمخاطب جمهور واسع من غير المتخصصين، والقول عنوان يقتطع من الخبر أو يختزله، لكن ذلك لا يعني الحياد والحقيقة المطلقة، فالعناوين الإخبارية أقوال تتلون بمقاصد كُتّابها، وتحمل أطروحاتهم وتتأسس لأجل ذلك على تقنيات حجاجية تحاول بها اصطياد قرائها وحملهم على فهم معين واتجاه مقصود.

إن هذا الاتجاه في الدرس يمكِّننا من فهم الأسباب الحقيقية لنشوء هذه الأشكال الصحفية واستمرارها وتطورها، فالحاجة إلى مخاطبة الجماهير، والتأثير فيهم، وقيادة خطاباتهم وظيفة في غاية الخطورة والأهمية، فنقل الخبر ليس عملية حيادية، ولا تفصح عن الخبر بقدر إفصاحها عن وجهة نظر الناقل لها وموجهها وصانع خطابها.

وهذا ما ظهر لنا في عينة منتخبة من عناوين صحفية متنوعة، فقد أظهرت لنا أنماطا مستخدمة من الأشكال الحجاجية، وكان أكثرها بروزا ودورانا حجج السلطة، وهي حجج أثيرة في الخطاب الإقناعي العربي، وذات فعالية لدى المخاطب؛ إذ إن الفضاء الثقافي والاجتماعي للمتلقي العربي، يحتفي بالسلطة ويذعن لها، ولذلك تحتفظ الذاكرة العربية بنفوذ عشرات الأسماء قديما وحديثا في مختلف التخصصات

تقبل بسلطاتهم وتذعن لأقوالهم. ولعل ذلك يتصل ببقايا الخطاب القَبَلِيّ الذي يتأسس على الطاعة المطلقة للزعيم أو السيد.

كما توارت أشكال كثيرة من هذه التقنيات، فحجج التعريف والتعدية، والحجج الرياضية، وحجج التبذير والاتجاه وغيرها لا تظهر إلا في مناسبات قليلة، قد يكون ذلك بسبب بنية العنوان الصحفي الذي ينزع نحو الاختصار والتكثيف، وقد يكون بسبب أن هذه الحجج تتعلق بوجهات النظر الصريحة، والعناوين الإخبارية تنفر من ذلك؛ لأنها تدّعي الحياد، ولذلك وجدت أمثلة كثيرة لهذه الحجج في عناوين مقالات الرأي التي تعبر أكثر عن وجهة نظر صريحة.

المراجع

- حسني محمد نصر و سناء عبد الرحمن، التحرير الصحفي في عصر المعلومات (الخبر الصحفي)، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ٢٠١٢م.
- الدريدي (سامية)، الحجاج في الشعر العربي، بنيته وأساليبه، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط٢، ٢٠١١م.
- عبد المجيد (جميل)، البلاغة والاتصال، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٠م.
- الريفي (هشام)، الحجاج عند أرسطو، ضمن كتاب: أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، تونس.
- السكاكي (سراج الدين)، مفتاح العلوم، ضبطه وكتب هوامشه وعلق عليه: نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ١٩٨٧م.
- صولة (عبد الله)، في نظرية الحجاج، دراسات وتطبيقات، دار مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط١، ٢٠١١م.

الإذاعات الموجهة وإشكاليات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
دراسة بينية ومستقبلية للتجربة المصرية في ضوء مدخل الممارسة المهنية للقائم بالاتصال

إعداد

د. هالة كمال نوفل

كلية الآداب بقنا

مديرة مركز بحوث ودراسات المرأة والأعلام

جامعة جنوب الوادي - مصر

مقدمة

لعل أمر طرح ومناقشة موضوع تعليم العربية بالراديو من خلال الإذاعات الموجهة ليس جديدا، وسيبقى دائم الطرح، ما دامت العلاقة الموجودة والقائمة بين الإعلام واللغة العربية علاقة بينية تبادلية وطردية، فكلاهما لا يستكين لنظرة جامدة لا تتحرك؛ فاللغة العربية بحكم ارتباطها بالمجتمع معرضة للتطور والارتقاء ما دام المجتمع يحتكم لاليات التطور والارتقاء، وباعتبار أنها تضبط ديناميكية هذا التغيير[١]. ومن هذا المنظور يجتهد العلماء ويبدعون على المستويين النظري والتطبيقي مجسدين ذلك في شتى علوم المعرفة ومترجمين لها في اختراعات تشكل مؤشرا موضوعيا لتطور وتقدم ونمو المجتمعات.

واللغة ليست رموزا فقط، وليست مواصفات فنية فحسب، بل هي إلى جانب ذلك منهج فكر، وطريقة نظر، وأسلوب تصور، ورؤية متكاملة تمدها تجارب وخبرات وفلسفة حضارة متفردة و يرفدها تكوين نفسي مميز، وبالتالي فهي ناقلة لتراكمات معرفية تعبر عن مكانة المجتمع بما تحمله من رموز ودلالات؛ فهي لغة القرآن الكريم، ووعاء العقيدة الإسلامية، وأداة للفكر العلمي[٢]، ولغة المؤثرات الصوتية[٣].. لذلك استطاعت بفضل هذه الخصائص أن تصبح لغة الإعلام حاضرا بالإشارة إلى دورها الإيجابي في تقريب الهوة بين العامية والفصحى، وباستعمالها أداةً للتبليغ عبر مختلف القنوات الإعلامية المكتوبة منها والمرئية والمسموعة على حد سواء[٤].

من هذا المنظور تشكل اللغة العربية حجر الأساس في تكوين وصياغة مضمون الرسالة الإعلامية على اختلاف مستويات وأسلوب الكتابة بها؛ مما يتوجب معه أن يكون هذا الأسلوب كالآتي (٥) :

- **سهل:** بحيث يستطيع كل من يسمعه أن يفهمه.
- **مألوف** بحيث لا يحتوى على أي مصطلحات غريبة عن المستمع.
- **بسيط**: بحيث يكون غير مركب أو معقداً.
- **واضح**: بحيث لا يحتاج إلى شرح أو تفسير.
- **دقيق**: بحيث تكون المعلومات التي تحتويه مؤكدة.
- **موجز**: بحيث تكون الجمل والعبارات المستخدمة قصيرة قدر الإمكان.

وبالنظر لهذه العلاقة المتلازمة ما بين اللغة العربية والإذاعة؛ فإن الراديو دون لغة رصينة مبسطة لا يستقيم أمره، واللغة دون إذاعة متطورة لا يمكنها أن تؤدي رسالتها في الانتشار والمعرفة، والمساهمة في توفير شروط النهوض بالمجتمع[٦].. وبما أن اللغة العربية هي واحدة من الأدوات الرئيسية لتبليغ مكونات الحضارة، والاهتداء بسبل التقدم، كما أنها دعامة رئيسية للعملية التربوية والتعليمية إن هي خضعت لقوالب مرنة في التعلم والتلقين، فإننا نجد ذات الأمر بالنسبة لبرامج تعليم اللغة العربية بالراديو في شبكة الإذاعات الموجهة المصرية[٧]، باعتبارها مجموعة من الآليات والقنوات التعليمية الناقلة للغة والمعرفة وللرسائل الحضارية، شريطة أن يفهم دورها ووظائفها وتستوعب مكوناتها التقنيات التكنولوجية التي تقدم بها.. فهي رسالة ووسيلة كلتاهما تعتمدان على اللغة، واللغة تعتمد على كلتيهما[٨].

من هذا المنطلق تلعب برامج تعليم العربية بالراديو لغير الناطقين بها عبر الإذاعات الموجهة المصرية دورا محوريا في تعليم أبناء الجاليات المصرية والعربية والإسلامية والأجانب في مختلف أنحاء العالم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وخاصة بين الشعوب الإسلامية، فضلا عن نشرها للثقافة الإسلامية والعربية ودورها الهام في تقارب الشعوب مع مصر بهدف ربط المسلمين بعضهم ببعض عن طريق تعليمهم

لغة القرآن الكريم، وتمكينهم من قراءة القرآن الكريم قراءةً سليمة، وقراءة المخطوطات والكتب العربية، والاستماع إلى الإذاعات العربية، وتزويدهم بالمعلومات المتنوعة عن العالم العربي والرواد الأوائل، وإعطائهم نبذة عن الشعر والنثر والموسيقى والأدب والثقافة بجميع فروعها، وأيضا العلوم والفن، العربي وذلك من خلال كتب ودروس العربية بالراديو والتي ترسل مجانا إلى المستمعين تباعا وفق مواعيد محددة تتفق وإذاعة الدروس على الهواء[٩].

وعلى الرغم من عراقة شبكة الإذاعات المصرية الموجهة التي أنشئت في ١٩٥٣، وبالنظر إلى أهدافها وإنجازاتها المتحققة على مدى عشرات السنوات، فلم تجد الباحثة بمسح الدراسات السابقة بحوثا على المستوى الأكاديمى تعادل هذا الإنجاز الفعلى على أرض الواقع وتؤصله وتقيمه إلا القليل جدا منها وغير الحديث[*]، ولم تكن دراسة إدارة برامج تعليم العربية بالراديو لغير الناطقين بها هو محور مشكلتها البحثية الرئيسة، هذا برغم وجود تطورات واختلافات جذرية استجدت وطرأت عليها منذ وقت إنشائها إلى الآن؛ وبالنظر لهذه الفجوة بين النظرية والتطبيق، وإدراكا لأهمية الدراسات البينية بين اللغة العربية والإعلام ودورها في تفعيل العلاقات بين اللغة العربية وعلوم الاتصال ووسائله، كل ذلك دعا الباحثة لدراسة ورصد الدور المنوط بالإعلاميين القيام به في هذه البرامج لتوصيف وتقييم حالة هذا الحقل في ظل التغيرات التكنولوجية الحديثة والمتلاحقة، والاطلاع على تجاربهم المباشرة، ووجهات نظرهم تجاه العوامل المؤثرة على إنتاج هذه البرامج، والأهداف التي تسعى لتحقيقها وكيفية التخطيط والتقييم لها، والمشكلات التي تواجه القائمين بالاتصال في هذه البرامج ووجهات نظرهم لحلها، سعيا لرؤية

[*] دراسة واحدة ل: شاهيناز محمود بسيونى بعنوان: "الإذاعة الموجهة وتعليم اللغة القومية" رسالة ماجستير، القاهرة، قسم الإذاعة والتليفزيون، كلية الإعلام جامعة القاهرة، ١٩٧٩.

استشرافية وعلمية تسهم نتائجها في تطوير هذه البرامج شكلا ومضمونا، وعلى ذلك فإن هذه الدراسة تسعى إلى:

١- التعرف على طبيعة برامج تعليم العربية بالراديو في شبكة الإذاعات المصرية الموجهة من حيث الشكل واللغة الوسيطة وفترات الإذاعة والدورية.

٢- تقييم الإعلاميين لمستوى أدائهم في هذه البرامج والرضا الوظيفي عنه، والمشكلات التي تعترضهم، ورؤيتهم لحلها أو التخفيف من حدتها.

٣- توصيف وتفسير رؤى واتجاهات الإعلاميين نحو هذه البرامج؛ للوقوف على حقيقة وطبيعة الدور المنوط بهم القيام به في ظل التغيرات السريعة والمتلاحقة.

٤- التعرف على مستويات واليات تقييم الإعلاميين لبرامجهم وسبل تطويرها، ومدى حصولهم على دورات تدريبية متخصصة ومجالاتها، ومدى وأوجه الاستفادة منها.

٥- استشراف رؤيتهم المستقبلية لتفعيل هذا الدور في إطار الكشف عن العوامل المؤثرة في هذه البرامج، والأهداف التي تسعى لتحقيقها، والسياسات الإعلامية المتبعة في هذه البرامج والتخطيط لها، وخاصة بعد ثورة ٢٥ يناير .

٦- التعرف على أساليب التدريس والمناهج المختلفة المدروسة، وأحدث وأنسب الاستراتيجيات المتبعة في تدريسها من خلال التقنيات التكنولوجية الحديثة لمواكبة كل جديد لتوصيف حالة الحقل بالنسبة لهذا الموضوع الهام والحيويّ.

٧- التعرف على رؤية القائمين بالاتصال للتطوير من خلال المقترحات المنهجية التي يرونها مناسبة للأخذ بها من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة

– تنبع أهمية الدراسة من كونها أول دراسة تتناول رؤية مستقبلية لتفعيل دور برامج تعليم العربية بالراديو لغير الناطقين بها بشبكة الإذاعات المصرية الموجهة في ضوء آراء عينة من الإعلاميين (القائمين بالاتصال) على هذه البرامج، من خلال استعراض تجربة تعليم وتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في إدارة تعليم العربية بالراديو كنموذج.

– أول دراسة تختبر فروض نظرية حارس البوابة Gatekeeper ومدخل الممارسة المهنية Professional practice Approach بالتطبيق على حارس البوابة الإعلامية في هذه البرامج.

– أول دراسة تتناول أبعاد واستراتيجيات السياسة الإعلامية والتخطيط والتقييم لبرامج اللغة العربية لغير الناطقين بها عبر الإذاعات الموجهة، وتحليل العوامل المؤثرة فيها بعد ما أحدثته ثورة ٢٥ يناير من تغييرات جذرية سياسية وتعليمية واقتصادية وإعلامية؛ مما يضفي قيمة تطبيقية ناتجة عن الاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية، واستشراف رؤية مستقبلية للنهوض بمستوى هذه البرامج والمضامين المدروسة فيها.

– بالرغم من بث خدمة تعليم العربية بالراديو لغير الناطقين بها على شبكة الإذاعات الموجهة المصرية لأكثر من أربعين عاما الآن، فمن الممكن القول إنه لم يتم تناول هذا الموضوع بالشكل الكافي الذي يتماشى مع أهمية وخطورة وحيوية دوره – على رغم أهمية ذلك– وذلك في إطار فجوة زمنية ألحقت تغييرات جذرية كيفية وكمية على أسلوب وشكل الأداء والخدمات المقدمة بها هذه البرامج من ناحية، والحداثة الإلكترونية والتكنولوجية السريعة والمتلاحقة التي أُدْخِلت على العمل

بها من ناحية أخرى، ووجود غياب واضح بين النظرية والتطبيق، فلا توجد دراسة أكاديمية متخصصة في هذا الموضوع تحديدا يمكن للباحثين الرجوع لها والاستناد لنتائجها، وهذا سبب كافٍ جدير ببحث ودراسة هذا الموضوع.

الإطار المعرفي :

تعتبر الإذاعات الدولية أو الموجهة للخارج وسيلة من وسائل السياسات الخارجية للدول الباثة، كانعكاس لدبلوماسية الدولة، والتي يحصل منها المواطنون على المعلومات، وهي كما قال عنها فليمنج Fleming John 1996 : " أنهت عزل المواطنين، وخفضت من وقع الاحتكار الإعلامي مما جعل الجماهير على وعي بوجهات النظر المختلفة"[١٠].

كما عرفها هالبر(Halber, 2008) [١١] بأنها: "الإذاعات الموجهة التي تبثها الدولة إلى شعوب غيرها من الدول لتبادل البرامج بينهما، أو الإذاعات التي توجهها الدولة إلى قواتها المسلحة المرابطة في دولة أخرى، أو الإذاعات الدينية التي تبثها بعض الدول أو المنظمات الدولية أو الجمعيات الأهلية إلى العديد من مناطق العالم".

وبالنظر إلى عراقة شبكة الإذاعات المصرية الموجهة التي أنشئت في أكتوبر ١٩٥٣؛ نجد أنها تحتل مكانة مرموقة بين أكبر الإذاعات الموجهة؛ إذ رسمت لنفسها نسقا متفردا تنتهجه بين منافسات الإذاعات الموجهة الأخرى، وبالتالي تحددت أهدافها في الآتي[١٢]:

- تعريف شعوب العالم بمصر وحضارتها وثقافتها وإبراز وجهة النظر المصرية في مختلف القضايا العالمية، والتعريف بمبادئ وقيم الدين الإسلامي، والرد على الدعايات المغرضة والافتراءات الموجهة إلى الإسلام من منطلق أن مصر بلد الأزهر الشريف.

- تدعيم مكانة اللغة العربية والعمل على نشرها وتعليمها حتى لغير الناطقين بها من الشعوب الإسلامية؛ لأن في ذلك حماية للأمن الثقافي والحضاري للأمة العربية الإسلامية.
- الإبقاء على صلات مستمرة مع أبناء الوطن عبر البحار، وتزويدهم بالأخبار، والاحتفاظ معهم بعلاقات ثقافية.
- تقديم تغطية إخبارية منتظمة للأحداث الوطنية و الدولية.
- تقديم صورة على الصعيد الدولي للحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للدولة بما يدعم من اهتمام المستمع وتفهمه لإنجازات مصر الحضارية.
- نشر السياسات الوطنية ومواقف الدولة.
- تعزيز المصالح الوطنية، والمكانة القومية، والاحتفاظ بعلاقات مع مواطنيها خارج أوطانهم [١٣].

وبناء على الأهداف السابقة بدأت شبكة الإذاعات المصرية الموجهة إرسالها مستهدفة منطقتي جنوب أفريقيا وجنوب شرق أسيا مستخدمة أربع لغات بمتوسط بث يومي بلغ ٥ ساعات و ٣٠ دقيقة، كما مرت هذه الإذاعات بالعديد من مراحل التطور هندسياً وبرامجيا حتى أصبحت اليوم تغطي كافة أرجاء العالم من خلال ثماني مناطق رئيسية مستخدمة في ذلك ٣٥ لغة و ٤٨ خدمة إذاعية [١٤].

تهتم شبكة الإذاعات المصرية الموجهة بإشباع احتياجات جمهورها المستهدف إعلاميا ودينيا وثقافيا وترفيهيا؛ لذلك نجدها تحرص على التنويع في ما تقدمه من برامج وخدمات منها[١٥]:

- **خدمات إعلامية**: من خلال النشرات والبرامج الإخبارية والسياسية.
- **خدمات دينية**: من خلال البرامج التي تهدف إلى تعريف المستمعين بالإسلام، والدعوة،

اليه وإبراز دور مصر في خدمة هذا الدين، والرد على كافة الافتراءات الموجهة اليه.

– **خدمات ثقافية:** تبرز العلاقات بين مصر وشعوب الدول المستهدفة تاريخيا وحضاريا، واجتماعيا، وتقوم بشرح ثقافة وفكر مصر، ومدى إسهامها في إثراء الحضارة الإنسانية في كافة نواحي المعرفة المعاصرة، على أن تتلاءم هذه البرامج مع ظروف وميول وجهود المناطق المستهدفة.

– **خدمات ترفيهية:** ممثلة في برامج المنوعات بلغات المناطق المستهدفة، وأيضا أغاني ومنوعات مصريه وشرقية.

– **خدمات تعليمية:** تقدم الشبكة خدمات تعليمية من خلال برنامج العربية بالراديو، و تحظى دروسه باستقطاب كبير من جانب الجمهور، خاصة في المناطق ذات الكثافة السكانية المرتفعة، كما تسعى الشبكة لتقديم برامج العربية بالراديو باللغات الوطنية للمناطق المستهدفة.

برامج تعليم العربية بالراديو النشأة والتطور :

بدأت إذاعة دروس تعليم العربية بالراديو باللغة الإنجليزية ضمن البرنامج الإنجليزي على الهواء في ٦ فبراير ١٩٦٦ على الموجة القصيرة إلى مناطق: (جنوب شرقى آسيا(*) – شرق ووسط وجنوب أفريقيا(**) – غرب أفريقيا(***))، كما بدأت إذاعة الدروس على الهواء باللغة الفرنسية في ٦ يناير ١٩٦٩ ضمن البرنامج

---

* – على موجة طولها ١٦.٧٤ مترا بذبذبة قدرها ١٧٩٢٠ ك س/ ث من الساعة ١٣.٣٠ بتوقيت جرينتش.

** – على موجة طولها ١٩.٦٦ مترا بذبذبة قدرها ١٥٣٥٥ ك س/ ث من الساعة ١٦.٣٠ إلى الساعة ١٨.٢٩ بتوقيت جرينتش.

*** – على موجة طولها ١٩.٥١ مترا بذبذبة قدرها ١٥٣٧٥ ك س/ ث من الساعة ٢٠.٣٠ إلى الساعة ٢٢.٠٠ بتوقيت جرينتش.

الفرنسى على الموجة القصيرة إلى المناطق المستهدفة: (فرنسا ووسط أوروبا[****] – غرب أفريقيا[*****] [١٦].

أهداف تعليم العربية عبر الإذاعة[١٧] :

- نشر اللغة العربية السليمة خاصة بين الشعوب الإسلامية، أو التي بها جاليات إسلامية كبيرة.
- ربط المسلمين، وخاصة في آسيا وأفريقيا، عن طريق تعليمهم لغة القرآن الكريم.
- اجتذاب المزيد من المستمعين للإذاعة المصرية ممن يرغبون في تعلم اللغة العربية.
- اكتساب مزيد من المؤيدين بين هذه الشعوب من أجل إدراك الحقائق الموضوعية ثقافيا ودينيا وحضاريا التي يمر بها العالم العربي والإسلامي.
- تمكين المسلمين في أفريقيا وآسيا من قراءة القرآن الكريم والمخطوطات والكتب العربية، والاستماع إلى الإذاعات العربية باللغة العربية السليمة.
- إعطاء المزيد من المعلومات عن العالم العربي، وعن الرواد الأوائل، وعن الشعر والنثر، والموسيقى، والأدب، والثقافة بجميع فروعها والعلوم، والفن العربي، وذلك ضمن كتب تعليم العربية بالراديو وبطريق غير مباشر.
- الاستناد إلى العاطفة التي تربط شعوب آسيا وأفريقيا بعضها ببعض وشعوب العالم الإسلامى وأهمها العاطفة الدينية، وإعطاؤهم اللغة العربية لكي تحل محل اللغات الأجنبية الدخيلة، والتي ارتبط وجودها بالاستعمار[١٨].

**** – على موجة طولها ٦٠.٣٠ مترا بذبذبة قدرها ٩٨٠٥ ك س/ ث من الساعة ٢١.٠٠ إلى الساعة ٢٢.١٤ بتوقيت جرينتش.

***** – على موجة طولها ١٩.٥٦ مترا بذبذبة قدرها ١٥٣٣٥ ك س/ ث من الساعة ٢٠.٣٠ إلى الساعة ٢٢.٣٠ بتوقيت جرينتش.

- انتهاز فرصة حاجة المستمع المسلم إلى تعلم اللغة العربية واجتذابه للاستماع إلى إذاعة القاهرة أو غيرها من الإذاعات العربية من أجل شرح وجهات النظر العربية بالنسبة للتيارات الثقافية والفكرية والاجتماعية التي تجتاح العالم [١٩].

مهام الإدارات الفرعية للعربية بالراديو :

تنقسم إدارة العربية بالراديو إلى مجموعة من الإدارات الفرعية كالتالي:

١- **إدارة الترجمة والتحرير:** مهمتها إعداد وترجمة الدروس والبرامج والنشرات والإعلانات، والإشراف على الردود المكتوبة إلى المستمعين وإعداد حلقات الردود الإذاعية، والمفردات باللغات الوسيطة لكل الخدمات.

٢- **إدارة المتابعة:** مهمتها الإشراف على توزيع المستمعين جغرافيا، وتلقي رسائلهم، وتفريغ مضمونها في ملفات، ومتابعة إرسال الكتب إلى المستمعين بأجزائها الكاملة، وكذلك المطبوعات الخاصة بتعليم العربية بالراديو [١].

٣- **إدارة الامتحانات والتقييم:** ومهمتها إعداد أسئلة الامتحانات لكل مرحلة باللغات الوسيطة التي تقدم بها البرامج مع اللغة العربية، ورفعها على موقع البرنامج؛ ليتم الإجابة عنها أون لاين، وإرسال شهادات النجاح وتحديد الجوائز للمستمعين، وتقديم ملخصات بملاحظات التصحيح والمراجعة عن مستوى الامتحانات، أو عن مستوى إجابات الدارسين، من حيث الفهم والكتابة والتعبير وغيرها [٢].

٤- **إدارة مكتبة الحفظ:** مهمتها طبع الكتب باللغات الوسيطة، ومتابعة النصوص، واختيار الورق وأنواع الخطوط، وتلقي الطلبات بأعداد الكتب والمطبوعات الملحقة الواجب توافرها بصفة منتظمة وأجزائها ولغاتها وتغليفها،

كما تشرف على إرسالها لعناوين الدارسين، وتحتفظ لديها بسجلات كاملة بأسماء وعناوين وتواريخ وأعداد الكتب الصادرة منها إلى الخارج [٣].

٥- **إدارة التسجيلات والبرامج المذاعة:** مهمتها تسجيل الدروس والبرامج والردود والمفردات، كما تشرف على تسجيل الدروس على اسطوانات وشرائط كاسيت و سيديهات CD ، سواء كان ذلك لأهداف التعاون الثقافي، أو لأهداف تدخل ضمن الخطة الاقتصادية العامة لمشروع العربية بالراديو، كما تقوم بالاحتفاظ بجميع أرقام الشرائط والتسجيلات الخاصة بالمشروع، وتتصل بالمذيعين أو الممثلين أو المشتركين في برامج تعليم العربية بالراديو، مع مسؤوليتها عن حجز وتوفير الإمكانيات اللازمة[٤]، وتسير في عملها طبقا لخطة متكاملة، وتنسيق جيد مع إدارة التحرير والمتابعة والطباعة ومكتبة الحفظ.

٦- **إدارة الاتصالات الخارجية:** مهمتها الإشراف على الاتصالات والمراسلات سواء البريدية أو الإلكترونية التي تتم بين الإدارة العامة للعربية بالراديو وبين الجهات الخارجية، وفي ما يختص بالحصول على الكتب والشرائط والسيديهات، والاسطوانات، كما تقوم بالرد على الخطابات الواردة من الهيئات والمؤسسات والمعاهد والجمعيات الدينية، وإرسال كتب العربية بالراديو، وكذلك الكتب الدينية وأجزاء من القرآن الكريم التي يتم الحصول عليها من الأزهر الشريف؛ كما تشرف على توقيع الاتفاقيات الخاصة بين العربية بالراديو والهيئات أو المؤسسات الخارجية، وتكون مسؤولة عن المراسلات التي تتم في هذا الشأن، وباللغات المختلفة[*].

---

[*] يتم مراسلة أكثر من "٧١٥" جمعية ومركز من جميع أنحاء العالم أوروبا وآسيا وإفريقيا، كما يتم تلبية جميع الطلبات الواردة من السفارات والمكاتب الإعلامية في الخارج، وترسل إدارة العربية بالراديو اليهم الكتب الدراسية، كما يتم بالتنسيق مع إدارات العلاقات الدولية بوزارات الخارجية لإرسال كتب العربية بالراديو والشرائط المسجلة والسيديهات. في لقاء مع الإعلامية سوسن مالك مشرف البرنامج الفرنسى في العربية بالراديو.

٧- **إدارة الشؤون المالية والإدارية:** مهمتها تحديد الميزانية اللازمة لنشاط تعليم العربية بالراديو، وتحديد مجالات الإنفاق اللازم من مرتبات، وطباعة، وبريد، وأجور،...إلخ، كما تتابع وتراجِع أيه اتفاقيات مالية مع هيئات أو إدارات أجنبية، وبالتنسيق مع إدارة الاتصالات الخارجية، وتكون مهمتها من النواحي الإدارية في ما يختص بالمناقصات والمشتريات والمخازن، وتوفير المهمات اللازمة، والإشراف على النقل والبريد(٥).

٨- **إدارة التسويق:** مهمتها السعي نحو تسويق منتجات العربية بالراديو لجميع أنحاء العالم، وبكل اللغات المتاحة، كما يمكن أن تعطى مؤشرات حول الإحصائيات الضرورية لتوجيه النشاط التسويقى لهذه البرامج ، وفي التنسيق مع إدارة الاتصالات الخارجية وإدارة الشؤون المالية وإدارة التسجيلات والبرامج المذاعة(٦).

٩- **إدارة الأرشيف الإلكتروني:** مهمتها تحميل الدروس المذاعة بجميع اللغات على الشبكة العنكبوتية بالتزامن مع تحويل الكتب إلى نسخ إلكترونية، كما يتم الاحتفاظ بنسخ إلكترونية من جميع ملفات إدارة العربية بالراديو وفقا لتعليمات يتم تلقيها من إدارة المتابعة؛ نظرا لما يتميز به هذا الأرشيف من سرعة وسهولة في حفظ واسترجاع الملفات إلكترونيا، بالإضافة إلى سعة التخزين الكبيرة، وصغر المساحة المكانية للبيانات (٧).

١٠- **إدارة خدمات المستمعين:** لعل التطوير الذي تقوم به الإدارة العامة لبرامج تعليم العربية بالراديو نحو إرسال الكتب التعليمية إلى المستمعين بالبريد الإلكتروني بدلا من البريد المسجل تمشيا مع الحداثة الإلكترونية في العمل الإعلامي، وكذلك حلا لمشكلة طباعة الكتب لعدم توافر الدعم المالي للإدارة

في أغلب الأحوال، جعل من هذه الوسيلة الأنسب والأسرع والأرخص لرجع الصدى بين الدارسين والمستمعين والإدارة والقائمين بالاتصال(*). لذلك قامت الإدارة بعمل مسح ضوئي (Scanning) للكتب الموجهة للخدمات الناطقة باللغات التسع المختلفة المقدمة بها البرامج(**) ووضعها على جهاز الكمبيوتر الخاص بالإدارة تمهيدا لإرسالها لجميع المستمعين الذين لديهم عناوين بريدية إلكترونية في أي وقت(***).. بينما قامت إدراة تعليم العربية بالراديو كخطوة إيجابية من جانبها بإرسال خطابات إفادة إلى مستمعي المراحل التعليمية المختلفة تحثهم على إرسال عناوينهم الإلكترونية للبرنامج؛ ليتم التواصل بها

(*) أفاد القائمون بالاتصال أن أفضل الطرق المتبعة الآن لرجع الصدى هي البريد الإلكتروني بنسبة ١٠٠%، كما قررت نسبة ٤٤.٤٤% منهم أنه قد يصلهم أحيانا خطابات عن طريق البريد المسجل ، وقرر مبحوثان فقط بنسبة ١١.١١% في الترتيب الثالث والأخير أن بعض المستمعين يقومون أحيانا بالاتصال تليفونيا للاستفسار عن بعض المعلومات المتعلقة بالمناهج الدراسية، وطرق الإجابة في أسئلة الامتحانات ومواعيدها

(**) تذيع برامج تعليم العربية بالراديو خدماتها بتسع لغات وسيطة مختلفة هي: الإنجليزية، الفرنسية، التركية، الهوسا، السواحيلية، الأردية، الفارسية، الإندونيسية والألبانية، وجاري استخدام لغة البشتو، لتصبح اللغة الوسيطة العاشرة في البرامج. كما يذاع برنامج "الردود على أسئلة المستمعين" مرة أسبوعيا بجميع اللغات؛ للرد على استفسارات المستمعين في جميع المجالات "لغوية –أدبية – ثقافية" ومدته (١٥ ق) بالنسبة لمناطق آسيا – شرق إفريقيا – غرب إفريقيا – أمريكا الشمالية– صوت مصر –وعددها (٢٦) حلقة أما منطقة استراليا فمدة البرنامج(١٠ ق) أسبوعيا.

(***) قامت الإدارة بإرسال كتب المرحلة الأولى لمستمعي المراحل الأولى المختلفة تحت أكواد (O+ - P Q+) عن طريق بريدهم الإلكتروني المتوافر من مراسلاتهم السابقة، مما كان له أثر عظيم في نفوس هؤلاء المستمعين، وعبروا عن فرحتهم وتقديرهم لهذه الخطوة الجديدة في التواصل معهم بسهولة ويسر وبالتالي قد انعكس ذلك على زيادة أعداد خطابات البريد الإلكتروني، وساهم ذلك في سرعة التواصل مع المستمعين، كما جاء على لسان أحد القائمين بالاتصال.

إلكترونيا معهم[***]؛ مما يفسر الزيادة في عدد الخطابات الصادرة خلال الدورات الحديثة، وورود الرسائل الإلكترونية من المستمعين، والتي تعرب عن امتنانهم بهذا التطوير الذي يقوم على التواصل المتبادل.

نظام الدراسة

يقسم البرنامج إلى ثلاث مراحل على نحو يصل بالمستمع إلى ما بعد المرحلة الإعدادية في نظام التعليم في ج.م.ع كالتالي(٨):

المرحلة الأولى (المبتدئين) :

وتصل بالدارس بعد إتمامها إلى مستوى الصف الرابع الابتدائي، وقد قُدِّرت عدد الدروس اللازمة لهذه المرحلة بواحد وخمسين درساً، مدة كل درس ١٥ أسبوعيا، بخلاف الإعادة، يتخلله برنامج (لغة الحوار) لتعريف المستمع كيفية التحاور باللغة العربية، كما يتناول الموضوعات التي تعرف الدارسين بالنهضة المصرية والعربية، والنواحي الحضارية والثقافية لمصر والعالم العربي [*] ومدته (٥ ق).

[***] في خلال الدورة الإذاعية في الفترة من ٢٠١٢/١١/١ إلى ٣٠ /٢٠١٣/٤ تم إرسال عدد (٢١) كتاباً إلكترونياً إنجليزياً لمستمعي المرحلة الثانية (+N) الذين استلموا منشور الإفادة، وتواصلوا مع البرنامج عن طريق البريد الإلكتروني، كما تم إرسال عدد (٦٧) كتاباً إلكترونياً إنجليزياً لمستمعي المرحلة الثالثة (+M) وما قبلها، كما تم إرسال عدد (٢٠) كتاب إلكتروني فرنسي لمستمعي المرحلة الأولى (+P) خلال دورة يناير يونيو ٢٠١٣ إلى مناطق مستهدفة مختلفة. في مقابلة مع الإعلامية سناء شافع رئيس شبكة الإذاعات المصرية الموجهة.

[*] في الخدمة باللغة الإنجليزية مدته (٨ ق)، وقد تم إذاعة (٧٧) حلقة خلال الدورة الإذاعية من ٢٠١٢/١١/١ إلى ٣٠ /٢٠١٣/٤. في لقاء مع الإعلامية دينا أبو الفضل المسؤولة عن الخدمة باللغة الإنجليزية بمكتبها باتحاد الإذاعة والتليفزيون بماسبيرو.

المرحلة الثانية (المتوسطة) :

تغطى مستوى الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية وكذلك مستوى الصفين الأول والثانى من المرحلة الإعدادية، ويستمر الشرح فيه بواسطة اللغة الوسيطة، وتتكون من واحد وخمسين درسا أيضا، مدة كل درس ١٥ ق أسبوعيا يتخلله برنامج (لغة الحوار).

المرحلة الثالثة (المتقدمين) :

تشمل منهاج الصف الثالث من المرحلة الإعدادية والأول والثاني من المرحلة الثانوية، ويكون الشرح فيها باستخدام اللغة العربية الميسرة، وتتكون من واحد وخمسين درسا أيضا، مدة كل درس ١٥ق أسبوعيا، ويتخلله برنامج (لغة الحوار).

وبذلك فإن البرنامج يتكون من ثلاث مراحل، كل مرحلة تحتوى على ٥١ درسا يتم تغطيتها في ثلاث سنوات بتقديم درس واحد كل أسبوع باستخدام اللغات الوسيطة لكل مرحلة. كما تستخدم اللغة الصوتية بالكامل في المرحلة الأولى والثانية، وتخفف تدريجيا خلال المرحلة الثالثة والأخيرة.

بينما تنقسم الدراسة إلى ثلاث مراحل تضم ١٥٣ درسا مطبوعة في عشرة أجزاء، تضم المرحلة الأولى أربعة كتب في أربعة أجزاء، ومثلها في المرحلة الثانية، أما المرحلة الثالثة فتضم كتاباً من جزأين؛ وبهذا يصبح المستمع خريجا بعد ثلاث سنوات من الدراسة، ويكون قد أصبح ملمًّا بقواعد وأسس تعليم اللغة العربية، ويمكنه التحدث والكتابة بها.

أسلوب العمل والتعامل مع المستمعين وكيفية التقييم :

١- تبدأ الإذاعة المصرية بالإعلان عن المشروع في الجرائد المحلية للبلاد التي تذاع لها دروس العربية بالراديو.

٢- تتلقى الإدارة العامة لتعليم العربية بالراديو خطاباتٍ أو بريداً إلكترونياً أو اتصالاً من المستمع الذي يرغب في الالتحاق بالبرنامج.

٣- يتم إخطار الطالب بخطاب خاص بقبوله ضمن الدارسين، ويتم منحه رقماً كوديًّا لاستخدامه دائما في مكاتباته وكافة علاقاته مع الإدارة العامة للعربية بالراديو.

٤- يتم فتح ملف للدارس المذكور، ويذكر به رقمه الكودي، واسمه، وعنوانه، وتاريخ التحاقه، والمراحل التي تحدد له.

٥- يحدَّد موقع المستمع جغرافيا، ويلحق تحت إشراف المسؤول بإدارة المتابعة؛ ليتولى متابعة المستمع من حيث تلقي مراسلاته، والرد عليها، وإرسال الكتب، و الرد على كافة ما يثيره من تساؤلات.

٦- يتلقى المستمع أجزاء الكتب تباعا بالمجان، وترسل له في أول الأمر نشرة عامة موضَّحًا بها ما المطلوب منه لمتابعة إذاعة الدروس، بينما ترسل له باقي الأجزاء تباعًا بنفس الأسلوب.

٧- في نهاية كل مرحلة يرسل للمستمع اختبار تحريري أون لاين للإجابة عنه؛ ليؤهله للمستوى الذي يليه حال اجتيازه بنجاح.

٨- يتلقى الدارس الناجح شهادة من الإدارة العامة للعربية بالراديو تفيد اجتيازه الاختبارات بنجاح إلى جانب إرسال هدايا رمزية، كالقواميس، و المصاحف، و القصص العربية وغيرها.

٩- نظرا لتفاوت كتابة أنواع الخطوط والحروف العربية من مستمع لآخر، ومن منطقة إلى أخرى، رأت إدارة المشروع إرسال كراسة لتعليم الخط العربي بعد تجريد الحروف، واستيفاء حركاتها في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

الدراسات السابقة :

بمسح التراث العلمي لموضوع البحث أمكن للباحثة الحصول على مجموعة من البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية ليست بالكثيرة، قريبة الصلة بموضوع بحثها يمكن عرضها على النحو التالي:

خلصت دراسة شاهيناز محمود بسيونى(1976) إلى أن الإذاعات الموجهة تتمتع بعدة مزايا تجعلها قادرة على القيام بدور فعال في مجال تعليم اللغات على المستوى الدولى، كما يمكن للراديو أن يقوم بعدة مهام، منها أن يقوم بالإعلان عن الدروس، ولفت نظر المستمعين اليها، وكذلك تعليم المهارات الأساسية، وقد نجح برنامج العربية بالراديو في تحقيق أهدافه، وهي جذب عدد كبير من المستمعين لإذاعة شبكة الإذاعات المصرية الموجهة؛ فقد ثبت أن نسبة المستمعين من برنامج العربية بالراديو يتركزون في دول العالم الثالث، وخصوصا قارتي آسيا وإفريقيا، بينما أشارت النتائج إلى أن نسبة الاستماع لبرنامج العربية بالراديو بين الذكور أعلى من الإناث .

اعتمدت دراسة ماجدة مراد (1991) على التعرف على رؤية المغترب المصري للإذاعات المصرية الموجهة: الواقع والتطوير، وذلك من خلال تحليل مضمون جميع نشرات الأخبار، وجميع نوعيات البرامج والمواد الإذاعية المقدمة في إذاعات صوت مصر (عربي استراليا- عربي أمريكا الجنوبية) الموجهة للمصريين في الخارج، وذلك في الفترة من أول يناير حتى يونيو 1989، وتوصلت إلى أن الحديث المباشر هو أكثر الأشكال الإذاعية التي تقدَّم بها المادة الإذاعية في تعليم العربية بالراديو في الإذاعات عينة الدراسة بنسبة 33,6% من إجمالي الحلقات المذاعة خلال فترة الدراسة التحليلية.

استهدفت دراسة ليون اوروزكو(2001) Orozco Leon الراديو الأسباني الموجّه للخارج كأداة ثقافية ملائمة لتعليم اللغات للمهاجرين المراهقين، وتحديد مدى مساهمته في زيادة قدرات المستمعين التعليمية من خلاله؛ حيث تم الاعتماد على كلٍّ من المنهج المسحي، وأداة المقابلة بالتليفون، والمقابلة وجها لوجه بعينة الدراسة المبحوثة، وتوصلت الدراسة إلى أن الراديو الأسباني الموجه للخارج يساعد بالفعل على تقوية القدرات الثقافية للمستمعين المهاجرين المراهقين كوسيلة إعلام دولية تقدم خدمات تعليمية وثقافية لمستمعيها خارج أوطانهم، وأنه نجح بالفعل في تغيير أنماط حياه الأفراد كما أكدت نتائج هذه الدراسة على أهمية المحافظة على ثقافة ولغة الوطن الأم.

توصلت دراسة هارتنز (٢٠٠٢) Hartens [٣٣] لدور القائم بالاتصال في استخدام الوسائل الإلكترونية في التعليم بولاية شمال كارولينا، وقد تم إجراؤها على عينة من ألفين وخمسمائة مفردة في المناطق الريفية بغرب وشمال كارولينا، إلى أهمية وأثر القائم بالاتصال في التعليم عبر وسائل الإعلام الإلكترونية، ووجد المتلقون أن الشخص القائم بالاتصال كان معلما مفيدا وناجحا، وأكثر كفاءة ونشاطاً وفاعلة وسرعة في التعلم من مدارس التعليم المفتوحة المختلفة بأمريكا، والتي تعتمد على الحضور والانصراف، والمنهج التلقيني في التعلم، وغير المشفوع بالحجج والبراهين.

استهدفت دراسة سمادر شميدت وآخرين [٣٤] **(٢٠٠٤)** Smadar Donitsa, Schmidt التحقق في ما إذا كانت التغييرات في السياق التربوي في تدريس اللغة العربية في وسائل الإعلام الإسرائيلية تؤثر على مواقف الطلاب الدارسين للغة العربية كلغة ثانية بالمدارس الإسرائيلية الابتدائية، والمتكلمين بها، والدافع لدراستها، وشملت هذه التغييرات تقديم برامج اللغة العربية بالعامية بدلا من

العربية الفصحى، و خفض سن بداية التعليم بها، وتم توزيع استبيانات على ٦٩٢ طالبا بالمرحلة الابتدائية (٤ – ٦ سنوات)، و٣٦٢ من أولياء الأمور، وكشفت النتائج أن الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية العامية عن طريق وسائل الإعلام (المجموعة التجريبية) يتحدثون العامية والفصحى بطلاقة أكثر عن أولئك الذين لا يدرسونها، ويدعون أنهم أكثر حماسةً لدراستها (المجموعة الضابطة)، كما أشارت النتائج أيضا إلى الدور الهام للوالدين المؤثر على سلوك أبنائهم في تبني وجهات نظرهم في تعلم اللغة العربية عبر وسائل الإعلام.. كما عبر الطلاب عن دوافع ارتياحهم واستفادتهم من التجربة التي تبثها وسائل الإعلام الإسرائيلية لتعلم أبنائها اللغة العربية عبر اللغة العبرية كلغة وسيطة في التدريس .

توصلت دراسة زين العابدين حاجب وآخرين (٢٠٠٧)[35]، للعلاقة بين اللغة العربية والإعلام، إلى ضرورة العناية بمقدمي الأخبار والبرامج في الإذاعتين المسموعة والمرئية من بين المتمكنين في اللغة العربية؛ ليكونوا قدوة صالحة، وإقامة دورات تقوية في اللغة العربية للعاملين في الأجهزة الإعلامية؛ لتحقيق المستوى اللغوي الرفيع وتنقيتها من الشوائب، بحيث يمكن تحقيق ذلك بالتوعية الإعلامية المستمرة التي تستفيد من تقنية الحاسوب في إنتاج برامج للغة بأساليب مبتكرة لوضع برامج تجمع بين الفائدة العلمية والمتعة والتشويق، واعتماد برامج ومناهج تساهم في إصلاح لغة الإعلام عبر إجراءات منها: اعتماد لغة إعلامية فصيحة وسليمة، وسهلة وواضحة، وتقديم برامج تكسب الأطفال اللغة الفطرية السليمة التي تقدم بالعامية أو بلغات أخرى، حتى تحول إلى الفصحى.

أفصحت دراسة يوسو منكيلا [٣٦] **(٢٠١١)** Mankila Yousso لمشكلات تعليم اللغة العربية في النيجر، أنه برغم ما خلفه الاستعمار من تأخر في

تعليم هذه اللغة، إلا أن هناك طفرة الآن من جانب وسائل الإعلام في الاهتمام، وتعليم وتدريس اللغة العربية بكل مستوياتها لجميع الطلبة بمراحلهم التعليمية المختلفة، واعتمادها كلغة رسمية في البلاد، والاتجاه لتعريب المناهج الدراسية، وأن يتم استخدامها "بجامعة عبده مؤمن الإسلامية بنيامى"، وأن يتم دراسة إشكالياتها، وتبني خطط وبرامج في وسائل الإعلام النيجيرية تضمن استمراريتها وتطويرها، وكذلك استجلاب المدرسين ذوي الخبرات العربية من الدول العربية لتدريس العبادات وتفسير القرآن الكريم.

ذهبت دراسة جيمس كوفمان (٢٠١٢) Coffman, James[٣٧] إلى أنه لا ينبغى على الغرب أن يطلق بالخطأ تعبيرات ومصطلحات مختلفة تجاه ظاهرة تعريب المناهج الدراسية التي كانت تدرس باللغات الأجنبية في الجزائر، وفي الدول التي احتلها الاستعمار لفترات طويلة، وجعلها لغة رسمية للتداول بأنها ارتداد إلى الإسلامية؛ لأن هذه التعبيرات هي جزء من محاولة إلصاق تهم التطرف والإرهاب والأصولية؛ لتشويه صورة الإسلام والمسلمين في نظر العالم الغربي، وأن مصطلح الأصولية الدينية الذي شاع بشكل كبير في الوقت الحاضر كان يُطلق على المتشددين الإنجليز في القرن التاسع عشر الميلادي؛ مما أثار هذا المصطلح في العقلية الغربية جملة من الحساسية والشعور بالخوف، والقلق، والعداء لمن يُطلق عليهم.

وخلصت الدراسة إلى أن تعامل وسائل الإعلام الغربية مع الإسلام والمسلمين يجب أن يتميز بالعدالة، وعدم التحيز، وعدم تهويل بعض الظواهر السلبية في المجتمعات الإسلامية على الرغم من رفضها وإدانتها إسلاميا، فضلا عن التعتيم الإعلامي الذي يمارسه الغرب ضد الإسلام مستخدمين فيه الحجج والمسوغات والدوافع، وأن على وسائل الإعلام العربية والإسلامية أن تقوم بدور إعلامي إيجابي وفعال أكثر في نشر وتعليم وتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ حتى يتمكنوا من إيصال

الإسلام بوسطيته وسماحته، والتأثير على الفكر الغربي؛ كما أن على الغرب أن يسعى إلى معرفة ماهية الأمة الإسلامية، وماذا تفعل، وما هي حقيقتها، وأن تتجنب وضع الإسلاميين كلّهم في سلة واحدة وعدم النظر اليهم من منظور التهديد الأمني فحسب، وأن تبتعد عن إصدار أحكام معمَّمة، فهذا الموقف غير سليم، وغير عادل، ويتجاهل الاختلافات بين الجماعات والملل والمذاهب.

وأسفرت دراسة ميشال هيربلون (2013)[٣٨] بعنوان : تدريس اللغة العربية كلغة حية مفضَّلة للحوار عبر الثقافات في دول أوروبا عن أن تعلم اللغات الأجنبية ليست غاية في حد ذاتها، بل وسيلة لخدمة الوصول إلى مختلف الثقافات، حيث التنقل في الشرق الأوسط بلا حدود، بل إن تدريس اللغة العربية لا يقتصر فقط على نقل المعرفة اللغوية، وأن المكان المميز للاتصال بين الثقافات يجب بالضرورة أن يستكمله التعليم والخبرة و المعرفة الثقافية، وهناك شقان لهذا الغرض : **أولهما** : على المستوى الفردي، وهو تعزيز الوعي الثقافي ومعرفة الآخر، ويستتبعه أيضا تسهيل إدماج الشباب في تحسين مهاراتهم اللغوية، **والثاني** : على المستوى المؤسسي، فإنه يسهم في خلق فرص المواطنة الديمقراطية ، وتعزيز نشر اللغة والثقافة العربية بين دول أوروبا.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

في ضوء الدراسات السابقة المتاحة أمكن الاستفادة منها على النحو التالي:

- التأكد من فاعلية الإذاعات الدولية الموجَّهة – بشكل عام – في تعليم اللغات الوطنية والهويات الثقافية، وإمكانية تطويع خصائص الوسيلة الإذاعية للقيام بذلك.
- وضع مواصفات للقائم بالاتصال في الإذاعات التعليمية الدولية أو الموجهة للخارج.

- تشكيل إطار نظري وخلفية معرفية ساهمت بشكل أو بآخر في بحث موضوع الدراسة.
- ومع ذلك، رغم استفادة الباحثة – بشكل عام – من جميع الدراسات السابقة، فإن هذا البحث يمثل اتجاها جديدا في الدراسات الإعلامية؛ إذ يقوم بدراسة رؤية مستقبلية لتفعيل دور برامج تعليم العربية بالراديو في شبكة الإذاعات المصرية الموجَّهة في ضوء آراء عينة من الإعلاميين القائمين بالاتصال على هذه البرامج، ودراسة خصائصهم الديموغرافية في علاقتها المباشرة بطبيعة منظومة الاتصال في هذه البرامج من خلال مؤسسة حكومية تهتم بالبث الموجه للخارج.

الإطار النظرى للدراسة :

تعتمد هذه الدراسة في أساسها النظري على المداخل والنظريات التالية:

١) نظرية حارس البوابة Gatekeeper ، والتي تذهب إلى أن الرسالة الإعلامية تمر بعدة مراحل، وهي تنتقل من المصدر إلى المتلقي، وتشبه هذه المراحل السلسلة المكوَّنة من عدة حلقات، وأن قدر هذه المعلومات التي تخرج من بعض الحلقات أو الأنظمة أكثر مما قد يدخل فيها؛ لذلك يسميها شانون Shanon [٣٩] أجهزة تقوية، ويقوم القائم بالاتصال فيها بالسيطرة على سلطة اتخاذ القرار في ما سيمر من خلال بوابته، وكيف سيمر حتى وصوله للجمهور، وتعتمد هذه القرارات على مجموعة من الشروط الواجب توافرها في القائم بالاتصال منها بعض الخصائص الشخصية، كالنوع والسن والخبرات والمهارات ومستوى التعليم والإحساس بالذات، كما تعتمد أيضا على اتجاهاته نحو نفسه، ونحو الوسيلة، ونحو المتلقي، ومستوى المعرفة، والتخصص في الموضوع الذي يعالجه، ثم تأثير القائم بالاتصال في تغيير اتجاهات الأفراد وسلوكهم[٤٠].

٢) مدخل الممارسة المهنية: والذي يذهب إلى أن المضمون الإعلامي يتأثر بدرجة كبيرة باتجاهات الممارسة المهنية للقائم بالاتصال وخصائصه، كما يتأثر أيضا بعوامل أخرى يدخل في نطاقها التأهيل العلمي والمهني، والتنظيم الإداري في المؤسسة، والمستويات الوظيفية، وتأثير شخصية صانع القرار، والضغوط المهنية والخارجية، ودرجة الرضا الوظيفي وغيرها مما يؤثر في اتجاهات الممارسة الإعلامية في المؤسسات الإعلامية(٤١).

مشكلة الدراسة :

لاشك في أن إدارة العربية بالراديو باعتبارها جزءا لا يتجزأ من المنظومة الإعلامية المصرية قد أُهملت – بشكل أو بآخر – من قِبَل الأنظمة الحكومية السابقة ككل قطاعات الدولة المختلفة، كما أن نتائج بعض الدراسات السابقة كانت مؤشرا ينُم عن وجود بعض المشكلات بإدارة تعليم العربية بالراديو والخِدْمات التي تؤديها، والأهداف التي تسعى لتحقيقها(٤٢)؛ مما يجعل الرسالة لا تصل إلى الجمهور المستهدف بشكل سليم وفعال، ومنها: تغيير الترددات في فترات قصيرة، ورفع بعض الإذاعات دون إنذار حتى في الموجات الإذاعية – فإن هناك ترددات موجهة يتم تغييرها دون سابق إنذار؛ مما يهدر جهود العاملين في تلك الإذاعات– وكذلك إهدار للمال العام فضلا عن مشكلات الهندسة الإذاعية الفنية والتقنية.. فهناك مشكلات أخرى تعوقها عن تقديم رسالتها وتوصيلها للمستمعين المستهدفين منها: دمج البرامج أحيانا، وتقليص عدد ساعات البث الإذاعي وتهالك الشبكات والأجهزة(٤٣)، إلا أنه يمكن القول إن إدارة تعليم العربية بالراديو رسمت بعد ثورة 25 يناير صورة مضيئة تنطلق بها نحو المستقبل؛ لتواكب وسائل الإعلام الدولية، هذه الصورة وهذا التغيير إنما يظهر بشكل واضح في القواعد والأسس التي تحكم طريقة وشكل ومضمون

المواد المذاعة، مع تطوير خدماتها بشكل مستمر، وإضافة العديد من اللغات والخدمات الجديدة لبثها الإذاعى لدول العالم، وخاصة في ظل وجود اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتدريسها على أنها وحدة متكاملة (٤٤).

ويبدو جليًّا –في ضوء المشكلات السابقة – أهمية الوقوف على تقييم منظومة الاتصال في هذه البرامج بعناصرها المختلفة من وجهة نظر الإعلاميين أنفسهم للتعرف على أهم المعوقات التي تحول دون فعالية الاتصال في تحقيق أهدافه في ضوء الخبرة المباشرة لهم، ورؤيتهم للتطوير من خلال المقترحات العلمية والمنهجية والتخطيط الجيد لهذه البرامج، والتعرف على رجع الصدى لاستشراف رؤية علمية مستقبلية يمكن أن تسهم في تطوير الخدمات المقدمة في هذه البرامج وطرق وأساليب ومناهج التدريس فيها .

أهداف الدراسة :

في ضوء إشكالية الدراسة التي تم توضيحها ونتائج الدراسات السابقة والإطار النظري يتحدد أهداف هذا البحث في الآتي:

- الوقوف على أهم المعوقات والمشكلات التي تواجه منظومة الاتصال في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في شبكة الإذاعات الموجهة المصرية، والتي تحول دون تحقيق أهدافها المرجوة والمنشودة، وطموحات القائمين بالاتصال عليها من وجهة نظرهم.
- تقييم الإعلاميين لمستوى الأداء الوظيفي في هذه البرامج على مستوى الشكل والمضمون، ومدى استخدام التقنيات الحديثة وتكنولوجيا الاتصال فيه، ومدى النجاح الذي حققه عن طريق رجع الصدى والتغذية المرتدة لتقييمه وتلافي السلبيات.

- رؤية الإعلاميين لمستوى التقييم والتخطيط في هذه البرامج ، ومدى الاشتراك فيه ، وأسباب الرضا أو عدمه ومقترحاتهم للتقويم .
- الرؤى المستقبلية للإعلاميين القائمين بالاتصال في هذه البرامج بشأن تفعيل دورها، واستشراف آفاق علمية جديدة لتطوير منظومة الاتصال في هذه البرامج.
- رصد وتحليل وعرض نموذج تجربة تدريس وتعليم العربية بالراديو لغير الناطقين بها من خلال شبكة الإذاعات المصرية الموجهة وتقييمها في إطار المنهج النقدي الكيفي بما لها وما عليها .

تساؤلات البحث وفروضه:

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن مجموعة من التساؤلات الرئيسية كما تسعى في ذات الوقت لاختبار مجموعة من الفروض، ويمكن عرضها على النحو التالي :

أ) **التساؤلات** :

١- ما أهم المعوقات والمشكلات التي تواجه منظومة الاتصال في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في شبكة الإذاعات المصرية الموجهة، والتي تحول دون تحقيق أهداف الرسالة الإعلامية من وجهة نظر القائمين بالاتصال عليها؟.

٢- ما تقييم الإعلاميين لمستوى الأداء الوظيفي في هذه البرامج من حيث: أساليب التدريس والمناهج المدروسة، ومستوى المضمون المقدم، ومدى استخدامه للتكنولوجيا الحديثة وتقنيات الاتصال؟.

٣- ما الأهداف التي تسعى لتحقيقها هذه البرامج ومستوياتها؟.

٤- ما مدى العلم بهذه الأهداف ومدى توافقها مع رؤية الإعلاميين من وجهة نظرهم؟.

٥- ما رؤية الإعلاميين لمستويات التقييم، والتخطيط لهذه البرامج، ومدى الاشتراك فيهما؟.

٦- ما رؤية الإعلاميين لاليات التقييم والتخطيط لبرامجهم وسبل تطويرها؟.

٧- ما أسباب الرضا أو عدم الرضا عن أداء هذه البرامج ومقترحات الإعلاميين للنهوض ببرامجهم؟.

٨- ما رؤى الإعلاميين المستقبلية بشأن تفعيل دور هذه البرامج ؟.

٩- ما مدى حصول الإعلاميين على دورات تدريبية متخصصة في هذه البرامج ومجالاتها وأوجه الاستفادة منها من عدمه؟.

١٠- ما تقييم الإعلاميين لمستوى نجاح برامجهم عن طريق طرق رجع الصدى أو التغذية المرتدة؟.

١٠- ما رؤية القائمين بالاتصال للتطوير من خلال المقترحات المنهجية التي يرونها مناسبة للأخذ بها من وجهة نظرهم؟.

ب) فروض البحث :

الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقييم الإعلاميين لمستوى الأداء في برامجهم من وجهة نظرهم ومتغيراتهم الديموغرافية : (النوع – الخبرة – طبيعة العمل – مستوى التعليم) .

الفرض الثانى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الإعلاميين عينة الدراسة وفقا لمتغيراتهم الديموغرافية والآتي:

- مدى وجود تخطيط للبرامج.
- مستوى هذا التخطيط.
- مدى المشاركة في التخطيط.

الفرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإعلاميين عينة الدراسة وفقا لمتغيراتهم الديموغرافية والآتي:

- العلم بأهداف هذه البرامج.
- مستوى تحقيق هذه الأهداف.
- مدى توافق الأهداف مع رؤية القائمين بالاتصال.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الرضا الوظيفي والمتغيرات الديموغرافية للقائمين بالاتصال.

الفرض الخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القدرة على التغلب على طبيعة المشكلات التي تصادف العمل في هذه البرامج للنهوض بمستواها وبين المتغيرات الديموغرافية للقائمين بالاتصال.

نوع الدراسة

تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية التي تسعى لرصد وتوصيف وتقديم رؤية مستقبلية؛ لتفعيل دور برامج تعليم العربية بالراديو لغير الناطقين بها في الإذاعات المصرية الموجهة (في ضوء آراء عينة من الإعلاميين)، كما لم تقف الدراسة عند حد الوصف، ولكنها سعت لتفسير أهم ما توصلت اليه من نتائج.

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة على منهج المسح بشقيه الوصفي والتحليلي، وفي إطار هذا المنهج تم الاعتماد على أسلوب المسح الشامل بشقيه الكمي والكيفي حيث اعتمد الأسلوب الكيفي على التفسير الاستنباطي والاستقرائي[٤٥] لنتائج الدراسة.

عينة الدراسة :

نظرا لمحدودية مجتمع الإعلاميين (القائمين بالاتصال) في إدارة تعليم العربية بالراديو في شبكة الإذاعات المصرية الموجهة من ناحية، ووجود فرصة سانحة لتعاونهم – مشكورين– مع الباحثة من ناحية أخرى، وبالنظر لأهمية موضوع الدراسة، ووجود فجوة بين النجاح الذي حققته هذه البرامج على المستوى التطبيقي(*)، وندرة الإنتاج العلمى الذي تناول هذا الموضوع على المستوى النظري، فقد اعتمدت الباحثة على أسلوب الحصر الشامل لكافة الإعلاميين العاملين بهذه البرامج سواء في مجال الإعداد أو التقديم أو الإخراج أو مشرفي البرامج ومديري الإدارات والعموم؛ للتعرف على أدوارهم ورؤيتهم في رسم استراتيجيات وأبعاد السياسة الإعلامية في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في شبكة الإذاعات المصرية الموجهة.

أداة الدراسة وجمع البيانات :

اعتمدت الباحثة على المقابلات الشخصية المباشرة والمتعمقة مع القائمين بالاتصال عينة الدراسة، هي تسمح بالاقتراب والتعمق في أغوار مفردات البحث لترجمة الأفكار والآراء والمعانى والدوافع، كما اعتمدت الباحثة على صحيفة (استبار)[٤٦] شبه مقننة [٤٧] Unstructured التي تتيح أسئلتها المرونة، والتكيف مع الحالات المختلفة كأداة استرشادية لدليل المقابلة[٤٨]، ذلك لما تتميز به من جهد تضافري وتفاعلى Interactive & synergistic effort، وأسلوب مرن وسلس flexible & fluid style بين الباحث والمشارك، وذلك

(*) تبث برامج العربية بالراديو حوالي ثماني ساعات يومية، و٧٣ ساعة أسبوعيا، وبتسع لغات مختلفة إلى كافة أرجاء المعمورة تقريبا، ويعد هذا الإنتاج الإذاعي الضخم مؤشرا ملحوظا لأهمية ودور ونجاح هذه البرامج على المستوى التطبيقي من ناحية، فضلا عن دورها الدبلوماسي المحوري الكبير الذي تلعبه في تواصل الحضارات، وانفتاح الثقافات، وتلاحم الشعوب، وتقارب وجهات النظر المختلفة مع مصر من ناحية أخرى.

لتقصي Probing واستيضاح أكبر قدر ممكن من المعلومات والحقائق والبيانات، والتي يطلق عليها أحياناً "الحديث بهدف" Conversation with a purpose[٤٩]، كأداة لجمع وتوليد المعلومات؛ فقد تم إعدادها لتترجم أهداف الدراسة إلى تساؤلات وفروض يتم الإجابة عنها من جانب المبحوثين.

كما خضعت الصحيفة لتحكيم مجموعة من الخبراء(*)، وكذلك للاختبار القبلي قبل أن تأخذ شكلها النهائي في التطبيق رغبة في الوصول إلى نتائج متعمقة تعكس أبعادا جديدة للدراسة يمكن الاسترشاد بنتائجها على المستويين النظري والتطبيقي.

نتائج الدراسة : تم تطبيق صحيفة الاستبيان على 20 مفردة هم جميع العاملين بإدارة العربية بالراديو، وقد تعاونوا جميعا بشكل جيد مع الباحثة؛ وقد تبين أن نسبة الذكور فيهم أقل من نسبة الإناث بنسبة 10% (**)، وفي ما يلي خصائص العينة.

تم عرض الاستمارة على السادة الأساتذة (مرتبة أبجديا) :

١- أ.د. انشراح الشال، الأستاذ بقسم الإذاعة والتليفزيون بكلية الإعلام، جامعة القاهرة.

٢- أ.د. أميمة عمران، الأستاذ بقسم الإعلام بكلية الآداب، جامعة أسيوط.

٣- أ.د. حسن عماد مكاوي، الأستاذ بقسم الإذاعة والتليفزيون بكلية الإعلام، جامعة القاهرة.

٤- أ.د. صابر عسران، الأستاذ بقسم الإذاعة والتليفزيون بكلية الإعلام جامعة القاهرة.

٥- أ.د. عزة عبد العزيز عثمان، الاستاذ بقسم الصحافة بكلية الآداب جامعة بسوهاج.

(**) يفضل الذكور العمل في مجال الإخراج التليفزيوني أكثر من العمل في مجال الإذاعة في هذه البرامج ربما لظروف مادية أفضل كما جاء على لسان أحد المبحوثين.

أولا : خصائص العينة :

جدول رقم (١)

خصائص عينة الدراسة	ك ن = ٢٠	%
النوع ذكر أنثى	 9 11	 45 55
السن أقل من25 -25-40 -40 – 60 60فأكثر	 2 4 14 -	 10 20 70 -
المستوى التعليمي مؤهل أقل من الجامعي مؤهل جامعي مؤهل فوق الجامعي مؤهل من خارج مصر	 2 13 3 2	 10 65 15 10
طبيعة العمل – مذيع/(ة) – مذيع/(ة) ومعد/(ة) – مشرف/(ة) برامج – مذيع/(ة) ومعد/(ة) ومشرف/(ة) برامج – مدير/(ة) أدارة – مدير/(ة) عام	 2 8 3 5 1 1	 10 40 15 25 5 5
كيفية الالتحاق بالعمل عن طريق مسابقة تعيين القوى العاملة النقل من جهة إلى جهة الانتداب من جهة لجهة	 12 3 3 2	 60 15 15 10
أسلوب التعمل الوظيفي تعيين حكومى تعامل بالعقد المؤقت تعامل بنظام المكافأة	 16 4 -	 80 20 -
سنوات الخبرة في العمل بالبرامج أقل من سنة خمس – عشر سنوات عشر سنوات 15 – سنة 15سنة فأكثر	 1 5 10 4	 5 25 50 20

خصائص عينة الدراسة

تشير البيانات السابقة إلى أن نسبة ٩٠% من العينة في العقد الرابع والخامس من العمر، ومعظمهم من البرامجيين والمذيعيين والمعدين للبرامج؛ مما ينعكس على العمل بالتجويد والإبداع، ونسبة ١٠% في العقد الثاني والثالث من العمر، وهم يعملون في مجال الإشراف على البرامج وإداريين بالمحطة.

قررت نسبة ٦٥% من المبحوثين حصولهم على مؤهلات جامعية تتناسب ومجال عملهم، بينما أشارت نسبة ١٥% بحصولهم على مؤهلات فوق الجامعية انحصرت في ماجستير الألسن، والآداب قسم اللغة الإنجليزية، ودبلوم الدراسات العلا في الإعلام؛ مما يتوقع أن ترتفع طبقا لذلك مستويات الرضا؛ حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عادل فهمى، والتي أشارت إلى أن ٦٢.٥% من القائمين بالاتصال العاملين في القنوات الفضائية المصرية عينة الدراسة حاصلون على مؤهلات إعلامية أو مؤهلات أخرى تتناسب وطبيعة العمل الإعلامي(٥٠).

أفادت نسبة ٤٠% أنهم يعملون في مجال الإعداد والتقديم لبرامج العربية بالراديو، بينما تعمل نسبة ١٥% في مجال الإشراف على هذه البرامج؛ حيث تم إضافة هذه الوظيفة إلى اللوائح التنظيمية للعمل باتحاد الإذاعة والتليفزيون في هذه الإدارة عندما كانت إدارة العربية بالراديو تستعين بالمذيعين والمعدين الأجانب للإذاعة بلغة دولهم الموجهة اليها هذه البرامج، وخاصة جنوب وشرق آسيا، وجنوب ووسط أفريقيا، والدول اللاتينية، وذلك لمراقبة دقة وصحة ما يتم ترجمته من حيث اتفاقه مع السياسة العامة للدولة، وقد استمرت هذه الوظيفة حتى الآن في برامج تعليم العربية بالراديو؛ للتأكد من دقة وسلامة وصحة اللغة الوسيطة التي يتم بها الترجمة من اللغة العربية وإذاعتها في البرنامج بهذه الإدارة.

انتفت وظيفة "مخرج" في إدارة تعليم العربية بالراديو نظرا لطبيعة هذه البرامج التعليمية التي لا تعتمد على فنون إذاعية أو مؤثرات صوتية في إنتاجها بقدر ما تحتاج إلى سلامة اللغة العربية وإتقان اللغات الوسيطة التي يتم الترجمة بها دون تحريف.

أفادت أكثر من نصف عينة الدراسة أنه تم التحاقهم بالعمل في هذه البرامج عن طريق مسابقة معلنة في إدارة تعليم العربية بالراديو، في حين أفاد ثلاثة مبحوثين التحاقهم عن طريق القوة العاملة، وثلاثة آخرون عن طريق النقل من جهة أخرى، واثنان عن طريق الانتداب من شبكة الإذاعات المصرية الموجهة، وهكذا يبدو أن العمل في هذه البرامج عن طريق التثبيت هو صفة إيجابية غالبة في هذه البرامج، ذلك برغم ما خلصت اليه نتائج إحدى الدراسات السابقة من أن الإعلاميين في الفضائيات المصرية أغلبهم يعملون بنظام القطعة أو التعاقد لفترة معينة؛ مما يجعلهم يتطلعون لترك وظيفتهم أو النقل لجهة أخرى في أغلب الأحيان(٥١).

أفادت النسبة الغالبة ٨٠% بأنهم يتعاملون بأسلوب التعيين الحكومي بصرف النظر عن طبيعة التخصص، في حين أوضحت نسبة ٢٠% فقط بأنهم يتعاملون بنظام العقد المؤقت مع الإعلاميين الذين يجيدون اللغات الوسيطة التي يتم تقديم البرامج بها، ولعل عبارة (مؤهل عالٍ مناسب) المنصوص عليها ضمن لائحة العمل باتحاد الإذاعة والتليفزيون(٥٢) هو الباب الذي يدخل منه بعض ممن يحملون مؤهلات ليست متخصصة في الإعلام للعمل في هذه البرامج؛ مما يشير إلى عدم وجود علاقة مباشرة بين طبيعة العمل والحصول على مؤهلات دراسية؛ بينما حاول بعضهم التغلب على ذلك بالحصول على دورات تدريبية ترتبط بمجال التخصص (كالإعلام واللغات والترجمة واللغة العربية)، أو في طريقهم لذلك؛ مما يعد سمة إيجابية تحتسب لصالح العمل الإعلامي بهذه البرامج، ويشير إلى مدى إدراك الإعلاميين

لأهمية وخطورة الدور الذي يقومون به، وما يقتضيه ذلك من ضرورة العمل على صقل مواهبهم ومهاراتهم، وتعميق دراساتهم الأكاديمية بدراسات تتصل بمجالات العمل والتطبيق.

أوضحت أكثر من ثلثي العينة أنه مر على التحاقهم بالعمل في هذه البرامج أكثر من عشر سنوات، في حين أوضحت نسبة ٢٥% بأنهم يعملون منذ أقل من خمس سنوات، ومفردة واحدة منقولة حديثا، وتعمل منذ عام في هذه البرامج في وظيفة مشرف برامج، ومن الطبيعى أنه كلما مر فترة أطول على العمل في مجال التخصص احتُسب ذلك في سنوات خبرة القائم بالاتصال لصالح العمل الإعلامي.

ثانيا: طبيعة برامج تعليم العربية بالراديو في شبكة الإذاعات المصرية الموجهة

جدول رقم (٢)

يوضح طبيعة برامج تعليم العربية بالراديو في شبكة الإذاعات المصرية الموجهة

العربية بالراديو	ك	%
شكل البرنامج		
حديث مباشر	9	14.28
حوار	9	14.28
حديث مباشر+ حوار	45	71.42
إجمالي	63	100%
اللغة الوسيطة		
الإنجليزية	7	11.11
الفرنسية	7	11.11
التركية	7	11.11
ألباني	7	11.11
لغات أفريقية	14	22.22
لغات شرق آسيوية	21	33.33
إجمالي	63	100%
فترة الإذاعة		
الفترة الصباحية	21	33.33
فترة الضحى والظهيرة والعصر	21	33.33
فترة المساء والسهرة	21	33.33
إجمالي	63	100%
دورية البرنامج		
يومي	54	85.71
أسبوعي	9	14.28
إجمالي	63	100%
إعادة البرنامج		
نعم	14	70
أحيانا	2	10
لا	4	20
إجمالي	20	100%

أشارت النتائج وفقا لما أفاد به القائمون بالاتصال في برامج العربية بالراديو إلى أن هناك 63 حلقة من برامج تعليم العربية بالراديو في المراحل التعليمية الثلاث التي تقدمها الخدمة تذاع أسبوعيا، منها 45 حلقة تشمل دروساً في مختلف مراحل التعليم الثلاث (المبتدئين – المرحلة المتوسطة – المتقدمين) للمستمعين في المناطق الموجهة اليهم هذه البرامج عن طريق الحديث المباشر والحوار معا[٥٣]، وهو الشكل الذي أجمع عليه المبحوثون بأنه أفضل الأشكال الإذاعية لتقديم مثل هذه النوعية من البرامج، وتقدم بتسع لغات وسيطة، أما البرنامج الثاني فهو على شكل حديث مباشر، وهو عبارة عن ردود على أسئلة واستفسارات المستمعين في جميع النواحي : اللغوية والأدبية والثقافية، وذلك مرة واحدة أسبوعيا بجميع اللغات التسع التي تقدم بها البرامج، ويذاع يوم الجمعة من كل أسبوع، بينما يذاع برنامج "لغة الحوار" عقب كل درس من دروس كل مرحلة من المراحل الثلاث، وهذا البرنامج يعلم الدارسين كيفية إجراء حوار والتحدث باللغة العربية، كما يتناول الموضوعات التي تلقي الضوء على النهضة المصرية والعربية، والنواحي الحضارية والثقافية لمصر والعالم العربي.

أما اللغات الوسيطة التي يتم تقديم البرامج بها فهي: الإنجليزية والفرنسية والتركية والألبانية بواقع 7 حلقات يوميا لكل لغة وسيطة، وبنسبة ١١.١١% ، بينما تذاع 14حلقة يوميا باللغات الأفريقية، وهي الهوسا، والسواحلي بنسبة ٢٢.٢٢% ، وبواقع سبع حلقات يوميا، بينما تذاع 21 حلقة يوميا بنسبة 33.33% للغات شرق آسيا، وهي: (الأردية والفارسية والإندونيسية) ، وهذه اللغات تعمل على بث وتعليم اللغة العربية لكل أرجاء العالم تقريبا باستثناء مناطق أمريكا اللاتينية التي يذاع فيها باللغة الإنجليزية كلغة وسيطة الآن، بينما في الخطة المستقبلية سيتم تقديم برامج تعليم العربية باللغة الأسبانية والبرتغالية لهذه المناطق [٥٤].

توزعت فترات الإذاعة لهذه البرامج على ثلاث فترات إذاعية يومية بالتساوي شملت الفترة الصباحية، وفترة الضحى والظهيرة، وفترة المساء والسهرة، بواقع 21 حلقة، وبنسبة ٣٣.٣٣% لكل فترة إذاعية، أما دورية البرامج فهي يومية بنسبة ٨٥.٧١% ، وأسبوعية بنسبة ١٤.٢٨%، وذلك لأن جميع برامج دروس تعليم العربية لغير الناطقين بها تذاع يوميا وحصريا، أما حلقة الرد على استفسارات المستمعين فتذاع مرة واحدة أسبوعيا بجميع اللغات.

وبسؤال المبحوثين : ما إذا كان هناك إعادة لبعض الحلقات أو كلها في هذه البرامج، أفادت نسبة ٧٠% من المبحوثين بأنه يتم إعادة حلقاتهم في أوقات أخرى مختلفة على مدار اليوم غير موعد إذاعتها الأصلي؛ في حين أفادت نسبة ٢٠% فقط بأن خريطة البرامج لشبكة الإذاعات الموجهة مضغوطة بحيث لاتسمح بإعادة البرامج المسجلة أو المباشرة مرة أخرى(٥٥)، ولكن يتم شرحها مرة جديدة إذا طلب منهم المستمعون ذلك في برنامج الرد على استفسارات وأسئلة الدارسين والمستمعين في حلقة يوم الجمعة الأسبوعية المخصصة لذلك.

أشار مبحوثان بنسبة ١٠% بأن برامجهما وبعض حلقاتها أحيانا تترجم للغة البرتغالية والأسبانية لإذاعتها مرة أخرى في دول أمريكا اللاتينية التي لم تبث لها هذه الخدمة بعد.

ثالثا: المقررات والموضوعات التي يتم تدريسها :

بسؤال المبحوثين عن أهم المقررات التي يتم تدريسها أوضحت البيانات التي أدلوا بها بأن البرنامج التدريسي يتكون من ثلاث مراحل، كل مرحلة تتكون من 51درسا، ويتم تغطيتها في ثلاث سنوات بتقديم درس واحد كل أسبوع باستخدام اللغات الوسيطة التسع التي تقدم بها البرامج، كما تستخدم اللغة الصوتية بالكامل

في المرحلة الأولى والثانية، وتخفف تدريجيا خلال المرحلة الثالثة، وتضم المراحل الثلاث 153 درسا مطبوعة في عشرة أجزاء مقسمة حسب المراحل التعليمية إلى التالي[٥٥]:

المرحلة الأولى 51 : درسا (كتاب واحد من أربعة أجزاء).

المرحلة الثانية 51 : درسا (كتاب واحد من أربعة أجزاء).

المرحلة الثالثة 51 : درسا (كتاب واحد من جزأين).

أما عن أهم الموضوعات التي يتم تدريسها خلال الدروس المختلفة فقد أفاد المبحوثون بالتالي:

جدول رقم (٣)

الموضوعات التي يتم تدريسها في المقررات الدراسية

الموضوعات	ك ن = ٢٠	% ن = ٢٠
قواعد نحوية	20	100%
مفردات لغوية ومعانيها	20	100%
جمل نصية وتراكيب لغوية	18	90%
ترجمة وتراجم	16	80%
الصياغة السليمة للجمل بالعربية	20	100%
دراسات أدبية أو ثقافية	18	90%
مهارات القراءة والفهم	20	100%
مهارات الكتابة	15	75%
القرآن الكريم	10	50%
نقد أدبي	8	40%
أخرى تذكر	3	15%

تشير النتائج إلى أن أهم الموضوعات التي يتم تدريسها خلال المراحل التعليمية لبرامج تعليم العربية بالراديو هي: (القواعد النحوية والصرفية– مفردات اللغة ومعانيها– الجمل النصية والتراكيب– الترجمة– الصياغة السليمة للجمل بالعربية - مهارات القراءة والفهم)، وذلك بنسبة ١٠٠% من المبحوثين الذين أدلَوا بذلك، في حين أشارت نسبة ٧٥% إلى مهارات الكتابة، وأفادت نسبة ٥٠% بأن هناك موضوعات تعتمد على قراءة وترجمة وفهم بعض آيات ومعانى القرآن الكريم، ونسبة ٤٠% النقد الأدبي، بينما ذكر بعض المبحوثين إجابات أخرى كموضوعات عن مصادر التراث العربي والموسيقى والشعر والعروض.

أوضح جميع المبحوثين بنسبة ١٠٠% بأن آليات وطرق التقييم هي امتحانات نهاية الفصل الدراسي، أو نهاية كل مرحلة دون غيرها، كالامتحانات الشهرية، ومنتصف الدراسي، وقد ذكر بعضهم أن أكثر المقررات التي يتم الاستفادة منها هي تلك التي توجَّه باللغة الإنجليزية، والفرنسية، والتركية إلى المناطق الناطقة بهذه اللغات؛ وذلك للإقبال المتزايد من الدارسين عليها، بينما أقلهم استفادة هم دارسو المناطق المتحدثة بالفارسية، والبشتو، والهوسا، لقلة الإقبال عليها.

رابعا: مستوى وآليات تقييم الإعلاميين لبرامجهم وسبل تطويرها

جدول رقم (٤)

يوضح مستوى واليات تقييم الإعلاميين لبرامجهم وسبل تطويرها من وجهة نظرهم

اليات التقييم وسبل التطوير للبرامج	ك ن =٢٠	%
مستوى تقييم البرامج عالي متوسط منخفض	 16 3 1	 80 15 5
إجمالي	20	100%
اليات تقييم البرامج تقارير دورية رجع الصدى إدارة المتابعة والتقييم خطط برامجية (طويلة -متوسطة -قصيرة الأجل) أخرى تذكر.....	 12 20 3 6 1	 60 100 15 30 5
رؤية الإعلاميين للتطوير - تحسين الإرسال وتقوية موجات البث الإذاعي - الدعاية والإعلان للبرامج -إنشاء مواقع إلكترونية لتعليم العربية بالراديو، وعمل إذاعة بث مباشر للبرامج على الهواء إنشاء صفحة للبرنامج على مواقع التواصل الاجتماعي -زيادة الموارد المالية لطباعة الكتب - استخدام تكنولوجيا الاتصال الحديثة في البرامج أخرى تذكر.....	 16 9 12 11 15 8 1	 80 45 60 55 75 40 5

يتطلب تعليم اللغات – بشكل عام – وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بشكل خاص، توافر أساليب مناسبة لتقويم الطلاب، وتلازم جميع مراحل العملية التعليمية، فالتقويم اللغوي عملية قياس مستمرة ومتنوعة الأشكال تبدأ بالتدريبات اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي تدريبات مصاحبة لجميع الدروس، وتنتهي باختبارات الكفاءة اللغوية التي تقيس الكفاءة اللغوية العامة لدى الطلاب؛ فالتدريب اللغوي يقيس معرفة الطالب بجزء من المهارة، فعلى سبيل المثال: تدريبات نفي الفعل الماضي بـ "ما"، أو كتابة جملة صحيحة باستخدام أداة الشرط "إذا" هي تدريبات تقيس مهارة الكتابة، أما اختبارات الكفاءة اللغوية فهي لا تقيس أجزاء محددة من المهارة فحسب، بل تستهدف قياس معرفة الطالب العامة باللغة العربية من خلال قياس جميع مهارات اللغة العربية استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة [٥٦].

في ضوء ما سبق تشير نتائج الدراسة إلى أن أغلب الإعلاميين أفادوا بأن تقييمهم لبرامجهم – من وجهة نظرهم – كان على مستوى عالٍ بنسبة ٨٠% في الترتيب الأول، بينما صرحت نسبة ١٥% بأنه على مستوى متوسط في الترتيب الثاني، وهم من مشرفي البرامج في إدارة تعليم العربية بالراديو، وكذلك إعلامي واحد من جنوب إفريقيا يعمل في إدارة شبكة الإذاعات الموجهة، وينتدب للعمل في برامج العربية للراديو في إعداد وتقديم البرامج بلغة الهوسا لمنطقة دول غرب أفريقيا، في حين صرحت مفردة واحدة فقط بنسبة ٥% بانخفاض مستوى هذه البرامج[*].

[*] هو تركي الجنسية يعمل في إدارة العربية بالراديو عن طريق الانتداب من شبكة الإذاعات الموجهة في تعليم اللغة العربية باللغة التركية الوسيطة وموجهة إلى منطقة تركيا والناطقين بها.

برغم ذلك فإنه يمكن القول بأن هناك اتجاها إيجابيا من جانب الإعلاميين نحو العمل في هذه البرامج، وأن المجهود الذي يبذل فيها يحظى بالرضا من جانبهم، وبالتقدير والثناء من جانب زملائهم ورؤسائهم في العمل، كما يحظى باحترام وتقدير المستمعين، وذلك حسبما تفيد خطابات الدارسين والبريد الإلكتروني الوارد كأداة لقياس رجع الصدى.

اختلفت رؤى الإعلاميين بالنسبة لأفضل الآليات لتقييم برامجهم من وجهة نظرهم، وإن كانوا قد أجمعوا على نتائج رجع الصدى، وهي خطابات المستمعين التي ترد عن طريق البريد الإلكترونى أو البريد المسجل في المقام الأول بنسبة ١٠٠% ؛ حيث أفادوا بأنه تقييم مباشر ومتواصل يشعِرهم بارتياح ورضا عن أنفسهم، وعن برامجهم، والجهد المبذول فيها، والذي يصل للجمهور المستهدف، في حين رشحت نسبة ٦٠% التقارير الدورية كأسلوب آخر أو توافقي مع نتائج رجع الصدى لتقييم برامجهم في الترتيب الثانى، وأدلت نسبة ٣٠% في الترتيب الثالث بأن الخطط البرامجية سواء طويلة أو متوسطة أو قصيرة الآجل قد تفيد أحيانا في تقييم هذه البرامج، وأفادت نسبة ١٥% بأن إدارة المتابعة والتقييم يمكن أن تدلي بدلوها في تقييم هذه البرامج، ولكن لم يذكر أي من المبحوثين البحوث الميدانية أو إدارة بحوث المستمعين والمشاهدين كأسلوب تقييمى للبرامج للأخذ به، على الرغم من وجوده كالية من آليات التقييم في إدارة المتابعة لهذه البرامج؛ مما يدعم وجهة نظر الباحثة بضرورة إجراء بحوث ميدانية وتحليلية في هذا المجال على خلفية نقص البيانات، وغياب المعلومات والبحوث في هذا الحقل، على رغم عراقته وأهميته ودوره الحيوي كوسيلة من وسائل السياسات الخارجية؛ لإسماع صوت مصر للخارج، وانعكاس لدبلوماسيتها في إمداد المواطنين خارج حدودها بالمعلومات، وأوضحت مفردة

واحدة بنسبة ٥% بأن التقييم من خلال استبيان على الإنترنت ليجيب عنه مستمعو ومستخدمو هذه البرامج قد يفيد أيضا في التقييم.

عن رؤية المبحوثين لكيفية تطوير برامجهم أفادوا بأنه يجب تحسين وتقوية الإرسال وإشارة البث في المقام الأول بنسبة ٨٠%، ثم زيادة الموارد المالية لطبع الكتب وتوزيعها على المستمعين في المواعيد المقررة لذلك في الترتيب الثانى بنسبة ٧٥%، ثم إنشاء مواقع إلكترونية لتعليم العربية بالراديو وعمل بث مباشر للبرامج من الراديو على الهواء؛ لإتاحته للجميع بشكل دائم وحصري في الترتيب الثالث بنسبة ٦٠% ، فالأخذ بأساليب التكنولوجيا الحديثة في تطوير برامجهم في الترتيب الرابع، فتلاها عمل صفحة للإدارة على مواقع التواصل الاجتماعي بفارق نسبي بسيط، ثم الدعاية والإعلان والتنشيط لهذه البرامج خاصة في الدول التي لا ترد منها خطابات رجع الصدى وأعداد الدارسين المشتركين منها ضعيفة، ثم استخدام تكنولوجيا الاتصال الحديثة في البرامج في الترتيب الأخير بنسبة ٤٠%، وقد أفاد مبحوث واحد فقط برؤية أخرى للتطوير، وهي تقليل مدة الدراسة نظرا لإيقاع الحياة السريع .

خامسا: التخطيط للبرامج

جدول رقم (٥)

يوضح رؤية الإعلاميين لمدى وجود تخطيط في برامجهم ومستواه ومدى وأساليب المشاركة فيه من وجهة نظرهم

التخطيط للبرامج	ك ن = ٢٠	%
مدى وجود تخطيط		
دائما	15	75
أحيانا	5	25
لا	-	-
إجمالي	20	100%
مستوى التخطيط		
ممتاز	13	65
متوسط	6	30
ضعيف	1	5
إجمالي	20	100%
المشاركة في التخطيط		
نعم	14	70
لا	6	30
إجمالي	20	100%
أساليب المشاركة في التخطيط		
-تقديم مقترحات للتطوير	18	90
-تحديد الاحتياجات اللازمة للبرنامج	10	50
- تقديم تقارير فردية أو جماعية عن العمل وأساليب الأداء ونتائج رجع الصدى	12	60
- اختيار أفكار وموضوعات	6	30
- إجراء بحوث وتقارير متابعة وتنفيذ	3	15

أقرت أغلبية المبحوثين عينة الدراسة بوجود تخطيط بشكل دائم لهذه البرامج بنسبة ٧٥%، بينما رأت نسبة قليلة مثلت ٢٥% بوجوده أحيانا بالنسبة لهذه النوعية من البرامج، وعن مستوى التخطيط لهذه البرامج أوضحت نسبة ٦٥% بأنه تخطيط على مستوى ممتاز، بينما أقرت نسبة ٣٠% بأنه تخطيط متوسط، وذلك

برغم أن نسبة ٧٠% اعترفت بمشاركتها في عملية التخطيط، في حين رأت نسبة ٣٠% أغلبها من الإداريين ومشرفي البرامج العاملين في إدارة العربية بالراديو بعدم مشاركتهم في عملية التخطيط لهذه البرامج من أساسه.

وبسؤال المبحوثين الذين يشاركون في عملية التخطيط لبرامجهم عن كيفية وأساليب هذه المشاركة أفادت نسبة ٩٠% في الترتيب الأول بأنها تتمثل في تقديم مقترحات للتطوير، في حين أدلت نسبة ٦٠% بتقديم تقارير فردية أو جماعية عن العمل وأساليب الأداء ونتائج رجع الصدى، وأشارت نسبة ٥٠% في المقام الثالث بمشاركتها من خلال تقديمها وتحديدها للاحتياجات اللازمة للبرامج، ونسبة قبل الأخيرة تقوم بالمشاركة من خلال اختيار أفكار وموضوعات، أما نسبة ١٥% في الترتيب الأخير فتقدم مشاركتها من خلال تقارير المتابعة والتنفيذ؛ مما يعكس فهم ودراية المبحوثين بمدى أهمية وإسهام القائمين بالاتصال في المشاركة في عملية التخطيط لبرامجهم لنجاح العمل والعملية الاتصالية، بصرف النظر عما يتطلبه ذلك من تفكير وعقلانية لما هو مطلوب في حدود الإمكانيات والأهداف المتاحة، كما أشارت إحدى الدراسات السابقة لذلك(٥٧).

سادسا: أسس التخطيط وأسباب عدم تحقيقه

جدول رقم (٦)

يوضح الأسس الواجب أخذها في الاعتبار عند التخطيط للبرامج

والأسباب التي تحول دون ذلك من وجهة نظر عينة الدراسة

الترتيب	أسس التخطيط والأسباب التي تحول دون تحقيقها	= ٢٠	%
	أسس التخطيط	8	
٢	– أن تكون المضامين مفيدة ومشوقة	4	
٥	– أن تكون الأشكال الإعلامية المقدمة بها مشوقة وجذابة	6	90
٣	– أن تفيد الجاليات المصرية غير المتحدثة بالعربية في الخارج		70
١	– أن تفيد الجاليات غير المصرية غير المتحدثة بالعربية في الخارج	0	80
٤	– تحقق نسبة استماع واشتراك عالية من قبل الجمهور المستهدف		100
٦	– الاهتمام بالأحداث والقضايا الداخلية والخارجية على الساحة	5	75
١٠٨	– تحديث واهتمام باستمرار للمضمون المقدم		65
٩	– استخدام التكنولوجيا الجديدة وإخضاعها للتدريس في البرامج	1	20
٧	– الاهتمام بمتطلبات الجمهور المقدم له الخدمة		50
٦	– عمل مسابقات وجوائز مجزية وغيرها من عوامل الجذب للبرامج	0	40
٧	– التطوير في الشكل والمضمون باستمرار		60
١١	– تتوافق مع الأهداف العام لبرامج الإذاعات الموجهة كما جاءت في الخطة	2	65
	– تؤكد إمكانية التضامن بين الجاليات المصرية بالخارج والواقع المصري المعيش	3	60
		2	10
	أسباب تحول دون تحقيقها		
١	– عدم اهتمام المسؤولين بمثل هذه النوعية من البرامج وإعطاء أفضليات لأخرى		45
٢	– عدم وجود تنسيق بين الجهات المسؤولة عن التخطيط والجهات التنفيذية		40
٣	– عدم وجود لجنة متخصصة تتولى التخطيط		35
٢	– عدم وضوح الأهداف العامة والسياسة الإعلامية في هذه البرامج		15
٤	– عدم التواصل الجيد وبشكل كاف بين القائمين بالاتصال وبين الجمهور		40
٥	– أخرى تذكر.....		5

تعكس العبارات السابقة الأسس الواجب أخذها في الاعتبار عند التخطيط لهذه البرامج من وجهة نظر القائمين بالاتصال عليها، والتي يرونها مناسبة للأخذ بها عند التخطيط لبرامج تعليم العربية بالراديو لغير الناطقين بها من وجهة نظرهم، فبينما هناك أسباب يمكن أن تحول دون تنفيذ ذلك – كما أوضح الإعلاميون – تطرح هذه النتيجة إشكالية طالما طرحتها بعض الدراسات السابقة؛ فقد أوصت بضرورة النظر بعين الاعتبار إلى أهمية تكامل وطرح الرؤى الشاملة والمتكاملة عند التخطيط لمثل هذه النوعية من البرامج وتقديم الحلول الكلية، وليست الجزئية، مع التوصية بعدم اختصارها وتقليصها(٥٨)، وكذلك أهمية الأخذ بالأسباب التي تحول دون تحقيق التخطيط الأنسب والأمثل لهذه البرامج، والتي تقلل وتقلص من فعالية دور الإعلام في النهوض بمستوى هذه الخدمة المتميزة، وكذلك وضع الاستراتيجيات المستقبلية للنهوض بمستوى هذه البرامج والاهتمام بها من قِبَل المسؤولين، الأمر الذي يجعلها في مقدمة أهداف واستراتجيات الخطط المستقبلية الطويلة والمتوسطة والقصيرة الآجلال في خطط اتحاد الإذاعة والتليفزيون المصري المستقبلية، وجعلها باستمرار على مائدة البحث والتفاوض من قِبَل لجان متخصصة في التخطيط لتطويرها، وللنهوض والرقي بمستواها، وتغطية التزاماتها واحتياجاتها، الأمر الذي سوف ينعكس على إقبال المستمعين والدارسين لها، ووضع قضاياها على رأس اهتمامات المسؤولين والرأي العام المصري.

سابعا: أهداف البرامج من وجهة نظر الإعلاميين

جدول رقم (٧)

يوضح الأهداف التي تسعى برامج تعليم العربية بالراديو لتحقيقها من وجهة نظر الإعلاميين، ومدى العلم بها ومستواها ومدى توافقها مع رؤيتهم

الأهداف	ك	%
العلم بالأهداف		
دائما	15	75
أحيانا	3	15
لا	2	10
إجمالي	٢٠	100%
مستوى تحقيق الأهداف		
جيد جدا	14	70
متوسط	5	25
ضعيف	1	5
إجمالي	20	100%
مدى توافق الآهداف مع رؤية الإعلاميين		
إلى حد كبير	15	75
إلى حد ما	5	25
لا تتوافق	-	-
إجمالي	20	100%
الأهداف		
-إيجاد قاعدة عريضة من الفهم للغة العربية؛ مما يمكّن من نشر وفهم الحضارة والثقافة العربية.	12	60
-مساعدة المسلمين غير الناطقين بالعربية على حفظ وتفسير وفهم معاني القرآن ونشر تعاليم الدين الإسلامى.	17	85
-وسيلة للتواصل مع أبناء الجاليات العربية المهاجرة.	15	75
-مشروع تعليم اللغة العربية لجميع الجاليات الإسلامية غير الناطقين بالعربية.	2	10
-اجتذاب المزيد من المستمعين للإذاعة العربية.	11	65
-إعطاء المزيد من المعلومات عن العالم العربي وعن الرواد الأوائل، وعن الشعر والنثر والموسيقى والأدب والثقافة بجميع فروعها والعلوم والفن العربي.	9	45
-شرح وجهات النظر العربية بالنسبة للتيارات الثقافية والفكرية والاجتماعية التي تجتاح العالم.	10	50
– اكتساب مزيد من المؤيدين بين هذه الشعوب من أجل إدراك الحقائق الموضوعية ثقافيا ودينيا وحضاريا والتي يمر بها العالم العربي والإسلامي اليوم	4	20
– أخرى تذكر...	1	5

إن تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم العربية بالراديو بمستوياتها ومراحلها المختلفة رهن بوجود إدارة إعلام قادرة على تحديد الأهداف الأساسية التي تسعى إلى تحقيقها من الاتصال بالجمهور، وقائم بالاتصال يتسم بمهارات اتصالية عالية، وكفاءة مهنية متطورة، وخبرة علمية، ومعرفية واسعة النطاق، وإلمام بالموضوعات المتنوعة، والعلم بالأهداف التي يسعى لتحقيقها، ومدى توافقها مع أهدافه ورؤيته من هذه البرامج، وكذلك درايته ومعرفته بمستوى ما تحقق من هذه الأهداف، وقد ظهر ذلك بوضوح في ردود وإجابات الإعلاميين عن الأسئلة التي عكستها إفاداتهم.

كما يرتبط النجاح في تحقيق الأهداف المرجوة بالقدرة على تحديد فئات ذات ملامح واضحة للجمهور المستهدف، وتحليل خصائصه المختلفة ديموجرافياً وثقافياً وجغرافياً، ومعرفة عاداته وأنماط تعرضه لوسائل الاتصال المختلفة، وترى الباحثة أنه ينبغي أن يبذل جهد أكثر في عمل الدراسات والبحوث الميدانية لهذه النوعية من البرامج، والبحث في خصائص المستمعين ودارسي برامج تعليم العربية بالراديو المستهدفين.

ويتصل بما سبق القدرة على صياغة رسائل إعلامية فعالة محددة الأهداف، تخاطب الجماهير المستهدفة المتنوعة الخصائص الديموغرافية، وغير المتجانسة جغرافيا، وفق مداخل إقناعية ملائمة تمس احتياجاتهم من اللغة العربية، وتساعدهم على صقلها واستيعابها، ومن خلال مناهج جديدة متطورة تستوعب إيقاع الحياة السريع، وإدخال التكنولوجيا الحديثة وتقديمها في شكل فني يُمكِّن من جذب الفئات المستهدفة على اختلاف أعمارها، وأذواقها، ومناطقها الجغرافية، وخصائصها الجغرافية والسوسيولوجية والأنثربولوجية والديموغرافية.. هذا بالإضافة إلى الاختيار الجيد لوسائل الاتصال الملائمة، والرسائل الاتصالية؛ لمخاطبة كل الفئات المستهدفة،

وفهم آليات العمل بهذه الوسائل، والقدرة على توظيف خصائصها الفنية بشكل جيد وفعال، ورصد أنماط التعرض لها وكيفية تعامل الجمهور معها.

كما ينبغي توافر الحرص من جانب إدارة الإعلام والقائمين بالاتصال على برامج تعليم العربية بالراديو والقياديين بها لرصد ردود أفعال الجمهور تجاه الأداء الاتصالي، ورصد التأثيرات المختلفة للأداء الإعلامي على مستوى المعارف والاتجاهات والسلوكات من خلال البحوث والدراسات ذات الصلة، وما ينشر بوسائل الإعلام، ورسائل الجمهور التفاعلة، وبريد الجمهور، وغير ذلك من الوسائل التي تمكِّن من التعرُّف على نقاط القوة والضعف في الأداء الاتصالي من وجهة نظر الجمهور، كما أشارت لذلك نتائج إحدى الدراسات السابقة(٥٩).

ثامنا: الدورات التدريبية للقائمين بالاتصال

جدول رقم (٨)

يوضح مدى حصول القائمين بالاتصال على دورات تدريبية ومجالاتها ومدى وأوجه الاستفادة منها

الدورات التدريبية	ك ن=٢٠	%
الحصول على دورات تدريبية		
نعم	20	100%
لا	-	-
تخصص الدورات التدريبية		
لغة عربية	14	70
لغات أجنبية	14	70
ترجمة	6	30
إعداد قادة	6	30
خاص بالعمل الإذاعي : (إعداد - تقديم - إخراج – مونتاج)	20	100
إدارة أزمات	1	5
الكمبيوتر والإنترنت	16	80
مدى الاستفادة		
استفدت جدا	18	90
استفدت إلى حد ما	2	10
لم أستفد	-	-
أوجه الاستفادة		
– التعرف على أساليب العمل الإذاعي	14	70
– تنمية المهارات اللغوية العربية	6	30
– تنمية المهارات اللغوية في اللغات الأجنبية	8	40
– تطوير استخدامي للكمبيوتر وتكنولوجيا الاتصال الحديثة	11	65
كيفية التدريس التربوي والعلمى السليم	2	10

تشير البيانات إلى أن جميع الإعلاميين العاملين في هذه البرامج – بلا استثناء – قد حصلوا على دورات تدريبية خلال عملهم في هذه البرامج؛ مما يعد سمة إجابية

تحتسب لصالح العمل الإعلامي في هذه البرامج؛ حيث أدلى غالبيتهم بنسبة ٩٠% باستفادتهم الكبيرة من هذه الدورات، وبنسبة ١٠% باستفادتهم إلى حد ما، ولم يشر أحد إلى عدم الاستفادة منها؛ مما يؤكد حرصهم على تنمية مهاراتهم، وصقل مواهبهم؛ لاستحقاقهم عن جدارة للعمل في هذه البرامج.

ومن النتائج اللافتة للانتباه أن التخصص الغالب على هذه الدورات التدريبية كان في العمل الإعلامي البرامجى بنسبة ١٠٠%، على عكس ما كان متوقعا أن يكون في مجال التخصص، وهو اللغة العربية، أو اللغات الأجنبية الوسيطة وفقا لطبيعة الحال والذي حصل على نسبة ٧٠% فقط من إجابات القائمين بالاتصال لكل من اللغة العربية واللغات الأجنبية الأمر الذي يمكن أن ينعكس سلبا على أوجه الاستفادة المثلى من هذه الدورات التدريبية، وربما يحد من فاعلتها مستقبلا؛ بتقليصه وتقليله من فرص استفادة للقائمين بالاتصال منها ، ومدى إتقانهم للغات الوسيطة التي هي شرط أساسي للعمل في هذه البرامج، ويزيد من فرص الاعتماد على المنتدَبين أو أشخاص ربما من خارج الوسط الإعلامي لسد الفجوة، وفي كلتا الحالتين ينعكس بالسلب على مستوى الأداء، أما التصور الثاني فربما يعود إلى أن العمل الإعلامي يتطلب خبرة إعلامية وبرامجية مباشرة أولا، ثم يأتي التخصص بعد ذلك من خلال الاستمرار في المجال، وبالتالي فإن طبيعة الدورات في اتحاد الإذاعة والتليفزيون كثيرا ما يغلب عليها الطابع البرامجي الإعلامي في المقام الأول دون الاهتمام بالتخصصات، وبالتالي فإن قلة الدورات التدريبية في مجال التخصص يقلل من فرص حضورها برغم احتياجات الإعلاميين لها في مجال عملهم؛ مما يؤثر – بشكل أو بآخر – على أوجه الاستفادة المثلى التي ننشدها منها.

أما عن أوجه الاستفادة من هذه الدورات في تنمية المهارات اللغوية العربية والأجنبية فقد حققت نِسَبًا أقل من النصف في أوجه الاستفادة منها، وهي ٣٠% و ٤٠% على التوالي.

بصفة عامة يمكن القول إن عملية التدريب الإعلامي في هذه البرامج تعد مطلبا حضاريا وضروريا ملحا لرؤية مستقبلية أفضل؛ لتفعيل وتطوير دور هذه البرامج لخدمة أكثر دبلوماسية على مستوى العلاقات الخارجية مقدمة للجمهور خارج حدود الأوطان، كما تعد أيضا مطلبا مهما يعكس تفهما عميقا ومتجددا لجوانب تقنية وفنية وبرامجية مختلفة ومتنوعة؛ مما يستلزم خلفية موسعة من المعلومات، ومتابعة منتظمة لحصيلة فكر إنساني؛ لذلك فإن عملية التدريب والتأهيل الإعلامي المتخصصة في هذه البرامج تعد ضرورة لا بديل عنها؛ إذ إن التطور الإعلامي المتسارع، والتغيرات التكنولوجية المتلاحقة أوجدا طلبا على الإعلاميين المهنيين في ضوء المنافسة الشديدة والانتقائية، ونزاهة المعايير المهنية للإعلام النوعي؛ مما يتوجب معه ضرورة إعداد رجل الإعلام المتخصص الإعداد الصحيح الذي يمكِّنه من أداء رسالته الإعلامية على الوجه الأكمل، كما أشارت نتائج دراسات كل من: ماجى الحلوانى (١٩٨١)[٦٠]، وراسم الجمال (١٩٨١)[٦١]، وبركات عبدالعزيز(١٩٩٤)[٦٢]، وعادل فهمى (٢٠٠٣)[٦٣]، و هيربرت هينمان (Herbert, Heneman ٢٠١١)[٦٤].

تاسعا: الرضا الوظيفي وأسبابه في ظل وجود مشكلات ومقترحات الإعلاميين للتغلب عليها

جدول رقم (٩)

يوضح رؤية الإعلاميين لمدى رضاهم عن عملهم وأسبابه في ظل وجود مشكلات وكيفية التغلب عليها من وجهة نظرهم

الرضا الوظيفي ومدى وجود مشكلات	ك ن= ٢٠	%
مدى الرضا الوظيفي		
راضٍ إلى حد كبير	12	60
راضٍ إلى حد ما	6	30
غير راضٍ	2	10
أجمالي	٢٠	%١٠٠
أسباب عدم الرضا الوظيفي		
تقابلني بعض المشكلات	18	90
ضعف المقابل المادي	17	85
عدم حصولي على دوري في الترقيات	4	20
عملي لايحظى بالتشجيع والاهتمام الملائمين	2	10
مدى وجود مشكلات		
نعم	12	60
لا	8	40
إجمالي	٢٠	%١٠٠
أهم المشكلات		
- عدم كفاءة الأجهزة والمعدات المتاحة	13	65
- عدم توافر الموارد المالية الكافية	16	80
- عدم وجود دورات تدريبية متخصصة	9	45
-ضعف الإرسال وقلة عدد ساعات الإرسال اليومي	18	90
- مواعيد الإرسال لا تلائم أوقات الجمهور المستهدف	4	20
-الروتين	10	50
مقترحات التغلب عليها		
- توفير الإمكانيات المادية اللازمة	16	80
- توفير الاستديوهات والأجهزة والمعدات الحديثة	12	60
-الإعداد والتدريب المستمر للكوادر الفنية والإذاعية بتخصصاتها المختلفة	9	45
-التنسيق مع الجهات المعنية	3	15
-القضاء على الروتين والتجديد	12	60
-زيادة عدد ساعات الإرسال وتقوية موجات البث الإذاعي	15	75
- إشراك القائم بالاتصال في رسم الخطط البرامجية	10	50

بالرغم من وجود بعض المشكلات التي تواجه الإعلاميين في تعاملهم مع هذه البرامج فإن أكثر من نصف العينة، وهي ٦٠% راضية عن العمل بهذه البرامج، وإدارة تعليم العربية بالراديو، بينما ذكر بعضهم أنهم راضون إلى حد ما بنسبة ٣٠% ، وربما يرجع ذلك إلى أن وظيفتهم تحظى بمكانة جيدة ومرموقة في المجتمع رغم وجود بعض الصعوبات التي تعترض عملهم كما عكست إجاباتهم، بيد أن هذه الصعوبات وكثيراً من المشكلات يمكن التغلب عليها في حال شعورهم بالرضا عما يقدمونه في برامجهم من خدمات تساهم في التطوير والرقي بمستوى اللغة العربية (لغة القرآن الكريم) والنطق السليم بها، والعمل على نشر الثقافة العربية والإسلامية بلغتها الأم، كما ذكر بعضهم .

ويبدو جليا – في ضوء مؤشرات نتائج بعض الدراسات القليلة السابقة[٦٥]، والملاحظة المباشرة للباحثة، والمقابلات المتعمقة مع القائمين بالاتصال على هذه البرامج – أهمية الوقوف على تقييم منظومة تعليم العربية بالراديو بعناصرها المختلفة من وجهة نظر الإعلاميين أنفسهم؛ للتعرف على أهم المعوقات التي تحول دون الاتصال الفعال لهذه البرامج في تحقيق أهدافها المرتبطة بنشر اللغة العربية السليمة بين شعوب العالم الإسلامي، واجتذاب المسلمين في آسيا وأفريقيا – بالذات – عن طريق تعليمهم لغة القرآن الكريم؛ وكذلك اجتذاب مزيد من المستمعين للإذاعة المصرية، واعتبار أن موجات الإذاعة القصيرة — برغم اندثارها، وعدم العمل بها على مستوى الدول المتقدمة– مازالت أسهل الطرق وأقلها تكلفة في الوصول إلى أي مكان في العالم حتى الآن، وذلك في ضوء الخبرة المباشرة التي تربط الإعلاميين بالمستمع الخارجي عن طريق شبكة الإذاعات المصرية الموجهة أو عن طريق التنسيق مع وزارة الخارجية المصرية، إضافة إلى التعرف على آرائهم بشأن تفعيل دور

الاتصال في إعطاء مزيد من المعلومات عن العالم العربي، وعن الثقافة بجميع فروعها والعلوم والفن العربي، وذلك ضمن كتب تعليم العربية بالراديو، وبطريق غير مباشر.

ويكشف الجدول السابق عن وجود بعض المعوقات التي تواجه القائمين بالاتصال في تعاملهم مع هذه البرامج إذ تتصل معظم هذه المشكلات باليات تكنولوجيا الاتصال الحديثة في إنتاج البرامج؛ وفقا لآراء معظم الإعلاميين عينة الدراسة، وهي تتسم بالضعف، وعدم كفاءة الأجهزة والمعدات، والإمكانيات المتاحة للعمل الإذاعي، وضعف الإرسال، رغم حتمية متغير السرعة، وضرورة جودة المنتج المقدم، للتغلب على مواجهة المنافسة من الإذاعات العالمية الموجهة، وعدم توافر الموارد المالية لشراء أجهزة بمواصفات حديثة، والروتين، وكذلك عدم وجود دورات تدريبية متخصصة في اللغات الوسيطة والترجمة، برغم توافرها بالنسبة للدورات البرامجية الإعلامية في الإعداد والتقديم والمونتاج وغيرها. وتتفق هذه النتائج مع ما ذهبت اليه نتائج بعض الدراسات السابقة، منها : دراسة سعيد السيد،[٦٦] وأميمة عمران،[٦٧] ومحمد سعد،[٦٨]، وتيسير أبو عرجة،[٦٩] وآخرين، من وجود مشكلات مهنية، وضغوط إدارية وروتينية يعاني منها القائم بالاتصال تحد من استقلاليته وفاعلته، في ظل غياب شبه كلي أو جزئي للمعايير الموضوعية لقياس الأداء المهنى برغم الطبيعة الخلاقة للعمل الإعلامي.

وتشير هذه النتائج إلى ضرورة الأخذ في الاعتبار من جانب اتحاد الإذاعة والتليفزيون المصري بالتحديث المستمر للأجهزة، والقضاء على مشكلات تكنولوجيا الاتصال والهندسة الإذاعية في عنصر ضعف الإرسال، وتطوير المضمون المقدم شكلا وموضوعا باستمرار، والقضاء على الروتين، أو على الأقل التخفيف من حدته، مع التركيز على عنصر بناء القدرات الإعلامية، والإعداد والتدريب المستمر

لديهم؛ للمساهمة في استمرار تأهيلهم معرفيا، ولغويا، وعلميا، وتربويا، ومهنيا، بالأسلوب الذي يخدم الأهداف الإعلامية والتربوية، ويخدم أهداف هذا الحقل، وتوفير الإمكانيات المادية اللازمة لبناء استوديوهات جديدة، وشراء الأجهزة والمعدات الحديثة، وزيادة عدد ساعات الإرسال، وتقوية موجات البث الإذاعي، وإشراك القائمين بالاتصال في رسم الخطط البرامجية له. وتعد هذه بعض المقترحات المقدمة من جانب الإعلاميين للنهوض بمستوى الأداء الإعلامي في هذه البرامج لخدمة هذا الحقل.

وتتفق هذه النتائج أيضا مع ما خلصت اليه نتائج بعض الدراسات السابقة من أهمها: بناء قدرات الإعلاميين في مجال تخصصهم، وهي تعد من المعوقات التي تؤثر على الرضا الوظيفي عن عملهم، وتقلل من فعالية نجاح برامجهم، أو تحد من قدرتها على الانتشار والاستيعاب بكفاءة من قِبَل المناطق المستهدفة وجمهورها [٧٠].

فنحن الآن بصدد ظاهرة إيجابية تتمثل في إقرار القائمين بالاتصال أنفسهم بوجود نقاط ضعف واضحة في أدائهم المهني لهذه البرامج، وهو ما يجب بالضرورة أن يستتبع بمحاولات جادة وفعالة لتطوير طبيعة ومنظومة الأداء الإعلامي في هذه البرامج، خاصة بعد ثورة ٢٥ يناير، التي أفاد المبحوثون بأنها ثورة لمراجعة النفس، وتصحيح الأداء، وتلافي السلبيات، والبدء في مرحلة جديدة من الإنجازات، وتحدي القدرات للعبور بمصر إلى المستقبل التكنولوجي.

كما تتفق هذه النتائج أيضا مع ما خلصت اليه نتائج بعض الدراسات السابقة ذات الاهتمام بقياس الأثر في الإعلام على مستوى الجمهور العام أو النوعي [٧١] .

ثانيا: اختبار فروض الدراسة :

انبثقت هذه الدراسة من خلال مجموعة من الفروض تتمثل في وجود فروق إحصائية دالة بين المتغيرات الديموغرافية للقائمين بالاتصال، ورؤيتهم لتفعيل دور برامج تعليم العربية بالراديو لغير الناطقين بها، على أساس أن الخبرة المهنية، والنوع، وطبيعة العمل، ومستوى التعليم يؤثر بدرجة أو بأخرى على مستوى وكفاءة هذه البرامج سلبا أو إيجابا، وخاصة في مجال شديد الحساسية، وهو جمهور الإذاعات المصرية الموجهة – بشكل عام – وإذاعة برامج تعليم العربية بالراديو لغير الناطقين بها – بشكل خاص – و يرتبط بذلك بقاء جمهور عريض مشتت وغير متجانس مع البرنامج، ومدى رضاه عن الخدمة المبثوثة، وعدم انصرافه عنها من عدمه. وقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه one way ANOVA للكشف عن الفروق بين المجموعات، وكذلك اختبار (ت) لمعنوية الاختلاف على النحو التالي:

١- **الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الإعلاميين لمستوى التقييم لبرامجهم والمتغيرات الديموغرافية المدروسة، وهي: (النوع - سنوات الخبرة – طبيعة العمل - المستوى التعليمي).**

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمعنوية الاختلاف بالنسبة لمتغير النوع، وتحليل التباين أحادى الاتجاه one way ANOVA بالنسبة للمتغيرات الأخرى المدروسة؛ للكشف عن الفروق بين المجموعات (حيث تم اعتبار مستوى التقييم المرتفع يساوي الدرجة 2، بينما المتوسط يساوي الدرجة 1، والمنخفض يساوي صفر).

وجاءت النتائج موضحة بالجدول كما يلي:

جدول رقم (١٠)

نتائج اختبار (ت) لمعنوية الاختلاف واختبار (ف) لتحليل التباين

بين بعض المتغيرات الديمغرافية للقائمين بالاتصال ومستوى التقييم لبرامجهم

المتغير المدروس		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	قيمة F اوT	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	–	–	–	1.65	T= 4,376	0,024 دالة
	إناث				1.77		
سنوات الخبرة		بين المجموعات	9,73	2	12,77	F = 11,80	0,058
		داخل المجموعات	12,42	16	10,68		
طبيعة العمل		بين المجموعات	0,200	2	0,100	F = 8,424	0,01 دالة
		داخل المجموعات	6,100	14	0,226		
المستوى التعليمي		بين المجموعات	0,200	2	12,6	F = 17,08	0,615
		داخل المجموعات	2,500	16	0,7375		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين مستويات التقييم الثلاث (مرتفع – متوسط – منخفض)، وذلك بالنسبة لمتغير النوع، وبمقارنة متوسطات مستويات التعليم ظهر تفوق المستويين الممتاز والمتوسط (م = 1,8) و(م= 1,5) ، كما تشير النتائج التي تختبر العلاقة بين الرأي في مستوى تقييم هذه البرامج والنوع إلى تفوق الإناث على الذكور بالنسبة للتقييم الممتاز، والعكس بالنسبة للتقييم المتوسط؛ حيث كانت قيمة T = 4,376 ، وذلك عند مستوى دلالة 0.024 ، وبذلك ثبت صحة هذا الفرض جزئيا في هذه الفرضية.

بينما لم تتضح هذه الفروق بالنسبة للمستوى التعليمي وسنوات الخبرة، في حين ثبت صحة الفرض بالنسبة لطبيعة العمل؛ حيث تفوق كل من يعملون في مجال الإعداد والتقديم معا من الإعلاميين في هذه البرامج، ومن يعملون كمدير إدارة ومدير عموم؛ حيث كان اختياراتهم لمستوى التقييم وبالتالي يمكن القول بأن من يعمل من القائمين بالاتصال في مجال الإدارة أو القيادة، أو من تتصل طبيعة عمله بالإعداد والتقديم لهذه البرامج يرون بأن مستوى التقييم لهذه البرامج (مرتفع)، بينما من ليس لهم علاقة مباشرة بالإدارة أو القيادة (كمشرفين البرامج، أو مساعدي الإشراف، أو المنتدبين، أو من يقومون بدور جزئي في هذه البرامج) يرون بأن مستوى التقييم (متوسط) من وجهة نظرهم، ولم يذكر أحد من المبحوثين أن مستوى التقييم (ضعيف)؛ مما يشير إلى حس مهني عالٍ، واتجاه إيجابي من جانب رؤية الإعلاميين لمستوى التقييم لبرامجهم إلى حد كبير، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بولار Pollard 1998 حول تأثير الضغوط الإدارية والاجتماعية على الممارسة المهنية للإعلاميين، والتي خلصت إلى أن أكثر من ٥٠% من المبحوثين لديهم حس مهني، وتقييم عالٍ نحو أدائهم البرامجى وأدوارهم المختلفة فيه، كما أن طبيعة عملهم تتسم بالتفرد والإبداع والمهارة [72].

وبصفة عامة كانت قيمة ف المحسوبة 8,424 أكبر من قيمتها الجدوليه والعلاقة داله إحصائيا عند مستوى (0,01)مما يثبت صحة الفرض بالنسبة لفرضية النوع وطبيعة العمل، بينما لم يثبت صحته بالنسبة لمستوى التعليم وسنوات الخبرة.

الفرض الثانى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رؤية الإعلاميين عينة الدراسة تبعا لمتغيراتهم الديموغرافية (النوع – طبيعة العمل – سنوات الخبرة) والأتي:

أ -مدى وجود تخطيط للبرامج.

ب -مدى المشاركة في التخطيط.

ج - مستوى هذا التخطيط.

جدول رقم (١١)

نتائج اختبار (ت) لمعنوية الاختلاف واختبار (ف) لتحليل التباين

بين متغيرى النوع وطبيعة العمل للقائمين بالاتصال ومدى وجود تخطيط لبرامجهم

المتغير المدروس		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	قيمة F أوT	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	--	-	-	0.120	T = 17,26	0,01 داله
	إناث				١١.٥		
طبيعة العمل		بين المجموعات	0.24	2	٠.٩٧	F = 8,72	0,027 غير دالة
		داخل المجموعات	230	14	13,28		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين متغير النوع ومدى وجود تخطيط لبرامج تعليم العربية بالراديو لغير الناطقين بها ثلاثى الاحتمالات (دائما– أحيانا – لا)، حيث جاءت استجابات المبحوثين معبرة عن درجة عالية من الاتفاق في الرأي لوجود تخطيط لهذه البرامج وإن كان بدرجه متوسطة، وذلك عند مستوى معنوية (0.01) وإن كانت درجة استجابة الإناث أكثر من الذكور في فئة دائما والعكس بالنسبة لفئة أحيانا، كما ثبت وجود علاقة إحصائية دالة بين متغير

طبيعة العمل ومدى وجود تخطيط لهذه البرامج حيث تفوق مديرو الإدارة والعموم في إدلائهم بوجود تخطيط دائما عن باقي طبيعة فئات العمل الأخرى المشاركة في البرامج وذلك عند مستوى دلالة (٠.٠٢٧)، في حين لم تثبت وجود هذه العلاقة بالنسبة لمتغير طبيعة العمل أو سنوات الخبرة أو المستوى التعليمى، ومدى وجود هذا التخطيط في أي من جوانبه. وبالتالي ثبتت صحة هذا الفرض جزئيا بالنسبة لمتغير النوع وطبيعة العمل، بينما لم تثبت صحته بالنسبة لباقي المتغيرات الأخرى المدروسة.

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار (ت) لمعنوية الاختلاف واختبار (ف) لتحليل التباين

وفقا لمدى المشاركة في التخطيط ومتغيرات النوع وسنوات الخبرة وطبيعة العمل

المتغيرات المدروسة		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	قيمةF اوT	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	—	-	-	2,83	T = 29,68	0,01 دالة
	إناث				0.33		
سنوات الخبرة		بين المجموعات	0.106	1	9,125	F = 27,68	0,058
		داخل المجموعات	25.2	16	٢.٨٤		
طبيعة العمل		بين المجموعات	0.64	1	13,42	F = 18,77	0,042 دالة
		دخل المجموعات	25.2	14	١١.٥٨		

أوضح الجدول السابق وجود علاقة بين متغير النوع ومدى المشاركة في التخطيط حيث أثبت اختبار التحليل الإحصائي أن متوسطات الفروق تظهر تفوق الذكور على الإناث (م =0,8) و (م= 0,5) من حيث رأيهم في الإجابة بنعم على المشاركة في التخطيط، بينما تبين تفوق الإناث على الذكور في عدم المشاركة في التخطيط حيث بلغ المتوسط (0,7) مقابل (0,5) لصالح الإناث.

في حين لم يتضح وجود علاقات دالة إحصائيا بين متغير سنوات الخبرة ومدى المشاركة في التخطيط. وهو ما يشير إلى عدم وجود ارتباط بين المعدل التراكمي لسنوات العمل بهذه البرامج ومدى المشاركة في التخطيط له.

كذلك تبين وجود علاقة ضعيفة نسبيا (0,042) بين مدى المشاركة في التخطيط، وطبيعة هذه المشاركة، حيث تفوقت فئة المذيع والمعد معا في العمل بهذه البرامج، والمدير الإداري والعام في المشاركة في التخطيط للبرامج عن باقي فئات طبيعة العمل الأخرى، بينما لم تثبت صحة هذا الفرض بالنسبة لباقي المتغيرات، مما يعكس اتجاها ايجابيا من جانب الإعلاميين جمهور الدراسة وتقديرا لدورهم في أهمية المشاركة في التخطيط لبرامجهم.

ج) بالنسبة لمستويات التخطيط بفئاته الثلاث (ممتاز– متوسط – ضعيف) لم يثبت وجود أية علاقات دالة إحصائيا بينه وبين المتغيرات الديموغرافية المدروسة للقائم بالاتصال في هذه البرامج وبالتالي لم تثبت صحة هذه الجزئية من هذا الفرض.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الإعلاميين عينة الدراسة وفقا لمتغيراتهم الديموغرافية (النوع وسنوات الخبرة) والآتي:

أ – العلم بأهداف هذه البرامج.

ب– مستوى تحقيق هذه الأهداف.

ج– مدى توافق الأهداف مع رؤية القائمين بالاتصال.

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار (ت) لمعنوية الاختلاف واختبار (ف) لتحليل التباين

بين العلم بالأهداف ومتغيرى النوع وسنوات الخبرة

المتغيرات المدروسة		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	قيمة F أوT	مستوى الدلالة
النوع	ذكور				1,11	T = 29,27	0,01 دالة
	إناث	–	–	–	٠.٤٨		
سنوات الخبرة		بين المجموعات	0.106	2	9,125	F = 13,81	0.000 دالة
		داخل المجموعات	252	16	٠.٥٥٩		

يوضح جدول رقم (13) وجود علاقة بين متغير النوع وسنوات الخبرة والعلم بأهداف هذه البرامج حيث أوضحت قيمة (F=29,27) وهي دالة عن مستوى معنوية (0,01) وتشير العلاقة إلى تفوق الذكور على الإناث في مدى العلم بالأهداف بشكل دائم وتفوق الإناث في العلم بها أحيانا، في حين تفوق عامل سنوات الخبرة لمن يعملون لأكثر من 15عاما في هذه البرامج بالنسبة للإعلاميين عينة الدراسة في العلم بأهداف هذه البرامج بشكل دائم وكذلك بمن لديهم خبرة عمل لسنوات من (10-15) عاما حيث كانت قيمه F المحسوبة ≤ = (13,81)من قيمتها الجدولية (5,8) وذلك عند مستوى دلالة (0,000)، ويفسر ذلك أن تحقيق الأهداف المرجوة رهن بإدارة إعلامية قادرة على تحقيق

الأهداف الأساسية التي تسعى إلى تحقيقها هذه البرامج من التواصل مع جمهور مختلف غير معروف الخصائص بالنسبة له، وقائم بالاتصال يتسم بالمهارات الاتصالية الجيدة والخبرة الكبيرة والملمة بالمعلومات والموضوعات إلماما كافيا وذلك في ما يتعلق بهذا المجال بالإضافة إلى الكفاءة المهنية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات سابقة أشارت معظمها إلى وجود علاقات ارتباطيه طردية بين العلم بأهداف هذه البرامج والمشاركة فيها وبين سنوات الخبرة(٧٣).

جدول رقم (١٤)

نتائج اختبار (ت) لمعنوية الاختلاف واختبار (ف) لتحليل التباين

بين مستوى تحقيق الأهداف ومتغيري النوع وسنوات الخبرة

المتغيرات المدروسة		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	قيمةf اوt	مستوى الدلاله
النوع	ذكور	–	–	–	5,88	T = 18,027	غير دالة
	إناث				0.106		
سنوات الخبرة		بين المجموعات	0.62	2	8,375	F = 11,70	غير دالة
		داخل المجموعات	196	16	٢١.٢		

لم يتضح وجود علاقة بين متغير النوع أو سنوات الخبرة أو غيرها من المتغيرات الديموغرافية للقائم بالاتصال عينة الدراسة ومستوى تحقيق الأهداف بفئاتها الثلاث (إلى حد كبير– إلى حد ما — لم تتحقق) وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت اليه نتائج بعض الدراسات السابقة إلى محدودية تأثير الوسيلة الإذاعية على الجمهور بشكل عام قياسا بوسائل الإعلام الأخرى بالإضافة إلى وجود وسائل تكنولوجيا الاتصال الحديثة وإمكاناتها المتطورة في التعلم الذاتي والتعلم عن بعد(٧٤).

جدول رقم (١٥)

نتائج اختبار (ت) لمعنوية الاختلاف واختبار (ف) لتحليل التباين

بين مدى توافق الأهداف مع رؤية الإعلاميين ومتغيري النوع وسنوات الخبرة

المتغير المدروس		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	قيمةF او T	مستوى الدلاله
النوع	ذكور	–	–	–	7,44	T = 16,935	غير دالة
	إناث				0.1 18		
سنوات الخبرة		بين المجموعات	0.106	2	9,125	F = 13,81	0,05 داله
		داخل المجموعات	252	16	25.2		

تبين وجود علاقة إحصائية داله بين متغير سنوات الخبرة ومدى توافق الأهداف العامة لهذه البرامج مع رؤية الإعلاميين أنفسهم حيث كانت قيمه f المحسوبة بين متغير سنوات الخبرة والتوافق في الرؤية (F= ١٣.٨١) ≤ من قيمتها الجدولية (5,80) وذلك عند مستوى دلالة (0,05) ويشير ذلك إلى أنه كلما مرت فترة أطول في سنوات الخبرة كانت الرؤية الإعلامية للقائمين بالاتصال تتوافق مع الرؤية الإعلامية المنصوص عليها في الإستراتيجية العامة لاتحاد الإذاعة والتليفزيون المصرى بالنسبة لنوعية وطبيعة هذه البرامج.

الفرض الرابع: توجد فروق دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي والمتغيرات الديموغرافية للقائمين بالاتصال (النوع وطبيعة العمل وسنوات الخبرة).

جدول رقم (١٦)

نتائج اختبار (ت) لمعنوية الاختلاف واختبار (ف) لتحليل التباين

بين الرضا الوظيفي ومتغيرات (النوع – طبيعة العمل – سنوات الخبرة)

المتغير		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	قيمة F أوT	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	–	–	–	5,111	T = 17,022	غير دالة
	إناث				١٧.٤		
طبيعة العمل		بين المجموعات	0.36	2	10,85	F = 8,663	0,01 دالة
		داخل المجموعات	188	14	٨.٢٣		
سنوات الخبرة		بين المجموعات	0.96	2	5,75	F = 16,347	0,03 دالة
		داخل المجموعات	188	16	٢.٣٦		

يوضح الجدول السابق وجود علاقة دالة إحصائيا بين الرضا الوظيفي ومتغير طبيعة العمل وسنوات الخبرة، حيث تفوق كل من مديري العموم والإدارة في رضاهم الوظيفي إلى حد كبير، بينما تفوق عمل الإعلامي (كمذيع ومعد ومشرف) لبرامجه في رضاه الوظيفي إلى حد ما، بينما لم يعلق أحد من الإعلاميين عينة الدراسة بعدم الرضا عن العمل في هذه البرامج، حيث كانت قيمة f المحسوبة = (8,662) وهي أكبر من قيمتها الجدولية (3,87) عند مستوى معنوية (0,01)، أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فقد اتضح أنه كلما مرت فترة أطول بالنسبة للإعلاميين الذين يعملون في مجال هذه البرامج (10-15) سنة أو (15) سنة فأكثر كان القائم بالاتصال راضيا عن العمل في وظيفته التي يعمل بها إلى حد كبير، بينما إذا كانت فترة سنوات الخبرة أقل كان ذلك داعيا إلى عدم الرضا والتطلع لترك الوظيفة، وربما يفسر ذلك بأن الخبرة القليلة لا تكون كافٍ بشكل كافي لتمكين القائمين بالاتصال من الالتحام بجميع مكونات المهنية

الإعلامية للعمل في هذه البرامج وبالتالي يأتي عدم الرضا بشكل كامل أو جزئي عن الوظيفة، هذا وقد كانت قيمه f المحسوبة = (16,347) ≤ من قيمتها الجدولية = (5,80) والعلاقة دالة إحصائيا عند مستوى معنوية (٠.٠٣).

الفرض الخامس: توجد فروق إحصائية دالة بين القدرة على التغلب على طبيعة المشكلات التي تصادف العمل في هذه البرامج للنهوض بمستواها وبين المتغيرات الديموغرافية للقائمين بالاتصال.

جدول رقم (١٧)

نتائج اختبار (ت) لمعنوية الاختلاف واختبار (ف) لتحليل التباين

وبين مدى وجود مشكلات وبين متغيرات (النوع - سنوات الخبرة– طبيعة العمل)

المتغير		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	قيمة T اوF	مستوى الدلاله
النوع	ذكور	–	–	–	6.57	T = 33	0,001 داله
	إناث				٩.٠٦		
سنوات الخبرة		بين المجموعات	0.86	1	7.42	F = 28,28	٠.٠١ داله
		داخل المجموعات	198	16	٠.٤٧		
طبيعه العمل		بين المجموعات	0.40	1	11,28	F = 17,553	0,001 داله
		داخل المجموعات	198	14	٩.٤٣		

يشير الجدول السابق إلى وجود بعض المشكلات في مجال العمل في هذه البرامج يتطلع القائم بالاتصال إلى زوالها أو على الأقل التخفيف من حدتها، حيث وجدت علاقات دالة إحصائيا بين متغير النوع وسنوات الخبرة وطبيعة العمل بهذه البرامج فقد كان الذكور أكثر شعورا وإحساسا بوجود هذه المشكلات من الإناث بمتوسط قدره (0,12) في مقابل متوسط قدره (0,08) لصالح الذكور وكانت قيمة T المحسوبة = (33) ≤ من قيمتها الجد ولية (19,45)، مما يشير إلى وجود علاقة قوية تفيد بأن الذكور أقل تكيفا مع العمل في هذه البرامج في ظل وجود

مشكلات على الرغم من استمرارهم في العمل فيها، وعلى الرغم أيضا من درجة رضاهم الوظيفي المرتفعة إلى حد كبير، حيث يرون أن هذه المشكلات يمكن زوالها أو التخفيف على الأقل من حدتها بعد طرح مجموعة من الحلول سالفة الذكر للتغلب عليها يأتي في مقدمتها نقص الموارد المالية والإمكانيات التكنولوجية، في حين كان متوسط درجات الإناث اللاتي يرين عدم وجود هذه المشكلات (0,5) في مقابل (0,4) أكبر قليلا من الذكور، مما يشير إلى أن الإناث أكثر تغلبا من الذكور في التكيف مع طبيعة العمل في ظل وجود مشكلات وذلك عند مستوى معنوية (٠.٠٠١).

تشير العلاقة بين متغير سنوات الخبرة ووجود هذه المشكلات إلى أنه كلما مرت سنوات خبرة أكثر على القائمين بالاتصال في هذه البرامج، كان ذلك مؤشرا على قدرتهم على وضع أيديهم على طبيعة المشكلات التي يعانون منها و بالتالي قدرتهم على التكيف والمرونة في التعامل معها[*]، وبصفة عامة كانت قيمه f المحسوبة = (28,28) ≤ من قيمتها الجدولية (5,80) وهي تشير إلى علاقة قويه عند مستوى معنوية (0,01).

وقد وجدت أيضا علاقة بين متغير طبيعة العمل في هذه البرامج ووجود هذه المشكلات مفادها أن العاملين في درجات وظيفية أقل كمشرفي برامج أو معدين فقط أكثر إلماما وإحساسا بوجود هذه المشكلات في مجال العمل وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى أفادت بذلك [75].

---

[*] جاء على لسان بعض المبحوثين الآتي:

- يوجد بعض المشكلات ولكن من الممكن التغلب عليها أو التكيف والعمل في إطارها طالما أستطيع ذلك.

- أعمل في ظل وجود مشكلات ولكني لا أتطلع لترك وظيفتي لأنها تحظى بمكانة مرموقة في المجتمع.

جدول رقم(١٨)

نتائج اختبار (ت) لمعنوية الاختلاف واختبار (ف) لتحليل التباين

بين مدى الاستفادة من الدورات التدريبية والنوع وطبيعة العمل

المتغير		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	المتوسط	قيمة f او t	مستوى الدلالة
النوع	ذكور	-	-	-	7,944	T = 17,18	0,026 دالة
	إناث				0,130		
طبيعة العمل		بين المجموعات	0.68	2	14,71	F = 9,31	غير دالة
		داخل المجموعات	274	14	2,73		

تبين وجود علاقة دالة إحصائيا بين متغير النوع ومدى الحصول على دورات تدريبية تفيد أن الإناث أكثر حرصا على الحصول على هذه الدورات بمتوسط قدره (0,12) في مقابل متوسط (0,01) للذكور، حيث كانت قيمة T المحسوبة = (17.18) وهي أكبر من قيمتها الجد ولية (12,45) مما يشير إلى وجود علاقة قويه بين متغير النوع والحصول على دورات تدريبية، في حين لم يتبين وجود هذه العلاقة بالنسبة لمتغير طبيعة العمل في هذه الدورات.

أهم ما خلصت اليه نتائج فروض الدراسة

نخلص مما سبق أنه تبين باختبار فروض الدراسة، ثبوت صحة الفرض الأول بالنسبة لمتغير النوع وطبيعة العمل والمستوى التعليمي للقائمين بالاتصال جمهور الدراسة ومستوى التقييم لهذه البرامج من وجهة نظر الإعلاميين، ولكن لم يثبت صحته بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، وفي الفرض الثاني ثبت صحة هذا الفرض بالنسبة لمتغير النوع وطبيعة العمل ومدى وجود تخطيط للبرامج، وكذلك بالنسبة للنوع وطبيعة العمل ومدى المشاركة في التخطيط للبرامج، في حين لم يثبت صحة

هذا الفرض كليا أو جزئيا بالنسبة للتخطيط بمستوياته الثلاثة في أي من المتغيرات المدروسة.

ثبتت صحة الفرض الثالث القائل بوجود علاقة بين المتغيرات المدروسة والعلم بأهداف البرامج بالنسبة لمتغيري النوع وسنوات الخبرة للقائمين بالاتصال والعلم بأهداف هذه البرامج، كما ثبتت صحة الفرض أيضا بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة ومدى توافق هذه الأهداف مع الرؤية العامة للقائمين بالاتصال من وجهة نظرهم؛ مما يشير إلى حس مهني عال وخبرة من جانب الإعلاميين في رؤيتهم لمدى توافق الأهداف العامة للبرامج مع الإستراتيجية الإعلامية لها، وهذا على الرغم من عدم ثبوت وجود فروق إحصائية دالة بين مستوى تحقيق هذه الأهداف والمتغيرات المدروسة.

ربما يمكن تفسير هذه النتيجة في إطار الرؤية الإعلامية المثالية للقائمين بالاتصال على هذه البرامج لمستوى تحقيق الأهداف التي من الصعب تطبيقها على أرض الواقع، أو ربما تعود لوجود عقبات أو مشكلات (فنية – مادية – روتينية) ملحة يجب تلافيها وتلاشيها في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة والمنشودة من هذه البرامج، وسواء كان الخلل في الحالة الأولى أو الثانية، فنحن نمتلك كوادر وكفاءات إعلامية جيدة ومتميزة نضعها في مركز متقدم على مستوى العالم العربي والدولى، كما نمتلك أيضا كوادر فنية عالية نضعها في مركز متقدم على مستوى العالم العربي، مما يدعونا لأن نضم صوتنا لصوت الإعلاميين في مناشدة المسؤولين ومتخذي القرار بضرورة العمل على تذليل هذه المشكلات والقضاء على الصعوبات وتخفيف حدة الروتين والبيروقراطية حتى نستطيع استشراف رؤية جديدة وآفاق حديثة مأمولة لطموحات الإعلاميين تتوافق مع الإستراتيجية العامة لأهداف ودور هذه البرامج في

الإذاعات المصرية الموجهة، وإسماع صوت مصر إلى العالم خاصة بعد ثورتي ٢٥ يناير و٣٠ يونيو، في ظل ما يشهده المجتمع العالمي اليوم من تطورات علمية وسياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية متلاحقة و متسارعة.

ثبتت صحة الفرض الرابع في وجود علاقة بين الرضا الوظيفي للقائمين بالاتصال والنوع وطبيعة العمل وسنوات الخبرة في هذه البرامج، وهو ما يؤكد ويدعم رؤية القائمين بالاتصال ورغبتهم في الاستمرار في العمل لتحقيق أهدافهم ورضاهم الوظيفي عنه على الرغم من وجود مشكلات تعترضهم، إلا أنهم يتطلعون لغد أفضل لأن وظيفتهم تحظى بمكانة مرموقة اجتماعيا وأنهم متمسكون بها كما ذكر البعض.

كما تبين وجود علاقة إحصائية دالة أيضاً بين متغير النوع ومدى الاستفادة من الدورات التدريبية وأهميتها وضرورة ربطها بالتخصص الدقيق للعمل بهذه البرامج في الفرض الخامس والأخير من فروض الدراسة.

نخلص مما سبق إلى أنه تبين باختبار فروض نظرية حارس البوابة ومدخل الممارسة المهنية اللذين يذهبان إلى أن الرسالة الإعلامية تتأثر بشكل كبير بمجموعة من الخصائص الشخصية والمتغيرات الديموغرافية للقائمين بالاتصال تحكم عملية الاتصال وتتأثر باتجاهات الممارسة المهنية فيها، فقد تبين ثبوت صحة أغلب الفروض التي اختبرتها الدراسة، إذ تبين وجود علاقات إحصائية دالة بين بعض المتغيرات الديمواغرافية للقائم بالاتصال في علاقتها بالمتغيرات المدروسة وهي: مستوى التقييم ومدى وجود تخطيط للبرامج والعلم بأهدافها ومدى توافقها مع الرؤية الإعلامية للقائمين بالاتصال والرضا الوظيفي لديهم ومدى وجود مشكلات، وذلك مع متغيرات النوع والخبرة والمستوى التعليمى وطبيعة العمل في البرامج

للقائمين بالاتصال، مما يشير إلى أن الرسالة الإعلامية في برامج تعليم العربية بالراديو تتأثر بدرجة أو بأخرى ببعض الخصائص الشخصية والمتغيرات الديمواغرافية للقائمين بالاتصال عليها كما أوضحنا سابقا.

الخلاصة

استهدف البحث تقديم رؤية مستقبلية لتفعيل دور برامج العربية بالراديو لغير الناطقين بها ، والنهوض بأدائها الوظيفي في ضوء آراء عينة من الإعلاميين الممارسين لهذا المجال.

واستلزم الأمر استعراض بعض الأهداف التي تسعى هذه البرامج لنشرها وتحقيقها لمعرفة حجم الدور الإعلامي الكبير والمنوط بمثل هذا الحقل الإعلامي وهذه الخدمة الهامة الموجهة لخارج مصر، برغم بعض الصعوبات (سالفة الذكر) التي قد تواجه هؤلاء الإعلاميين في مجال عملهم والتي تتطلب ضرورة تضافر كل الجهود والتنسيق بين كافة الجهات المعنية لمحاولة حلها أو على الأقل التخفيف من حدتها.

وقد طبقت هذه الدراسة على القائمين بالاتصال في برامج تعليم العربية بالراديو بأسلوب الحصر الشامل شملت جميع العاملين بإدارة العربية بالراديو بشبكة الإذاعات المصرية الموجهة، وذلك خلال شهري يونيو ويوليو من عام 2013 ، باستخدام المقابلات الشخصية المتعمقة المباشرة مع القائمين بالاتصال لتقييم أداء كافة العناصر المشاركة في العملية الاتصالية لهذه البرامج، مما شكل لدى الباحثة صعوبة ومعاناة في السفر(*)، كما تم الاستعانة بصحيفة استبار كأداة لجمع البيانات غطت جميع جوانب العملية الاتصالية بدءا من الرسالة الإعلامية ومرورا بالقائم بالاتصال وخصائصه، ثم الجمهور المستهدف، ثم قياس الأثر أو رجع الصدى من وجهة نظر الإعلاميين عينة الدراسة بهدف التعرف على نموذج التجربة المصرية في تقديم مثل هذه النوعية من البرامج وأهدافها ونوع الرسالة الإعلامية المقدمة من خلالها والجمهور الموجه له الرسالة ومضمونها، والتخطيط لهذه البرامج والأهداف

(*) تسكن الباحثة على بعد ٧٠٠ كليو متر من القاهرة مما شكل لها عبئا إضافيا ومجهودا جسديا كبيرا.

وطبيعة الدور الذي يقومون به لتوصيف حالة الحقل في هذه البرامج والوقوف على الأداء المهنى لهم ومدى الرضا عن عملهم، والأهداف التي يرغبون في تحقيقها وطبيعة الموضوعات والدروس التي يقدمونها، والدور الذي عليهم القيام به في هذه البرامج، واليات وطرق التقييم الأمثل بالنسبة للجمهور المستهدف والرسالة الاتصالية والأداء المهني ومستوى النجاح الذي حققوه من وجهة نظرهم ورؤيتهم للتطوير مستقبلا، وكذلك الخطط المستقبلية التي على متخذي القرار العمل بها و إقراها مستقبلا لهذه البرامج ومدى مشاركة القائم بالاتصال فيها أوالأسباب التي تحول دون ذلك، وكيفية و أهمية التنسيق مع الجهات الخارجية و القائمين بالاتصال في هذه البرامج، والعوامل المؤثرة في السياسة الإعلامية لها وغيرها من جوانب التطوير التي يجب إيصالها وطرحها وتحقيقها، والجهات التنسيقية مع إدارة العربية بالراديو، والمشكلات التي تقابلهم أو الخلل المصاحب لأداء هذه العناصر، والذي يؤثر بطبيعة الحال على كفاءة الأداء، كما استهدفت الدراسة أيضا التعرف على رؤى الإعلاميين وتقييمهم بشأن النهوض المستقبلي بمستوى الأداء في هذه البرامج من واقع خبرتهم المباشرة في هذا المجال.

الإضافات العلمية للدراسة والرؤية المستقبلية

١- إدراك واضح من جانب الإعلاميين لأهمية الدور الذي عليهم القيام به وحجمه، ومسؤوليتهم تجاهه، وما يقتضيه ذلك من ضرورة العمل على صقل المواهب والمهارات وتعميق الدراسات الأكاديمية بدراسات تتصل بمجال العمل

٢ - تقديم برامج تعليم العربية بالراديو بأكثر من تسع لغات وسيطة تغطى أكثر من 90% من أرجاء العالم وبواقع 63 حلقة إذاعية أسبوعية وسبع دروس في تعليم اللغة العربية في الثلاث مراحل وفي ذلك ثراء للتجربة وانتشار للغة العربية، حيث يجب أن تكون نموذجا يحتذى به في الإذاعات الموجهة الأخرى لتعليم العربية لغير الناطقين بها في الدول العربية والإسلامية ، وخاصة أن هناك اتجاها ايجابيا من جانب الإعلاميين نحو عملهم بهذه البرامج وأن المجهود الذي يبذل فيها يحظى بالتقدير والثناء من قبل أنفسهم أولا، ومن قبل الزملاء والمسؤولين على هذه البرامج ثانيا، ثم من قبل الجمهور ثالثا وهو الأهم.

٣- اشتراك لا بأس به من جانب القائمين بالاتصال في التخطيط لبرامجهم وقد، أفادوا بأنه على مستوى عالٍ ويؤخذ فيه بآرائهم بشكل شبه دائم، بيد أنهم أدلوا ببعض الأسباب التي يمكن أن تحول دون هذا التخطيط الجيد للبرامج ربما يرجع أهمها لعدم اهتمام بعض المسؤولين بمثل هذه النوعية من البرامج وإعطاء أفضليات لأخرى، كذلك عدم وجود تنسيق بين إدارة التخطيط وبين الجهات التنفيذية، وكذلك عدم وجود لجان متخصصة بشكل دائم أو مؤقت تتولى مسؤولية مباشرة التخطيط والإشراف وربما يرجع ذلك لعدم وضوح الأهداف العامة للسياسة الإعلامية في هذه البرامج مما يجعل التواصل بين الإعلاميين والجمهور يكتنفه الغموض أحيانا، وأحيانا أخرى يكون غير نشط وغير فعال،

و يستلزم ذلك العمل على تطوير وانتهاج أساليب علمية وعملية حديثة تراعى مدخلات تكنولوجيا الاتصال والإعلام لمعايشة الواقع والاستفادة منه لتطوير هذا الحقل.

٤- وجود بعض المعوقات التي تواجه القائمين بالاتصال تتصل أغلبها باليات تكنولوجيا الاتصال الحديثة والتي تتسم بقلتها أو عدم وجودها أحيانا، وعدم كفاءة الأجهزة والمعدات والإمكانيات المتاحة للعمل الإذاعي في أحيان أخرى، كذلك ضعف الإرسال رغم حتمية متغير السرعة وضرورة جودة المنتج المقدم للتغلب على المنافسة من الإذاعات الموجهة الأخرى، وضعف الإمكانات والموارد المالية المخصصة لإدارة العربية بالراديو، وكذلك عدم وجود دورات تدريبية متخصصة في اللغة العربية واللغات الوسيطة والترجمة رغم توافرها بالنسبة للدورات البرامجية الإعلامية (كالإعداد والتقديم والمونتاج وغيرها)، وإلغاء الروتين، كما تبين وجود علاقة إحصائية دالة تفيد أن الذكور أقل تكيفا مع العمل في هذه البرامج في ظل وجود هذه المشكلات على الرغم من استمرارهم في العمل فيها، وعلى الرغم أيضا من درجة رضاهم الوظيفي المرتفعة إلى حد كبير؛ إذ يرون أن هذه المشكلات يمكن زوالها أو التخفيف من حدتها بعد طرح مجموعة من الحلول سالفة الذكر للتغلب عليها.

٥- قدم القائمون بالاتصال مجموعة من المقترحات والرؤى المستقبلية ارتبطت بالتحديث المستمر للأجهزة والقضاء على مشكلات تكنولوجيا الاتصال والهندسة الإذاعية في عنصر ضعف الإرسال، وتطوير المضمون المقدم شكلا وموضوعا باستمرار، والقضاء على الروتين أو التخفيف من حدته مع التركيز على عنصر بناء القدرات والإعداد والتدريب المستمر لدى الإعلاميين

للمساهمة في استمرار تأهيلهم معرفيا ولغويا وتربويا ومهنيا بالأسلوب الذي يضمن خدمة الأهداف الإستراتيجية الإعلامية والتربوية لهذه النوعية من البرامج، وتوفير الإمكانيات المادية اللازمة لبناء إستديوهات حديثة وتزويدها بالأجهزة والمعدات، وزيادة عدد ساعات البث والإرسال الموجه لهذه البرامج، وتقوية موجات البث الإذاعي، وإشراك القائمين بالاتصال في رسم الخطط البرامجية له؛ كما تم طرح بعض البدائل منها استخدام السفارات لإعادة بث الخدمات أو إقامة محطات إرسال في الدول الموجه اليها البث – هذا على المستوي التقني– أما من ناحية تطوير المحتوي فيجب أن يعود التعاون بين اتحاد الإذاعة والتليفزيون المصرى وبين وزارة الخارجية ووزارة التعاون الدولي ووزارة السياحة والأزهر والكنيسة لتحقيق الرسالة المثالية المنشودة لهذه البرامج.

مراجع وهوامش الدراسة

(١) عزالدين البوشيخي، (٢٠١٢)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وسبل تطويرها، شبكة صوت العربية، http://www.voiceofarabic, Teach-arabic-to-the-arabs,13 - 3.

(٢) ربيكا أكسفورد، (١٩٩٦)، ترجمة السيد محمد دعدور، استراتيجيات تعلم اللغة ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ١٨.

(٣) سوزان القليني، (٢٠٠٦)، الكتابة للراديو والتلفزيون ، مجلة الفن الاذاعى ، ، العدد ١٨٣ ، يوليو- سبتمبر، اتحاد الإذاعة والتليفزيون المصري، ص ١٢٦- ١٤٠.

(٤) إبراهيم عبدالله المسلمي، (١٩٩٩)، مدخل الى الراديو والتلفزيون ، العربي للنشر والتوزيع، ص٧٦.

(٦) نبيل راغب، (١٩٩٨)، فن الكتابة للإذاعة، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع.

(٧) الزهراء محمد إسماعيل، (٢٠١٤)، العوامل المؤثرة على السياسات الاتصالية في شبكة الإذاعات الموجهة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب بقنا، جامعة جنوب الوادي.

(٨) زين العابدين حاجب، إياد عبد الله، (٢٠٠٧)، "اللغة العربية في مجالي التعليم والإعلام – نظرة مستقبيلة"، http://www.ukm.my/sapba/prosiding%20sapba11.html.

(٩) Egyptian Radio & Television Union, Teaching Arabic by Radio , Available at: http://www.egyptradio.tv/arabiaradio/ENGLISH.html

(10) Fleming, Sir John Ambrose,(١٩٩٦) The principles of electric wave telegraphy, Longmans, Green, and Co. p. 601.

(11) Halper, L. Donna, (2008). "Icons of Talk: The Media Mouths That Changed America".Greenwood Press, p. 51.

(١٢) وزارة الإعلام، اتحاد الإذاعة والتليفزيون، (١٩٧٩)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الإدارة العامة لتعليم العربية بالراديو، ص٤.

(١٣) See:

- Douglas, A. Boyd, (2003). " The UK's 'secret' Arabic Radio Station and suez war propaganda disaster", The international journal for communication studies, Vol. 56, No. 6, P. 443, available at: http://gaz.sagepub.com, visit in: 5 July 2011.
- Marc lynch, (2003). Beyond the Arab street: Iraq and the Arab public sphere, Politics & society, Vol. 31, No. 1, P. 61, available at : http://pas.sagepub.com, visit in: 12, April, 2011.

– إياد شاكر البكري، (١٩٩٩)، عام ٢٠٠٠ حرب المحطات الفضائية ، ط١، الأردن، عمّان، دار الشروق، ص ٢١٩-٢٢٠.

- Oliver Zöllner, (2006), Request for dialogue in international broadcasting: Germany's public diplomacy targeting Arab audiences. Global media and communication, Vol. 2, No. 2, P. 161, available at: www.gmc.sagepub.com, visit in: 10 Dec. 2011.
- Jean K. Chalaby, (2005), Deconstructing the transnational: a typology of cross-border television channels in Europe. New media of society, Vol. 7, No. 2, P. 161, available at: http://nms.sagepub.com, visit in: 12, April, 2011.

(١٤) ماجى الحلواني، (١٩٨٢)، مدخل إلى الإذاعات الموجهة، القاهرة، دار الفكر العربي، ص ٤١.

(١٥) فايز محمد مهدى، (١٩٩٠)، الإذاعات المصرية الموجهة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص ١٢.

(١٦)– وزارة الإعلام،(١٩٧٩)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص٤.

(١٧) أنظر:

– شاهيناز محمود بسيونى، (١٩٧٩)، الإذاعة الموجهة وتعليم اللغة القومية مع دراسة حول البرنامج الموجه (العربية بالراديو) ودوره في تعليم اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الإعلام، ص 57.

– ماجدة عبد العزيز مراد، (١٩٩١)، الخدمات الإذاعية الموجهة باللغة العربية للمصريين المغتربين في الخارج، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الإعلام.

– وزارة الإعلام، اتحاد الإذاعة والتليفزيون، (١٩٧٩)، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص ٧.

(١٨) ماجدة عبد العزيز مراد، (١٩٩١)، الخدمات الإذاعية الموجهة باللغة العربية للمصريين المغتربين في الخارج، مرجع سايق، ص ٥١.

(١٩) المرجع السابق، ص٩١.

(٢٠) تم جمع البيانات من المصادر التالية:

– اتحاد الإذاعة والتليفزيون، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص ٧ .

– مقابلات متعددة مع الإعلاميين ببرامج العربية بالراديو.

– فايز محمد مهدى، الإذاعات المصرية الموجهة، مرجع سابق، ص ١٥.

(٣3)-Hartness,Darrin,(2002),Using electronic media (EBD)the university of North Carolina.

(٣٤) Smadar Donitsa-Schmidt ،Ofra Inbar ana Shohamy, (2004), "The Effects of Teaching Spoken Arabic on Students 'Attitudes and Motivation in Israelian mass media ،"in: The Modern Language Journal Volume 88 ،Issue ،٢ pages 217–228 ،June ٢٠٠٤.

(٣٥) زين العابدين حاجب، إياد عبد الله، مرجع سابق.

(٣٦) Mankala, Yousso ,(2011); problèmes d'enseigner la langue arabe et ses effets culturels au Niger, The Middle East Quarterly, Volume II, N. 4, Decembre 2011.

(٣٧) Coffman James (Jul, 2012); La langue arabe, encourage-t-elle l'intégrisme islamique?, International Journal of the Sociology of Language, Volume 123, Issue 1.

(٣٨) Herbillon. M. Michel (2013); L'enseignement des langues vivantes, Espace privilégié du dialogue intercultural, http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0632.html, En Europe , Visit in, 8 Octobre 2013.

(٣٩) Shanon Gre y; 'The Gatekeeper Series', http://t.co/qmV0nvShaZ, Visit in, ٢٠١١/١٢/٠٧.

(٤٠)Barzilai Nahon, K. (2009), 'Gatekeeping: A critical review', Annual Review of Information Science and Technology ,V. 43 PP. 433-478.

(٤١) Brown, Diggs- Barbara (2011); Strategic in mass communication: An Audience-Centered Practice .Cengage Learning, p. 40 .ISBN.٤-٦٣٧٠٦-٥٣٤-٠-٩٧٨ .

(٤٣) **محمد مصطفي حسن**، الإذاعات الموجهة وقوة مصر الناعمة متى نعيد الاهتمام بها؟ الأهرام اليومي، بتاريخ: ٢٦ أبريل ٢٠١٣ السنة ١٣٧ العدد ٤٦١٦٢.
http://www.ahram.org.eg/News/801/9/206582/

(٤٤) لقاءات متعددة مع البرامجيين بإدارة تعليم العربية بالراديو في شبكة الإذاعات المصرية الموجهة.

(٤٥) Creswell, J.W. (2003), Research Design: Qualitative, Quantitave, & Mixed Methods Approaches, 2nd ed., Thousand Oaks, Sage Publications, P. 115.

(٤٦) محمد عبد الحميد، (١٩٩٣)، دراسة الجمهور في بحوث الإعلام، القاهرة، عالم الكتب، ص ٢٢٨.

(٤٧) Dominick, R. Joseph (2003). Broadcasting Research, Boston, Allyn &Bacon, Inc., P. 134.

(٤٨) Biklen,S.K. & Bogdan,RC.(٢٠٠١), Qualtative Research for Education; An Introduction to Theory & Methods, Boston, Allyn & Bacon, P. 38.

(٤٩) Tim, May (2012), "Qualitative Interviewing: Asking, listening and interpreting", in SAGE, Research Methods, Available at: http://srmo.sagepub.com/view/qualitative-research-in-action/n10.xml.

(٥٠) عادل فهمي البيومي، (٢٠٠٢) " محددات الرضا الوظيفي لدى العاملين في القنوات الفضائية المصرية" في المجلة المصرية لبحوث الإعلام، العدد، الخامس عشر،ابريل- يونيو ٢٠٠٢، جلمعة القاهرة ،كلية الإعلام، ص٢٤١-٢٩٤.

(٥١) عادل فهمى، المرجع السابق، ص ٢٦٢.

(٥٢) وزارة الإعلام، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص ١٠.

(٥٣) اتحاد الاذاعة والتلفزيون، الخطة الإعلامية العامة ٢٠٠٨/٢٠٠٩،القاهرة،يوليو، ٢٠٠٩، ص ٧٥.

(٥٤) مقابلة مع الاستاذ ة سناء شافع: رئيس شبكة الإذاعات المصرية الموجهة.

(٥٥) لقاء مع الأستاذة / دينا سامح أبو الفضل مدير إدارة اللغات الأوروبية بإدارة تعليم العربية بالراديو القسم الإنجليزية.

(٥٦)Toeimah,R. (1999): " The Use of Cloze to Measure the proficiency of Students of Arabic as a Second Language in Some Universities of Minnesota", In The American Association of Teachers of Arabic journal, Vol. 37, No. 3, PP. 28-35.

(٥٧) وزارة الإعلام، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مرجع سابق، ص ١٢.

(٥٨) The Arab Republic of Egypt Corporation (2009), Learning Arabic By Radio , Book I , Part ,3 & 4, Lessons 28 -51, English.

(٥٩) ماجدة علد العزيز مراد، مرجع سابق، ص ١٢٥.

(٦٠) ماجى الحلوانى، (١٩٨١)، " أهمية التكامل بين التعليم والتدريب في خلق كوادر إذاعية متكاملة"، المؤتمر العلمي الأول لكلية الإعلام، ديسمبر ١٩٨١م ص ٩٤- ١٠٤.

(٦١) راسم الجمال، (١٩٨١)، " التأهيل العلمي والمهني وعلاقته بقواعد السلوك المهني في ضوء النظام العالمى الجديد"، في المؤتمر العلمي الأول لكلية الإعلام، ص ١١٧-١٣١.

(٦٢) بركات عبد العزيز، (١٩٩٤)، " الرضا لوظيفي لدى القائمين بالاتصال في الإذاعة المصرية"، في مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، العدد ٢١، الجزء الأول، ص١٤٨-١٨٨.

(٦٣) عادل فهمى البيومى: مرجع سابق، ص ٢٤٣،٢٤٢.

(64) Herbert, Heinemann,(2011), Personal Human Resources Management, Hellions, Richard Irwin, P.146.

(٦٥) محمد سمير محمد، (٢٠١٣)، من مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها،

http://www.globalarabnetwork.com/culture-ge/culture-studies/9929-2013-04-01-22-31-03.

(66) سعيد السيد، (١٩٨٩)، الضغوط المهنية والإدارية علي القائم بالاتصال، في المجلة العلمية لكلية الإعلام، العدد الأول يوليو ١٩٨٩، ص٤-٢٤.

(67) أميمة عمران، (ابريل ٢٠٠٣)، معوقات الأداء المهني للمراسل الصحفي: دراسة ميدانية على المراسلين المحليين بالصعيد، في مجلة كلية الإعلام العدد ١٩، ص ١١٦- ١٩٧.

(68) محمد سعد (يوليو ١٩٩٨)، القائم بالاتصال في الإعلام الإقليمي ، دراسة مسحية للقائمين بالاتصال في شمال الصعيد، في المجلة العلمية لكلية الآداب جامعة المنيا، المجلد ٢٩، ص ٢٧٥- ٣٨٧.

(69) تيسير أبو عرجة، (يونيو١٩٩٧)، المهنية في الصحافة الآردنية، دراسة ميدانية، في المجلة المصرية لبحوث الإعلام، العدد الثاني، ص ١٤٩-١٦٩.

(70) مرعى مدكور، (مارس ٢٠٠٣)، الرضا المهني للقائم بالاتصال في الصحافة المصرية، في المجلة المصرية لبحوث الإعلام العدد: الثامن عشر، ص٢٣٧-٢٧٨.

(71) خلصت عدة دراسات إلى ضعف تأثير الإعلام كمصدر للمعلومات ومنها:

- حسني نصر، (٢٠٠١)، مقدمة في الاتصال الجماهيري: المدخل والوسائل، مكتبة الفلاح ، دولة الإمارات العربية المتحدة، ص٥١.
- عواطف عبد الرحمن، (٢٠٠٣)، الإعلام العربي وقضايا العولمة، العربي للنشر والتوزيع، ص١٠٤.
- عبد الرحيم درويش، مقدمة إلى علم الاتصال، مكتبة نانسي، دمياط، ٢٠٠٥، ص ٦٣-٦٧.
- منى الحديدي، سلوى إمام،(٢٠٠٤)، الإعلام والمجتمع، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ص٧٥-٨٩.

(٧٢) Pollard.G. & Johnsen.P (Summer 1998), Professionalism among Canadian Radio Attribute :The Impact of organization Control & social Attributes, In Journal of Broadcasting & Electronic Media, Vol.42, No.3.

(٧٣) الزهراء محمد إسماعيل، مرجع سابق، ص ١٧٢.

(٧٤) مروة محمد شبل، (٢٠١١) استخدام التقنيات الإلكترونية في تدريس مقررات الإعلام وأثره في جودة الخدمة التعليمية دراسة ميدانية على أعضاء هيئة تدريس وطلاب الجامعة الأمريكية بالقاهرة جامعة القاهرة، مجلة كلية الإعلام، العدد 40 .

(75) حلمى خضارى و رولا أبو الروس، " مشكلات الإعلاميات في الإذاعة والتليفزيون الأردني" في المجلة المصرية لبحوث الإعلام، العدد، التاسع والعشر ون، مارس ٢٠٠٨، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ص ٣٤٩-٣٩٢.

ملاحق الدراسة

أولا: بيانات الخدمات والإرسال باللغات الوسيطة في برامج تعليم العربية بالراديو في شبكة الإذاعات المصرية الموجهة

جدول رقم (١)

بيانات خدمة قسم اللغة الإنجليزية

المناطق المستهدفة: آسيا – شرق ووسط وجنوب إفريقيا – غرب إفريقيا – أمريكا الشمالية – أستراليا – صوت مصر

مدة الخدمة	توقيت القاهرة	توقيت جرينتش	موعد الدروس للمنطقة المستهدفة	الموجه
١٥ ق آسيا إنجليزي	من الساعة ١٠ر١٥ إلى الساعة ٢٥ر١٥	من الساعة ١٠ر١٣ إلى الساعة ٢٥ر١٣	من الساعة ١٠ر١٨ إلى الساعة ٢٥ر١٨ بتوقيت الهند وباكستان من الساعة ١٠ر١٩ إلى الساعة ٢٥ر١٩	١٦ مترا بذبذبة قدرها ١٧٨٧٠ ك هـ / ث
١٥ ق شرق إفريقيا ووسط وجنوب إفريقيا انجليزي	من الساعة ٤٠ر١٩ إلى الساعة ٥٥ر١٩	من الساعة ٤٠ر ١٧ إلى الساعة ٥٥ر١٧	من الساعة ٧ر٢١ إلى الساعة ٢٢ر٢١ بتوقيت كينيا – تنزانيا – زامبيا أوغندا موريشيوس من الساعة ٧ر٢٠ إلى الساعة ٢٢ر٢٠	٢٥ر٠٠ مترا بذبذبة قدرها ١١٧٤٠ ك – هـ – ث
١٥ ق غرب إفريقيا	من الساعة ٠٠ر٢١ إلى الساعة ١٥ر٢١	من الساعة٠٠ر١٩ إلى الساعة ١٥ر١٩	تشاد – جابون – بنين – الكاميرون – من الساعة ٠٠ر٢٢ إلى الساعة ١٥ر٢٢ نيجيريا ٢٠،٠٠ إلى ٢٠،١٥	١٩ مترا بذبذبة قدرها ١٥٢٩٠ ك / هـ /ث
١٥ ق أمريكا الشمالية	من الساعة ٢ إلى الساعة ١٥ر٢	من الساعة ١٢ إلى الساعة ١٢ر١٥	تذاع الدروس بتوقيت الساحل الشرقي الامريكي	٤٩م ٦٢٧٠ ك هـ ث ٣١م ٩٣١٥ ك هـ ث
١٥ ق صوت مصر	من الساعة٤٠ر٥ إلى الساعة ٥٥ر٥		من الساعة ٠٠ر٩ إلى الساعة ٠٠ر	٤١ مترا بذبذبة قدرها ٧٥٨٠ ك هـ ث ٤٩م ٦٢٧٠ ك هـ ث
١٥ ق استراليا يوميا ماعدا الجمعة ١٠ ق	من الساعة ٢٢ إلى الساعة ١٥ر٢٢	من الساعة ٢٠ إلى الساعة ١٥ر٢٠	من الساعة ١٩ إلى الساعة ١٥ر١٩	٣١ م ٩٨٥٥ ك هـ ث

مراحل الدروس المذاعة وموعد إذاعتها في الخدمات باللغة الإنجليزية				
المرحلة	تاريخ بداية إذاعة المرحلة	أيام الإذاعة	أيام الإعادة	ماتم إذاعته
الأولى	٢٠١٢/٩/٢	الأحد	الثلاثاء	٢٦ درس
الثانية	٢٠١٢/١٠/٢٢	الاثنين	الأربعاء	٢٦ درس
الثالثة	٢٠١١/١١/٧	الخميس	السبت	٢٥ درس + مقدمة

جدول رقم (٢)

بيانات خدمة قسم اللغة الفرنسية

المناطق المستهدفة	مدة البرنامج	توقيت شتاءا	توقيت جرينتش	توقيت منطقة الاستماع	الموجه والتردد
غرب إفريقيا	١٥ يوميا	من الساعة ١٠ر٢٤ إلى الساعة ٢٥ر٢٤	من الساعة ١٠ر٢٢ إلى الساعة ٢٥ر٢٢	تشاد – النيج–بنين– الكاميرون من الساعة ١٠ر٢٣ إلى الساعة ٢٥ر٢٣ موريتانيا – مالي غينيا – السنغال –كوت ديفوار من الساعة ١٠ر٢٣ إلى الساعة ٢٥ر٢٣	٣١ مترا بذبذبة قدرها ٩٢٨٠ ك هـ/ ث ١٩ متر بذبذبة ١٥٢١٠ ك هـ / ث
فرنسا ووسط أوروبا	١٥ ق يوميا	من الساعة ٠٠ر٢٣ إلى الساعة ١٥ر٢٣	من الساعة ٢١ر٢٢ إلى الساعة ١٥ر٢١	من الساعة ٥٨ر٢١ إلى الساعة ١٣ر٢٢ من الساعة ٥٨ر٢٢ إلى الساعة ٥٨ر٢٣	٤٩ مترا بذبذبة قدرها ٦٢٧٠ ك هـ / ث
غرب إفريقيا	١٥ ق	من الساعة ٥٥ر١٥ إلى الساعة ١٠ر١٦	من الساعة ٥٥ر١٣ إلى الساعة ١٠ر١٤	من الساعة ١٠ر١٦ إلى الساعة ٢٥ر١٦	١٩ مترا بذبذبة قدرها ١٥٠٨٠ ك هـ /ث

ب– مراحل الدروس المذاعة باللغة الفرنسية وموعد إذاعتها(*)				
المرحلة	تاريخ بداية إذاعة الدروس	أيام الإذاعة إذاعة	والإعادة إعادة	ماتم إذاعته
الأولى	٢٠١٣/١/٢٠	الأحد	الثلاثاء	٢٥ +مقدمة
الثانية	٢٠١٣/٣/٤	الاثنين	الأربعاء	٢٥ + مقدمة
الثالثة	٢٠١٣/٤/٢٥	الخميس	السبت	٢٥ + مقدمة

جدول رقم (٣)

بيانات خدمة قسم اللغة السواحيلي الوطنية لأفريقيا

المناطق المستهدفة	مدة البرنامج	توقيت شتاء	توقيت جرينتش	توقيت منطقة الاستماع	الموجه والتردد
شرق إفريقيا – تنزانيا –كينيا – أوغندا – بلاد مختلفة	١٥ ق يوميا	من الساعة ١٨ر٢٠ إلى الساعة ١٨ر٣٥	من الساعة ١٦ر٢٠ إلى الساعة ١٦ر٣٥	من إلى	١٩ مترا بذبذبة قدرها ١٥٦١٠ ك هـ/ث ١٦ مترا بذبذبة قدرها ١٧٨١٠ ك هـ /ث

ثانيا : مراحل الدروس المذاعة وموعد إذاعتها				
المرحلة	تاريخ بداية إذاعة المراحل	أيام الإذاعة الإذاعة	والإعادة الإعادة	ماتم إذاعته من ٢٠١٢/١١/١ إلى ٢٠١٣/٤/٣٠
الأولى	٢٠١٢/٦/١٠	الأحد	الثلاثاء	٢٦ درس
الثانية	٢٠١٢/٦/١١	الاثنين	الأربعاء	٢٦ درس
الثالثة	٢٠١٢/٦/١٤	الخميس	السبت	٢٦ درس

جدول رقم (٤)

بيانات خدمة قسم لغة الهوسا الوطنية لآفريقيا

المناطق المستهدفة	مدة البرنامج	توقيت شتاءا	توقيت جرينتش	توقيت منطقه الاستماع	الموجه والتردد
غرب إفريقيا نيجيريا – غانا – الكاميرون – بلاد مختلفة	١٥ ق يوميا	من الساعة ٢١ر٠٥ إلى الساعة ٢١ر٢٠	من الساعة ١٩ر٠٥ إلى الساعة ١٩ر٢٠	من الساعة ٢١ر٠٥ إلى الساعة ٢١ر٢٠	١٩ مترا بذبذبة قدرها ١٥٧١٠ ك هـ / ث

مراحل الدروس المذاعة وموعد إذاعتها				
المرحلة	تاريخ بداية إذاعة الدروس	أيام الإذاعة	الإعادة	ماتم إذاعته من ٢٠١٢/١١/١ إلى ٢٠١٣/٤/٣٠
الأولى	٢٠١٢/١٢/٩	الأحد	الثلاثاء	٢٥ درس + درس
الثانية	٢٠١٢/١٢/١٠	الاثنين	الأربعاء	٢٥ درس + درس
الثالثة	٢٠١٢/١٢/١٣	الخميس	السبت	٢٥ درس + درس

جدول رقم (٥)

بيانات ارسال خدمة قسم اللغة التركية

المنطقة المستهدفة	مدة البرنامج	التوقيت الشتوي	التوقيت الصيفي	توقيت جرينتش	توقيت منطقة الاستماع	الموجه والتردد
تركيا	٢٠ ق يوميا	من ٣٠ر٢٠ إلى ٥٠ر٢٠	هو نفس التوقيت الشتوي	من ٣٠ر١٨ إلى ٥٠ر١٨	نفس توقيت القاهرة	الموجه القصيرة ٤٩ بذبذبة قدرها ٦٨٦٠

مراحل الدروس وموعد بداية كل مرحلة				
المراحل	تاريخ بداية إذاعة المراحل	أيام الإذاعة	الإعادة	ماتام إذاعته
الأولى	٢٠١٣/٣/١٧	الأحد	الأربعاء	٢٥ درس + مقدمة
الثانية	٢٠١٢/٧/١٦	الثلاثاء	الجمعة	٢٦ درس
الثالثة	٢٠١٢/١١/١	الخميس	السبت	٢٦ درس

جدول رقم (٦)

بيانات ارسال خدمة قسم اللغة الأردية

المنطقة المستهدفة: شبه القارة الهندية (باكستان – الهند – بلاد مختلفة)

مدة الخدمة	توقيت شتاءا	الإذاعة صيفا	توقيت جرينتش	التوقيت للمنطقة المستهدفة	الموجات والتردد
٢٠ ق عدا يوم الجمعة ق١٠	من الساعة ١٩ر٣٠ إلى الساعة ١٩ر٥٠	من الساعة ٢٠ر٣٠ إلى الساعة ٢٠ر٥٠	من الساعة ١٧ر٣٠ إلى الساعة ١٧ر٥٠	من الساعة ٢٢ر٣٠ إلى ٢٢ر٥٠ باكستان من الساعة ٢٣ر١٠ إلى ٢٣ر٣٠ الهند	يذاع على الموجه ٢٥ مترا بذبذبة قدرها ١٣٦٦٥ باكستان ١٥١٣٥ الهند ك هـ /ث

ثانيا: الدروس المذاعة باللغة الأردية			
المرحلة	بداية إذاعة الدروس	أيام الإذاعة والإعادة	ماتم إذاعته من ٢٠١٢/١١/١ إلى ٢٠١٣/٤/٣٠
الأولى	٢٠١٢/١٢/١٦	الأحد – الثلاثاء	٢٥ درسا + المقدمة
الثانية	٢٠١٢/١٢/١٧	الاثنين – الأربعاء	٢٤ درسا + المقدمة
الثالثة	٢٠١٢/١٢/١١	الخميس – السبت	٢٥ درسا + المقدمة

جدول رقم (٧)

بيانات ارسال خدمة قسم اللغة الفارسية

المنطقة المستهدفة: إيران و بلاد عربية آسيوية

مدة الخدمة	توقيت القاهرة	توقيت جرينتش	الموجه و الذبذبة
٢٠ دقيقة لكل مرحلة	من الساعة ١٧ : ١٧.٢٠	من الساعة ١٥ : ١٥.٢٠	الموجه القصيرة ١٩ متراً بذبذبة مقدارها ١٥٠٦٥ ك هـ /ث

الدروس المذاعة

المرحلة	تاريخ بداية الإذاعة	أيام الإذاعة و الإعادة	ما تم إذاعته من اول نوفمبر ٢٠١٢ إلى آخر إبريل ٢٠١٣
الأولى	٢٠١٢/١٢/٢٢	السبت و تعاد الثلاثاء	(٢٥ درس + مقدمة)
الثانية	٢٠١٢/١٢/٢٣	الأحد و تعاد الأربعاء	(٢٥ درس+ مقدمة)
الثالثة	٢٠١٢/١٢/٢٤	الإثنين و تعاد الخميس	(٢٥ درس + مقدمة)

جدول رقم (٨)

بيانات ارسال خدمة قسم لغة (البشتو) كلغة وسيطة

المنطقة المستهدفة: أفغانستان

الخدمة	مدة البرنامج	توقيت القاهرة	توقيت جرينتش	توقيت منطقة الاستماع	الموجه والتردد
أفغانستان	٢٠ ق لكل المرحلة	١٧،٣٥ إلى ١٧,٥٥	من ١٥,٣٥ إلى ١٥,٥٥	٢٠,٠٥ — ٢٠,٢٥	١٩ بذبذبة ١٥٠٦٥

ثانيا: مراحل الدروس ومواعيد بداية كل مرحلة

المراحل	تاريخ بداية الإذاعة	أيام الإذاعة	الإعادة	ماتم إذاعته
الأولى	٢٠١٢/٣/١٦	السبت	الثلاثاء	٢٥ درس + المقدمة
الثانية	٢٠١٢/٦/١١	الأحد	الأربعاء	٢٦ درس
الثالثة	٢٠١٢/٦/١٩	الاثنين	الخميس	٢٦ درس

جدول رقم (٩)

بيانات ارسال خدمة قسم اللغة الأندونيسية كلغة وسيطة

المنطقة: اندونيسيا

الموجه: موجه قصيرة بذبذبة قدرها ١٥٧١٥ ك هـ / ث

شتاءا	صيفا	توقيت جرينتش	التوقيت المحلى
من الساعة	من الساعة	من الساعة	من الساعة
١٦ : ٢٥	١٧ : ٢٥	١٧ : ٢٥	٢١ : ٢٥
إلى الساعة	إلى الساعة	إلى الساعة	إلى الساعة
١٦ : ٤٣	١٧ : ٤٣	١٧ : ٤٣	٢١ : ٤٣
مراحل الدروس ومواعيد بداية كل مرحلة			

المراحل	تاريخ الدروس	أيام الإذاعة	أيام الإعادة	ماتم إذاعته
م ١	٢٠١٢/٣/١٦	السبت	الثلاثاء	٢٦ درس
م ٢	٢٠١٢/١١/٤	الأحد	الأربعاء	٢٦ درس
م ٣	٢٠١٢/٥/٢٢	الاثنين	الخميس	٢٦ درس

ثانيا: بيانات أعداد المستمعين المستفيدين بالخدمات التعليمية لبرامج العربية بالراديو وفقا لمراحلهم التعليمية والمناطق المستهدفة وطرق رجع الصدى

جدول رقم (١٠)

بيانات المستمعين المستفيدين بخدمة تعليم العربية بالراديو

وفقا لمراحلهم التعليمية والمناطق المستهدفة الناطقة بالإنجليزية

المنطقة المستهدفة		المرحلة الأولى			المرحلة الثانية الدورة (٤٣) (N+)	المرحلة الثالثة الدورة (٤٢)(M)	إجمالي المستمعين في كل منطقة	إجمالي الخريجين حتى الدورة رقم ٣٨
		الدورة (٤٦)(Q)	الدورة (٤٥)(P)	الدورة (٤٤)(O)				
أسيا	سريلانكا	٨٤	٩	٢٠	٧٥	٨٨	٢٧٦	٥٤٤٥٧
	الهند وباكستان	٥٦	١٧	٢٦	١٧٠	٢١٣	٤٨٢	
	الإجمالي	١٤٠	٢٦	٤٦	٢٤٥	٣٠١	٧٥٨	
شرق إفريقيا		٤٨	٢٩	٤	٢٠	٤٠	١٤١	١٦٠٣٢

غرب إفريقيا	نيجيريا	١٤٨	٧٨	١٧١	٤٣٠	٧٠٩	١٥٣٦	٢٩١٣٧
	غانا	١٠	٦٠	٣٦	١٠٠٩	٧٢٠	١٨٣٥	٣١٢٢٨
	الإجمالي	١٥٨	١٣٨	٢٠٧	١٤٣٩	١٤٢٩	٣٣٧١	٦٠٣٦٥
أمريكا الشمالية		٢٠	١١	١	٤	٢	٣٨	٢٧٨
استراليا		–	١	–	١	١	٣	٣٣٠
الإجمالي		٣٦٦	٢٠٥	٢٥٨	١٧٠٩	١٧٧٣	٤٣١١	١٣١٥٤٠

جدول رقم (١١)

بيانات المستمعين المستفيدين بخدمة تعليم العربية بالراديو وفقا لطرق رجع الصدى

والمناطق المستهدفة الناطقة بالإنجليزية خلال دورة برامجية واحدة (يناير – يونيو ٢٠١٣)

المنطقة المستهدفة	الخطابات الواردة		الامتحانات الواردة	مجموع الخطابات الواردة	الخطابات الصادرة
أسيا	سريلانكا	٩٣ e-mail	١	٩٤	٩٥ منها ٩٣ رد إلكتروني و ٢ منشور إفادة
	الهند و باكستان	١٦٣ منهم ١٦٠ e-mail و ٣ خطاب	١	١٦٤	١١٥ منها ١١٠رد إلكتروني و٢ منشور إفادة و ٣ رد خاص
	الإجمالي	٢٥٦	٢	٢٥٨	٢١٠
شرق إفريقيا	٩٨ e-mail		١	٩٩	٨٦ رد إكتروني
غرب إفريقيا	نيجيريا	١٥٤ منهم ١٤٩ e-mail و ٥ خطابات	١	١٥٥	١١٢٢ منها ١٥٠ رد إلكتروني ٩٦٧ منشور إفادة
	غانا	٣٢ منهم ٢٩ e-mail و ٣ خطاب	–	٣٢	٩٤٠منها ٢٨ رد إكتروني و ٩٠٩ منشور إفادة و ٣ رد خاص
	الإجمالي	١٨٦	١	١٨٧	٢٠٦٢
أمريكا الشمالية	٢٢ e-mail		١	٢٣	١٨ رد إلكتروني
,استراليا	١ e-mail		–	١	–
الإجمالي	٥٦٣		٥	٥٦٨	٢٣٧٦

مقارنه عدد الخطابات الواردة والصادرة بين الدورتين الحالية والسابقة				
المنطقة المستهدفة	الدورة الحالية		الدورة السابقة	
	الخطابات الواردة	الخطابات الصادرة	الخطابات الواردة	الخطابات الصادرة
أسيا	٢٥٨	٩٥	١٤٨	٦٧٧
شرق إفريقيا	٩٩	٨٦	٨٤	٣١١
غرب إفريقيا	١٨٧	٢٠٦٢	١٤٨	٣٣٨٦
أمريكا الشمالية	٢٣	١٨	٢٦	٥٢
استراليا	١	–	١	٨
الإجمالي	٥٦٣	٢٣٧٦	٤٠٧	٤٤٣٤

جدول رقم (١٢)

بيانات المستمعين المستفيدين بخدمة تعليم العربية بالراديو وفقا لمراحلهم التعليمية والمناطق المستهدفة الناطقة الفرنسية وعدد الخطابات الصادرة والواردة والامتحانات

المنطقة المستهدفة	المرحلة الأولى الدورة رقم P+٤٦	المرحلة الثانية الدرة رقم O + ٤٥	المرحلة الثالثة الدورة رقم N + ٤٤	الإجمالي	عدد الخرجين
غرب إفريقيا	١٧	٣٩	٢١	٧٧	٢٦٦٠٧
فرنسا ووسط أوروبا	٣	٥	٧	١٥	٥٤٢٤
الإجمالي	٢٠	٤٤	٢٨	٩٢	٣٢٠٣١

عدد الخطابات والامتحانات الواردة والخطابات الصادرة خلال الدورة الحالية :-			
المنطقة المستهدفة	الخطابات الواردة	الامتحانات الواردة	الإجمالي	الخطابات الصادرة
غرب إفريقيا	٢٥	١	٢٦	٢٦
فرنسا ووسط أوروبا	٣	–	٣	٣
الإجمالي	٢٨	١	٢٩	٢٩

مقارنة عدد الخطابات الواردة والصادرة :-				
البلد	الدورة الحالية		الدورة السابقة	
	واردة	صادرة	واردة	صادرة
غرب إفريقيا	٢٦	٢٦	٢٥	٢٠

فرنسا ووسط أوروبا	٣	٣	٧	٥
الإجمالي	٢٩	٢٩	٣٢	٢٥

الامتحانات الواردة من مراحل مختلفة				
المرحلة	المنطقة	الامتحانات الواردة	الناجحون	الراسبون
الأولى من دورات مختلفة	غرب إفريقيا	١	١	–
	فرنسا ووسط أوروبا	–	–	–

جدول رقم (١٣)

بيانات المستمعين المستفيدين بخدمة تعليم العربية بالراديو وفقا لمراحلهم التعليمية والمناطق المستهدفة الناطقة بالسواحيلية لأفريقيا وعدد الخطابات الصادرة والواردة والامتحانات

عدد المستمعين المنطقة المستهدفة	المرحلة الأولى الدورة رقم ١٩ + R	المرحلة الثانية الدورة رقم ١٨ +Q	المرحلة الثالثة الدورة رقم ١٧ + P	الإجمالي	إجمالي الدارسين حتى الدورة رقم ١٦
شرق إفريقيا	–	٦	٢٧	٣٣	١٧٩٧

عدد الخطابات والامتحانات الواردة والخطابات الصادرة خلال الدورة الحالية				
المنطقة المستهدفة	الخطابات الواردة	الامتحانات الواردة	مجموع الوارد	الخطابات الصادرة
شرق إفريقيا	٣	–	٣	٢

مقارنه عدد الخطابات الواردة والصادرة بين الدورتين الحالية والسابقة				
المنطقة المستهدفة	الدورة الحالية		الدورة السابقة	
	الخطابات الواردة	الخطابات الصادرة	الخطابات الواردة	الخطابات الصادرة
شرق إفريقيا	٣ منها ٢-E mail	٢	–	–

جدول رقم (١٤)

بيانات المستمعين المستفيدين بخدمة تعليم العربية بالراديو وفقا لمراحلهم التعليمية والمناطق المستهدفة الناطقة بلغة الهوسا لغرب أفريقيا وعدد الخطابات الصادرة والواردة والامتحانات

المنطقة المستهدفة	المرحلة الأولى الدورة رقم ٢٠ T	المرحلة الثانية الدورة رقم ١٩ S	المرحلة الثالثة الدورة رقم R١٨	الإجمالي	إجمالي الخرجين حتى الدورة رقم ١٧
غرب إفريقيا	٦	–	٤٩	٥٥	١٤٣١

عدد الخطابات والامتحانات الواردة والخطابات الصادرة خلال الدورة الحالية				
المنطقة المستهدفة	الخطابات الواردة	الامتحانات الواردة	مجموع الوارد	الخطابات الصادرة
غرب إفريقيا	٣ منهم ١ e-mail	–	٢	١

مقارنه عدد الخطابات الواردة والصادرة بين الدورتين الحالية والسابقة				
المنطقة المستهدفة	الدورة السابقة		الدورة الحالية	
	الخطابات الواردة	الخطابات الصادرة	الخطابات الواردة	الخطابات الصادرة
غرب إفريقيا	–	–	٣	١

جدول رقم (١٥)

بيانات المستمعين المستفيدين بخدمة تعليم العربية بالراديو وفقا لمراحلهم التعليمية والمناطق المستهدفة الناطقة باللغة الأردية لشبه القارة الهندية وعدد الخطابات الصادرة والواردة والامتحانات

المنطقة	المرحلة الأولى رقم R ١٦	المرحلة الثانية الدورة رقم O ١٥	المرحلة الثالثة الدورة رقم N ١٤	الإجمالي	إجمالي الدارسين حتى الدورة رقم HA
باكستان	١٧٥	١٣٠	١٨٩	٤٩٤	الدورة رقم ١ A ٢٥٩ الدورة رقم ٢ B٥١٦ الدورة رقم ٣ G ٤٦٠ الدورة رقم ٤ D ٧٢ الدورة رقم ٥ E ٢٣٧ الدورة رقم ٦ F ٢٣٣ الدورة رقم ٧ G ٢٢٤ الدورة رقم ٨ H ٢٣٦ الدورة رقم ٩ I ١٨٩ الدورة رقم ١٠ l ١٣٠ الدورة رقم ١١ k ١٧٣ الدورة رقم ١٢ L ١٢٤ الدورة رقم ١٣ M ١٧٠ المجموع ٣٠٢٣

عدد الخطابات الواردة والصادرة			
المنطقة المستهدفة	الخطابات الواردة	الخطابات الصادرة	الامتحانات الواردة
باكستان	Email١٩	Email ١٩	–
الهند			
المجموع	١٩	١٩	

مقارنه عدد الخطابات الواردة والصادرة				
المنطقة المستهدفة	الدورة الحالية		الدورة السابقة	
	الوارد	الصادر	الوارد	الصادر
باكستان	١٩	١٩	٤	٣٦
الهند	–	–		
بلاد مختلفة				
المجموع	١٩	١٩	٤	٣٦

جدول رقم (١٦)

بيانات المستمعين المستفيدين المقيدين بالمراحل التعليمية المختلفة وفقا للمناطق المستهدفة الناطقة باللغة التركية لتركيا وعدد الخطابات الصادرة والواردة والامتحانات

عدد المستمعين المنطقة المستهدفة	المرحلة الأولى الدورة رقم ٢+٢٥	المرحلة الثانية الدورة رقم ٢٣	المرحلة الثالثة الدورة رقم ٢٢	إجمالي المستمعين	إجمالي الخرجين
تركيا	٩٩ مستمع	١٢٦ مستمع	١٠٥ مستمع	٣٣٠ مستمع	١١٣٤٤ خريج

عدد الخطابات الواردة والصادرة خلال هذه الدورة				
المنطقة المستهدفة	الخطابات الواردة بالبريد العادي	خطابات بالبريد الالكتروني	مجموع الخطابات الواردة	الخطابات الصادرة
تركيا	٥	١٥	٢٠	١٨

مقارنه عدد الخطابات الواردة والصادرة خلال الدورتين الحالية والسابقة				
المنطقة المستهدفة	الدورة الحالية		الدورة السابقة	
	الخطابات الواردة	الخطابات الصادرة	الخطابات الواردة	الخطابات الصادرة
تركيا	٢٠	١٨	٢٠	٤٦

جدول رقم (١٧)

بيانات المستمعين المستفيدين بخدمة تعليم العربية بالراديو وفقا لمراحلهم التعليمية والمناطق المستهدفة الناطقة باللغة الإندونيسية الموجهة لإندونيسيا وعدد الخطابات الصادرة والواردة والامتحانات الواردة والصادرة

المنطقة / عدد الخطابات	الخطابات الواردة	الخطابات الصادرة	الامتحانات
اندونيسيا	–	–	–

مقارنة بين عدد الخطابات الواردة و الصادرة في الدورتين الحالية والسابقة			
المنطقة	الدورة الحالية		الدورة السابقة
اندونيسيا	الواردة	الصادرة	الواردة الصادرة
	–	–	١١٢ ١١٢

عدد الكتب المرسلة إلى المستمعين خلال هذه الدورة				
المنطقة	الأولى	الثانية	الثالثة	المجموع
اندونيسيا	–	–	–	–

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
مركز دراسات اللغة العربية وآدابها
Center for Arabic Studies
سلسلة دراسات بَيْنِيَّة ٥

اللغة العربية والدراسات البينية

الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية

المجلد الرابع
١٤٣٩هـ/ ٢٠١٨م


بسم الله الرحمن الرحيم

ح جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية
الرياض ١٤٣٩هـ
مركز دراسات اللغة العربية وآدابها
المؤتمر الدولي" اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية" الرياض ٩-١٠رجب ١٤٣٦هـ / ٢٨-٢٩ إبريل ٢٠١٥م -
٤مج.
٢١٦٦ص؛ ١٧ * ٢٤سم

ردمك: ٥-٥٣٤-٥٠٥-٦٠٣-٩٧٨ (مجموعة)
٩٧٨-٦٠٣-٥٠٥-٥٣٨-٣ (ج٤)
١- اللغة العربية- مؤتمرات أ. العنوان

ديوي ٤١٠.٦٣ ١٤٣٩/٥٤٨٩

رقم الإيداع: ١٤٣٩/٥٤٨٩
ردمـــــــــــك: ٥-٥٣٤-٥٠٥-٦٠٣-٩٧٨
(مجموعة)
٩٧٨-٦٠٣-٥٠٥-٥٣٨-٣ (ج٤)

المعجم الإلكتروني العربي المختص
قراءة نقدية في نماذج مختارة

إعداد

د. أنور الجمعاوي

مدخل:

في عصر أصبحت فيه الوسائط الرقميّة المتعدّدة حمّالة معارف، وانفتحت فيه الحضارات بعضها على بعض في حالة من التّثاقف الفوري المباشر، غير المسبوق عبر صفحات الوب ووسائل الاتّصال عن بعد وأجهزة التّفاعل البيني الإلكترونيّة، أصبح بذل الجهد في مجال حوسبة اللّغات الطبيعيّة ومعالجتها آليّا أمرا ضروريّا ومشروعا حيويّا، تنافست الأمم في إنجازه ضمن ما يُسمّى بالمجتمع الشّبكي Network Society. وقد بلغت الدّول المتقدّمة شأوا معتبرا في مستوى توظيف التّقنيات الرّقميّة في خدمة أنظمتها اللسانيّة، ووحداتها اللّغويّة، ومعارفها القديمة والمستحدثة، فجرى إنشاء بنوك المصطلحات، والمكتبات الرقميّة، ومحرّكات البحث، ومواقع التّرجمة الآليّة والتعلّم عن بعد.

وتُعدّ المعاجم الإلكترونيّة من أبرز تجلّيات المعالجة الآليّة للّغات الطبيعيّة، ومن أهمّ وسائط التّرجمة المعتمدة في حفظ الذّاكرة اللغويّة لأمّة مَا، وتحيينها وتطويرها لتواكب حركة الانفجار المعلوماتي الهائل، ونسق الدّفق المصطلحي المتسارع في مجتمع المعرفة. وقد سبقتنا الدّول الصاعدة، مثل بريطانيا، وفرنسا، وكندا في إحداث قواعد بيانات رقميّة تجمع مئات المعاجم الإلكترونيّة التي تضمّ الرّصيد المصطلحي، والمنجَز التّعبيري واللّساني لتلك المجتمعات، وهي معاجم محوسبة متنوّعة متطوّرة قابلة للتّحميل والتّحيين والتّداول على الشّابكة، وهي شاملة مختلف مجالات المعرفة. حتّى أنّنا نجد أشهر المعاجم الإنجليزيّة، من قبيل: "لونغمان"، و"كامبريدج"، و"أوكسفورد" Oxford, Cambridge, Longman على شبكة الإنترنت. وكذا الشّأن بالنّسبة إلى المعاجم الفرنسيّة الرّائدة، مثل: "لو بيتي روبار"،

و"لاروس" Larousse, Le Petit Robert التي غدت في متناول المتصفّحين للإنترنت، ويمكن الوصول إلى محاملها اللّغويّة العامّة والخاصّة في ثوان معدودة.

ورغم أهمّية المعالجة الحاسوبيّة للّغة العربيّة الآن وهنا، فإنّ جهود إحداث معاجم إلكترونيّة عربيّة ما زالت بطيئة ومحدودة، وما أُنجز في هذا الشّأن، على أهمّيته، ما زال في حاجة إلى مزيد التّعديل والتّطوير وإعادة البناء.

- ما المراد بالمعجم الإلكتروني عموما؟
- ما هي خصائص المعجم الإلكتروني المختصّ، وما معايير مقبوليّته؟
- كيف تمّ عرض المادّة المصطلحيّة في المعاجم الإلكترونيّة المختصّة التي وضعها العرب؟
- ما هي مشكلات المعجم الإلكتروني العربي المختصّ؟ وما هي آفاق تطويره؟

هذه الأسئلة وغيرها ستوجّه نظرنا في هذا البحث.

❖ **دواعي البحث:**

وجّهتْ نظرنا في هذه الدّراسة عدّة دواع لعلّ أهمّها:

- أنّ النّظر في المعجم الإلكتروني المختصّ هو سبيل إلى تبيّن مدى مواكبة حركة اللّغة العربيّة المختصّة لحركة الإنتاج المصطلحي الدّافق في البلاد المتقدّمة.
- ندرة المصنّفات المهتمّة بالمعجم الإلكتروني، واقتصار معظمها على الوصف أو التأريخ والتّنظير، في غير اهتمام بالتّطبيقات المعجميّة والمصطلحيّة في مجال ترجمة المصطلحات.
- نكاد نعدم وجود مصنّفات اهتمّت بنقد المعجم الإلكتروني المختصّ الذي وضعه المعجميّون العرب المعاصرون، وتدبّرت ما يثيره من أسئلة وقضايا، وهو ما آلينا على أنفسنا الاهتمام به.

❖ **أهداف البحث:**

يمكن أن نجمل أهمّ الأهداف التي تروم هذه الدّراسة بلوغها في ما يلي:

- تنزيل ظاهرة المعجم الإلكتروني العربي المختصّ ضمن سياقها النّظري، وإطارها المفهومي.
- اختيار عيّنة من المعاجم الإلكترونية العربية المختصّة، ومقاربتها مقاربة وصفية تحليليّة، وذلك بالاشتغال على كيفيّة جمعها وتصنيفها المادّة المصطلحيّة، وكيفيّة صوغها مقابِلات المصطلح الأجنبي في لغة الضّاد.
- إقدار المتلقّي على تبيّن معايير مقبوليّة المعجم الإلكتروني العربي المختصّ.
- إقدار المتقبّل على تبيّن نواقص المعاجم الإلكترونية العربية المختصّة، وأهمّ مشكلاتها وآفاق تطويرها.

❖ **منهجيّة البحث:**

سننحو في ارتيادنا مجالات البحث التي تضمّنها هذا العمل منحى منهجيّا يأخذ بأسباب التنظير في مجال المعجميّة الحاسوبيّة، فنستدعي بذلك الأساس النّظري للمسألة، ونسائل منجزات المعجم العربي المختصّ في هذا الشّأن، لذلك؛ نُعْنَى في مقام أوّل بتحديد ماهية المعجم الإلكتروني العربي المختصّ ولوازمه ومتعلّقاته، ونُعْنَى في مقام ثانٍ بتقديم قراءة وصفيّة نقديّة في عدد من المعاجم الإلكترونيّة المختصّة التي وضعها العرب، وذلك في إطار مقاربة إجرائيّة تطبيقيّة تُرَاوِح بين الوصف والتّحليل، وبين التفكيك والاستنتاج.

١. في مفهوم المعجميّة:

استقلّ علم المعجميّة بنفسه، وتحدّد موضوعه ومجال اشتغاله على جهة الدقّة باعتباره "علما يدرس مفردات اللّغة ومعجمها، ويرسي المبادئ النظريّة التي على أساسها توضع المعاجم والأدوات الأساسيّة؛ لإثبات مفردات اللّغة ومعرفتها"[١].

وجرى التّمييز بين "معجميّة عامّة نظريّة، وتوافق ما يسمّى بـ LEXICOLOGY، ومعجميّة عامّة تطبيقيّة، وتوافق ما يسمّى بـ LEXICOGRAPHY، وموضوع الأولى البحث في الوحدات المعجميّة من حيث مكوّناتها، كالانتماء المقولي، والتأليف الصّوتي، والبنية الصّرفيّة، وأصولها، واشتقاقها، ودلالاتها، وموضوع الثانية البحث في الوحدات المعجميّة من حيث هي مداخل معجميّة تجمع من مصادر ومستويات لغويّة ما، ثمّ توضع في كتاب هو المعجم المدوّن بحسب مصادر ومستويات لغويّة ما، ثمّ توضع في كتاب هو المعجم المدوّن بحسب منهج يتقيّد به المؤلّف المعجمي في ترتيب المداخل والتّعريف بها"[٢].

وبذلك فالمعجميّة علم لسانيّ يعنى بدراسة الوحدة المعجميّة نظريّا وتطبيقيّا من جهة بنائها الصّوتي، وانتمائها المقولي، ومن جهة كيفيّات جمعها، وطرائق ترتيبها وتصنيفها، وسبل مفهمتها وترجمتها.

والبحث الذي نحن بصدده على صلة متينة بمجال الدّراسات المعجميّة التّطبيقيّة، وتحديدا بمجال المعالجة الآليّة للّغات الخاصة.

١- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ اللّسانيّات، ، الطّبعة ١، (الجزائر: دار القصبة للنّشر، ص ١٥٠).

٢- إبراهيم بن مراد، أسس المعجم المختصّ اللسانيّة، موقع صوت العربيّة، ٢٥- ١٠- ٢٠١١، الرابط:
http://www.voiceofarabic.net/index.php?option=com_content&view=article&id=155:107&catid=101:2008-07-04-12-17-35&Itemid=362

٢. تعريف المعجم الإلكتروني:

يُعدّ المعجم الإلكتروني من مخرجات المعالجة الآليّة للّغات الطبيعيّة، وهو نتيجة الاستفادة من علم الإلكترونيات وعلوم الحاسوب في مجال الصّناعة المعجميّة. ويعرّفه أهل الاختصاص بأنّه قاعدة بيانات آليّة تقنيّة للوحدات اللغويّة وما تعلّق بها من معلومات من قبيل كيفيّات النّطق بها، وأصولها الصرفيّة ومحاملها الدلاليّة، وكيفيّات استخدامها ومفاهيمها المخصوصة التي تُحفَظ بنظام معيّن في ذاكرة تخزين ذات سعة كبيرة. ويقوم جهاز آليّ بإدارة المعطيات الفنّية والمضمونيّة التي يتضمّنها المعجم الإلكتروني وفق برنامج محدّد سلفا[١].

ويمكن التّمييز – من النّاحية المنهجيّة – بين أصناف مختلفة من المعاجم الإلكترونيّة، وتتباين أصناف تلك المعاجم بحسب المقياس المعتمد في التّمييز بينها. فإذا اعتمدنا معيار اللّغة، فيمكن الوقوف عند وجود معاجم إلكترونيّة أحاديّة اللّغة، ومعاجم إلكترونيّة ثنائيّة اللّغة، وأخرى متعدّدة اللّغات. أمّا إذا اعتمدنا مقياس المحتوى المعرفيّ للمعجم الإلكترونيّ فيمكن أن نميّز بين معجم إلكترونيّ عامّ يشتمل على وحدات لغويّة عديدة تنتمي إلى مجالات معرفيّة مختلفة، وبين معجم إلكترونيّ خاصّ يشتمل على وحدات لغويّة تنتمي إلى مجال معرفيّ محدّد من قبيل المعجم الإلكتروني لمصطلحات الحاسوب، أو المعجم الإلكتروني لمصطلحات الطبّ، أو المعجم الإلكترونيّ لمصطلحات القانون، وغير ذلك من المعاجم الخاصّة كثير.

---

١ – انظر: عز الدّين البوشيحي، المعاجم الإلكترونيّة العربيّة وآفاق تطويرها (ضمن فعاليّات المؤتمر الدّولي الرابع في اللغة والتّرجمة، وموضوعه "الصّناعة المعجميّة: الواقع والتطلّعات"، مركز أطلس العالمي للدّراسات والأبحاث، وجامعة الشارقة، ٢٠– ٢١ أفريل، ٢٠٠٤).

أمّا إذا اعتمدنا المقياس التقنيّ، فإنّ المعاجم الإلكترونيّة تنقسم إلى فروع مختلفة، فمنها ما يُعرف بالمعاجم الواردة في شكل أقراص مدمجة، ومنها ما يرد في شكل آلة حاسبة صغيرة تتضمّن سجلاّ معجميّا معيّنا. ومنها ما يرد على صفحات الواب، ويُسمّى بمعاجم الإنترنت التي تُصنّف بدورها إلى معاجم تقدّم قوائم من الكلمات في شكل مسارد، ويمكن تمرير فأرة الحاسب على إحدى الكلمات فيظهر معناها في مربّع. ويمكن تحميل هذه المعاجم على قرص صلب واستخدامها في حاسب المكتب دون الحاجة إلى الاتّصال بالنّات[1].

والمعاجم المستخدمة على الإنترنت منها ما يمكن الحصول على خدماته عن طريق الاشتراك بدفع معلوم ماليّ معيّن. ومنها معاجم مجانيّة مفتوحة لعموم المستخدمين، ومنها معاجم هي بمثابة مشاريع إلكترونيّة ذات صبغة تعاونيّة، ويشرف عليها مستخدمون من أهل الاختصاص في مجال معرفيّ معيّن.

٣. مزايا المعجم الإلكتروني:

يقدّم المعجم الإلكتروني عدّة فوائد للمستخدمين، لعلّ أهمّها، على سبيل الذّكر لا الحصر:

- حوسبة اللّغة الطبيعيّة، وتيسير الوصول إلى مفرداتها، ومعرفة دلالاتها ومقابلاتها في اللّغات الأخرى في وقت قياسيّ.
- قابليّة المعاجم الإلكترونيّة للتّحميل على نحو يجعل الاستفادة بها أمرا ممكنا على اختلاف الزّمان والمكان.
- تتّسم هذه المعاجم بطاقة تخزينيّة واسعة، حتّى أنّها تشتمل على آلاف المصطلحات القديمة والحديثة، وتتضمّن لغات مختلفة؛ ممّا يجعلها متميّزة بالشّمول والموسوعيّة.

---

١ – ريما سعد الجرف، المعاجم الإلكترونيّة على الإنترنت، المجلس العالمي للغة العربيّة، د. ت.

- توفير المعجم الإلكتروني عدّة تطبيقات رقميّة لغويّة مفيدة تمكّن المستخدم من تبيّن تصريف الكلمة، والبحث في مرادفاتها وأصولها الصوتيّة، وسياقاتها الدلاليّة والمفهوميّة.
- قيام بعض المعاجم الإلكترونيّة على الخاصيّة التفاعليّة، حتّى أنّها تسمح للمستخدم باقتراح موادّ معجميّة جديدة، وتعديل مقابلات بعض الكلمات أو تعريفاتها، وهو ما يجعل المعجم الإلكترونيّ معجما حيّا بامتياز، مفتوحا على آراء المستفيدين منه وتصوّراتهم لطبيعة محتواه فنّيا ومضمونيّا.
- إمكانيّة تعديل المعجم الإلكتروني، وتحيينه بإضافة مداخل جديدة؛ ممّا يسمح بمواكبة الحادث من المصطلحات، والجديد من الكلمات على نحو يضمن مزامنة المعجم لمستجدّات العصر.
- تعدّد مسالك البحث عن المعلومات المتعلّقة بالكلمة داخل المعجم الإلكتروني من قبيل استخدام الجذر أو الجذع أو المدخل الدّلاليّ للكلمة.
- تقديم بعض المعاجم الإلكترونيّة الكلمات المصاحبة لكلّ مدخل لغويّ من قبيل ما يتّصل به صفات وأسماء وأفعال؛ ممّا يمكّن القارئ من الإحاطة بكلّ جوانب الوحدة اللغويّة مدار البحث.
- توفير بعض المعاجم ميزة التّدقيق الإملائي للكلمة المدخَلة، فتورد احتمالات الخطأ عند إدخال المستخدم للكلمة، وتقدّم مقترحات بديلة تكون قريبة من الكلمة المراد البحث عنها.
- توظيف عدد من المعاجم الإلكترونيّة للوسائط الرقميّة المتعدّدة في التّعريف بالكلمة، من قبيل الصّور والفيديو والمقاطع الموسيقيّة المصاحبة، وهو ما يساهم في تقريب الكلمة من جهة دلالتها، وهيئتها، وصورتها، ومرجعها الحسّي من ذهن المتقبّل. وهو ما يحقّق قرب المأخذ، ويطرد الملل عن المتلقّي في نفس الوقت.

وبذلك يتبيّن لنا أنّ المعجم الإلكتروني ذو وظيفة حيويّة في خدمة اللّغات الطبيعيّة عموما، واللّغة العربيّة خصوصا، فهو يجعلها لغة عابرة للقارّات، منفتحة على كلّ أسباب التّجديد والتّطوير، وقادرة على استيعاب مستجدّات العصر، وإبداعات اللّغات الخاصّة في المجالات المعرفيّة المختلفة. ومن المفيد هنا التّذكير بأنّ المعاجم الإلكترونيّة تساهم في تحقيق عدّة أهداف من أبرزها:

- جعل المنتجات المعرفيّة من إبداعات فنّية واختراعات تقنيّة في متناول القارئ، وذلك من خلال ما توفّره من كمّ هائل من المصطلحات الجديدة التي تتضمّنها عشرات المعاجم العامّة والخاصّة متعدّدة اللّغات، والتي يمكن للمستخدم الوصول إليها في طَرْفَةِ عين.
- إحياء اللّغة القوميّة وتفعيل دورها في المشهد الإبستيميّ الكونيّ بجعلها مستجيبة لحاجات المتكلّمين ومواكبة لمستجدّات العصر.
- توفير إمكانيّة الوصول إلى المصطلح في علوم متعدّدة وتخصّصات متعدّدة، والرّبط بين عشرات المدوّنات اللغويّة العامّة والخاصّة متعدّدة اللّغات، كما هو الشّأن في المعجم الإلكتروني لدول الاتحاد الأوروبّي، ومعجم ألكس فومين Alex Fomine الذي جمع بين أكثر من مائة معجم، ويسّر البحث فيها من خلال معجم واحد[١].
- تيسير مهمّة المترجم في معرفة مقابلات الكلمة أو المصطلح في النصّ المنطلق من خلال تقديم مرادفاتها في اللّغة الهدف.
- التّشجيع على تعليم اللّغات وتعلّمها بطريقة يسيرة وسريعة بما توفّره المعاجم الإلكترونيّة من مدوّنات لغويّة محوسبة.

---

١ – انظر: علم المصطلح لطلبة كلّيات الطبّ والعلوم الصحّية، إشراف محمّد نعيم الخيّاط، المكتب الإقليمي لمنظّمة الصحّة العالميّة للشّرق الأوسط، بيروت، ٢٠٠٧، ص ٣٤٤.

- استثمار التّقنيات الرقميّة والعمل الشبكيّ على الإنترنت في تقريب اللّغة من المستخدم، وتوفير إمكانيّات التعريف بمصطلحاتها، وترجمتها إلى لغات أخرى، من ذلك: معجم النّحو المقارن الصّادر ببلجيكا « Contrastive verb Valency Dictionary ».[1]

٤. في مفهوم المعجم الإلكتروني المختصّ:

المراد بالمعجم المختصّ، في اصطلاح المعجميّين، مدوّنة لغويّة ورقيّة أو إلكترونيّة تشتمل على قائمة من المفردات التي تنتمي إلى مجال معرفيّ محدّد، وتسمّي مصطلحات علم أو فنّ مّا، مع ذكر تعريفات تلك الوحدات المصطلحيّة ومقابلاتها في اللّغات الأخرى. وقد يكون المعجم المختصّ أحاديّ أو ثنائيّ اللغة، كما قد يكون متعدّد اللّغات[2].

وتنتمي المعاجم المختصّة إلى مجال اللّغات الخاصّة باعتبارها "أداة ناقلة لمعارف خاصّة"[3]، فهي معاجم تعنى بتجميع المادّة المصطلحيّة الخاصّة بمجال معرفيّ معيّن، وتبّوبها وتصنّفها على نحو مخصوص، وذلك في زمن استقلت فيه العلوم، وغلب فيه التخصّص، وأضحى فيه لكلّ مهنة مصطلحاتها، ولكلّ حقل معرفيّ أدواته المفهوميّة ووحداته المعجميّة الخاصّة، "فكلّ علم يصطنع لنفسه من اللّغة معجما خاصّا"[4]. وما اللّغات الخاصّة إلاّ "تعبير عامّ يراد به تعيين اللّغات

---

١ – نفسه، ص ٣٤٥.

٢ – محمّد رشاد الحمزاوي، المعجم العربي المعاصر في نظر المعجميّة الحديثة، مجلّة مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، الجزء الرابع، المجلّد ٧٨، ص ١٠٤٨.

3 - Le rat (P), Les langues spécialisés, Coll, linguistique nouvelles, Presses Universitaires de France, Paris 1995, p. 20.

٤ – عبد السّلام المسدّي، تأسيس القضيّة الاصطلاحيّة، (تونس: وزارة الثقافة والإعلام، المؤسّسة الوطنيّة، بيت الحكمة، ١٩٩٩)، ص ٢٣.

المستعملة في مواقف تواصليّة (كتابيّة أو شفويّة) تختصّ بنقل معلومات تنتمي لحقل تجربة علميّة أو فنّية أو مهنيّة خاصّة"، فهي لغات تتفرّع عن اللّغة العامّة، وتتّصل بها نحوا وصرفا وتركيبا، لكنّها تختلف عنها؛ لاختصاصها بجهاز مصطلحي خاصّ، وبمعجم لغويّ محدّد يتعلّق بفنّ من فنون العلم، أو بمجال من مجالات التّجربة الإنسانيّة.

وقد نحا بعض المعجميّين نحو تعريف المعجم الإلكتروني المختصّ بالخلف، فميزوا بينه وبين المعجم العامّ. وفي هذا الإطار يندرج تنبيه محمود حجازي إلى عدد من الفروق بين هذين الصنفين من المعاجم نجملها في ما يلي:

- تتضمّن المعاجم العامّة ذكرا للكلمات المتداولة في اللّغة العاديّة، ولكنّ المعاجم المختصّة ـ تقتصر على المصطلحات.
- تتعدّد دلالة الكلمة في المعجم العامّ، ولكنّ دلالة المصطلح في تخصّصه تكون واحدة، وغير غامضة؛ ولا يخضع فهمها للسّياق أو للمجاز أو للإيحاء.
- ترتبط دلالة الكلمة في المعجم العامّ بمعايير صرفيّة، وبمجال دلالي أو أكثر، لكنّ دلالة المصطلح في المعجم المختصّ يحدّدها المفهوم والحال المعرفي، أو الحقل العلمي الذي ينتمي إليه المصطلح[1].

وبذلك فالمعجم الإلكتروني المختصّ يوفّر للمستخدم منظومة رقميّة مصطلحيّة مفهوميّة خاصّة لمجال مهنيّ أو علميّ معيّن على نحو يمكّن الدّارس من فهم المصطلح باعتباره وحدة معجميّة تنتمي إلى مجال إبستيمي مخصوص، فيتبيّن مفهومه ومقابلاته في اللّغة الهدف.

١ – محمود حجازي، معاجم المصطلحات في عصر التقنيات المتقدّمة، (دراسة مرقونة)، ص ٧.

٥. معايير مقبوليّة المعجم الإلكتروني المختصّ[١]:

يُفترض في المعجم الإلكتروني المختصّ توفّر جملة من المعايير التي بمقتضاها يرقى إلى درجة المقبوليّة، ويلقى حالة من الانتشار والتّداول بين المستخدمين عبر الوسائط الرقميّة المختلفة. ومن أهمّ تلك الخصائص يمكن أن نذكر ما يلي:

- ضرورة استغراق المعجم الإلكترونيّ المختصّ لجميع المصطلحات المتعلّقة بمجال معرفيّ محدّد، وضبط معانيها، وتعريفاتها، ومقابلاتها ،وسياقاتها الدلاليّة والمفهوميّة.
- أهمّية أن يقدّم المعجم الإلكترونيّ المختصّ معلومات إضافية حول المصطلح من جهة تحديد مجالاته الدلاليّة، والعبارات الاصطلاحيّة التي تنتمي معه إلى نفس الحقل المفهومي.
- ضرورة اعتماد المعجم الإلكتروني المختصّ على الوسائط المتعدّدة Multimédia في عرض الموادّ اللغويّة (الأصوات، الصّور، الفيديو، الخرائط...).
- توفير الواجهات البرمجيّة اللاّزمة للرّبط والتّنسيق والانتقال من خانة إلى أخرى وفق ما يستجيب لتطبيقات المعالجة الآليّة للّغة العربيّة.
- أهمّية أن يتّسم المعجم بالتفاعليّة التي يكفّ بمقتضاها المتلقّي عن كونه قارئا سلبيّا يكتفي بمشاهدة محتوى المعجم الإلكتروني ليصبح قارئا فاعلا في المدوّنة

١- في تحديد معاير مقبولية المعجم الإلكتروني المختص، انظر:

- Carolin Müller-Spitzer, Alexander Koplenig, Antje Töpe, What Makes a Good Online Dictionary? – Empirical Insights from an Interdisciplinary Research Project, Institute for German Language (IDS), Mannheim, (in) Proceedings of eLex 2011, pp. 203-208
- Robert Lew, Online dictionaries of English, Adam Mickiewicz University : https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/742/1/Lew_Online%20dictionaries%20of%20English.pdf

اللغويّة الإلكترونيّة، فيتعاطى معها بالاقتراح، والنّقد، وإبداء الرّأي في المداخل المعجميّة المعروضة، وفي طريقة عرضها.

- القابليّة للتّحميل: من المهمّ أن يوفّر نظام المعجم الإلكترونيّ المختصّ مزيّة القابليّة للتّحميل على نحو يمكّن من انتشاره من ناحية، ويسمح للمستعمل بتثبيته على حاسوبه الشخصي أو إدراجه في وسائط تخزين مختلفة كالأقراص المدمجة ومفاتيح USB من ناحية اخرى
- من المفيد أن يقدّم المعجم الإلكترونيّ أمثلة تُدرج فيها المصطلحات حتّى، تتبين دلالتها في السّياق، وحتّى يقف المستخدم عند مفهومها الدّقيق، وطبيعة علاقتها بالوحدات اللغويّة المجاورة.
- القابلية للتحيين: ضرورة أن يتوفّر المعجم الإلكترونيّ على تصميم يسمح بتجديد محتواه، ويمكّن المستعمل من البحث عن المعلومات واسترجاعها وتبويبها، وذلك من خلال توفير خانات للتعريف بالمصطلح، وترجمته، وتصنيفه، وضبط طرق البحث عنه بشكل سريع. ومن المهمّ في هذا الإطار إغناء المعجم بعدد من الفهارس والمداخل والجداول الإحصائيّة المتعلّقة بالوحدات المعجميّة.
- من المجدّ احتواء المعجم الإلكترونيّ المختصّ على شواهد وأمثلة قريبة من الحياة اليوميّة للمستخدِم على نحو يساعد على تبيّن وجوه الاستعمال الصّحيح للمصطلح.
- أهمّية تقديم المعجم الإلكتروني لخدمة التّدقيق الإملائي للمصطلح المدخل. وفي حال عدم وجود المصطلح من المهمّ أن يقدّم المعجم مقترحات بديلة قريبة من المصطلح المراد تعريفه أو ترجمته.
- من المهمّ أن يصنّف المعجمُ مداخله إلى مجالات مفهومية، ويربط كلّ مدخل بمداخل موازية تصله بها علاقات مفهومية توضيحيّة (علاقة الجزء بالكل، العام بالخاص...).

فإلى أيّ مدى كانت المعاجم الإلكترونيّة المختصّة مستحضرة لهذه المعايير؟ وكيف أوردت الوحدة المصطلحيّة وترجمتها؟ وما هي أهمّ الخدمات التي تقدّمها لمتصفّح الشّبكة العنكبوتيّة؟

وما أبرز نواقصها؟

٦. تقديم المعاجم الإلكترونيّة المختصّة مدار الدّراسة:

لا ندّعي في هذه الورقة الإحاطة بكلّ المعاجم الإلكترونيّة العربيّة المختصّة، فهذا أمر لا يتّسع له المقام، ولا يلين للفرد، بل تنهض به المجموعة. ولذلك آلينا على أنفسنا اختيار عدد من المعاجم الإلكترونيّة المختصّة، منها ما هو ثنائيّ اللّغة (إنجليزيّة/ عربيّة)، ومنها ما هو ثلاثيّ اللّغة (إنجليزي/ عربي/ فرنسي)، والموجودة على شبكة الإنترنت. وحاولنا وصف بنائها الخارجيّ، وتبيّن أهمّ الخدمات التي تقدّمها للمستخدم، وإدراك كيفيّات عرضها للمادّة المصطلحيّة في مستوى ترتيبها وتعريفها وترجمتها وآليّات تصنيفها.

وقد راعينا في اختيارنا مدوّنة المعاجم موضوع الدّراسة الاعتبارات التّالية:

- أن تكون صادرة عن مؤسّسات وشخصيّات مختلفة، فمنها ما هو صادر عن مركز بحث علميّ مختصّ، ومنها ما هو نتاج جهد شخصيّ لأحد المختصّين في مجال معرفيّ بعينه. والمراد التّعامل مع جهات متعدّدة في مجال التّصنيف المعجميّ الإلكترونيّ والمقارنة بينها.
- أن تكون المعاجم المصطفاة حمّالة لمصطلحات خاصّة بمجالات معرفيّة متباينة، وذلك حتّى نتبيّن مدى التقدّم في كلّ معجم على حدة، ونقف على مدى شمولها لمصطلحات المجال العلمي الذي تنتمي إليه.

- أن تكون المعاجم المدروسة صادرة حديثا، وذلك حتّى نتبيّن مدى مواكبتها لحركة التّجديد المصطلحي، ومدى استجابتها لمطلب التفاعليّة، ومقتضيات التّحيين الفنّي والمضموني للمادّة المعجميّة.

والمعاجم الإلكترونية التي ستكون مدار مقاربتنا الوصفيّة النقديّة ثلاثة هي:

المعجم التفاعلي للعلوم النفسيّة Aetafaeli Epsy.Dict (إنجليزي- عربي- فرنسي)، والمعجم الشامي الإلكتروني لمصطلحات المكتبات والمعلومات والأرشيف Library, Information and Archival Terminology e- Dictionary (إنجليزي- عربي- إنجليزي)، والقاموس الإلكتروني الطبّي المزدوج (إنجليزي- عربي- إنجليزي).

ـ المعجم التفاعلي للعلوم النفسيّة Aetafaeli Epsy.Dict: وصف ونقد:

ـ لمحة تعريفيّة:

وضع هذا المعجم الإلكتروني المختصّ أعضاء شبكة العلوم النفسيّة العربيّة، وهو مكوّن رئيسيّ من مكوّنات موقعها الإلكتروني على الشّابكة www.arabpsynet.com، ويختصّ بصفحة واب ديناميّة خاصّة به[1] تتضمّن لمحة تعريفيّة به، ودليل استخدامه، ومحرّكات البحث عن المصطلحات الموجودة فيه باللّغات الثلاث (العربيّة، والإنجليزيّة، والفرنسيّة). كما تتضمن روابط لتحميل أجزاء مختلفة منه.

١ - www.arabpsynet.com/ Homepage/psy-Dict.htm

الشّكل (١)

الواجهة الرئيسيّة للمعجم التفاعليّ لمصطلحات العلوم النفسيّة.



وتشتمل قاعدة بيانات هذا المعجم على أكثر من ١١٣ ألف كلمة ومصطلح موزّعة على مختلف ميادين العلوم النفسيّة (الطبّ النّفسي، علم النّفس، التّحليل النّفسي، العلاج النّفسي...). وهو ثلاثيّ اللّغة: عربي- إنجليزي- فرنسي.

ويحتوي الإصدار الكامل لهذا المعجم على ثلاثة مسارد، هي: مسرد المصطلحات النفسيّة العربيّة الذي يتضمّن مداخل المصطلحات العربيّة (حوالي ٣٢١٦٥ مصطلحا). ويتولّى برنامج ترجمة تقديم مقابلات لها في اللّغتين الإنجليزيّة والفرنسيّة. كما يشتمل المعجم التفاعلي للعلوم النفسيّة على المسرد النّفسي الإنجليزي المتكوّن من ٤٤١٣٢ مصطلحا مع ترجماتها باللّغتين الفرنسيّة والعربية. ويضمّ المعجم أيضا مسرد المصطلحات النفسيّة الفرنسيّة ومقابلاتها في اللّغتين العربيّة والإنجليزيّة، ويُقدّر عددها بـ ٣٢١٦٥ مصطلحا[١].

١ – نفسه.

❖ **الخدمات التي يقدّمها المعجم:**

يورد المعجم المادّة المصطلحيّة مرتّبة وفق نظام التّرتيب الألفبائي، وهو ما يسهّل الوصول إلى المصطلح مدار البحث. ويتميّز المعجم بأنّه خاصّ بمصطلحات العلوم النفسيّة دون غيرها، وموجّه لخدمة القرّاء المعنيّين بهذا المجال عموما، والمختصّين في علم النّفس خصوصا، فيوفّر لهم مادّة معجميّة ثريّة متعدّدة اللّغات.

ويتيح هذا المعجم الإلكتروني المهمّ للباحث واجهات رقميّة مختلفة لترجمة المصطلح من العربيّة والفرنسيّة والإنجليزيّة وإليها. ويقدّم للمتصفّح دليل استخدام مفصّل لمكوّنات المعجم الشّبكي للعلوم النفسيّة، ويبيّن كيفيّات إدراج المصطلح وطرائق الوصول إلى مقابلاته في اللّغة الهدف.

الشّكل (٢)

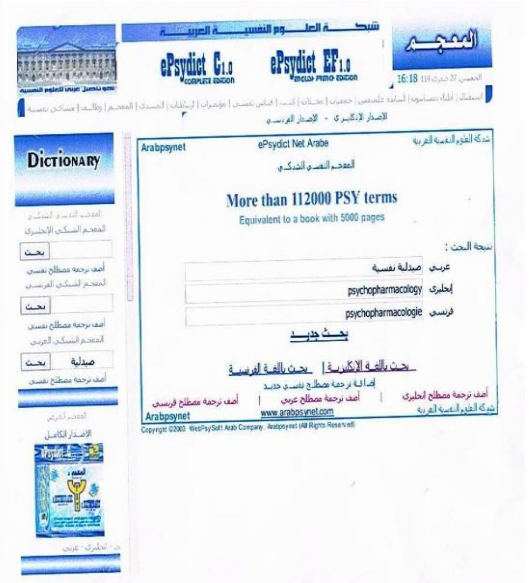
إحدى واجهات التّرجمة في المعجم.



ويوفّر المعجم إمكانيّة البحث عن المصطلح باعتماد صيغته، كما وردت في المدخل، وباعتماد الجذر أو الجذع أو الحرف الأوّل من الوحدة اللغويّة. وفي حال كتابة المصطلح كاملا في الخانة المناسبة تتمّ التّرجمة، سواء بالنّقر على زرّ "ابحث"، أو بالضّغط على مفتاح Enter في لوحة المفاتيح. وفي حالة كتابة الأحرف الأولى للمصطلح دون إتمامها، يتولّى برنامج معالجة المصطلحات بالمعجم إتمام كتابة المصطلح حسب أقرب وحدة لغويّة موجودة في قاعدة بياناته، وتكون مطابقة لمجموع الحروف المدخَلة، ثمّ يجري عرض مقابلات المصطلح في الخانات المخصّصة لذلك الغرض.

الشّكل (٣)

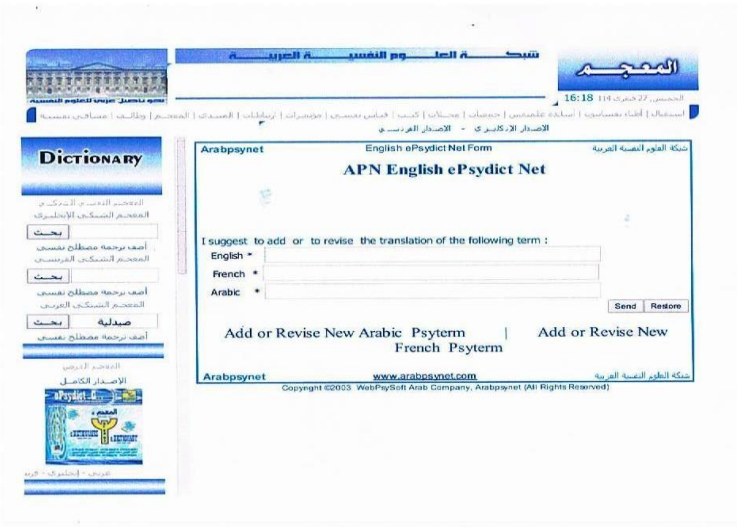
نموذج لإدخال المصطلح في خانة اللّغة المنطلق والحصول على مقابلاته في اللّغة الهدف.



ويمتاز المعجم الشّبكي للعلوم النفسيّة بالتفاعليّة، على خلاف المعاجم الورقيّة والمعاجم الإلكترونيّة التقليديّة، ذلك أنّه يتطوّر مستجيبا لمقترحات المتصفّحين، موفّرا خدمة: "أضف ترجمة مصطلح نفسي"[1] التي تسمح للمستخدم بإضافة مصطلحات نفسيّة جديدة، واقتراح مقابلات لها في اللّغات الثّلاث. وهو ما يجعل المعجم حيّا بامتياز، فيجري تحيينه وتحديث محتواه اللّغوي المختصّ بحسب حاجات المستخدمين من ناحية، وبحسب مستجدّات التّوليد المصطلحي والتّرجمي في علم النّفس من ناحية أخرى. ويشرف على دراسة مقترحات المتصفّحين لجنة من اللّغويّين، وعلماء المصطلح، والمختصّين في علم النّفس.

الشكل (٤)

نموذج واجهة اقتراح إضافة مصطلح جديد باللّغة الإنجليزيّة



١ – راجع صورة (أضف مصطلح نفسي)، نفسه.

كما يوفّر المعجم التّفاعلي للعلوم النفسيّة نسخا مختلفة متولّدة عنه، من قبيل: المعجم الوجيز، والمعجم الموسّع، والمعجم المبرمج، ويُسْمَح للقارئ بتحميلها عبر الوسائط الرقميّة المختلفة. ويتيح المعجم خيار الاستماع إلى قطع موسيقيّة أثناء البحث عن الوحدة المصطلحيّة؛ ممّا يساهم في طرد الملل عن المستخدم.

وبذلك يتبيّن لنا أنّ المعجم الإلكتروني التّفاعلي للعلوم النفسيّة يتميّز بديناميّته، وبوفرة مصطلحاته، وتعدّد لغاته، ويقدّم للمستخدم خدمات جليلة، لعلّ أهمّها ترجمة المصطلح المنطلق إلى لغتين في وقت قياسيّ، وتوفير إمكانيّة تخزين المادّة المعجميّة، وتحميلها، وتحيينها، واسترجاعها، وتدقيقها إملائيّا؛ ممّا ييسّر وصول الباحث إلى لوحدة المصطلحيّة من ناحية، ويضمن حيويّة لغة الضادّ وتجدّدها من ناحية أخرى.



لكنّ هذه المزايا الواسمة للمعجم الإلكتروني للعلوم النفسية لا تمنع من التّنبيه إلى عدد من النّواقص التي تعتريه.

❖ **نواقص المعجم التفاعلي للعلوم النفسيّة:**

رغم أهمّية الكمّ المصطلحي الهائل الذي تضمّنه المعجم التفاعلي للعلوم النفسيّة (١١٣ ألف مصطلحا)، فإنّ ذلك لا يمنع من الإشارة إلى أنّه لم يُحِطْ بكلّ المصطلحات النفسيّة ومقابلاتها في اللّغة الهدف. فالكثير من المدخلات اللّغويّة المختصّة لا نجد لها مخرجات في لغة الوصول ضمن هذا المعجم، من ذلك أنّنا لا نجد مقابلا لمصطلحات، مثل مصطلح استجابة reaction (Eng/ Fr) التي تعني في علم النّفس "الارتكاس أو التّفاعل"[١]. وفي نفس المضمار، نعدم في هذه المدوّنة المعجميّة وجود مصطلح استغلال: Exploitation (Eng/ Fr) الذي يعني في علم النّفس السّلوك السّلبي القائم على حبّ الهيمنة على الآخر، والتعدّي على حقوقه[٢]. كما لا نظفر بمقابل لمصطلح انفجار Explosion الدّال في علم النّفس على حالة الغضب التي تعتري الإنسان[٣].

وإلى جانب مشكلة النّقص، يعاني المعجم من معضلة التّرادف/ فكثيرا ما يورد أكثر من مقابل للمصطلح الواحد. خذ مثلا على ذلك ترجمته مصطلح إرشاد بـ (Conselling, advice predication, orientation) في اللّسان الإنجليزي. وبـ (Conseil, conciliation, predication, orientation) في اللّسان الفرنسي. وكان الأجدى الاكتفاء بمقابل واحد للمصطلح المنطلق أعني ترجمته بـ (conselling/ conciliation)؛ لأنّ بقيّة المصطلحات دالّة على النّصيحة والتّوجيه والموعظة. ومعلوم أنّ كثرة المرادفات تتعارض مع مبدأ لزوم الدقّة في مجال

---

١ – انظر: لطفي الشربيني، معجم مصطلحات الطبّ النّفسي، سلسلة المعاجم العلميّة المختصّة، مركز تعريب العلوم الصحيّة،، مؤسّسة الكويت للتقدّم العلمي.

٢ – نفسه.

٣ – نفسه

اللّغات الخاصّة، وتتنافى مع قاعدة أحاديّة الدّلالة التي تقتضي وضع مقابل واحد للمصطلح الواحد تلافيا للغموض وتحقيقا لمطلب قرب المأخذ.

والملاحظ في السّياق نفسه غياب التّوحيد المصطلحي بين مداخل المعجم المذكور في مستوى تحديد مقابل المدخل الواحد. ومثال ذلك مصطلح Autist (Eng)/ Autiste (Fr) الذي إذا نقلناه من مدخل إنجليزي تحصّلنا في العربيّة على (منطوٍ، متوحّد، ذاتوي، ذاتي). وإذا نقلناه من الفرنسيّة Autiste (Fr) إلى العربيّة تحصّلنا على (منطوٍ، مفصوم، ذاتي). أمّا إذا اعتمدنا المدخل العربي (منطوٍ) لنبحث عن مقابله في اللّغتين الإنجليزيّة والفرنسيّة، فإنّنا نجد مقابلا آخر هو Introverted (Eng) و Introverti (Fr) . وهو ما يُخبرنا أنّنا إزاء جهد معجميّ مخرجاته غير موحّدة، وذلك راجع إلى نقص التّنسيق بين الأطراف المشرفة على صوغ المادّة المصطلحيّة في اللّغات الثلاث، ويورث ذلك في نفس المستخدم حالة من اللّبس والحيرة في خصوص أيّ المقابلات يعتمد. كما يخبر ذلك بحالة من الاضطراب والتّشويش تعتري العمل المصطلحي الإلكتروني العربي المختصّ.

أمّا من النّاحية السياقيّة، فتبدّى واضحا اكتفاء واضعي المعجم بتقديم المصطلحات في شكل مفردات دون الاهتمام بتنزيلها ضمن جملة أو نصّ أو شاهد يساهم في توضيح مدلولها للمتقبّل، وتلك نقيصة كان بالإمكان تداركها خدمة للمستخدم، وتعميما للفائدة.

وفي مستوى المحمول المضموني للمعجم، فإنّ المشرفين عليه قد أهملوا خاصيّة التّعريف المصطلحي، ولم يتجاوزوا إيراد القوائم المصطلحيّة ومقابلاتها إلى إيراد مفهوم كلّ وحدة لغويّة. كما لم يمثّلوا للمصطلحات بتقديم صور أو خرائط أو

جداول وفيديوات تتعلّق بها. وهو ما يقلّل من القيمة الإيضاحيّة التعليميّة للمادّة المعجميّة، ويجعلها أقرب إلى المسرد منها إلى التّصنيف المعجمي المعمّق، الموثّق.

ومع ذلك، يبقى المعجم التّفاعلي للعلوم النفسيّة بادرة جماعيّة مهمّة في مجال رقمنة اللّغة العربيّة المختصّة، وإضافة مميّزة في المكتبة الإلكترونيّة العربيّة، ومظهرا من مظاهر تطوّر المحتوى الرّقمي العربي على الشّابكة؛ لمساهمته في نشر لغة الضّاد وإحيائها، وتقديمه مادّة مصطلحيّة موسومة بالثّراء، وقابليّة التّجديد والتّطوير والتّداول على الدّوام.

ـ معجم الشّامي لمصطلحات المكتبات والمعلومات والأرشيف ـ Library, Information and Archival Terminology e- Dictionary: وصف ونقد:

هذا المعجم المختصّ يحظى بنطاق خاصّ على شبكة الإنترنت (www.elshami.com)، ويورد في رأس صفحته الأولى في شكل عرْضي حروف الأبجديّة الإنجليزيّة والعربيّة. ويكفي المستخدم النقر على حرف من الحروف لتظهر على شاشة المستخدم المصطلحات المندرجة تحت ذلك الحرف المدخل مرتّبة ترتيبا ألفبائيّا. وبمجرّد وضع الفأرة على مصطلح بعينه يتجلّى مقابِله في اللّغة الهدف ومفهومه.

ويستمدّ هذا المعجم المختصّ نواته الأصليّة من معجمين ورقيّين أساسيّين هما: المعجم الموسوعي لمصطلحات المكتبات والمعلومات (ط ١٩٩٨)[١]،

١ – أحمد محمّد الشامي، سيد حسب الله، المعجم الموسوعي لمصطلحات المكتبات والمعلومات، الرّياض، دار المرّيخ، ١٩٩٨.

والموسوعة العربيّة لمصطلحات علوم المكتبات والحاسبات (طبعة ٢٠٠١)[١]. وهما مرجعان لغويّان مهمّان من تأليف الثّنائي: أحمد محمّد الشامي، وسيد حسب الله. ويشتمل هذا المعجم الإلكتروني على عدد كبير من المصطلحات المستخدمة في مجالات معرفيّة مخصوصة هي: التوثيق، والأرشيف، والتّصنيف، والفهرسة، والطّباعة، والتّجليد، والمعلوماتيّة.

ـ الخدمات التي يقدّمها المعجم:

يهدف هذا المعجم الشّبكي إلى الإحاطة بمصطلحات المكتبات، والأرشفة، والمعلومات والموضوعات المتّصلة بها باللّغتين الإنجليزيّة والعربيّة. وقد تمّ بعثه على الشّابكة في سبتمبر ٢٠٠٥، وجرى تحيينه آخر مرّة في أغسطس ٢٠١١.

ويتيح هذا المعجم الإلكتروني للمستخدم الاطّلاع على عدد مهمّ من المصطلحات في مجال اختصاصه، مقدّما معلومات ضافية حول كلّ مصطلح مُدرَج ضمنه، ذلك أنّ المتصفّح في مقدروه التعرّف على ترجمة المصطلح في اللّغة الهدف (العربيّة/ الإنجليزيّة)، وتبيّن مفهوم كلّ وحدة معجميّة عربيّة. ذلك أنّ المؤلّفيْنِ لم يهدرا خاصيّة التّعريف المصطلحي التي تُعدّ علامة مميّزة لهذا المعجم، وتضطلع بوظيفة تأصيليّة إفهاميّة توضيحيّة، تسهم في الخروج بالمصطلح من العموم إلى التّفصيل، ومن الغموض إلى التجلّي، علما بأنّه يقدّم صورا مصاحبة لعدد من المصطلحات مدار التّرجمة والتّعريف.

كما يفتح المعجم الوحدة المصطلحيّة على المصطلحات التي تندرج معها في نفس العائلة المفهوميّة، وذلك من خلال كتابة تلك المصطلحات بخطّ بارز وبلون

١ – أحمد محمّد الشامي، سيد حسب الله، الموسوعة العربيّة لمصطلحات علوم المكتبات والحاسبات، القاهرة، المكتبة الأكاديميّة، ٢٠٠١.

أزرق في متن التّعريف المصطلحي، وبمجرّد النّقر عليها يتمّ الانتقال آليّا إلى خانة جديدة تتضمّن التّعريف بمصطلح آخر. وهو ما يسمح للمستخدم بتوظيف التّطبيقات الرقميّة في خدمة مطلب التعرّف على أكبر عدد ممكن من المصطلحات التي تنتمي إلى نفس الحقل المفهومي.

❖ **نواقص هذا المعجم:**

رغم أهمّية الجهد المبذول في صوغ هذا المعجم وإخراجه إلكترونيّا، فإنه يعاني من عدّة نواقص لعلّ أهمّها:

– عدم توفيره واجهة رقميّة تسمح للمستخدم باقتراح مصطلحات جديدة أو إضافة مقابلات أخرى.

– عدم قابليّة المعجم للتّحيين، وعدم تعهّد المشرفين عليه بتحديث محتواه الفنّي والمضموني باستمرار (آخر تحديث سنة ٢٠١١).

– صعوبة البحث عن المصطلح المنطلق في المعجم، ذلك أنّه لا يوفّر واجهة للتّرجمة الفوريّة للوحدات اللّغويّة الواردة في قاعدة البيانات، بل يرتّبها ضمن أعمدة حرفيّة، ولا سبيل إلى ترجمة المصطلح إلاّ بالبحث عنه في قائمة الحرف/ المدخَل.

– عدم قابليّة معجم الشّامي للتّحميل والتّخزين والتّعديل يحدّ من انتشاره، ومن إقبال المستخدمين عليه رغم أهمّيته.

– رغم أهمّية توظيف المشرفين على المعجم لخاصيّة التّعريف المصطلحي، فإنّهما لم يفصحا عن نهج واضح في مَفْهَمة المصطلحات، حتّى أنّنا لا نعرف على وجه التّحديد معيار التّعريف المصطلحي عندهم، أهو الاحتكام إلى التّعريف الوظيفي، أم إلى التّعريف بالمكوّنات، أم إلى التّعريف بالخصائص، أم اعتماد ذلك جميعا في تحديد مفهوم المصطلح؟

- تعدّد المقابلات في اللّغة الهدف، والحال أنّ المصطلح المنطلق واحد، وهو ما يتعارض مع مبدأ أحاديّة الدّلالة، وشرط الدقّة في صوغ مقابل المصطلح المترجم.
- الذّخيرة المصطلحيّة الواردة في المعجم، على أهمّية عددها، تبقى منقوصة غير محيطة بمستجدّات الدّفق المصطلحي الهائل في مجال علوم التّوثيق والأرشفة والمكتبيّة، حتّى أنّنا لا نجد التّعريف بمصطلح "مكتبة" في هذا المعجم رغم صلته المتينة بمجاله المعرفيّ المخصوص.

❖ **القاموس الإلكتروني الطبّي المزدوج (إنجليزي– عربي– إنجليزي): وصف ونقد:**

هذا المعجم الإلكتروني المختصّ تابع لموقع (طبيب. نت) Tebeeb.net، ويتوفّر على قاعدة بيانات خاصّة به، وعلى نطاق مستقلّ (www.tebeeb.net/med) على الشّابكة. وهو معجم ثنائيّ اللّغة (إنجليزيّ– عربي– إنجليزي)، ساهم في صوغه وصيانته أطبّاء وأساتذة من مختلف أنحاء العالم العربي، ويضمّ عددا هائلا من المصطلحات المخزّنة تقدّر بـ ١٣٩٦٥٨ كلمة ومصطلحا طبّيا، ويشمل مختلف فروع العلوم الطبّية، من قبيل مصطلحات: الطبّ العلاجي، والطبّ البيطري، والطبّ السّريري، والطبّ النّفسي، والطبّ المخبري، والطبّ الشّرعي، والطبّ الباطني، وغير ذلك من شعب علم الطبّ النظريّة والتطبيقيّة.

❖ **الخدمات التي يقدّمها المعجم:**

يُتيح هذا المنجَز الإلكتروني المهمّ للباحث إمكانيّة ترجمة آلاف المصطلحات الطبّية من الإنجليزيّة إلى العربيّة، والعكس ممكن. ويوفّر خيار البحث في المصطلح

في صيغته الكاملة بإدراجه في الخانة المخصّصة لذلك الغرض، ومعرفة مقابله في اللّغة الهدف. كما يسمح بالبحث في جزء من المصطلح على أن لا تقلّ أصواته المدخلة في خانة البحث عن ثلاثة أحرف، فبمجرّد رقن جزء من الوحدة المصطلحيّة يقدّم لك محرّك البحث داخل المعجم عشرات الاحتمالات المتعلّقة به مرتّبة ترتيبا ألفبائيّا مع مقابلاتها في لغة الوصول. وتلك سمة مميّزة لهذا المعجم الإلكتروني؛ ذلك أنّه لا يكتفي بإيراد المصطلحات العامّة، بل يشتمل أيضا على المختصرات المتعارف عليها في عالم الطبّ وما يناسبها من مفردات في اللّغة الهدف.

ولا يقف هذا المعجم عند تقديم ترجمة الوحدة المصطلحيّة الواحدة، بل يتعدّى ذلك إلى إيراد قائمة موسّعة لأهمّ المصطلحات ذات الصّلة بالمصطلح المترجم، والتي تربطها به وشائج دلاليّة وعلائق مفهوميّة. فيصبح المصطلح مدار البحث بمثابة النّواة القادحة لاكتشاف مصطلحات أخرى تنتسب إلى نفس الأسرة الاشتقاقيّة، ونفس الحقل الدّلالي، على نحو يسهّل على المستخدم الوعي بالمجال المعرفي، والإطار المفاهيمي الواسع للمصطلح موضوع التّرجمة. ويتجلّى ذلك بشكل اضح من خلال النّموذج التّالي:

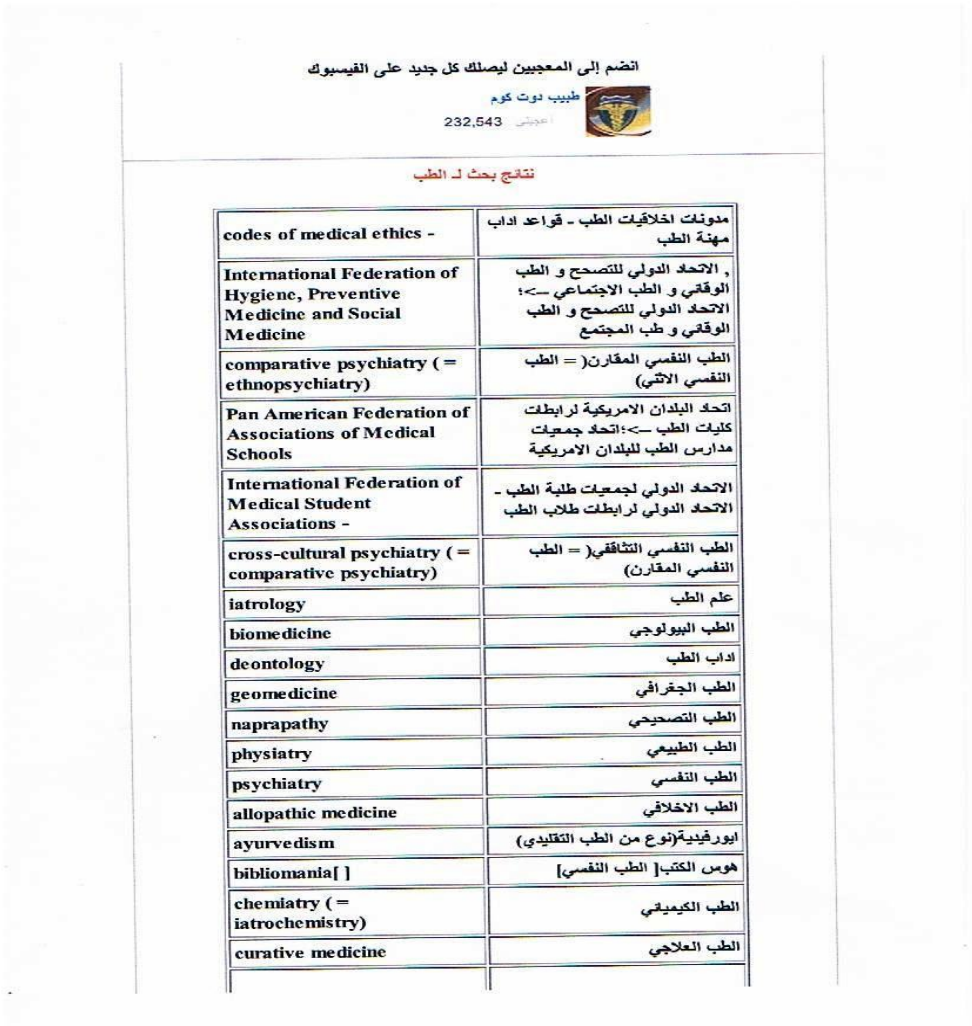
الشكل (٥)

الصّفحة الرئيسيّة للمعجم الإلكتروني الطبّي المزدوج (نافذة التّرجمة)



الشّكل (٦)

مخرجات ترجمة مصطلح "الطبّ" في المعجم.



اتضم إلى المعجبين ليصلك كل جديد على الفيسبوك

طبيب دوت كوم

اعجبني 232,543

نتائج بحث لـ الطب

codes of medical ethics -	مدونات اخلاقيات الطب - قواعد اداب مهنة الطب
International Federation of Hygiene, Preventive Medicine and Social Medicine	, الاتحاد الدولي للتصحح و الطب الوقائي و الطب الاجتماعي =>؛ الاتحاد الدولي للتصحح و الطب الوقائي و طب المجتمع
comparative psychiatry (= ethnopsychiatry)	الطب النفسي المقارن(= الطب النفسي الاثني)
Pan American Federation of Associations of Medical Schools	اتحاد البلدان الامريكية لرابطات كليات الطب =>؛اتحاد جمعيات مدارس الطب للبلدان الامريكية
International Federation of Medical Student Associations -	الاتحاد الدولي لجمعيات طلبة الطب - الاتحاد الدولي لرابطات طلاب الطب
cross-cultural psychiatry (= comparative psychiatry)	الطب النفسي الثقافي(= الطب النفسي المقارن)
iatrology	علم الطب
biomedicine	الطب البيولوجي
deontology	اداب الطب
geomedicine	الطب الجغرافي
naprapathy	الطب التصحيحي
physiatry	الطب الطبيعي
psychiatry	الطب النفسي
allopathic medicine	الطب الاخلاقي
ayurvedism	ايورفيدية(نوع من الطب التقليدي)
bibliomania[ ]	هوس الكتب[الطب النفسي]
chemiatry (= iatrochemistry)	الطب الكيميائي
curative medicine	الطب العلاجي

وبذلك فإنّ ثراء هذا المعجم وسرعة الوصول إلى قاعدة بياناته ، وسهولة استخدامه، وفتحه الوحدة المصطلحيّة على العبارات المجاورة لها والمنتمية إلى نفس السّياق الدّلالي سمات تقنيّة/ حاسوبيّة مهمّة تساهم في تحقيق الفائدة للمستخدم،

وفي تيسير عمل المترجم، وبلوغ مدى كبير من النّجاعة في مستوى المعالجة الآليّة للمصطلح الطبّي. لكنّ ذلك لا يحول دوننا والتّنبيه إلى عدد من المآخذ على هذا المنجَز المعجمي الإلكتروني المهمّ.

❖ **نواقص القاموس الطبّي الإلكتروني المزدوج:**

لعلّ من أهمّ المآخذ على هذا المعجم الطبّي الإلكتروني المزدوج أنّه يهدر خاصيّة التّعريف المصطلحي، ويورد الوحدات اللّغويّة المترجمة في شكل مسارد تتضمّن المصطلح ومقابله دون تحديد مفهومه، أو تعيين انتمائه المقولي والصّرفي والصّوتي، وتلك نقيصة تقلّل من إجرائيّته، وتقصر فائدته على المترجمين وأهل الاختصاص من الأطبّاء والصّيادلة والممرّضين. كما لا يستثمر المعجم الوسائط الرقميّة في تقريب ماهيّة المصطلح من ذهن المتقبّل، فهو لا يوظّف الوسائل الإلكترونيّة الإيضاحيّة في هذا الخصوص من قبيل الصّور، وأشرطة الفيديو، والخرائط الطبّية.

أمّا في مستوى التّواصل مع المستخدم، فإنّ المعجم الطبّي الإلكتروني المزدوج لا يختبر تفاعل المتصفّح مع المادّة المصطلحيّة المعروضة وترجماتها بطريقة ناجعة تقوم على حقّ الاقتراح والنّقد، وطلب التّعديل، والمراجعة لبعض المداخل، بل يكتفي بطريقة بدائيّة بسيطة تتمثّل في وصل واجهة البحث بشبكة التّواصل الاجتماعي فايس بوك، وتمكين المستخدم من التّعبير عن الإعجاب بالمعجم (من خلال النّقر على عبارة مشارَكة). كما أنّ المعجم المعنيّ غير قابل للتّحيين والتّحميل من روّاد الشّبكة العنكبوتيّة، وهو ما يقلّل من إمكانيّات تداوله وفرص انتشاره.

أمّا في مستوى عرضه للمادّة المصطلحيّة، فكثيرا ما يورد المعجم مقابلات للمصطلح الإنجليزي موسومة بالغموض، والميل إلى المهجور والغريب من الكلام بدل الاستنجاد بمأنوس اللّفظ ومعروف العبارة، من ذلك ترجمة مصطلح Medical curttage بعبارة كشط طبّي، وكان الأحرى اعتماد عبارة "إجهاض"؛ لكونها واضحة، موجزة، متداولة بين النّاس. كما تفتقر بعض التّرجمات إلى الدقّة من قبيل ترجمة مصطلح Medical Staff بالهيئة الطبّية، وهو مقابل يبدو ضبابيّا، وقابلا للتّأويل، وكان الأجدى اعتماد مصطلح الطّاقم الطبّي؛ لدقّته ودلالته الأحاديّة على المراد.

يُضاف إلى ذلك وقوع مصنّفي المعجم في مطبّ التّرادف في بعض الأحيان، من ذلك ترجمتهم على سبيل الذّكر لا الحصر مصطلح "Bacteriology" بثلاثة مرادفات هي: البكتريولوجيا، علم الجراثيم، الجرثوميّات. والتعدّد ههنا يورث اللّبس، وهو ما لا يستجيب لمطلب الدقّة في اللّغات الخاصّة. فكان الأفضل الاقتصار على المقابل العربي: "علم الجراثيم"، والاستغناء عن المقترض مادام الأصل العربي موجودا.

وبذلك فإنّ المعجم الطبّي الإلكتروني المزدوج على أهمّية ما يوفّره من مادّة مصطلحيّة ثريّة، يبقى في حاجة إلى مزيد من التّطوير والتّحديث والتّعديل؛ حتّى يكون معجما تفاعليّا بامتياز، وحتّى يكون رافدا من روافد المحتوى الرّقمي اللّغوي العربي المختصّ المميّز على شبكة الإنترنت.

٧. مشكلات المعجم الإلكتروني المختصّ:

ـ مشكلة محدوديّة التفاعليّة:

يفترض في المعجم الإلكتروني العربي أن يكون معجما تفاعليّا حيّا، يسمح لأهل الاختصاص من المستخدمين بإثراء مداخله اللغويّة، ومحامله المفهوميّة، ومقابلاته اللسانيّة؛ ممّا يضمن تحديث محتواه الفنّي والدّلالي ومواكبته العصر. لكنّ الملاحظ أنّ تشريك المتصفّح في تصميم المنجز المعجمي وتطويره ما زال مشروعا باهتا، وخيارا لا تعتمده أغلب المعاجم المحوسبة التي نظرنا فيها، من ذلك: (المعجم الطبّي المزدوج، ومعجم الشّامي لمصطلحات المكتبات).

كما أنّ القابليّة للتّحميل مفقودة في أغلب المعاجم الإلكترونيّة العربيّة، وتلك معضلات يتعيّن تجاوزها بتفعيل دور المتصفّح في تحيين المعجم وتخزينه والمساهمة في نشره وتطويره.

❖ **مشكلة عدم ربط المعجم مع تطبيقات الملتيميديا:**

من المهمّ أن تطوّر المعاجم الإلكترونيّة العربيّة واجهاتها البرمجيّة، وتجعلها منفتحة على الاستفادة من الوسائط المتعدّدة Multimedia في عرض المعارف اللّغويّة، من قبيل توظيف تقنيات التّصوير، والنّقل الفيديوي، والموسيقى، والتّدقيق الإملائي عند ترجمة المصطلح أو التّعريف به، فتلك وسائل إيضاحيّة تعبيريّة مهمّة تساهم في تحقيق قرب المأخذ، وتأكيد نجاعة المعجم الإلكتروني.

❖ **النّقص:**

ونعني به "وجود مفاهيم لا تسمية لها؛ ممّا يجعل اللّغة العربيّة غير مواكبة، أحيانا، لتطوّر العلم والتّقانة، ولا تعبّر التّعبير التامّ عمّا تعبّر عنه لغات العالم الصّناعية"[١]. والنّاظر في المعاجم المختصّة يتبيّن تقصيرها في تقديم المقابلات العربيّة

١ – عبيد، استخدام التّقانات الحديثة في تطوير اللّغة العربيّة، ص ١٢.

لعدد من المصطلحات الإنجليزيّة. وهو ما يدلّ على عدم قدرة المعجميّين العرب المعاصرين على مواكبة حركة الدّفق المصطلحيّ في مجال اللّغات الخاصّة. تبدو الحاجة أكيدة إلى تنقيح المعاجم الإلكترونيّة، وتحيينها حتّى تستجيب لمستجدات التّوليد المصطلحي في مختلف المجالات المعرفيّة.

❖ **مشكلة التعدّد المصطلحي:**

يلاحظ الدّارس للمعاجم العربيّة المختصّة في مجال الحاسوب وفرة التسميات المصطلحيّة، وتعدّدها، والحال أنّ المسمّى واحد، وهو ما يخبر بافتراق اللّغويين العرب المعاصرين في تسمية الظاهرة الواحدة، فههنا يلفي القارئ نفسه في حيرة من أمره، فإذا تعددت المقابلات وعزّ الاختيار، فكيف يتم ترجيح مصطلح دون آخر؟ وعلى أي أساس يستقيم الإقرار والرّفض؟

ويُعدّ الترادف أبرز تجلّيات غياب التوحيد المصطلحي في السياق اللّغوي العربي المختصّ، فكثيرا ما تؤدّي وفرة المرادفات إلى تعسير مهمة المترجم بدل تيسيرها ، فالكثرة ههنا تورث اللَّبس، وتؤدّي إلى الإخلال بمبدأ أحادية الدّلالة.

❖ **مشكلة الغموض:**

نعني بالغموض كلّ أشكال انعدام الوضوح والحياد عن الدقّة في صياغة المصطلح العربي، فاختيار الحوشي من الكلام والغريب من الألفاظ مؤدّ إلى تعطيل فهم المصطلح، ومساهم في الحدّ من شيوعه بين النّاس، باعتبار المتكلّمين ميّالين إلى ما أنسوا من المفردات، نفورين من كلّ لفظ مشكلي مبهم الدّلالة، معقّد العبارة. وهو ما يفضي – في أكثر الأحيان – إلى حجب المعنى المقصود بالمصطلح عن المتلقّي؛ ممّا يسهم في تسويد اللّبس، وفي تعسير مسالك التمييز بين المفاهيم وتسمياتها، وهو ما يقتضي لزوم الدقّة، والحرص على طلب الوضوح، وردّ التّسميات المصطلحيّة إلى مجالاتها المفهوميّة الخاصّة.

❖ **مشكلة إهدار التعريف المصطلحي:**

يُعدّ التّعريف المصطلحي من أهمّ الوسائل الإيضاحيّة التي تؤمّن وظيفة "وصف المفهوم"، وتساهم في تقريب المراد بالتّسمية المصطلحيّة من ذهن المتلقّي، فالتّعريف رافد من روافد العمل المصطلحي، ومكوّن أساسي من مكوّنات العمل المعجمي في مجالات اللّغة الخاصّة، باعتباره يمكّن القارئ من التّمييز بين مصطلح وآخر، ومن الوعي بالنّسق المفهومي الذي تندرج ضمنه التّسمية المصطلحيّة.

لكنّ الملاحظ أنّ المعاجم العربيّة الإلكترونيّة المختصّة التي نظرنا فيها لا تولي جميعا نفس المقدار من الأهمّية للتّعريف المصطلحي، فمنها ما اعتمدته أساسا من أسس صياغة المتن المعجمي، ومنها ما غيّبته تماما، واكتفت بتعريف المصطلحات الإنجليزيّة بمقابلاتها في اللّغة العربيّة. والحقيقة أنّ إيراد التّعريف ضروريّ في مجال المعاجم المختصّة باعتبار أنّ التّسمية المصطلحيّة لا تكتسب أهمّيتها إلاّ من تعلّقها بمفهوم محدّد تحيل عليه، وترتبط به ارتباطا منطقيّا على كيف مَا، فاستحضار التّعريف مهمّ في فهم المصطلح وتمييزه عن غيره من المصطلحات المنتمية إلى نفس المجال المعرفي المختصّ أو الواقعة خارجه، كما أنّ إيراد التّعريف خادم لمطلب الوضوح والدقّة على السّواء.

❖ **مشكلة تغليب المقترض :**

اعتمدت بعض المعاجم الاقتراض اللّغوي لنقل المصطلح إلى العربية، وهو أداة مهمّة في التوليد المصطلحي، توسّل بها القدامى متى عزّ عليهم وجود اللّفظ العربي، غير أنّ إدمان اعتمادها واستحضارها في حضرة الصّوت العربي خيار لا يخدم لغة الضاد، خاصّة إذا كان المصطلح المقترَض لا يقبل الاشتقاق؛ ممّا يجعل إمكانات توليده محدودة، وهو ما لا يخدم مطلب إثراء الرّاد المصطلحي في العربية.

نتبيّن من خلال ما تقدّم من وصف وتحليل للمعاجم الإلكترونيّة التي وضعها العرب المعاصرون ما يلي:

- تبدو المعاجم مدار الدّرس ميّالة إلى إيراد المادّة المصطلحيّة في شكل مسارد تتضمّن المصطلح ومقابله في اللّغة الهدف، وهو الحال مع معجم الشامي، والمعجم الطبّي المزدوج. ولا ترقى إلى تقديم تعريف موجز أو مفصّل بماهيّة المصطلح، ولا تنزّله ضمن سياقه الإبستيمي والمفهومي المخصوص. وبذلك فنحن مع هذه المعاجم إزاء قوائم مصطلحيّة لا تتعدّى كونها قوائم ترجميّة اجتهاديّة لعدد من المصطلحات في اللّغة المنطَلق. وإهدار التعريف المصطلحي، على هذا النّحو، لا يخدم مطلب تثقيف المتلقّي وإغناء زاده المعرفي، ولا يشفي غليله لمعرفة المراد بالنواة المصطلحيّة المترجمة.
- كان من المهمّ بمكانٍ لو انتبه واضعو المعاجم إلى جمهور القرّاء، وحاولوا تصنيف المعجم؛ ليستجيب لخاصيّات أكبر عدد ممكن من المتلقّين، وهو ما يقتضي تقديم المادّة المصطلحيّة، وما يتعلّق بها من موادّ توضيحيّة من قبيل التعريف المصطلحي المفصّل والرّسوم والصّور التوضيحيّة؛ ممّا يساهم في تقريب القصد إلى ذهن المتقبّل.
- لا يوجد في أغلب هذه المعاجم خطاب منهجيّ يصف، على جهة التّفصيل، منهج التّصنيف في المجال المعجمي، ولا ذكر لكيفيّات جمع المادّة المصطلحيّة، وطرائق تصنيفها وآليات وضع المصطلح المقابل في لغة الضاد، ووسائل توليده ووضعه، ومعايير اعتماده دون غيره من المقابلات الممكنة.
- اعتمدت كلّ المعاجم الإلكترونيّة الموصوفة نهج ترتيب مصطلحات الحاسوب ترتيبا ألفبائيّا، وذلك طبقا لترتيب حروف الهجاء العربيّة، أو حروف الهجاء

الإنجليزيّة، ولكنّ هذا التّرتيب، على سهولته، يؤدّي إلى تشتيت المنظومة المفهوميّة[1]، فمصطلحات عتاد الحاسوب مثلا من قبيل (فأرة، وحدة مركزيّة، كاميرا الحاسوب، لوحة المفاتيح) ستكون مشتتة موزّعة على حروف الفاء، والواو، والكاف، واللاّم، إلخ، "وليست مجتمعة في مكان واحد، ولهذا التشتّت ثلاث نتائج سيّئة: عدم الاقتصاد في التّعريف، وصعوبة الفهم، واضطرار مستعمل المعجم إلى العودة إلى أجزاء أخرى من المعجم لفهم التعريف"[2].

٨. نحو مقاربة استشرافيّة عربيّة للمعجم الإلكتروني المختصّ:

نهتمّ في هذا المستوى من البحث بتقديم عدد من المقترحات والحلول الممكنة لتجاوز مشكلات وضع المصطلح التقني في السّياق اللغويّ العربيّ المختصّ من ذلك:

- ضرورة إحداث قاعدة بيانات رقميّة واسعة تشتمل على مئات المعاجم العربيّة المتخصّصة، وربطها بوسائل المعالجة الآليّة الحاسوبيّة للوحدات اللغويّة، وجعلها قابلة للتّحيين والتّطوير، ومستجيبة لمقتضيات تخزين المعطيات، وتخزينها ونشرها على نحو يسهم في بناء معجم موسوعيّ تفاعليّ متعدّد اللّغات.
- حتميّة مَأْسسة العمل المصطلحي الإلكتروني العربي، وتقنين الاشتغال به لغويا وتشريعيا، وبعث مؤسسات ومراكز بحث فاعلة في مجال العمل الترجمي المصطلحي عموما، والرّقمي خصوصا.

– تكوين باحثين مختصين في علم المصطلح، وتعميم تدريسه تنظيرا وتطبيقا في المؤسسات التعليمية الثانوية والجامعية.

١– القاسمي، علم المصطلح أسسه النظريّة، ص ٧٥.

٢– نفسه.

- تطوير العمل المصطلحي الإلكتروني العربي في المجال التقني وغيره، والانتقال به من كونه عملا ينهض به الأفراد إلى كونه عملا مؤسساتيّا تشرف عليه مراكز ومؤسسات حكومية تُعنى بتدريب المعجميّين وتمهينهم، وتقوم ببعث فرق بحث مختصّة في مجال التعريب المصطلحي.
- العمل على تقييس الصناعة المعجمية الإلكترونيّة، ومعيرتها، وتوحيدها؛ مما يمكّن من تفادي ظاهرة التشتّت في مستوى التسمية المصطلحية داخل اللّغة الواحدة.
- الإفادة من منجَرات التقنية الحاسوبية في تجميع المادّة المصطلحية الوافدة، وترتيبها منهجيا، وتقديم مقابلات لها في العربية، وذلك برقمنة العمل المصطلحي، وتحيينه بالاعتماد على ما يسمّى بالمصطلحية الحاسوبية[1].
- إشراك أهل الاختصاص من التقنيّين والمهنيين في صياغة المصطلح المترجم إلى العربية بما يسمح بتظافر جهود اللسانيين، والمصطلحيّين، وأهل الخبرة في المجال التقني من أجل بلورة مقبولة للمصطلح في اللّغة الهدف.
- تنزيل المصطلحات ضمن سياقاتها المفاهيمية، وأطرها اللّغوية الوسيعة على نحو يسمح بفهم ماهية المصطلح من خلال فهم علاقته بمصطلحات مجاورة تنتمي إلى نفس المجال الدّلالي.

١- في خصوص حوسبة المادّة المصطلحيّة انظر:
- Gagnon (René), Les grandes banques de Terminologie, META, Vol 39, N° 3, 1994.

المراجع:

١. المصادر: المدوّنة المدروسة:

- المعجم التفاعلي للعلوم النفسيّة Aetafaeli Epsy.Dict (إنجليزي- عربي- فرنسي). www.arabpsynet.com
- المعجم الشامي الإلكتروني لمصطلحات المكتبات والمعلومات والأرشيف Library, Information and Archival Terminology e- Dictionary (إنجليزي- عربي- إنجليزي) www.elshami.com
- القاموس الإلكتروني الطبّي المزدوج (إنجليزي- عربي- إنجليزي) www.tebeeb.net/med

٢. المراجع:

- **المراجع العربيّة:**

- ابراهيم بن مراد، أسس المعجم المختصّ اللسانيّة، موقع صوت العربيّة، ٢٥- ١٠- ٢٠١١.
- أحمد محمّد الشامي، سيد حسب الله، المعجم الموسوعي لمصطلحات المكتبات والمعلومات، الرّياض، دار المرّيخ، ١٩٩٨.
- أحمد محمّد الشامي، سيد حسب الله، الموسوعة العربيّة لمصطلحات علوم المكتبات والحاسبات، القاهرة، المكتبة الأكاديميّة، ٢٠٠١.
- خولة طالب الابراهيمي، مبادئ اللّسانيّات، ، الطّبعة ١، (الجزائر: دار القصبة للنّشر)
- ريما سعد الجرف، المعاجم الإلكترونيّة على الإنترنت، المجلس العالمي للغة العربيّة، د. ت.
- عبد السّلام المسدّي، تأسيس القضيّة الاصطلاحيّة، (تونس: وزارة الثقافة والإعلام، المؤسّسة الوطنيّة، بيت الحكمة، ١٩٩٩).
- عبد اللّطيف عبيد، استخدام التّقانات الحديثة في تطوير اللّغة العربيّة، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- عز الدّين البوشيحي، المعاجم الإلكترونيّة العربيّة وآفاق تطويرها (ضمن فعاليّات المؤتمر الدّولي الرابع في اللغة والتّرجمة، وموضوعه "الصّناعة المعجميّة: الواقع والتطلّعات"، مركز أطلس العالمي للدّراسات والأبحاث، وجامعة الشارقة، ٢٠- ٢١ أفريل، ٢٠٠٤).

- علم المصطلح لطلبة كلّيات الطبّ والعلوم الصحّية، إشراف محمّد نعيم الخيّاط، المكتب الإقليمي لمنظّمة الصحّة العالميّة للشّرق الأوسط، بيروت، ٢٠٠٧، ص ٣٤٤.
- لطفي الشربيني، معجم مصطلحات الطبّ النّفسي، سلسلة المعاجم العلميّة المختصّة، مركز تعريب العلوم الصحيّة،، مؤسّسة الكويت للتقدّم العلمي.
- محمّد رشاد الحمزاوي، المعجم العربي المعاصر في نظر المعجميّة الحديثة، مجلّة مجمع اللّغة العربيّة بدمشق، الجزء الرابع، المجلّد ٧٨
- محمود حجازي، معاجم المصطلحات في عصر التقنيات المتقدّمة، (دراسة مرقونة).

المراجع الأجنبيّة:

- Gagnon (René), Les grandes banques de Terminologie, META, Vol 39, N° 3, 1994.
- Le rat (P), Les langues spécialisés, Coll, linguistique nouvelles, Presses Universitaires de France, Paris 1995.
- Lew (Robert), Online dictionaries of English, Adam Mickiewicz University :

https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/742/1/Lew_Online%20dictionaries%20of%20English.pdf

- Müller-Spitzer (Carolin), Koplenig (Alexander), Töpe (Antje), What Makes a Good Online Dictionary? – Empirical Insights from an Interdisciplinary Research Project, Institute for German Language (IDS), Mannheim, (in) Proceedings of eLex 2011, pp. 203-208

النون البادئة المزيدة في العربية
في ضوء المصرية القديمة

إعداد

د. محمد الشحات شاهين

قسم الآثار و الحضارة -كلية الآداب

جامعة حلوان - مصر

١٩٢٩

مقدمة:

بغض النظر عن أصل اللغة توفيقية أم اصطلاحية يذكر ابن جنّي: "على أي الأمرين كان ابتداؤها فإنها لابدّ أن يكون وقع في أول الأمر بعضها، ثم احتيج في ما بعد إلى الزيادة عليه، لحضور الدّاعي إليه، فزيد فيها شيئاً فشيئاً، إلا أنه عند قياس ما كان سبق منها في حروفه وتأليفه وإعرابه المبيَّنِ عن معانيه، لا يخالف الثاني الأول، ولا الثالث الثاني كذلك متصلا متتابعا. وليس أحد من العرب الفصحاء إلا يقول: إنه يحكي كلام أبيه وسلفه، يتوارثونه آخر عن أول"[1].

والزيادة في الاصطلاح: أن يُضاف إلى أصول الكلمة حرف واحد أو حرفان أو ثلاثة نحو استخرج، وتكون الزيادة بالتصدير في بداية الكلمة، أو الحشو في وسطها، أو الكسع في آخرها، أو التطريف مثل تجلبب. وتكون الزيادة أيضا بتكرار حرف أو أكثر من حروف أصول الكلمة، وتسمى أيضا الزيادة بالتضعيف. أما الزيادة بغير التكرار فتعني زيادة حرف أو أكثر من حروف الزيادة العشرة المجموعة في: سألتمونيها أو أمان وتسهيل على أصول الكلمة، وتسمى الزيادة الطارئة. وماعدا ذلك من الحروف لايُزَاد إلاّ في التضعيف، وكل حرف يُضعّف فإن أحدهما زائد ما لم تقم الدّلالة على أصالتهما. وذلك بأن يؤدي جعل أحدهما زائدا إلى بقاء الكلمة على أقلّ من ثلاثة أحْرُف[2]. وهي تماما طرق الزيادة في المصرية القديمة، ومنها النون البادئة في اللغتين.

١- أبو الفتح عثمان ابن جني :الخصائص، تحقيق :محمد علي النجار،ط٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب،١٩٩٩،ج٢ ،٢٣٠-١ .

٢ – المرجع السابق، ٢٢٢-٣.

وألفاظ اللّغة في حالة حركة مستمرة، ولا يمضي زمان إلا ويموت ويحيا كثير منها، فيُهمل استعمال بعضها، ويُستجد استعمال الأخرى المشتقة[1]. ولا يثبت النظام الصرفي في كل لغة على حال، ولحسن الحظ فإنه يترك إلى جانب الصيغ الجديدة المستحدثة عدداً كبيراً من الصيغ القديمة، لتستمرا في الاستعمال جنبا إلى جنب، وبهذا تترك كل حلقة من حلقات التطور الصرفي بقايا لها. هذه البقايا الصرفية تبدو في صورة الشواذ داخل الجديد، ويطلق عليها أ.د. رمضان عبدالتواب "الرُّكام اللغوي للظواهر المندثرة"[2]؛ وقد احتفظت العربية بكثير من الأصول الساميّة القديمة، ولا تكاد تعادلها أية لغة في ذلك[3]. وربما لا يُصدِّق علماء العربية أن الحاء والسين في حَسَبَ زائدتان، وهو ما أوضحتهُ المصرية القديمة هكذا: ip : يَعُدُّ، يحْسب، زيدت سين التعدية وحذفت العلّة> sp، ثم زيدت الحاء> Hsb : يَعُدُ، يحْسب[4].

وبين اللغتين المصرية القديمة والعربية واللّغات الأفرو- أسيوية عوامل كثيرة مشتركة، كوجود أصوات العين، والغين، والحاء، والخاء، دون اللغات الهندو- أوروبية، وتتشابه كثير من الكلمات ومعانيها بالإضافة إلى الضمائر المتصلة وياء النسبة وغيرها من التكوينات، مثل الجمل الاسمية ذات الخبر الاسمي أو الظرفي أو الوصفي المقدم. وربما كان ذلك من الأسباب التي أدت إلى انتشار العربية سريعا

١ – جاسب فالح الربيعي: مقالات في اللغة، منشورات جامعة سبها، ليبيا،١٩٨٧، ٨٧.

٢ – رمضان عبد التواب: التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ودار الرفاعي بالرياض، ١٩٨١، ١٢٠.

٣– كارل بروكلمان: فقه اللغات السامية، ترجمة: رمضان عبد التواب، الرياض، ١٢،١٩٧٧.

4- Wb.I, 66,1ff.;III, 166,11f..

في مصر عند دخول الإسلام عكس دول أخرى دخلها الإسلام ولم تتعلم العربية بنفس السرعة والجودة.

ويمكن تتبع الركام اللغوي في المصرية القديمة بوضوح؛ حيث سُجِّلت بمراحل تطورها المختلفة في النصوص؛ مما سهل متابعة الزيادات التي طرأت على بنية وصرف الكلمات في تواريخ محددة، وهو ما يمكن أن يُضيف كثيراً في مشروع عمل معجم تاريخي لمفردات اللغة العربيّة، بالمقارنة والقياس مع مثيلاتها في المصرية والأكّدية والأمهرية وغيرها. ويفيد ذلك أيضا في التأكيد على الأصل الثنائي في اللغة العربية، وهو ما طرحه بعض علماء العربية، قياساً على دراسة النحو والصرف المقارن للّغات السابقة [١]. وقد أشار لهذه النون المزيدة – قبل الباحث – المرحوم د/ علي فهمي خشيم[٢]، وكذلك د/ محمود فهمي حجازي في كتابه عن علم اللغة العربية.

وللوصول إلى أصل الكلمة simplex فإنه لابد من تجريدها من الزوائد، مع اعتبار أن مدلول الكلمة الحالي قد يبدو بعيدا عن معنى الأصل أحياناً، ويمكن التعرف على الصلة بينهما بتطبيق علم الدلالة، الذي يُظهر ارتباطه بالمعنى الجامع العام للأصل. ويذكر محمد عنبر أنه: "تتكرر المعاناة، ويتبين أن من أصعب العقبات ما تحمله الألفاظ في أذهاننا من معانٍ مُعينة مُقيدة بها لا تخرج عنها... فإذا أردنا أن نتعرف على صلتها بالصور الأخرى التي في المعجمات، أو التي استعملها غيرنا في كل مكان وزمان، حالت هذه المعاني القائمة في أذهاننا دون

١- محمد عبد الصمد زعيمة: دراسات في علم اللغة المقارن، القاهرة،١٩٨١، ٦٤-٦٥؛ محمود فهمي حجازي: علم اللغة العربية، القاهرة، ١٩٩٧، ٢٠٨أ.

٢- علي فهمي خشيم: ثنائية جذور الأفعال العربية من منظور جديد: السين والنون في بداية الجذور مزيدان؟ حولية مجمع اللغة العربية الليبي، العدد الأول، طرابلس، ليبيا، ٢٠٠٣، ٦٦:١٠٠.

إمكان التعرف عليها، وتقطعت بنا سُبُلُ الوصول إليها". ولمحاولة الوصول إلى أصول الجذوع العربية يجب أن يصحب ذلك الكثير من التجريد[1]. ويضيف أ.د.عبد الصبور شاهين: "إننا يجب أن نلجأ إلى اللغات البابلية والأشورية (الأكدية) والآرامية والكنعانية (الفينيقية)..إلخ لمعرفة الدلائل الأولى للّغة العربيّة، ولمعرفة أصولها التي طرأ عليها تطور هائل ابتعد بها عن دلالتها الأولى"[2]. ومهم جدًّا أن نضيف لها المصرية القديمة لصلتها القوية بها، ووضوح علاماتها التصويرية التي لم تُخْتَزل كغيرها، والتي تصور الأصل المأخوذ عنه، وانتقال معانيها من المادية الأولى للأصل إلى معانٍ أخرى معنوية ومجردة[3].

أضيفت نون المطاوعة كسابق على بعض الجذور المصرية القديمة مع نشأتها في تاريخها الأول، ثم حُذفت في إحدى مراحل تطورها؛ حيث يلاحظ أن كل كلمة زيدت بسابق النون، ظهرت في عصرٍ تالٍ بدونها، وهذه كلمات من نصوص الأهرام nhmhm, nDdDd, ndfdf وغيرها الكثير ظهرت بعد ذلك في الدولة الوسطى بدون النون هكذا: hmhm, DdDd, dfdf . وكذلك nftft في الدولة الوسطى، صارت ftft في الدولة الحديثة. ولا يمكن اعتبار الجذور المزيدة بالنون مرحلة منتهية، فالكثير منها ظهر في الدولة الحديثة واللغة القبطية، إلى

١- محمد عنبر: جدلية الحرف العربي وفيزيائية الفكر والمادة، دار الفكر،٨٠،١٩٨٧، محمد بهجت قبيسي: ملامح في فقه اللهجات العربيات من الأكادية والكنعانية وحتى السبئية والعدنانية، دمشق،١٤٦،١٩٩٩-٧، ٢٣٩.

٢- عبد الصبور شاهين: في التطور اللغوي، القاهرة،٨١،١٩٨٨.

٣- يسر صديق: الاشتقاق اللغوي الكبير والأكبر بين العربية والمصرية القديمة، أعمال الندوة العلمية الخامسة للآثاريين العرب، القاهرة ،٥٩٧،٢٠٠٣.

جانب الصيغ البسيطة بدونها.[١] وتُظهِر أغلب الأمثلة المصرية القديمة أن النون غالبًا ماتدخل على جذور مضعَّفة من جذرٍ ثنائي، تعبر عن الحركة المستمرة والتكرار.[٢] وتوجد أمثلة لدخول سابق النون على أفعال ثنائية وثلاثية أيضًا، وعندما يدخل على جذرٍ مبدوء بحرف علَّة (ضعيف) يُسقِطه.[٣] وهي ظاهرة موجودة في العربية أيضًا مثل وسع: نسع، شسع. أشرَ: نشر. وقد اعتبر خُشيم٧٢ نون المطاوعة في العربيَّة (انفعل) أصلا للبادئة المزيدة، وأن الألف خفيفة ومسهلة لمنع البدء بساكن حسب قواعد العربيّة ليكون نْفعَلَ، ومُؤدى ذلك أن الجذر كان ثنائيًّا أُسبِق بالنون – وليست من بنيته– فصار ثلاثيًّا. وقارنها بأربع كلمات مزيدة بالنون في المصرية القديمة.

وتضاف نون المطاوعة في **الأكّدية** قبل جذر الفعل، وقد تُبدّل النون أو تُدمج مع الحرف الساكن الذي يليها.[٤] كما تدخل على جذر الفعل في **الآرامية** وبنفس الأثر مثل: سك، سكب> نسك، انسكب.[٥]

وبالرغم من قلة المصادر القديمة عن نشأة العربيّة، التي سُجلت يافعة قوية في القرآن الكريم والشعر الجاهلي، إلّا أنه يمكن البحث في تراثها الكبير المتناثر على

١– أحمد عبد الله حمزة الشيخ: السابق واللاحق في اللغات الأكّدية والآرامية ومقارنتها باللغة المصرية القديمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآثار، جامعة القاهرة٢٠٠٩، ١٠١.

2- Gardener A.; Egyptian Grammar, Oxford, 1973, §276.

٣– أحمد عبد الله حمزة الشيخ: المرجع السابق،١٠٢.

٤– نائل حنون: شريعة حمورابي، ترجمة النص المسماري مع الشروحات اللغوية للمواد ١–١٠٠والمقدمة، ط١، بغداد،٢٠٠٣، ٦٤،٦٦. ريتشارد كابلس: المقدمة التمهيدية للغة الأكّدية، ترجمة: عبد الرحمن دركزللي، دمشق ١٩٩٥، ١٢٤.

٥– كارل بروكلمان: فقه اللغات السّامية المقارن، ترجمة: رمضان عبد التواب، جامعة الرياض، المملكة العربية السعودية،١٩٧٧، ١١١. فاروق إسماعيل: اللغة الآرامية القديمة، منشورات جامعة حلب،٢٠٠١، ١٢٦.

صفحات القواميس العربية. ويأمل الباحث[1] الإجابة عن الأسئلة: كيف نشأت جذوع العربيّة ونمت وتطورت وزادت ؟. هل يمكن أن نعرف المعنى والمدلول الأقدم من الأحدث دون الارتباط بالترتيب المعجمي للكلمات؟. هل نجد في العربية ما يشير إلى تاريخها القديم قياسًا على المصرية الأقدم تدوينًا؟. وهذه هي الفائدة من استخدام مناهج البحث في اللغة المصرية القديمة للبحث في أصول العربية بالقياس، وتحليل DNA للعربيّة بتجريد جذوعها ومدى تطابقها مع المصرية القديمة.

ويهدف البحث إلى:

١- تسليط الضوء على النون المزيدة البادئة، وتحرّيها في الجذوع المصرية القديمة.

٢- تحرّي تلك النون في جذوع العربيّة بصورة رئيسة، بعدما أصبحت بمرور الزمن جزءاً من بنيتها. ومن ثم إمكانية التأريخ للعربيّة وتطورها مقارنة بأخواتها، وهي طريقة ناجعة لفهم الظواهر التي خفيت بداياتها بمرور الزمان وسُنة التطور. وتحتفظ العربيّة وتتشابه مع المصرية في كثير من الظواهر الصرفية والنحوية كالسوابق واللواحق. فقد رصد الباحث بعض الجذوع العربية لا تبدأ بالنون، وقد تشابهت وتقاربت في مبناها ومعناها إلى حد كبير مع مجموعة أخرى بدأت بالنون، وما يؤكد تطور بعضها عن البعض أن المعاجم اللغوية غالبا ما

١- راجع للباحث في ذلك: النبات أحد أصول صوت الشين، دراسة في المصرية القديمة والعربية. حوليات المجلس الأعلى للآثار، CASAE 34/111، القاهرة٢٠٠٥ ، ١٦٥-٧٧. -: تركيب الفعل بحرف الراء في العربيّة، قياسًا على استخدام الفعل iri في المصرية القديمة القبطية. CASAE 37/11، القاهرة، ٢٠٠٨، ٨٥-١٠١. -: الحاء الزائدة في اللغة العربيّة قياسًا على المصرية القديمة، حوليات المتحف المصري BEM 6 ، القاهرة ٢٠٠٩، ١٥-٣١. -: سين السببيّة في اللغتين المصرية القديمة والعربيّة، BEM 7 ، القاهرة، تحت الطبع.

فسرت المادة الأولى بالثانية مثل أشَرَ الخَشَبَةَ: نَشَرَها. وفي النهاية فإنه ليست كل نون بادئة مزيدة، غير أن أغلبها كذلك، وبعضها نون بادئة أصليّة.

ومما سبق ـ ولتحقيق هدف البحث ـ تم تقسيمه إلى:

أولا: نماذج من النون البادئة الأصليّة في العربيّة.

ثانيا: النون البادئة المزيدة في مفردات المصرية القديمة.

ثالثا: النون البادئة المزيدة في مفردات مشتركة بين المصرية والعربيّة.

رابعًا: النون البادئة المزيدة في مفردات اللغة العربيّة.

أولا: نماذج من النون البادئة الأصليّة في العربيّة:

اعتبر الباحث النون في جذوع المجموعة التالية أصليَّة، وصلت العربيّة عن الأصل، وهي قليلة جدًا مقارنة بالنون المزيدة؛ مما يؤكد ملاحظة ابن منظور في اللِّسان مادة نرمق: " ليس في كلام العرب كلمة صدرها نون أصلية". مثل:

* **نَارَ** الثَّوْبَ: جعلَ له نِيرًا. ونيرُ العُبُودِيّة: خشبة المِقْود. (١٠٠٥)، في الأكدية niru . (CDA. 255a)

* **نَجَرَ**، نِجَارةً، نونُها أصليّة فى المصرية nDr : نَجَّرَ. (بدوي وكيس١٣٤) الأكَّدية nagaru (CDA.231a)، اعتبر خُشيم نونها مزيدة على **جَرَّ**: في الدارجة الليبية جرَّر القثَاءَ ونحوهَا: قطعها دوائر وحلقاتٍ، الواحدة: جرَّارة، والجمع: جرَّارٌ. (خُشيم١٠٠، حاشية٤)، وبالتالي تكون جرَّ قد جردت منها لقِدم المصرية والأكديّة.

* **نَذرَ** الشَّيءَ: أوْجَبَهُ على نَفْسِه. يقال: نذر مالَه لله. ومنها النَّذْرُ: ما يُقدِّمْهُ المرءُ لربهِ، أو يُوجبهُ على نفسهِ من صَدقةٍ أو عبادةٍ.(٩٤٩)، وهى أصليّةٌ أرْجعها الباحث للكلمة المصرية nTr : (نثر) إله. (بدوي وكيس١٣٢) ، كأنها بمعنى قدَّمَ للإله أو تألَّه (تقرَّب له). اعتبر خُشيم نونها مزيدة من ذَرَّ. (خُشيم٧٤) .

* **نرا**، ومنها **النروة**: حجرٌ أبيضٌ دقيق. والتي شكَّ في عربيتها ابن منظور وخشيم (٦٦). ويُرجعها الباحث إلى inr المصرية: أي الحجر الجيري الأبيض.[1]

* **نُزِفَ** فلانٌ: سَالَ دمُهُ.(٩٥١)، ونونُها أصليّة من snf, znf : دم في المصرية القديمة. (بدوي وكيس٢٠٤) .

1 -Wb.1, 97, 12 f.; Er.34, 14; Crum 524a &CED.228, 5.

* **نَعِمَ** الشيءُ: لانَ مَلْمَسَهُ.(٩٧٢)، اعتبر الباحث نونها أصليّة عن المصرية naa **نَـعَّمَ**: يُنعم. (بدوي وكيس١١٥) استشهد خشيم (٩٥) بـ **عَـمَّ**: كلُّ ما اجتمعَ وكثُرَ، عميمٌ.> **نَعِمَ**: الخَفْضُ والدِّعة. (خشيم٩٥) .

* نكى nkn : يُجْرَح، يُعَاقبُ؛ عِقابٌ من متون الأهرام ١٤٢أ، ١٤٣ب،٢٩٧د. يرى Gunn أنها تكرار جزئي من nik > cnk المختصرة من > cnkn : يَجْـرَحُ، يُعَاقِـبُ.١ قـرّب أحمـد بـدوي الفعـل nik إلى نكـي، نكايـة: عاقـب بـالموت.٢، ويعتقـد الباحـث أن nk، ونونهـا أصـليَّة ليسـت بعيـدة عـن نكـى العَـدَوّ، نكايـة: أوقـعَ بـه. وـ هَزَمَـهُ وغَلَـبَهُ. نـكِيَ العَـدُوُّ: انْـهَزَمَ وغـُلِبَ وقُـهِرَ.(٩٩١) ويقرّبه الباحث nkn مع نَكَّلَ بهِ: عَاقَبَهُ بمَا يَرْدَعه ويُرَوِع غيرَه. النَّكَـالُ: العقـاب أو النازلـة. اعتبر خُشيم نونها مزيدة على كـأ، كَـأي: أوجـعَ نكأ: قشر القرْحَة، نكي: أصيب بجُرْحٍ، أو قُتل، هُزِمَ. (خُشيم٩٧)

ـ **نَهَرَ**: سَالَ بقُوةٍ، ومنها النَّهْرُ. (٩٩٥) ونونها أصليّة في الأكـّدية naru بمعنى نَهْر. (CDA. 242b)

* نقل خُشيم ٦٦-٧ شكَّ ابن منظور في عربيّة نرمق: فارسي مُعرَّب. وقال غيرُه: معنـاه نَرْمَـهْ أي اللِّين. وبالتـالي فـإن الجـذوع التاليـة غـير عربيّـة ونونهـا أصـلية: نرجس، نارجيل، نرد، نيروز، نرسيان، نرش، النيرج أو النورج.

ثانيًا: النون البادئة المزيدة في مفردات المصرية القديمة: الجذوع المصرية التالية بدأت بالنون التي اتضحت زيادتها بمقارنتها بمجموعة أخرى دونها، تشابهت المجموعتان في المبنى والمعنى، وأغلبها نون المطاوعة، وبعضها نون النفي المصرية

1-Gunn B.,A Sixth Dynasty Letter from Saqqara, ASAE.,T.XXV,pp.253f.

٢ - أحمد بدوي: المرجع السابق ، ١٢٨-٩.

السابقة، لتعطي معنى عكسي من الأول، وبتطبيق نظرية التراكم اللغوي تظهر الأمثلة التالية:

أ- نون المطاوعة في الجذع المزيد:

* ih, Ahw : حُزن، همٌّ، أسَى، وجع؛ مهموم، محزونٌ. (بدوي وكيس٣،٢٥) (ربما تكون آه كصوت طبيعي للتأوه عند الحزن والهم)، طابقها تشرني مع lh , nhw الديموطية، leh القبطية: خسارة، فقدان.[1] (بدوي وكيس٤٥)، وفي العامية المصرية: ياهْوي: يا حزني ويا خسارتي.
* iw, ii : جاء، أقبل، آبَ، تأتَّى> nw: بمُخَصِصٍ للمعنى: قدمان ترجعان: رجع، عادَ؛ أرْجعَ، أعَادَ. nitit : توانى. nni : ذهَبَ، انْسَلَ. (بدوي وكيس١١-١٢،١١٥-٦).
* iwH : يرشُّ، يسقِي، يُبلِّل> nwH : يشْرب، يعُبُّ. (بدوي وكيس١٤،١١٧)
* iwd : فَصَلَ، فرَّق؛ انْفصل، افْترَق> nwd : بمخصِّص قدمان تمشيان: بلغَ، استسلَمَ (بعد انفصاله عن فرقته!!)، خَضعَ. nwd: بمخصِص الشُّعلة: عَصَرَ (الدُّهن)، استخرَجَهُ، طبَخَهُ. (بفصْلِهِ عن أصْلِه بالحرارة). nwD, nwd : دهنٌ، دِهَانٌ. (بدوي وكيس١١٧،١٥)
* im(i) : بمخصص رجلٌ يضع إصبعه في فمه: imim : بمخصص عين تبكي: توجَّعَ، تحسَّرَ، تأوَّه، شكا. imw : توجُّعٌ، تذمُّرٌ، شكوى> قربها الباحث إلى nmi بالمخصص الأول: صَاحَ، جَأرَ، زَأرَ. (بدوي وكيس١٨، ١٢٢) ويكون التوجُع بالشكوى ودموع العين، وهو ما دلَّ عليه المخصصان.

1 -Wb.1,12,4f ;11,281,1; Crum 149a; CED.75,7.

* wA ,wAwA: بمخصص الشُّعلة: يجف> nwAwA : يصبح عظام، وفي العامية المصرية يعضَّم: يخلو من اللحم: أي ينشف على عظمه١.

* wbd بمخصص الشُّعلة: حَرَقَ، احْترَق. wbdt : وسْمٌ (كيٌّ بالنّار)> قربها الباحث إلى nbd : صفَّحَ بـِ، وشَّى بِـ. (بدوي وكيس١٢٠،٥١)، والنَّارُ مُشْتركٌ في العملين.

* wfA : رِئة. قربها الباحث إلى nfA بمخصص الأنف: تنفَّسَ، زفَرَ، نفَخَ. (بدوي وكيس١٢٠،٥٢).

* wnwn : خَفَقَ، حوَّمَ بمخصِص قدمان تمشيان> قربها بدوي وكيس إلى nwn : تشَعَّثَ بمخصِص رجلٌ أشعث الشَّعْر. (بدوي وكيس٥٤،١١٧) .

* why : بمخصص الطائر الضعيف، ويدٌ تمسك بعصا: تجنَّبَ، أفْلتَ، أخطأ الهدف، قصَّر عن. whi m : عانى النَّقْصَ في. قربها الباحث إلى nhy : بمخصص الطائر الضعيف: بعض، قليل. وفعل: فاتَ، أفلت، قصر، نقص، تجنَّبَ. والاسمُ: nhw : خُسَارة، نُقْصان. (بدوي وكيس١٢٤،٥٧)

* iar ar : يصعد، يعلو. قربها الباحث إلى> nar : سمكة القرموط النهرية.[٢] (بدوي وكيس١١٥) أي القافزة أو النَّطَّاطة فوق سطح الماء، وهذه خاصية مميزة لها.

* aS: ينادي، يدعو (إلى)> naS : صرَخَ، زَأرَ، اشتدّ. (بدوي وكيس٤٣،١١٥) بمخصِص: رجلٌ يضع إصبعه في فمه كناية عن التكلم.

١- أحمد عبد الله حمزة الشيخ: المرجع السابق، ١٠٣.

-Wb.1, 244; 11,222.

2 - Wb.11, 209,1.

* aSA كثْرة، وفْرَةٌ؛ كثيرٌ، كُثُرٌ ١> nA-aSA الديموطية، والقبطية nase- nasw- بنفس المعنى.[٢]

* aDA, aD: باطل، خطأ؛ مُجرِمٌ، مُذْنِبٌ، آثِمٌ.٣ (بدوي وكيس٤٥) قربها الباحث إلى عِوَج العربية > nawD في الديموطية كالمثال mdt nawD : حديث كاذب. افتراء. اعتبرها تشريني مشتقة من aD. واستمرت في القبطية noje كما في mntnoje : كذب، افتراء.٤

* bibi, bi: مَرِضَ> nbibi : مَرِضَ.[٥]

* bAbAt : مورد الماء. قارنها الباحث مع npA : رشَّ، سَقَى بـ، رَوَى، بلَّل، أغرَقَ، غَمَرَ بـ. وكذلك nb(i) : بمخصص رجلٌ يسبح فوق الماء: عَامَ، سبَحَ. وفي القبطيَّة: neebe .(بدوي وكيس١٢٠،١١٨،٦٩)

* pri: فعل: يخرج، يطلع (النبات) في المصرية، والقبطية peire . واسم:بِذْرٌ،حَبٌّ، ثمر، بُرٌّ.[٦] قارنها Osing 211 مع > npri : حَبٌّ، بُرٌّ (نبَاري). والقبطية napre.[٧] (بدوي وكيس٨٣-١٢٠،٤)

* sbA : يُعَلِّمْ، مُعلِّم، حكيم. والقبطية cbw [٨] > necbo necbe necbw.[٩] necbw.[٩]

1- Wb.1,228,8ff.;Er.72,3; Crum 22b. & CED15,3.

2 - Er.72, 3; Crum.236a. & CED.114,6.

3- Wb.1,240,14;Er.74,10;Crum258b.&CED.123,4.

4- Er.74,10;Crum 246b.& CED.118,8.

5 - Wb.1, 442; 11,245.

6- Wb.1,518;1,530,9ff;Er.134,7;135,2;Crum267a;53b.

7 - Osing,1976,211,13.&Wb.11,249,4f;Crum228a;CED.32f;110,2.

8 - Wb.1V, 84-5; Er.421, 1; Crum 319a-b.&CED.146,7f.

9- Crum 229a & CED.110,6.

* sf : بمخصص العين والأنف: لانَ، رقَّ، صفَا كالعربية > قربها بدوي وكيس (٢٠٢) إلى sfn بزيادة النون وبالمخصص الأول: لان، رقَّ، صفَا. والاسمُ sfnw: حِلْمٌ، هدوء النَّفسِ، صفاءٌ، رِقَّةٌ. النون نهائية، واستخدمت صفحة الوجه في كتابة الكلمتين للتعبير عن الصَّفاء، فالوجه مرآة المشاعر الإنسانية.

* sw : اسمٌ: غابٌ، يرَاعٌ، نبات سُو رمز الصعيد> قربها بدوي وكيس إلى nswt, nsw : ملك الصعيد. (بدوي وكيس١٢٨،٢١٤) أي المنتمي إلى نبات سُو، كأنها نون الإضافة في هذا الجذر وما بعده.

* st : عرْش، مكان، موضع، إدارة. (دولة قديمة) قرّبها 324 Osing إلى > nst : مقعد، عرش. والديموطية nsAt ، والقبطية nyce .١ (بدوي وكيس٢٠٧-١٢٨،٨)

* SAa : بدأ. m SAa : في البدءِ، في الأصْلِ. قرّبها الباحث إلى nSA : بِذرُ لقاح؟. (بدوي وكيس١٢٩،٢٤٢)؛ حيث إن بذرَ اللقاح بدايةُ كلِّ نتاج زراعي. وفي العربية **شَأْوُ** القومَ، شأْوًا: سَبَقْتُهُم. شَاءاهُ: سابَقَهُ. (٤٨٨)، وتحول العين همزة مثل دعم الجدارَ ودأمَه > **نَشَأَ** الشيءُ: حَدثَ وتجدَّد. و- الصبيُّ: شبَّ ونما. ونشأ الشيءُ عن غيرِه: نَجَمَ وتولَّدَ. النَّشْأةُ: الإيجَادُ والتربيةُ. (٩٥٧)، وهكذا تناول الجذعان السبقَ والنشأة الأولى والتربية.

* Sb: رائحة زَكيَّة> nSbSb : ينتعش.٢ وما زالت تستخدم الروائح لإفاقة وإنعاش المغشي عليه.

* Sbb, Sbi : بمخصص لفة البردي، ورجلٌ يضع إصْبعه في فمه: خَلطَ، مَزَجَ، شابَ. ويقربها الباحث إلى Sbn : خَلطَ، مَزَجَ، اخْتلطَ، امْتزَجَ. (بدوي وكيس٢٤٤)، النون نهائية مزيدة.

1- Wb.11,321,6; Er.228,1;Crum 229a.& CED.110,5.

2 - Wb.IV, 438; 11,338.

* ftft : نَطَّ، خَفَّ، هَبَّ، خفَقَ (القلْبُ) فرحًا. (دولة حديثة) (فَطَّ، فَطقَط في العاميَّة) < قارنها بدوي مع nftft : (دولة وسطى سقطت نونها): فَرَّ، هَرَبَ، نجا.١ (بدوي وكيس١٢٢،٩٠)

* gAgA : قَوَّقَ (= كاكا العاميَّة)، صوْتُ (البط والإوزِ)> قارنها بدوي وكيس مع ngAgA : بمخصصِ رجلٌ يتكلم : نَقْنَق، صاحَ (الطَّائرُ)، وبمخصِص البطة: بطةٌ (نقْناقةٌ). (بدوي وكيس٢٦٥،١٣١)، ويعتقد الباحث أن كلمة دجَاجَة منها أيضًا، كأنها التي تؤدي صوت gAgA .

* gu : فحْلٌ بقر وحشي> قارنها بدوي وكيس مع ngAw : وبنفس مخصص الثور: نوعٌ من البقر. (بدوي وكيس١٣١،٢٦٥)

* gs : جانب، شِق، نصف. rdi Hr gs : جارَ، انْحَرَفَ، تحيَّزَ، (حرفيا: وضع على الجانب). gsgs : رتَّبَ، نظَّمَ، فَاضَ.> قارنها بدوي وكيس مع ngsgs : فاضَّ، فَارَّ، انغمرَ.[٢] (بدوي وكيس٢٦٨-٩،١٣١)

* kA : فكرَ، نَوى، قالَ> قارنها بدوي وكيس مع nkA : وكلاهما بمخصص رجلٌ إصبعه في فمه: تفكَّرَ، تأمَّلَ، تدبَّرَ. (بدوي وكيس١٣٠،٢٥٩)

* ktt, kt : صغير. (قد تكون منها كتكوت كتضعيف منها) > ربطها Osing 211 مع nkt : والقبطيّة nka : قليل، بعض، أمرٌ، مصلحة. nkt nb : أي شيءٍ، كلُّ شيءٍ. (بدوي وكيس٢٦٤،١٣١).

* kite , qtt, qdt, qdi: ينام؛ نومٌ.٣ والرَّاء زائدة في رَقَدَ: نامَ (٣٧٧) < nqdd nqty(i): ينام في المصرية المتأخرة والديموطية. والقبطية : nkote nkotek .١(بدوي وكيس٢٥٨،١٣٠)،

1 -Wb.1, 581; 11,263.
2 - Wb.V, 207; 11,350.
3 – Wb.V,79,7f.;Er.552,3; Crum124a &CED.65,2.

* mw : ماء، سائل. Hr mw.f : على ماءِ فلانٍ؛ والاهُ وحالفَهُ، مُوالٍ. (كقولنا: على هوى فلان). قرَّبها الباحث إلى nmw : قِزْمٌ.٢ (بدوي وكيس١٢٢،٦٩) الذي لاحول له ولا قُوة، فهو- غالبًا - على ماء سيّده، خاصةً إذا كان في بلاطِ ملكٍ أو حاشية وزير. وكأنه صار قزما بلا رأي.
* nw: طفل > قارنها بدوي وكيس مع nn : طفل. (بديو وكيس١٢٣،١١٦) (نُونَّة في العاميَّة).
* hAb : أرْسلَ إلى، بعَثَ، hbhb : جَاسَ، ذرَع، طرَدَ، أذْهَبَ (الألم) . قرّبها الباحث إلى nhp : والجذوعُ الثلاثة بمخصص قدمان تمشيان: هربَ، نَجَا، خلصَ، أفْلتَ. (بدوي وكيس١٤٦،١٢٤)، والذالُ في ذهَبَ مزيدة.
* hmhm: صُراخ > nhmhm : يصرخ.[٣]
* hrhr: يسعَد من هر > nhrhr : يسعد.[٤]
* hdhd: يحشِد (قوات) من هدَّ > nhdhd : يستنفر (للحرب).[٥]
* HA : شكا، اشْتكى، نَدَبَ، نَاحَ على. HAtyw : النَّائحات، النَّوادب. قرّبها الباحث إلى nHi : بمخصص رجلٌ يتكلم: لعَنَ، سبَّ؛ رغِبَ في، تمنَّى، رَجَا. والاسم nHt. (بدوي وكيس١٤٩،١٢٥)> نَاحَتِ الحمامةُ: سَجَعَت فهى نائِحةٌ ونوَّاحَةٌ. و- المرأةُ على الميّتِ: بَكَت عليه بجَزَعٍ وعويلٍ. (٩٩٩)
* HAm : بمخصص طائرٌ يلتقط سمكة: وجَدَ، الْتقَط، اصْطادَ. والاسم: HAmw : صائدُ السَّمك، سمَّاكٌ. قرّبها الباحث إلى nHm : نزع، أخَذ، اخْتطفَ، سلبَ، خلَّصَ. nHmw : مُخلِّص. (بدوي وكيس١٥٢،١٢٥)

---

1 – Wb.11,345,1; Er.229; Crum 224a &CED.108.

2 -Crum 177a &CED.86,3.

3 - Wb.11, 490; 11, 286.

4-Ward W.A.; Middle Egyptian nhrhr, self- satisfaction, ZÄS 98, 1972, pp.155f.

5 - Wb.11, 506; 11, 288.

* Hm : أداةٌ: لكن، بَلى، بلْ. قربها الباحث إلى الأداة: nHmn : بلْ، لكن. (بدوي وكيس١٢٥،١٥٧)

* HH : بغير عدد (مليون)> قارنها بدوي وكيس (١٢٦،١٦٥) مع nHH: أبديَّة، سرمديَّة؛ سرمديًّا.

* HD : أبيضٌ؛ ابْيضَّ. قارنها Osing[1] مع > nHDt : سِنٌّ. والقبطية -najhe naaje ، من الدولة القديمة. (بدوي وكيس١٢٦،١٧١) للّون الأبيض المشترك.

* xAy : كَالَ، وزَنَ، قاسَ، مَسَحَ، بمخصِص المكيال تتدفق منه الحُبوبُ.وكيَّالٌ، وحبْلُ القياس. xAxA : ذرَّ. قاربها الباحث مع> nxA, nxAxA : امْتَلأ (الثَّديُ) فاهتَزَّ. (بدوي وكيس١٧٣-٤،١٢٦)، والعلاقة واضحةٌ بين الكلمات السابقة، فامتلاء الثّدي كامتلاءِ المكيال وهزّهِ ليمتليء؛ لضرورة استيفاء الكيلِ والميزانِ والمساحةِ .

* xb, xAb: فرس النهر. يعتقد الباحث أنه لشراسته فقد اشتق المصري من اسمه الفعل xby : يعْدِم. xbA : يسحق، يهدِم، يُخرِّب، يُتلِف. xbxb : يقتحِم> nxbxb : انْفَتَحَ بمخصِص الباب. (بدوي وكيس١٧٧،١٢٧)، ولن تُفتح البوابات والمتاريس إلا بعد التدمير والتخريب السابقين، وكأنه نُقِب.

* xy : بمخصِّص رجل يتكلم: أداة ما التعجبيّة؛ بمعنى: ماذا، أحَّقا!!. وربما جاءت منها : إخِييه العاميّة بكسر الخاء، وهي شائعة عند العامّة للضجر والتأفُّف من أي حدث، كلعبة غير موفقة في الملعب> nxy بالمخصِص السابق: توجّعَ من، حزِنَ على، شكا من، وَلْوَل. nxwt : شكايةٌ، ولْوَلَةٌ، توجُّع.(بدوي وكيس١٧٥،١٢٦) * xi: طفل> nxn : طفل. nxnw, nxnt : طفولة، صِبا، شباب.(بدوي وكيس١٢٧).

1- Osing,211,13& Crum249b.

* xwy, xw: يحْمِي، يَقِي؛ حمايةٌ، رعايةٌ، وقايةٌ. قاربها الباحث مع> nx : حمى، رعى، حفظ، أعان. nxw : حامي، حارس، راعِي، حافِظ، زائِدٌ. (بدوي وكيس١٧٦،١٢٦) ومثلُها نَخْوَة العربيّة بزيادة تاء التأنيث.

* xni : حَطَّ، والاسم: xn(i)t, xnw : سَكنٌ، مُستَقرٌّ، مأوى. قرّبها الباحث إلى> nxn : بمخصص المنزل: مكان أو محل الميلاد. (بدوي وكيس١٨٢،١٢٧) كما نقول: مسقط الرأس.

* xt : عُودٌ، حطبٌ، خشبٌ، شجرةٌ. r-xt : تحت عصا (فلان)، مرءوسٌ، خاضع>، يربطها الباحث بـ nxt : قَوِيَ، اشتدّ؛ (تسلح بالعصا!!) nxt : قوة، نصر، ظفرٌ. والقبطيّة Nswt نشوط. (بدوي وكيس١٨٨،١٢٧). وسبب الربط أن xt العصا أو النبُّوت كانت سلاحًا شخصيًّا للمصريين القدماء، وما زالت لغالبية أهل الصعيد والفلاحين حتى الآن، وبالقياس ما أكثر استعمالنا اليوم لمصطلح البلطجي: حامل البلْطة.

* dbyt, dby: يسقي، شراب > ndb : يُشرب، انشرب.[1]

* taf toftef ; tf, tfy, DfDf tftf: تفَّ، تَفَلَ.[2] قرّبها الباحث إلى > ndf , ntf , ndfdf : تفَّ، بكى،سقى، روى بمخصص أمواج الماء.[3] (بدوي وكيس١٣٢،٢٧٤)

* THw : فَرِحَ؛ THH : زغرد، احتفَلَ، اغْتبَطَ، (سَخْسَخَ من الضحك في العاميَّة) > قرّبها الباحث إلى nTHTH : ابْتسَمَ. (بدوي وكيس١٣٣،٢٨٢).

1 - Wb.V, 435; 11, 367.

2- Wb.V,297,9;300,9;Er.628,9;Crum453a;69b;CED.202,5;43-4.

3- Wb.11,368,13; 356,7f;Crum55b& CED.34,3.

ب– نون النفي المصرية والمعني المغاير للجذع المزيد بالنون:

* mAa : صَحَّ، حَقَّ؛ صِدقًا، حقًّا. قربها الباحث إلى> nma : بمخصص رجُلٌ يتكلم: تحيَّزَ.(بدوي وكيس١٢٢،٩١)، وكأنه لم يعْدِل: (لم يقل الحق)، ويعتبرها الباحث نون النفي المصرية. وربما تكون (m-a) ma : حرف الجر: مع، من، من لَدُن. (بدوي وكيس٩٢،٩٥) لتصير nma : في معيَّة، إلى جانب: تحيَّزَ. على أنها نون المطاوعة.

* mH : ملأ، أنْعَمَ؛ قبضَ، أمْسَك. (بدوي وكيس١٠٣–٤)، قرّبها الباحث إلى > nmH(w) : افْتَقرَ، تيتَّمَ. لتعني: غير مُكتفٍ، غير مملوءٍ. وربما سُحبت على المزارع؛ لفقره وحاجته باعتبارها نون النفي المصرية.

ثالثًا: النون البادئة المزيدة في مفردات مشتركة بين المصرية والعربيّة:

في ما يلي مجموعة جذوع بدأت بالنون في واحدة من اللغتين، وأمكن التعرف على زيادتها بمقارنتها بالأخرى دون النون، بعد مراجعة تطابق المجموعتين في المبنى والمعنى كالأمثلة التالية:

* wA : بمخصص رجل يضع إصبعه في فمه: دبَّرَ (شرًّا) لأحد. wAwA : بالمخصص السابق: فكَّرَ، دبَّرَ، صَمَّمَ. ومنها wAwA sxr : فكر في أمْرٍ، خطَّ، رسم خُطّةً. (بدوي وكيس٤٥–٦)> قرَّبَهَا الباحث إلى نَوَى الأمْرَ: قصَدَه وعزَمَ عليه. النِّيَّةُ: توَجُّه النَّفْسُ نحو العمل. (١٠٠٤–٥)

* wbx : بمخصص لفة البردي: وَضُؤ، وَضُحَ، نَصَعَ. (بدوي وكيس٥١) > قرّبها الباحث إلى نَبَغ المرءُ في العلْم، وفي كلِّ فنٍ: بَرَعَ وأجادَ. و– الشيءُ من الشيءِ: ظهَرَ. والنَّابغُ والنَّابِغَةُ: المبرَّزُ في علمِه أو فنِه. (٩٣٤)، وأغلبها عِلمٌ، وهو ما تدل عليه لفة البردي المصرية.

* wxr : نَجَرَ (الخَشبَ)، wxrit : أداة نجارة. (بدوي وكيس٥٩)، قرّبها الباحث إلى أشَّرَ الخَشبَةَ: نَشَرَهَا، الأشارة: النُشارَةَ (١٩)> نَشَرَ الخشَبَةَ: شَقَّها، والنُّشَارَةُ: ما سقَط عند الشَّقِّ. (٩٥٨)، والأمثلة كثيرة على تحول الخاء إلى شين في المصرية القديمة.

* wDf, wdf : بمخصص قدمان تمشيان: تباطأ وتوانى. (بدوي وكيس٦٥)، دَفْدَفَ: أسْرَعَ. و- الطَّائِرُ: سارَ سيرًا لَيِّنًا. قرَّبها الباحث إلى> دَفَّتِ الجمَاعَةُ والإبلُ: سارَت سيرًا لَيِّنًا. تدافَّ القومُ: تزَاحَمُوا.(٢٩٨-٩)> نَدَفَتِ الدَّابَّةُ: أسْرعَت في سيرِها. وأنْدَفَ الدَّابَّةَ: ساقَها سوْقًا عنِيفًا. (٩٤٧) تركز المعنيان حول السير.

* wdi : وضع، عيَّنَ، نَصَبَ. (بدوي وكيس٦٥)> نَضَدَ الشيءَ: ضَمَّ بعضَه إلى بعضٍ مُتسَّقًا. تنضَّدَتِ الأشياءُ: تراصَفَت متناسقة. يقال: شجرٌ نضيدٌ. (٩٦٦).

wdH : بمخصص إناء يصب ماءً: والقبطيَّة ouwth : صبَّ، رشَّ. (بدوي وكيس٦٦)، قرَّبها الباحثُ مع الضَّحْضَاحُ، والضَّحْضَحُ، - ماءٌ ضَحْضَاحٌ: قليلٌ لا عُمْقَ فيه. وقريب منها ضَحَلَ الغَدِيرُ: قلَّ ماؤُه. (٥٥٥)> نَضَحَ: رَشَحَ. يقالُ: نَضَحَ الإناءُ بما فيه، ونَضَحَ الجلدُ بالعَرَقِ. (٩٦٥)

* wcr : فعل: قَوىَ، هَيمَنَ، تسلَّط. واسم: سلطان، سِعة، بسْطةٌ. وبمخصص رجُل: القويُّ، ذو السلطان. wcrt : قُوة، بأس. (بدوي وكيس٦٠-١) > قرَّبها الباحث مع نَصَرَهُ على عدوِّه: أيَّدهُ وأعانه عليه. و- منه: نجَّاه وخلَّصَه. تنَاصَرَ القومُ: نصَرَ بعضُهم بعضًا. (٩٦٢-٣)، أرجعها خشيم إلى صَرَا،

صرى الله عنك الشَّرَّ: دَفعَ، منَع، وقى، حَفِظَ، كفَى، نجَّى. (خشيم٩٣)، وكأن القوة صارت منعة ونجاة، وحتما يكون النصر.

* wsx : وسِعَ.[1] وَسَعَ اللهُ عليه رزقَهُ: بَسَطَهُ وكَثَّرَهُ. (١٧٣-٤)> نَسَعَ الشئيء: طَالَ. انْتَسعَتِ الإبلُ: تَفرَّقت في مَرَاعِيهَا. عُنُقٌ نَاسِعٌ: طَويلٌ. (٩٥٥)، وشين زائدة في شسع.

* iar, ar, al : صَعَدَ وعَلَا. (Wb.1,41) ، وفي العربية عَلَا الشيءُ: ارْتفَعَ، وعلا الشيءَ، وعليهِ: رَقِيَه وصَعِدَه.(٦٤٨) > نَعَلَ فلانًا: ألْبَسَهُ النَّعْلَ، انْتَعَلَ. ويقالُ: انْتعَل الأرضَ: سافر فيها راجِلًا بغيرِ دَابّة. و- الشيءَ: وَطِئَهُ. النَّعْلُ: الحِذاءُ. (٩٧٢) والعلاقة بينهما الاعتلاءُ والعُلو.

* biA : بمخصص الطائر الضعيف: ابْتعَدَ، خلُصَ، تجنَّبَ. (بدوي وكيس٧١)، قرّبها الباحث إلى نَبَأ الشَّيءُ: ارتفَعَ وظهَرَ. و- من أرْضٍ لأخرى: خرَجَ منها إليها. نَابَأ القوْمَ: ترَك جوارَهم، وتباعدَ عنهم.(٩٣١-٢).

* pt, pd : اسم: رُكْبة، وفعل: يَجْري، والقبطيّة pwt vwt : بُوت، فُوت: يجري، يهْرَب.[2] ifd : هَرَبَ، انْصرَفَ، أبِدَ. (بدوي وكيس١١٧)، وفي العاميّة: التعلب فات فات: هَرَبَ. وفي الفُصحى: فَدَّ الرَّجُلُ: عَدَا هَارِبًا، وفَدْفَدَ: اشتدَّ وطْؤُهُ فوق الأرضِ مَرَحًا ونشاطًا. (٧٠٢)> نَفَذَ الأمْرُ: مضَى، ونَفَذَ فلانٌ لوَجْهِهِ: مضى على حالِه، و- فيه ومنه: خرجَ منه إلى الجهةِ الأخرى. أنْفَذَ القوْمَ: خَرَقَهم ومشَى وسْطَهم.(٩٧٦) .

1 - Wb.1, 364; Er.101.
2- Wb.1,500,13f.; Er.141,8; Crum.274a &CED.129.

* gAS, gS : قش، والقبطية kas [1]، وفى العربية قَشَا العُودَ وغيرَه: قَشَرَهُ. وقَشَا الحبَّةَ: نزع عنها لِباسَها. قَشَّ المكانَ: أزال ما عليه مِنَ القَشِّ والترابِ. (٧٦٤-٥)، وقَشَ الرَّسمُ: عَفَا.(١٠٩٢)> نَقَشَ الشيءَ: بَحَثَ عنه واستخْرَجَه. يقالُ: نَقَشَ الشَّوْكَةَ بالمِنْقَاش. انْتقشَ الشيءَ: استخرجه (٩٨٣) > نَقرُشَ الشيءَ: خَدَشَه. و- استقصاه. (٩٨٥) نَكشَ الشيءَ: أخْرَجَ مافيهِ. و- الأمْرَ: بَحَثَ فيه ونَقَّبَ عنهُ. (٩٩٠)، وأول النقش والنكش في الأرض كان بالعصي (القش).

* f : كُتِبَ هذا الصوْتُ بصورة الحيّة المقرَّنَة، التي اختارها المصري القديم بتوفيق تام، فهي التي تصدر هذا الصوت الطبيعي، ويرى الباحث أنه كان أساسًا لكلمات كثيرة، كما يلي:

- **أفَّ**: قال أفِّ. أفَّفَ فلانًا وبه: تضجّر منه. ويقالُ: تأفَّفَ من مرارته.(٢١).

- نَفَّ السَّويقَ: سَفَّه. النَّفِيفُ: السَّفِيفُ من السَّويقِ ونحوِه.(٩٨٩) النَّفْنَفُ: الهواء.(٩٨٠).

- نَفَتَ فلانٌ: نَفَخَ غضبًا. ويقالُ: صدرُه يَنْفِتُ بالعداوة. (٩٧٥).

- النَّفَسُ: الرُّوحُ.(٩٧٧-٨)ومثلها napašu الأكَدية: يتنفس. (CDA, .238b)

- نَفَثَ: نَفَخَ. يقالُ: فلانٌ يَنْفُثُ غضبًا. والحيّةُ تَنْفِثُ السُّمَّ. (٩٧٥).

- نَفَجَتِ الرِّيحُ: هبّت عاصفةً. النَّافِجَةُ: الرِّيحُ الشديدةُ الهُبوب. (٩٧٥).

1 -Wb .V,156,8ff., Er.593,7; Crum 130a & CED.66,6.

– نَفَحَتِ الرِّيحُ: نَسمَت وبَدَت حركَتُها. ويقالُ: نَفَحَ الطيّبُ: انتشرت رائِحتُه. (٩٧٥).

– نَفَخَ بفَمِه: أخْرَجَ منه الرِّيحَ. يقالُ: نَفَخَ في البُوقِ. ونَفَخَ النَّارَ بالمِنْفاخ. (٩٧٦).

وقبلها جميعًا nfy, nyf في المصرية: تنفس الهواء، تهب الريح، والقبطية nife.[1]

* fdi : فَضَّ، مسَحَ، نَزعَ، أزَالَ. (بدوي وكيس٩٠) > نَفَضَ الثَّوبُ: ذَهبَ بعضُ لوْنِه. و– فلانٌ من مرَضه: بَرِئ منه. و– الشيءَ: أزالَه وأسْقَطه. (٩٧٨–٩).

* القَرَارُ، القَرَارَةُ: المكانُ المنخفضُ يجتمع فيه المِاءُ. والقرَارَةُ: الرَّوضَةُ المنخَفِضَةُ (ج) قِرَارٌ. (٧٥٢) > نَقَرَ الشيءَ: حَفَرَهُ بالمِنْقَار. يقالُ: نقرَ النَّقَّارُ الخشبَة. (٩٨٢) nqr : نقر الديموطيّة كلمة سامية بمعنى: يكشط، يمسح، ينقر، يحفر. nqr : الغُربَالُ، أي المثقوب.[2]

* Hb : بمخصص رجُلٌ يرفع عصا، والقبطيّة hybe : بكَى، نَدَبَ، نَاحَ على.(بدوي وكيس١٥٥) > قرَّبها الباحثُ إلى نَحَبَ البَاكي: أعْلنَ بالبكاءِ. وانْتحَبَ. (٩٤٢) اعتبر خُشيم نونها زائدة على حبَّ، حبا، حبا المسيلُ: دنا بعضُه من بعض. الحَبِيُّ: السحاب المتراكم، على التشبيه بينهما. (خُشيم٩٠).

* Hr : وجه، ثم حرف جر: على، فوق.[3] والحُرُّ في العربيّة: الجُزءُ الظَاهِرُ من الوجه. يقالُ: لَطَمَ حُرَّ وَجْهِهِ. (١٧٢) > نَحَرَهُ: ضَرَبَهُ في نَحْرِهِ وذَبَحَهُ. نَحَرَ

1 - Wb.II, 250, 11; Er.216, 6; Crum238b; CED.116, 1.

2 – CED.107&CRUM 224a.

3 - Wb.111, 131.

الشـيءَ: اسْتقْـبَلَهُ ووَاجَهَـهُ. نَـاحَرَه: قاتَلَـهُ. المِنْحَـرُ: مَوضِـعُ النَّحْـرِ فى الحَلْقِ.(٩٤٢)، حيث موضع الرأس من الجسم.

* xrw : فعل: يَصِيحُ؛ اسم: صَوْتٌ.[1] والعربيَّة خَارَ الثَّورُ، وتَخَاورَتِ الثِّيرانُ: تصَايحَت. الخُوارُ: من صوت البقر والغنم والظباء والهام. (٢٧٠) qrqr qerqer: خرخر: يغط في النوم، اعتبرها Černy من السريانية. ولكنها من xrw المصرية: صوتٌ. وخِوَار العربية. وضُعِّفت في خرْخَرَ النائِمُ أو المختنِقُ: تردد نفسُه في خياشيمه فسُمِعَ. وخرَّ الماءُ والريحُ: أحدث صوتاً، وخرَّ النائمُ والعُقابُ والنمِرُ. (٢٣٣) > وشين شَخرّ زائدة: تردد صوتُه في حَلْقِه. وشخر الحمـارُ: نَهـقَ. (٤٩٤)، والنـون زائـدة في نَخَـرَ: صـوَّت بخياشـيمه. النَّـاخِرُ: المصوِّتُ بخياشيمه. النَّخِيرُ: الصَّوتُ بالأنفِ. (٩٤٥)

* xnr : يُـدمِّر، يُبـدِّد، ينتـثِر؛ والديموطيـة xl : يسـرق، والقبطيـة sol : شـول: يعْطـب، يفْسَـد، يتْلَـف، يسْلِب، يُـدَمِّر.[2] > وفي العربيّـة: نَشَـلَ الحيـوانُ: قـلَّ لحْمُه. و– الشيءَ: أسرعَ نزْعَه. يقالُ: نشلَ الخاتمَ من يدهِ، ونشل الغريقَ من الماء. والنَّشَّالُ: كثيرُ النَّشْلِ، والخفيف اليدِ من اللصوصِ، السَّارقُ على غِرَّةٍ. (محدثةٍ) (٩٦٠–١)

* sk : بمخصص مكنسة: كَنَسَ، نظفَ. (بدوي وكيس٢٣٤) > يقربها الباحث إلى كَنسَ المكانَ: كسَحَ القُمامَةَ عنْه. الكُنَاسَةُ: القُمَامةُ. النون وسطى.

* skA : حرث. (بدوي وكيس٢٣٥)، ومن خطوط المحراث المستقيمة كانت انْسَكَ: مضى على وجْههِ مستقيمًا. يقالُ: انْسَكَّ الطَّيرُ. تَسَكَّكَ: تضرَّعَ.

1 - Wb.III, 324, 7f.; Er.365,7;Crum704a & CED.296.

2–Wb.111,298,8-14;Er.368,5; Crum 557a &CED.240,1.

السَّكُّ: المستقيمُ من البناء والحُفَرِ. يقالُ: ضربوا بيوتهم سكاكًا: صفًّا واحدًا. السِّكَّةُ: السَّطْرُ المصْطَفُّ من الشجرِ والنخيل، والطريقُ المسْتوي، والزُّقَاقُ (٤٥٦) > نَسَكَ فلانٌ: تزهَّدَ وتعبَّدَ، (فهو من يلتزم واجبات ونُظم الشريعة باستقامة). نَسُكَ: صارَ نَاسِكًا. نَسَقَ الشيءَ: نَظَمَهُ. يقالُ: نَسَق الدُّرَّ، ونَسَقَ كُتُبَهُ. النَّسَقُ: ما كَانَ على نظَامٍ واحِدٍ من كلِّ شيءٍ. يقالُ: زُرِعَت الأشجارُ نَسَقًا. (٩٥٥-٥٦).

* cwr sr : ينتشر، يعمّ.[1] سرى: انتشر. ثرَا المالُ: نما. و- القومُ: كثروا. و- الشيءَ: بدّده وفرّقه. (٩٩-١٠٠)> نَثَرَ الشيءَ: رمى به مُتفرِّقًا. يقالُ: نثر الحبَّ. و- السرَّ: نشره وأفشاه. المِنْثَارُ: المذياعُ للأخبارِ والأسرار. (٧-٩٣٦).

* Sdi: بمخصص رجلٌ وإصبعه في فمه: أنْشَدَ، تلا، شدا. wSd: أنشد، أقرأ السلامَ؛ عظَّمَ، شرَّفَ، مجَّدَ. (بدوي وكيس٦٣،٢٥٣)، قارنها الباحث مع شَدَا: حَدَا. و- بالشِّعرِ: ترنَّمَ وتغنَّى. الشَّادي: المغنِّي (٤٩٥)، أنْشَدَ الشِّعْرَ: قرَأه رافِعًا به صوْتَه. النَّشيدُ، والأنْشُودَةُ، والمنشِدُ.(٩٥٨)،

* tA : الأرض فى تخيل المصري القديم، والتى برزت من المياه الأزلية الأولى، (بدوي وكيس٢٧٠) > نَتَأ الشيء: بَرَزَ فى مكانِه من غير أن ينفصل. يقالُ: نتأتِ الصخرةُ فى الجَبَلِ.(٩٣٥)، أرجع خشيم ٨٨ نتأ إلى تأ، تَوي، التوُّ: البناء المنصوب = ارتفاع، وقارنها مع نتأ: انتفخ، ارتفع، ظهر. والتي لا تبعد عن مدلول الكلمة المصرية.

1 - Wb.1V, 191, 15; Er.441,4;Crum 353b& CED.160,5.

* ktkt : يقطع، يذبح. والديموطية kDkD : يَقْرِضّ، يجزّ. ذكرČerny أنها من العربية قَصْقَصَ، قَصّ العربية.[1] قَصَّ الثوبَ: قطعه. وقَصَّ الشعرَ والصوتَ والظِّفْرَ: قطعه. المِقَصُّ: المِقْرَاضُ (٧٦٨). وَكَسَ الشيءُ: نقصَ. وَكَّسَ مالَه: نقَّصَه (١٠٩٦)، والراء زائدةٌ في قَصَرَ الطعامُ: نَقَصَ. وقَصَرَ الشيءَ: أخذ من طوله فجعله أَقلَّ طُولاً. وقَصَرَ الشَّعْرَ: قصَّ منه شيئًا (٧٦٧)، والنون زائدةٌ في نَقَصَ الشيءُ: خَسَّ وقَلَّ. تنَقَّصَ الشيءَ: أخذ منه قليلًا قليلًا. النُّقْصَانُ: المِقْدارُ الذَّاهِبُ من المنقوص. (٩٨٣)، وزيادات أخرى مثل قصَبَ: قَطَعَ، القصَّابُ: الجزَّارُ. قَصَعَ الرّجلُ: شَرِبَ الماءَ جرْعاً. قصعت الرَّحيَ الحبَّ: كسرَتْهُ. قَصَفَ، انْقَصف الشيء: انْكسرَ وبَانَ. قَصَلَ الشئَ: قطعَه قطعًا قوياً سريعاً. قَصَمَ الشئَ: كَسَرَه. قَصْمَلَ الشئَ: كسره. والنتيجة ثمانية جذوع من قصَّ تولدت كلها بالزيادة عليها، وكأن قَصَا: بَعُدَ منه أيضا، فالمقطوع من الأصل يصير بعيدًا عنه.

* sS, zS, sX, zX : يكتب، يُلون. كاتب، ناسخ، معلم. والقبطية: chai [2] < نَسَخَ الشيءَ: أزاله. و– الكتابَ: نَقَلهُ وكتبه حرفًا بحرف. النَّاسخُ: من صنْعتهُ نسْخُ الكُتُبِ. النُّسْخَةُ: صورة المكتوب أو المنسوخ. (٩٥٤).

* هَمْهَمَ الرَّجُلُ: تكلَّم كلامًا خفيًّا يُسْمعُ ولا يُفْهم. و– ردّد الزَّئيرَ في صدره. ويقالُ: همْهمَ الأسدُ (١٠٣٦) < نَهمَ الأسدُ والفيلُ: صوَّتَ، ونهمتِ القِدْرُ: غَلَى ماؤها فصوَّتت. (٩٩٨) وفي المصرية nhmhm, nhm : يهتف، يُهلّل،

1 -Wb.V, 146, 13f. ; Er.569,7;Crum 832b& CED.340,6;341,3.
2 - Wb.111, 475,6ff; Er.458, 3; Crum281a. & CED.172f.

يزأر(الأسد). والقبطية: lehm . ويرى تشرني أنها قد تكون من الساميَّة.١(بدوي وكيس١٢٤).

* jpo جبو بالجيم المعطشة في القبطية: ينجب، يُرزَق مولود. وأصلها dit : tspo xpr فعل سببي متعدٍّ من xpr المصرية: يكون، يوجد، يحدث.[٢] وفي إنجيل لوقا ٢: ٧: acjpo : أنجبت، ولدت. وفي العاميّة المصرية جاب عيل: رُزِقَ بهِ> وفي الفُصْحَى **أَنْجَبَ**: نَجُبَ. و– وُلِدَ له ولَدٌ نجيب. ويقال: أَنْجَبَهُ والداهُ. (٩٣٧)، اعتبر خُشيم نجب: الفضل والكرم من جبَّ، وثلاثيها جيب: غلبَ وفاقَ. (خُشيم ٨٩).

* IGI = igû الأكّدية: عين. (CDA.125) نَجَأَ الشيءَ: أحَدَّ النَّظرَ إليه، و– أصابَه بالعينِ. (٩٣٧).

رابعًا: النون البادئة المزيدة في مفردات العربيّة:

هذه مجموعة من الجذوع العربيّة مزيدة بالنون البادئة، قارنها الباحث بأخرى دونها، تتفق وتكاد تتطابق معها في المبنَى والمعنَى، وبتطبيق نظرية التراكم اللغوي. والأمثلة كثيرة تؤكد على هذه القاعدة كالتالي:

* أَبْلَى في الأمْرِ: اجتَهَدَ فيه وبَالغَ.(٧٣)> نَبَلَ: صنَعَ وأحْسَنَ، وهو يَنبُلُ الأمرَ: يُحْكِمُ معرِفَتَه.(٩٣٤)، أرجع خشيم (٨٨) نبَلَ: الذكاءُ والفطنَةُ إلى بلَّ، البُلْبُلُ: الخفِيفُ المعوانُ. البلْبُولُ: الذّكيُّ الكيّسُ.

* أَبَهَ لَهُ، وبه: فَطِنَ له وتَنَبَّه. ويُقالُ: شَيءٌ لا يُؤبَهُ لَهُ: لا يُحْتَفَلُ بِه. أبَّهَ فلانًا لكذا: نَبَهَهُ إليه. تأبَّه عليه: تَكَبَر. و– تنزَّه وترفَّعَ. الأُبَّهَةُ: العَظمَةُ (٣) .

1 - Wb.11, 285,7ff.; 286, 3; Crum 150a& CED.76,2.
2 - Wb.111, 264, 5-15; Crum778b& CED.318, 1.

نَبِهَ: شَرُفَ واشتهر فهو نابِهٌ ونبيهٌ. نَبِهَ للأمْرِ: فَطِنَ لَه. النَابِهُ: الشَّريفُ وذو الذِّكرِ الحَسن. النّبَاهَةُ: الشَّرَفُ والشُّهْرَةُ. (٩٣٥).

* آبَ: رَجَعَ، وتابَ.(٣٥) آبَ إلى اللهِ: رَجَعَ عن ذنبِه وتابَ. وآبَتِ الشَّمسُ: غابت.(٣٣)، والتَّاءُ زائدةٌ في تَابَ: رَجَعَ عن المعْصية. (٩٣)، والثَّاءُ في ثَابَ إلى اللهِ: تَابَ إليهِ. وثَاوَبْتُهُ الصَّحَةُ: عَاودتْهُ (١٠٦)> نَابَ إلى الشيءِ: رَجَعَ إليهِ واعْتادَه. ونَابَ إلى اللهَ.(٩٩٩).

* أت، أتى، الأتْوُ: الاستقامة في السير والسّرعة> **نأتَ**: أبطأ. (خشيم ٨٧).

* أجَّتِ النَّارُ: تلهبت وتوقَّدت، وكان للهيبها صوتٌ. يقالُ: مرَّ يؤجُّ في سيرِهِ: إذا كان له حفيفٌ كاللَّهب (٦)> نأجَ البومُ: صَاحَ. و- الرِّيحُ: تحركت سريعة شديدة الصوتِ.(٩٣١).

* أحْ: حكاية صوت الساعل والمتوجِّع. أحَّ: سعل وتنحنح. و- توجَّع بصوتٍ من الغيظِ أو الغَمِّ. و- اشتدّ عطشُه (٧)،أضاف خُشيم ححَّ، وحَّ، الوحْوحَةُ: صوتُ بحح. تردد النَّفس في الحلْقِ فيسمع له صوتٌ (خُشيم٩٠) > نَحَّ، نحِيحًا: تردَّد صَوْتُهُ في جوفِه، النَّحِيحُ.(٩٤٢)، وقد تكون الباء مزيدة أيضًا؛ لأن طبيعة الصوت في تكرار الحاء فقط، وهو من الأصوات الطبيعية في الحلق.

* إخْ، وقد تُفْتح الهمزة: صَوْتٌ يُنَاخُ به الجمل. و- بمعنى كِخْ: اطْرَح (٨) > نَخَّ: سارَ سيرًا عنيفًا. و- الإبلَ نَخَّا: زَجَرَهَا وحثَّهَا لتسير. وصوَّت بها لتبرُك (٩٤٥) نَخْنَخَ: سارَ سيرًا شديدًا. و- الإبلَ: أبْرَكَهَا. ونَخْنَخَ الإبلَ. وتَنَخْنَخَتِ الإبلُ (٩٤٦)، أنَاخَ البَعيرَ والجَمَلَ: أبْرَكَهُ. المِنَاخُ: مَبْرَكُ الإبلِ. (٩٩٩-١٠٠٠). (خُشيم٩٠).

* أدَّ الأمْرُ فلانًا أدًّا: اشتدَّ عليه ودهاهُ. الإدُّ: الأمْرُ الدَّاهي المنْكر (١٠) > نأدتِ الدَّاهيةُ فلانًا: فَدَحتْهُ. النّئودُ: الدَّاهية.(٩٣١).

* آدَّ: انثنَى واعْوجَ. و- العُودَ: اعتمد عليه فثناه. أَودَ: اعْوَجَ. وأقامَ أوَدَهُ: قوَّمَ اعْوجَاجَه. انآدَ: انثنى واعْوجَّ، مطاوع آدَّهُ (٣٣) > نَادَ: تمَايلَ من النُّعَاسِ. و- فُلانٌ: حرَّكَ رأسَهُ وكتفيه. تنَوّدَ الغُصْنُ: تحرَّكَ. (١٠٠٠).

* أرَّ النارَ: أوْقدَها. (١٣)، الأوارُ: حَرُّ الشّمسِ والنّارِ، والّلهبُ. يُقالُ: لفحني أوَارُ النّارِ،وأوّارُ الشَّمس، وأوارُ التَّنُّور(٣٣). الإرَّةُ: النّارُ. و- مُستوقَد النارِ. و- اسْتِعارُ النار وشدَّتها (١٠٤٨)> نَارَت الفِتْنَةُ: وقعت وانتشرت. نَوّرَ المِصْبَاحَ: أوقدَه. النَّائِرَةُ : العداوةُ والشَّحْناءُ. ويُقالُ: أطْفَأ نائرةَ الحربِ: شرَّها وهيْجَها. (١٠٠٠).

* أزَّ: تَحرَكَ واضطرّبَ. و- صوّت مِن شدَّة الحرَكَة أو الغَليانِ. و- الشيءَ: هَزَّهُ وحرَّكه شَدِيدًا. و- المكانَ: مَاجَ فيه النَّاسُ واضطّربُوا. الأزَزُ: الجَمْعُ الكثِيرُ والمزدَحِمُ (١٦)> نَاسَ الشّيءُ: تحرَّكَ وتذبْذبَ. أنَاسَهُ: حَرَّكَهُ. النَّوَّاسُ: المُضطرِبُ المُسْترخِي. يُقالُ: رَجُلٌ نَوَّاسٌ، ونَاضَ من نَاصَ (مرحلة ما قبل التنقيط في العربية): تحرَّكَ وتذبْذبَ، تحرَّكَ وفَرَّ. ونَاصَ: تَحرَّكَ حَرَكةً ضَعِيفَةً. النَّيّصُ: الحرَكةُ الضَعِيفَةُ. (١٠٠١)

* أشَّ: هَشَّ. و- وَرَقَ الشَّجَرُ أشًّا: خبطَه بالعصَا ليتساقط. الأشُّ: الخبزُ اليَابسُ الهشُّ (١٩) > نَشَّ الشيءُ: جَفَّ وذهَبَ ماؤُه. يقالُ: نَشَّ الرُّطَبُ. ونشَّتِ القِدْرُ (٩٥٩)، ومثلها نَسَّ الشيءُ: يَبسَ. يقالُ: نَسَّ الخُبْزُ في التُّورِ، ونَضِجَ اللّحمُ حتّى نَسَّ. نَسَّ فلانٌ: اشتدَّ عَطَشُهُ. (٩٥٤).

* أكَّ اليومُ: اشتدَّ حَرُّهُ في رُطُوبَةٍ وسُكون ريح. و- فُلانٌ: ضاقَ صدرُه، وساءَ خُلُقُه. (كأنها نتيجة الظروف المُناخِية السابقة بداية). و- فُلانٌ من الأمْرِ: عظُمَ عليه وتأفَّفَ منْهُ (٢٣)> نَوِكَ: حَمُقَ. الأَنْوَكُ: الأحْمَقُ. و-العَاجِزُ الجَاهِلُ. و-الغَبِيُّ في كَلامِهِ.(١٠٠٢).

* أقَلَّ الشيءَ: حَمَلهُ ورَفعَه. اسْتَقَلَّ القومُ: مَضَوا وارتحلوا. و- الشيءَ: حَمَلهُ ورَفعَه (٧٨٥)> نَقَلَ الشيءَ: حوَّله من موضع لموضع. انْتَقَلَ: تحوَّل من مكان لآخر. المُنْقَلُ: الخُفُّ أو النَّعْلُ. والطَّرِيقُ المُختصر. (٩٨٦-٧)، أرجعَها (خشيم٩٧) إلى قلَّ، قلْقَل الشئَ: حرَّكه. القلْقَلة: قلة الثُبوت في المكان.

* ألَّ في سيرِه: أسْرعَ (٢٥) > نَألَ: مشي ونَهَضَ برأسهِ يحركه إلى فوق.(٩٣١)

* أم، موأ، ماءَ: صوَّت > نأمَ: صوّت. (خشيم٨٧).

* أن، أنى، الأناة من النساء: التي فيها فتورٌ عن القيام > نأنأ: عجز وضعُفَ. (خشيم ٨٧)

* أي، أوَىَ المكانَ وإليه: نَزِلَهُ. وأوى إليه: عادَ ولجَأ (٣٤) > نَأى عنْهُ: بَعُدَ. أنْأىَ الشيءَ: أبْعَدَهُ (٩٣١) نَوَىَ وانْتَوَى: تحوَّلَ من مَكانٍ لآخر. و- الشيءَ: قصَدَه. النَّوَى:النَّاحِيَة. (١٠٠٤).

* **بَأْبَأ**: ردَّد البَاءَ في نُطْقِهِ. و- الصَبِيُ: قال بابا (٣٧) > **نَبَّ** التَّيْسُ: صَاحَ. (٩٣٢) ولاأرى للتيس والماعزِ والضَّأنِ صوتًا غير تكرار الباء. بينما استشهد خشيم (٨٧) بمادة: **بأ**، بأي، بأى بنفسه: رفعَها.> **نبأ**: ارتفع.

* بب، بيب، البيبُ: مجرى الماءِ إلى الحوْض > نببَ، أنبوبٌ. (خشيم٨٧).

* بَتَّ: قطعَ > نَبَتَ: شَقَّ الأرْضَ، قَطعَ. (خشيم ٨٧).

* بَثَّ: كشف التُّرابَ > نبَثَ: استخرج تُرابَ البئرِ. (خشيم٨٧)، والحاء زائدة في باث عن: بحث عن.
* بَجَّ، البجبَجَة: كثرةُ الكلام، شيءٌ يفعله الإنسانُ عند مناغاة الصَّبيِّ بالفمِ> نبَجَ: صوّتَ بشدَّة. (خشيم٨٧).
* بَحَّ: غَلُظَ صوتُه وخَشُنَ (٤١)> نَبَحَ الكَلبُ: صاتَ. النُّبَاحُ: صوتُ الكلبِ. (٩٣٢).
* بَخَّ، البَخْبَاخُ: المُسترخِي البطنِ> نبَخَ: تخمَّرَ، انْتفخَ. (خشيم٨٧).
* بَذأ: فَحَشَ. و- فلانًا: ذمَّهُ واحْتقره.(٤٦)> نَبَزَهُ: عَابَهُ. النُّبَزَةُ: العيَّابُ للناسِ بالألقابِ السُّوءِ. (٩٣٣) .
* بَذَّ، البَذاذةُ: رثاثةُ الهيئة وسوءُ الحَالِ > نَبَذَ: ألقى، طرَحَ. (خشيم٨٧).
* بَرَّ، البَرُّ: الظَّاهِرُ > نَبَرَ: رَفَعَ، علَى. (خشيم٨٧).
* بَرَسَ، البرسُ: القُطنُ، ومنه فتيلُ المصباح > نبرسَ، النِّبرَاسُ: المصباحُ. (خشيم٨٧).
* بَزَّ، البَزَّةُ: الهيئةُ، يوصفُ بها المرءُ > نَبَزَ: لقب، نعتٌ. (خشيم٨٧).
* بَسْ بَسَ: صوتٌ تدعى به النّاقةُ أو الشَّاةُ للحَلْبِ، بَسبس بالنّاقةِ. (٥٧)> نَبَسَ: تحرَّكَت شَفَتَاهُ بشيءٍ. يقالُ: مانَبِسَ بكلمةٍ. ومثلها **نَبَصَ** الغلام بالطائر والكلبِ ونحوَهما: صفَر يدعُوه. يقالُ: نَبَصَ بالكلمةِ: أخرجها مُتحذلِقًا. (٩٣٣)؛ (خُشيم٧٣).
* بَضَّ المِاءُ: رَشَحَ، وبَضَّ الحَجَرُ: رَشَحَ منه المِاءُ. البُضَاضَةُ: البقيَّةُ القليلة من الماءِ (٦٢) > نَبَضَ المِاءُ: علا وسَالَ. (٩٣٣)، استشهد خشيم (٨٨) بمدلول بَضَّ، بضَّ العازفُ أوتارَ عُودِه: حرَّكها للّعبِ بها > نَبَضَ: تحرّكَ.

* بَطَّ الدُّمَّلَ: شقَّهُ > الرّاءُ زائدةٌ في بَطَرَ الشيءَ: شقَّهُ. بَطَنَ الشيءُ: خَفِيَ.(٦٢-٤) > نَبَطَ الشيءُ: ظَهَرَ بعد خفَائِه (عكسها بطن) يقالُ: حَفَرَ الأرضَ حتى نَبَطَ الماءُ. اسْتَنْبَطَ الشيءَ: اسْتخرَجهُ. (٩٣٣).
* بَعَّ المَاءَ: صبَّهُ، و- المطرُ من السّحابِ: خَرَجَ (٦٤-٥) > نَبَعَ المِاءُ: خرَجَ. المَنْبَعُ: مخرج الماءِ ونحوِه. (٩٣٤).
* بَغَّ، بغَا: طلعَ، ظهَرَ، خرَجَ > نَبَغَ: خرَجَ. (خشيم ٨٨).
* بَكَّ: كُلُّ شيءٍ تراكمَ فقد تبَاكّ > نبَكَ، النَّبْكَةُ: الأكمَةُ. (خشيم ٨٨).
* تح، وتح: توتَحَ الشَّرابَ: شربَه قليلًا قليلًا> نَتَحَ: عرق، رشحَ. نَتَحَ العَرَقُ من الجلدِ. (٩٣٥) (خُشيم ٧٤).
* تعَّ: قَاءَ، تَاعَ الجَمَدُ: ذابَ وسَالَ، و- المِاءُ: انْبسَطَ على وجْهِ الأرضِ، و- الدَّمُ والقيْءُ: خَرَجَ.(٩٥)> نَتَعَ السَّائِلُ: خرج قليلًا قليلًا. يقالُ: نَتَعَ الدَّمُ من الجُرْحِ، نَتَعَ الدَّمُ والعَرقُ. (٩٣٦).
* تَغَّ، التّغْتغَةُ: إخفَاءُ الضَّحك.> نتغَ: عابَ، ضحِكَ هازئًا. (خشيم ٨٨).
* تفْ، تفَث، التفثُ: نتفُ الشّعرِ وقصُّ الأظفار > نتفَ: نزَعَ. (خشيم ٨٨).
* تقَّ، التَّقْتَقةُ: الحركة.> نتَقَ: زعْزعَ، هَزَّ. (خشيم ٨٨).
* تَلَا: اتَبَعَ. و- تخلَّفَ. و- فلانًا: تَبِعَه فى عملِه. أتْلَى فلانًا: تقدَّمَهُ وسَبَقَهُ. و- الشيءَ: اقْتفَاهُ وتعهَّدَهُ.(٩١) > نَتَلَ الرَجُلُ: تَقَدمَ، نَتَلَ الشئَ: جَذبَه إلى قُدَّام، انْتَلَ: سَبَقَ وتقدَمَ. (٩٣٦).
* تَلَّ: جَذبَ > نَتَلَ: جَذبَ. (خشيم ٨٨).
* تَمَّ، التَّمْتمَةُ: الإعجالُ بالكلام فلا يكاد يُفهم > نتمَ: سبَّ. (خشيم ٨٨).
* ثأ، ثأي، الثَّأي: الإفسادُ > نثأ: اغتابَ. (خشيم ٨٩).

* ثَجَّ المِاءُ: سَالَ وانْصَبَ، ثَجْثَجَ المِاءَ: أسَالَه وصبَّه (٩٨)> نَثَجَ مافي جوْفِه: أخْرَجَهُ. (٩٣٦).
* ثرَّ: بدَّدَ > نثَرَ: رمَى مُفرقًا. (خشيم ٨٨).
* ثَطَا الصبيُّ: خَطا أوْلَ ما يدْرُج. وهو يَمْشي الثَطَا: يمْشِي كالصبيّ، وثَطَّ فلانٌ: ثَقُلَ بَطْنُه وبطُؤت حركَتُه (١٠٠)> **نَشَطَ** النَّبَاتُ: ظَهَرَ وبدَا وصَدَعَ الأرضَ حين ظُهورِه. (٩٣٧)، استشهد خشيم (٨٨) بمادة ثط، ثطا، الثَّطأةُ: الحمأةُ السَّوداء الطِّين.> نشطَ: الآكامُ الثَّقيلة.
* ثَعَّ: قَاءَ، انْثَّعَ القيءُ من فِيهِ: انْدَفَعَ.(١٠٠) > أنَثَعَ القَيءُ والدّمُ: تَبِعَ بعْضُه بعْضًا. (٩٣٧) راجع تعَّ أعلى.
* ثَلَّ الوِعَاءَ: أخَذَ مافيهِ، انثَلَ النَّاسُ عليهِ: اجْتَمَعُوا. الثُّلَةُ: الجمَاعَةُ من النَّاسِ.(١٠٤) > نَثَلَ ذو الحَافِرِ: رَاثَ، نثَلَ الشيء: اسْتخْرَجَهُ. تناثَلَ القوْمُ إلى فلانٍ: اجتمعوا إليه. النُّثَالَةُ: المسْتخرَجُ من الأشياء. (٩٣٧).
* ثلَّ، ثليلُ الماءِ: انصبابه > نثَلَ: صَبَّ. (خشيم ٨٩).
* جا، جأي، جأي الثَّوبَ: أصْلَحَه > نَجَا، النجاةُ: الخَلاصُ. (خشيم ٨٩).
* جثَّ: اجتثَ: قلعَ > نَجَثَ: استخرج. (خُشيم ٨٩).
* جج، الأجُ: الاضطراب والحركة، وثلاثيها أجج > نجج: التردد والحركة. (خُشيم٨٩).
* جَحْجَحَ: بَادَرَ وأسْرَعَ، و- افْتَخَرَ بِذِكْرِ جَحْجَاحٍ أو جحاجِحِ من قومه، و- فلانٌ: عددَّ المَفاخِرَ (١١٢)> نَجَحَ: فَازَ وظَفَرَ بما يَطْلُبُ، و- الأمْرَ: تيَّسَرَ وتهيَّأ للتمَامِ. (٩٣٧).

* جَخَّ وجَخَا برِجْلِهِ: نَسَفَ بها التُّرابَ. و- على الجَمْرِ: تبخَرَ (١١٣)> نَجَخَ: هَاجَ واضْطرَبَ، يقالُ: نجَخَ المِوْجُ، و- السَّيْلُ: اشتدَّ وجَرَفَ الأَرْضَ فى طرِيقِه.(٩٣٨)، استشهد خُشيم (٨٩) بمادة جخَّ ببوله: رغاه حتى يخذ به الأرض.> نجخَ: جريان السيلِ.

* الجَدْجَدُ: الأرضُ الصُّلْبَةُ. الجَادَّةُ: الطَّرِيقُ العَظيمُ. الجَدَدُ: الأرضُ المستويّةُ.(١١٤) > **نَجَدَ** الشيءُ: ارتَفَعَ، النَّجْدُ: ما ارتفَعَ منَ الأَرْضِ وصَلُبَ، والطريق الواضح. نَجْدٌ: قسم من الجزيرة العربية.(٩٣٨)، وأضاف خُشيم **جدَّ**، الجدُّ: العظمَةُ. > **نجد**: الشدَّةُ والقُوةُ. (خُشيم ٨٩).

* **جَذهُ**: كسَرَه أو قَطَعَه (١١٧) > وزياداتها الباءُ في **جَذَبَ** فلانٌ حَبْلَ وصْلِه: قطعه، الجَذْبَةُ: القِطعَة. والراءُ في **جَذَرَ** الشيءَ: استأصله، انْجذرَ: انْقطعَ. والعينُ في **الجِذَعُ**: يقالُ: ذهبَ القومُ جِذعَ مِذع: تفرقوا في كل وجه. والفاءُ في **جَذفَ** الشيءَ: قطعه. والميمُ في **جَذمَهُ**: قطعَه (١١٦-١٨) > **نَجَذهُ**: عَضَّهُ بالنَّواجِذ، النَّاجِذُ: الضِّرْسُ، وعضَّ على نَاجِذِهِ. (٩٣٨).

* **جَسَّ**> **نَجَسٌ**: القذر. (خُشيم ٨٩)، ويؤكدها الباحث بزيادة الرَّاء في **الرِّجْس** الذي هو من عمل الشيطان.

* **جَشَأت** نفْسُه: ثارت للقيءِ، وجاشَت من حُزْنٍ أو فَرَحٍ، جشَأتِ البلادُ بأهْلِها، والبِحَارُ بأمْواجِها، **جَشَّ** القوْمُ: نفروا جماعةً، الجَشَّةُ: الجمَاعةُ من النَّاسِ ينفرون معًا. **جَشَّ** الصوْتُ. (١٢٨-٩) **جَاشَ** البحْرُ: هاجَ (١٥٥) > **نَجَشَ** الشيءَ الخَبِيء: اسْتثَارَهُ وأخْرَجَهُ. ونجش الحَدِيثَ: أذاعَهُ. النَّاجِشُ: منْ يُثيرُ الصَّيدَ. (٩٣٩).

* **جَاعَ**: خَلَت مِعْدَتُه من الطَّعَامِ، الجُوعُ: خُلُو المعِدةُ من الطَّعامِ (١٥٣) > **نَجَعَ** الشيء: نَفَعَ وظَهَرَ أثَرُه: نجع الدَّواءُ في العَليلِ، و- العَلَفُ في الدَّابَّةِ، و- الكلأ: طلَبَهُ فى مَواضِعِهِ. نجَع الصَّبيَّ التَّلبَنَ: سَقَاهُ إيَّاهُ وغذَّاهُ بهِ، يقالُ: طعَامٌ نَاجِعٌ ضِدّ الجُوعِ: مَرِيءٌ. ودواءٌ ناجعٌ: شَافٍ. (٩٤٠)، (خُشيم ٨٩).
* **جَافَهُ**: أصَابَ جَوْفَهُ، جَوِفَ: كانَ له جَوْفٌ، وخَلَا جوْفُهُ، واتَّسَعَ جوفه فهو أجوف (١٥٣)> **نَجَفَ** الشيءَ: حَفَرَ فيهِ ووَسّعَ جَوْفَهُ. انْتَجَفَ الشيءَ: اسْتخرَجَ أقْصَاهُ. (٩٤٠) أضاف خُشيم **الجفُّ**: الأرْضُ المرتفعة المستديرة > **النَّجفُ**: الأرْضُ المستديرة المشرَفة. (خُشيم ٨٩) كاسم مدينة النجف الأشرف بالعراق.
* جَفَّ الشيءُ: يَبِسَ. الجَفِيفُ: ما يَبِسَ من النبَّتِ.(١٣٢)> نَشَفَ الشيءُ: جَفَّ. يقالُ: نشَفَ الثوبُ، ونشفتِ الأرضُ. (٩٦٠) حيث الإبدال بين ش، ج كوجه في الفصحى، والعاميّة وش.
* **جَمَّ**: اجْتمَعَ وكَبُرَ، جَمَّمَ النَّبَاتُ: انْتَهضَ وانْتشَرَ، الجَمِيمُ: النَّبْتُ الكثيرُ أو النَّاهِضُ المنْتشِرُ.(١٤٢) أضاف خُشيم (٨٩) **الجُمْجُمةُ**: الرأسُ (الظَّاهرةُ). الجماجمُ: السَّاداتُ (الظَّاهرون) > **نَجَمَ** الشيءُ: طَلَعَ وظَهَرَ، نَجَمَتِ الكواكبُ، ونجم النَّبَاتُ. (٩٤١)، ويقترح الباحث زوائدَ أخرى كالعين في **جَمَعَ** المتفرِّقَ: ضمَّ بعضَه إلى بعض. واللام في **جَمَلَ** الشيءَ: جمعه عن تفرُّقٍ. والراء **جَمَرَ**، أجْمَرَ النَّاسُ: اجتمعوا. و**جَمْهَرَ** الشيءَ: جمعه.(١٣٩-٤٢).
* **جَه، جَهَا، جَهْجَهَ** الأبْطَالُ: صَاحُوا فى الحَرْبِ. و- بالسَّبع: صاحَ بهِ ليَكفَّه، و- الرجُلُ: ردَّهُ عن كلِّ شيءٍ. تَجَهْجَهَ الأبطالُ: جَهْجَهُوا (١٧٤)> **نَجَهَ**

فلانًا، نَجْهًا: ردَّهُ أقْبَحَ ردٍّ. (٩٤١) وفي الدارجة الليبية المنجوهُ: المطرود. (خُشيم١٠١، حاشية٦)

* **جَوَى** فلانٌ: مَرِضَ صَدْرُه، واشتدَّ وجْدُه من عِشْقٍ أو حُزْنٍ. الجِوَاءُ: الواسِعُ من الأودِيَةِ، والفُسْحَةُ وسَطَ البيوتِ. الجَوُّ: ما اتّسعَ من الأرضِ وانْخفَضَ، وجَوُّ كلِّ شيءٍ: بَطْنُه ودَاخِلُه. (١٥٤-٥)> **نَجَا** فلانًا نَجْوًا: أسرَّ إليه الحديثَ. نَاجَاهُ بسرِّه، يقالُ: بَاتَ الهَمُّ يُنَاجِيهِ. تَنَجَّى: التمسَ النَّجْوَةَ من الأرضِ. اسْتَنْجَى: اسْتترَ بنَجْوَةٍ. وطلَبَ نجْوةً لإخْرَاجِ الأذَى. نَجَا من الشيءِ: خَلَصَ. المَنْجَى: ما ارتفَعَ من الأرضِ. النَّجَاوةُ: السَّعَةُ من الأرضِ: بيني وبينه نَجَاوَةٌ، النَّجْوُ: ما يخرُج من البطن. النَّجيّةُ: ما يُنَاجِي المَرْءَ من الهَمِّ ونحوِه.(٩٤١-٢)

* **جيلٌ**، الجِيلُ: الأُمَّة، و- الجنْسُ من النَّاسِ، والقرْنُ من الزَمَنِ، و- ثلث القرن يتعايَشُ فيه النَّاسُ (١٥٦) **جَالَ** في الأرْضِ: طَافَ غيرَ مُسْتقِرٍ فيها فهو جائلٌ.(١٥٤) > **نَجَلَ** الولَدَ بالمعنى الأول: نَسَلَهُ. ورَجُلٌ مِنْجَلٌ: كثيرُ الولد. اعتبر خُشيم النسلَ: المولود: أي المُلْقى والمطرود خارج الرَّحِم. (خُشيم١٠٠، هامش٥). والمعنى الثاني **نَجَلَ** الحيوانُ نَجْلًا: سارَ سَيْرًا شديدًا. (٩٤٠-٤١)، وأضاف خُشيم **جلا**، أجلَى: طَرَدَ، ألقى بعيدًا، رمى. جلَى ببصرِه: رمى > **نَجَلَ**، ومن مدلولاتها: النَّسلُ والرميُ والقطعُ. (خُشيم٨٩).

* **حبَّ**، حوَبَ، الحوباءُ: النَّفسُ > **نحب**، النحْبُ: النَّفسُ. (خُشيم٩٠).

* **حَتَّ** الورقُ عن الشَّجَرِ: سَقَطَ، و- الشجَرَ: قشرَّهُ، و- الشيءَ عن الثَّوبِ: فَرَكَه وأزَالَه، ويقالُ: تحاتَّت أسنانُه: تأكّلَتْ. الحِتَّةُ: القَشْرَةُ، والقِطْعَةُ من الشيءِ. **حَتْحَتَ** الورَقَ عن الشَّجرِ: أسْقطَهُ (١٦٠) > **نَحَتَ** الشيءَ: قشَرَهُ وبَرَاهُ. يقالُ: نحتَ الخَشبَ والحجرَ. النِّحَاتَةُ: حرفة النَّحَّاتِ. (٩٤٢).

* حَذهُ: قَطَعَهُ في سُرْعَةٍ. و- اشتدَّت سرعتُه، ويقالُ: حَذَّ في سيرِهِ. وسيفٌ أحَذُّ: سريعُ القَطْعِ. وولَّتِ الدُّنيَا حَذَّاءَ مُدْبِرَةً: سريعةً.(١٦٨) **حَزَّهُ**: قَطَعَهُ ولم يَفْصِله. والحَزُّ: المنخَفضُ من الأرضِ بين غَليظتيْنِ. الحَزِيزُ: الموضع تكثر فيه الحجارةُ، وتَحُزُّ كأنها السكاكين (١٧٧) > **نَحَزَ** الشيءَ: نَخَسَهُ ودَفعَهُ، ويقالُ: نَحَزَ الدَّابَّةَ برجْلِه: رَكَلَهَا يستَحِثُّها (لتسرع). النَّحِيزَةُ: قطعَةٌ من الأرضِ مُستَدِقَّةٌ صُلبةٌ ممتدَّة.(٩٤٣).

* **حَزَّ**:قَطعَ > **نَحَزَ**: دَقَّ. (خُشيم٩٠).

* **حَسْحَسَ** للشيءِ: تَوجَّعَ وأظهر إحساسَه بالألم. و- النُّفسَاءُ: تَوجَّعَتْ من ألمِ الولادَةِ. الحاسّةُ: الآفة تُصيبُ الزَّرعَ والكلأ فتُفْسِده. وأصَابتْهم سنةٌ حاسّةٌ (نَحْسٌ). الحِسُّ: وجع يصيب النُّفسَاء، و- مَسُّ الحمّى. (١٧٨)> **نَحَسَهُ**: أتعبه وضرَّه. ونَحَستْهُ الجدْبُ والقحْطُ. وأصَابَهُ النَّحْسُ فهو منْحوسٌ. النَّحْسُ: الجَهْدُ والضُّرُّ. (٩٤٣).

* **حَسَّ** الشيءَ وبهِ: أدركه بإحدى حواسِّه وعَلِمَ به. تحسَّسَ الخبرَ، وتحسَّس من القوم: تتبَّع أخبارهم (١٧٩) > **نَحَّسَ** الأخبارَ: تجسَّسهَا. وتنَحَّسَ الأخبارَ وعنها: تخبَّرها وتَتبَّعها. (٩٤٣).

* **حَصَّ**، حصَا، والدارجة المصرية **الحصاوي**:نوعٌ من الحُمُر> نَحَصَ، **النَّحُوصُ**: الأتان الوحشية. (خشيم٩٠).

* **حَضَّهُ** على الأمْرِ: حَثَّهُ عليه بقوة. (١٨٨)، حَدَّ السَّيفُ: صَارَ قاطِعًا. و- السيفَ: شَحَذَهُ (١٦٧) > **نَحَضَ** فلانًا: ألحَّ عليه في السُّؤالِ. ونَحَضَ السِّنانَ: رقَّقَهُ وأحَدَّهُ. (٩٤٣) وراءٌ زائدةٌ في حرَضَ. وشينٌ في شَحَذَ.

* **حَفَّتِ** الأرضُ: يبس بقْلُها. وحفّ عيشُه: كان ضيِّقًا خشِنًا. و- السَّمْعُ: ذهَبَ أجمعُه. حفَّفَ وحَفْحَفَ فلانٌ: قلَّ مالهُ وضاق عيْشُه. وطعَامٌ حفَفٌ: قليلٌ. ومعيشَة حفَفٌ: ضَنْكٌ (١٩٠،٩٢) > **نَحُفَ**: ضَمُرَ وكان نحِيلًا خِلقَة لا هُزالًا، فهو نَحِيفٌ. النّحِيفُ: المهْزولُ. (٩٤٣) وهكذا نحف كان نتيجة للأول حف.
* **حَلأَ** الجِلْدَ: قَشَرَهُ. الحُلَاءَةُ: قِشْرَةُ الجِلْدِ التي يَقْشِرُها الدّبَّاغُ. المِحْلَأَةُ: أداةٌ يُحْلَأُ بها (١٩٧) > **نَحَلَ**، نُحُولًا: دقَّ وهُزِلَ. ونَحَلَ جِسْمُه فهو ناحلٌ ونحيلٌ. و- فلانًا المرَضُ: أرقَّ جسمَه وأضْنَاهُ. (٩٤٣) وكأن نحل نتيجة للأول.
* **حلَّ، حلا** استشهد بها خشيم في ثلاثة مدلولات ١- **الحَلاوةُ**: ضدّ المرارة > **نَحْلٌ**: ذبابُ العسَلِ. ٢- **حَلا**: أعطى، حُلوانُ المرأة: مهْرُها > **نَحَلَ**: مهر. ٣- **حلَّ**، حلل> **نحل**، النِّحلةُ: الملَّة. (خشيم٩٠).
* **حَمَّ**، الحمْحمَةُ: صوْتُ البرذون والفرس دون الصوْت العالي. تحدث عنترة بن شداد عن فرسِهِ فقال: وشكا إليَّ بعبْرةٍ وتحمْحم > **نَحِمَ**: الزحير والتَّنحْنحُ. (خشيم٩٠).
* **حِنَا، احْنَي** (ممالة الياء) في بعض اللهجات العربية، احْنَا > نَحْنُ: ضمير المتكلم الجمع.[1] (خشيم٩٠).
* **خَبْخَبَ** الشيءُ: استرخى واضطرب فهو خَبْخَابٌ. تَخَبْخَبَ بدنُه: هُزِلَ بعد السِّمنِ (٢٢٢)> **نَخَبَ**: أخَذَ نُخْبَةَ الشيءِ. و- الحربُ فلانًا: جَبَّنَتْهُ وأضعفتْه. نَخِبَ قلبُه: جَبُنَ. أنْخَبَ: جاءَ بولدٍ جبانٍ. ورجُلٌ مِنْخَابٌ: ضعيفٌ لا خيرَ فيه. (٩٤٤-٥) ردَّ خشيم **نَخَبَ**: اختار إلى **خَبَّ**. (خشيم٩٠).

١- محمود خليل عساكر: فقه الضمير نحن، بحوث في علم اللغة المقارن والتقابلي، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ٢٠١٢، ٢٢٥-٢٢٨.

* خَرِبَ الشيءَ: ثَقَبَهُ وشَقَّهُ. وخَرِبَ الحيوانُ: صارَ مَشقُوقَ الأُذن. الخُرَابَةُ: الثُّقْبَةُ الواسِعَةُ المستدِيرَةُ (٢٣١) > **نَخْرَبَ** الشئَ: ثَقَبَهُ. النُّخْرُوبُ: الثُّقْبُ. ونخَارِيبُ النَّحْلِ: ثُقبٌ مُهيَّأةٌ من الشَّمْعِ لِتَمُجَّ فيها العسَلَ. (٩٤٥).

* **خزَّ، وَخَزَ** فلانٌ. و- الشيءَ بالرُّمْحِ: طعنه. الوَخْزُ: الوجَعُ. و- الطَّعْنُ بسنِّ الرُّمْحِ أو الإبرةِ (١٠٦١)> **نَخَزَهُ** بحديدةٍ: وَجَأهُ بها. و-بكلمةٍ: أوجَعَهُ بها > **نَخَسَ** الدَّابَّةَ: طعَنَ مُؤخَّرَها أو جنْبَها لتنْشُط. (٩٤٥).

* **خصَّ**، أخصَّ: أرزى، قلَّ. الخصَاصَةُ: الحاجة، النَّقْصُ > **نَخَصَ**: هزُلَ من الكبر. (خشيم٩٠).

* **خَفْخَفَ**: صوَّتَ. الخَفْخَافُ: الذي كأنَّ صوتُه يخْرُجُ من أنْفِهِ (٢٥٤) > **نَخَفَ**: صوَّت أنْفُهُ عند المَخْطِ. و- بدَا خنينُ أنْفِهِ. أنْخَفَ: كَثُرَ صوتُ نَخِيفِه. (٩٤٦) وفي العاميَّة أخْنف قلب مكاني من نخف.

* **خلَّ**، الخُلَّة: الثّقبة، وللغُربال خُلولٌ: أي ثُقوب > **نَخَلَ**: غرْبلَ، صَفَّى. (خشيم٩١).

* **خَمَّ**، الخمْخَمَةُ: الخَنْخَنَةُ، الكلامُ من الأنفِ > **نَخِمَ**: مايخرج من الصَّدرِ أو الأنف. (خشيم٩١).

* **دبَّ**، الدبْدبَةُ: ضرْبٌ من الصَّوتِ. الدَّبْدَابُ: الطَّبْلُ. وصوتٌ كأنه دبْدبْ > **نَدَبَ**: دعا. (خشيم٩١).

* **دَحَّ** الشيءَ: وسَعَهُ. يقالُ: دحَّ الطَّعَامُ بَطْنَهُ. انْدَحَّ: مُطاوعُ دَحَّهُ. الدَّحُوحُ: المُمْتدُّ الواسِعُ. دحَا اللهُ الأرضَ: بَسَطَها ووسَعَها (٢٨٢-٨٣)> **نَدَحَ** الشيءَ: وسَّعَهُ. انْتَدَحَتِ الغنمُ فى مَرَابِضِهَا: انتشرت وتبددَّت. وأرضٌ

منْدوحَةٌ: واسِعَةٌ بعيدةٌ. ويقالُ: لكَ عن هذا الأمْرِ منْدُوحَةٌ: سِعَةٌ وفُسْحَةٌ. النَّدْحُ: السَّعَةُ والكَثْرَةُ. (٩٤٦-٧).

* **دد**، دأدأ: رَكضَ، عدَا > **ندد**: ذهَبَ. (خُشيم٩١).

* **درَّ**، الدُّرُ: نزول اللبن من الضِّرعِ أو الثَّدي > **نَدَرَ**: سَقَطَ، خَرَجَ. (خشيم٩١).

* **دَسَّهُ**: أخْفَاهُ. يقالُ: دَسَّ الشيءَ في التُّرابِ. و- أدْخَلَهُ في غيرِه بقهْرٍ وقُوَّةٍ. انْدَسَ مُطاوع دَسَّهُ.(٢٩٣) > **نَدَسَ** فلانًا بشيءٍ: طَعَنَهُ بهِ خفِيفًا. يقالُ: نَدَسَهُ بالرُّمْحِ، ونَدَسَ الأرْضَ برجْلِهِ. نَادَسَهُ: طَاعَنَهُ. النَّدُسُ: الذي يُخالِطُ النَّاسَ دون أن يُثْقِل عليهم. (٩٤٧)، استشهد خُشيم (٩١) بمادة **دسَّ**، الدَّسُ: الإخبَاءُ. الدَّسيسَةُ: النَّميمَةُ بصوتٍ خفِيٍّ > **النَّدسُ**: الصَّوت الخفيُّ.

* **دّغَّ، دَغْدَغَ** فلانًا: غَمَزَهُ في إبْطِهِ أو بطنِه فتحرَّكَ وانْفَعَلَ (زغزغ العاميّة). ودَغدغَ فلانًا بكلمةٍ: طَعَنَ عليهِ. (٢٩٧) > **نَدَغَ** فلانًا: طعَنَهُ ونَخَسَهُ بإصْبَعٍ أو رُمْحٍ. و- المرْأةَ: غَازَلَهَا. و- العَقْرَبُ فلانًا: لدَغتْهُ. و- فلانٌ فلانًا: سَابَّهُ. المِنْدَغُ: الطعَّانُ بالرُّمْحِ والسَّبَّابِ. (٩٤٧) و**نَزَغَ** فلانًا: طعَنَهُ بيدِهِ أو رُمْحٍ. النَّزْغَةُ: الطعْنَةُ والنَّخْسَةُ. (٩٥١) و**لدَغتْهُ** الحيَّةُ: عضَتْهُ. و- فلانًا بكلمةٍ: طعَنهُ. يقالُ: أصَابَهُ مِنْه ذُبَابٌ لادِغٌ: شَرٌّ.(٨٥٤).

* **دلَّ**، دَلْدَل: قلْقَل= حرَّكَ > **نَدَلَ**: نَقَلَ، حرَّكَ. (خشيم٩١). وربما كان منها النَّادلُ.

* **دَمْدَمَ** عليه: غَضِبَ. (٣٠٦) **دَمَّ**: قَبُحَ مَنْظرُهُ، وصَغُرَ جسْمُه وحَقُرَ (٣٠٧) > **نَدِمَ** على الأمْرِ: أَسِفَ. تَنَدَّمَ على الأمْرِ: تحَسْرَ عليه أو على فعلِه إيَّاهُ.

(٩٤٨) (خشيم٩١)، والسين مزيدةٌ في سدم، وقد تكون منها صُدِمَ، ولايُصاحِبُ النَّدمَ إلا الغضَبُ.

* **دُهْ دُهْ:** زَجْرٌ للإبِلِ. (٣٠٩)، دهَعَ الرَّاعي بالغَنمِ: صوَّتَ > **نَدَهَ** الرجلُ: صَاتَ. و- البعيرَ: زَجَرَهُ وطرَدَه بالصِّياحِ. يقالُ: رجُلٌ مِنْدَهٌ: شدِيدّ النَّدْهِ كثيرُه. النَّدْهَةُ: الصَّوتُ. النَّوادِهُ: الزَّواجِرُ.(٩٤٨) استشهد خشيم (٩١) بمادة **دي**، دوا، الدَّويُ: الصوتُ.> **ندي**: صَاحَ، نادى.

* دَاصَ: زَاغَ وحَادَ. و- فَرَّ عن الحَرْبِ. و- خَسَّ بعد رِفْعَةٍ. وانْدَاصَ عليه بالشَّرِّ: فَاجَأه بهِ. الدَّائِصُ: اللِّصُّ (٣١٧) > **نَدَصَ** الشيءُ من الشيءِ: امترق. نَدَصَ القومَ: نَالَهُم بشَرٍّ. رجُلٌ مِنْدَاصٌ: شرِّيرٌ يَطْلُعُ على النَّاسِ دائمًا بما يكرهون. (٩٤٧).

* **دي**، ودي، ودي الماءُ ونحوُه: سَالَ، ومنها الوادي لسيلانه > **نَدِي**، النَّدى: البللُ. (خشيم٩١).

* **ذَر**، ذأرَ: فزِعَ > **نذَرَ**، أنْذرَ: خوَّف. (خشيم٩١).

* **ذَلَّ**: ضَعُفَ وهَانَ. الذُّلُّ: الضَّعفُ والمهَانَةُ. الذَّليلُ: الضَّعيفُ والمُهانُ (٣٢٦)، > **نَذلَ**: خَسَّ وحَقُرَ فهو نَذْلٌ، نَذيلٌ. (٩٤٩) **نَدل** فى العاميَّة. والراء في **رذُلَ**، والهاء في **هزل**: ضعُف وهان.

* **زَاحَ**: بَعُدَ وذَهَبَ. أزَاحَهُ: أزَالَهُ. يقالُ: أزَاحَ اللهُ عِلَّتَهُ فزَاحَت. ونون المطاوعة في انْزَاحَ: زَالَ (٤٢٣) **زحَّ، زحْزحَ** > **نَزَحَ**: بَعُدَ، يقالُ: نَزَحَتِ الدَّارُ. نَزَحَ بفلانٍ: غَابَ عن بلادِه غَيبَة بعيدة. المِنْزَاحُ: الذى يُكثِرُ الاغْترَابَ إلى بلادٍ بعيدَةٍ. يقالُ: قومٌ مَنَازِيحٌ. (٩٤٩) والرَّاءُ مزيدةٌ في **رزح**.

* **زر، زري**، ازْدرى: اسْتقلَّ، انْتقص > **نَزر**: قليلٌ. (خشيم٩١).

* **زَغَّ، زَعْزَعَهُ** وبهِ: حرَّكَهُ بشدَّةٍ. يقالُ: زَعْزَعَتِ الرِّيحُ الشَّجرَةَ. الزَّعَازِعُ: الرِّياحُ الشَّديدَّةُ (٤٠٨)> **نَزَعَ** المَريضُ: أشْرَفَ على المَوْتِ. (كأن الحياةَ اقْتُلِعتْ منه) و- الشئَ من مَكانِه نَزْعًا: جَذَبَهُ وقلعَه. نَزَعَ الأميرُ عامِلَهُ عن عَملهِ: عَزَلَهُ. و- يدَهُ من جَيْبِهِ: أخْرَجَهَا. ونزع فلانًا الشئَ: جَاذَبَه إيَّاهُ. انْتزَعَ الشئَ: انْقَلَعَ. (٩٥٠-٥١)

* زَغَّ، الزَّغْزغُ: المغموز (المطعون) في حسبِه ونسبِه > نَزَغَ: طَعَنَ. (خشيم٩١)

* **زَكَّ** الرجُلُ والفَرْخُ: مَرَّ يقاربُ خَطْوَه من ضَعفٍ. و- الدُّرَّاجةُ: هَرْولَتْ. و- الإناءَ: ملأهُ. و**زَكْزَكَ**. (٤١٠) و**زَاكَ** فى مِشْيتِهِ: مَاسَ وتبخْترَ واخْتَالَ. (٤٢٤) > **نَزَقَ** الفَرسُ: وَثَبَ وتقَدَّم في خِفَّةٍ. و- الإناءُ والغدِيرُ: امْتلأَ. النَّزَاقُ من الحيوانِ: السَّريعَةُ والصعبةُ الإنْقياد. (٩٥١).

* **زقَّ**، الزَّقْزقَةُ: حكاية صوْت الطَّائر، رمز الخِفَّة > **نزق**: خِفة، جهْل، حُمق. (خشيم٩١) لخفة عقله.

* **زَهَا**: تَاهَ وتعاظَمَ وافْتخَرَ. و- اللونُ: صَفَا وأشْرقَ. و- الزَّرعُ: زَكَا ونمَا. و- النباتُ: طالَ. و- الطَّلُّ الزَّهرَ: زادَه حُسْنًا في المَنْظر. الزُّهْوُ: النَّباتُ النَّاضِرُ (٤٢٠) > **نَزَهَ** الدَّوابَّ: أبْعدَهَا عن الماءِ. نَزِهَ المكانُ: بَعُدَ عن الرِّيفِ وفسادِ الهواءِ. ونَزِهَتِ الأرضُ: تَزيَّنَتْ بالنَّباتِ. وتَنزَّهَ فلانٌ: خرجَ إلى الأرضِ للنُزهةِ. المُنْتزَهُ والمُتنَزَهُ: مكان التَّنَزّهُ. (٩٥٢) أورد خشيم **زهتِ** الإبلُ: مرّت في طلب المرعى بعد أن شربت.> **نَزِهَ**: بعُدَ للتريُض. (خشيم٩١).

* **سبَّ**، السبَبُ: اعتلاق القرابة > **النَّسبُ**: القرابة. (خشيم٩٢).

* **سجَّ، سَجَا**، سَجَّى الميتَ وغيره: غطَّاهُ بثوبٍ، ضمَّه فيه > نسَجَ، **النَّسْجُ**: ضمُّ الشَّيئِ إلى آخر. (خشيم٩٢).

* سحَّ، سحَا، سَحوْتُ الطِّينَ عن وجه الأرضِ بالمسْحاة: جرفْتُه. السَّحْوُ: القشْرُ > نَسَحَ، المنساحُ: شيءٌ يُدفَعُ به التُّرَابُ ويُذرَّى به. (خشيم٩٢).

* سحَّ، **سخَا**، السَّخْوُ: إزالة بعض الجمرِ والرَّماد من تحت القِدرِ لتفريج الوقودِ > **نَسَخَ**: أزالَ. (خشيم٩٢).

* **سرَّ، سرَا**، السَّرْو: الكشف والإزالة > **نسَرَ**: كشط. (خشيم٩٢)، ويضيف الباحث سيَّرَ،السيرُ: الشريطُ > نسَّرَ اللحم: مزَّعه إلى شرائح حسب أنسجة اللحم.

* **سسَّ، ساسا**، السَّأساءُ: الزَّجْرُ والتَّحريكُ للمُضي. (قد تكون منها سَاق)> **نسَّ**: السُّرعة والمُضاء. (خشيم٩٢) وقد تكون منها النّسْناسُ: لكثرة تحرُّكه.

* سعَّ، **سغْسَغَ** في الأرْضِ: دَخَلَ، انْغرز > **نَسَغَ**: طَعَن، غرَزَ الإبْرَة. (خشيم٩٢)

* **سَفَا** الرِّيحُ الترابَ: ذرَتْهُ أو حمَلتْهُ. السَّفَا: الترابُ. **سَفْسَفَ** الدَّقيقَ: نَخَلَهُ. و- الرِّيحُ الترابَ: طيَّرتْهُ. السُّفْسَافُ: ما دقَّ من الترابِ فارْتفَعَ. (٤٥٠-١)> **نَسَفَ** الشيءَ: اقتلعَهُ من أصْلِهِ. و- الشيءَ: فرَّقَهُ وأذْرَاهُ. يقالُ: نَسَفَتِ الرِّيحُ الترابَ. و- الشيءَ: غرْبلَهُ ونقَّاهُ. نَسَفَ الحبَّ بالمِنْسَف. (٩٥٥) والحاء زائدةٌ في سفح، السفوحُ.

* **سَوقَ**، المساوقة: المُتابَعة. تسَاوقت الإبلُ: تتابعت > **نَسَّق**: تابع، وأتَرَ، عطف شيئًا على شيءٍ. (خشيم٩٢).

* **سَلَّ** الشيءَ من الشيءِ: انْتزَعَهُ. السُّلَالَةُ: ما اسْتُلَّ من الشيءِ. و- النُّطْفَةُ. السَّلِيلُ: الولَدُ حين يخرجُ من بطنِ أمّهِ. (٤٦٢) **سَلْسَلَ** الأشياءَ: وصَلَ بعضَها ببعْض. تسَلْسَلَ: تَتَّابَعَ. (٤٥٩) > **نَسَلَ** الشيءُ: انْفَصَلَ عن غيرِه

وسقَطَ. و- فلانٌ: كَثُرَ نَسْلُه. ونسلَ الولدَ: ولَدَهُ. تنَاسَلَ القومُ: توالدوا وأنْسَلَ بعضُهم بعضًا. النَّسِيلَةُ: الولَدُ. (٩٥٦) والفاء الزائدة في **فسل** وفسيلة.

* **شأ**، شأي، الشَّأوُ: المدى، الغاية، الأمدُ > **نَشَأ**: ارتفع. (خشيم٩٢)

* شَبَّ الغُلامُ: أدرَكَ طورَ الشَّباب. وشبَّتِ النَّارُ: توَقَّدتْ. و- الفرَسُ: نَشِطَ ورفَعَ يديه (٤٨٨-٩)> **نَشِبَ** في الشيءِ: عَلِقَ فيه. ويقالُ: نشبَتْ مخالبُ الجارح في الصَّيد. و- الشرُّ أو الحربُ بين القوم: ثار. (٩٥٧-٨) نشبت النَّارُ والحريقُ حتى الآن.

* شَجَاهُ الأمْرُ: حزَنَهُ. و- الحديثُ فلانًا: أطرَبَهُ. شَجِيَ: اعترضَ الشَّجَا في حلقِهِ. ويقالُ: شَجِي بالهَمّ. الشَّجْوُ: الهَمّ والحُزْنُ (٤٩٢)> **نَشَجَ** البَاكِي: تردَّدَ البُكَاءُ في صدرِهِ من غير انتحاب. النشيج: الصوتُ المتردِّدُ في الصَّدرِ. (٩٥٨) ومثلها بالقلب المكاني في **شَجَنَتِ** الحمامَةُ: ردَّدتْ صوْتَها. وشَجَنَ الأمرُ فلانًا: أهمَّه وشَغلَهُ وأحزنه. **الشَّجَنُ**: الهَمّ والحُزْنُ. (٤٩٢).

* شَحَّ المَاءُ: قلَّ وعَسُرَ. والشَّحِيحُ: البَخِيلُ (٤٩٢-٩٣) **نَشَحَ**: شَرِبَ دونَ الرِّيِّ. و- السِّقاءُ والجِلْدُ: رشَحَ. و- الدَّابَةَ: سقاها ما يُسَكِّنُ عطشَهَا. النَّشُوحُ: الماءُ القليلُ. (٩٥٨) و**نَشَعَ** المريضَ الدواءَ: سقاهُ إيَّاهُ. النَّشْعُ: الماءُ الذي خَبُثَ طعْمُه. (٩٦٠) أبُدلَ الحلقيان ع، ح لقرب مخرجيهما. و**نَشَغَ** الماءُ: سَالَ. انْتَشَغَ الدَّواءَ: أخذه جُرْعَةً بعد جرعة. النَّاشِغَةُ: مجرى الماء إلى الوادي. (٩٦٠) لقرب مخرجي ع، غ، والراء زائدةٌ في رَشَحَ.

* **شَزَ، شَزِنَ**، الشَّزنُ: الغليظُ من الأرْضِ> نشزَ، النَشزُ: المُرتفع من الأرض. (خشيم٩٢).

* **شص**، شَصَا، شصَّى: رفَع > **نَشصَ**: ارْتفَعَ. (خشيم٩٢).

* **شَفَّ**، تشفْشَفَ النَّباتُ: يبس. شفْشَفَ الحَرُّ شيئًا: أيبسَه > **نَشِفَ**: يبُس. (خشيم٩٣)، راجع جفّ.
* **شَم، وشَمَ، الوشْمُ**: ماتجْعله المرأةُ على وجهها أو ذراعِها بالإبرة ثم تحْشوه بالنَّؤرِ (سُخام الدُّخان) > **نَشم**: مقلوب نمشَ. ثورٌ نشِمٌ: إذا كان فيه نُقطٌ بِيضٌ ونقطٌ سُودٌ. (خشيم٩٣) كأنه عُمِلَ له وشمٌ.
* **شَمَّهُ**: أدْرَكَ رائحتَهُ. الشَّمُّ: إدْراكُ الروائح. (٥١٤)> **نَشِمَ** الشيءُ: تغيَّرت رائحتُه. ويدهُ نَشِمةٌ: عَلِقَت بها رائِحَةٌ كرِيهَةٌ. (٩٦١) **نَسَمَتِ** الرِّيحُ: هَبَّت. و- الشيءُ: تغيَّرَ طعْمَهُ. نَاسَمَهُ: دنا منه وتشَمَّمَهُ. وتنَسَّمَ الرِّيحَ: تشمَّمَها. (٩٥٦) اعتبر خشيم (٩٢) نسم، نسمة، ريح من سمَّ، السَّمُوم: الرِّيح الحّارة والباردة.
* **صَحَّ** الشيءُ: بَرِئَ من كل عيْبٍ أو ريبٍ. صَحَّ المريضُ وصَحَّ الخبَرُ. أصَحَّ الرجُلُ، زال ما كان به من عاهة أو عيب. الصَّحِيحُ: السليم من العيوب. (٥٢٧) صحَتِ السماءُ: تكشَّفت سُحُبُها. وصَحَا اليومُ: وضحت شمسه وقلَّ بردُه. (٥٢٨) > **نَصَحَ** الشيءُ: خلَصَ. ونَصَحَ قلبُه: خلا من الغِشّ. النَّاصِحُ: الخالصُ من كلِّ شيءٍ. (٩٦٢) ومثلها **نَصَعَ**: صفا ووضح. النَّاصِعُ: الخالصُ الصّافي. (٩٦٣)، حيث الإبدال بين الحلقيّين ح، ع.
* **صَاتَ**: صاحَ. صوّتَ: مبالغة في صاتَ. الصَّاتُ: الذِكرُ الحَسَنُ الجَمِيلُ يُنتَشِرُ بين النَّاسِ. و- الشديدُ الصوتِ (٥٤٧)> **نَصَتَ** له: سكت مُسْتَمِعًا. أنْصَتَ: استمع (٩٦٢) هكذا جاء معنى الجذع الثاني خلافًا للأول وهو إصدار الصوت والثاني تلقِيهِ. (تضاد)

* **صصَّ، صيص**، الصيصة: الحِصْنُ، وهو مرتفع. صَوا، الأصْواءُ، الأعلامُ الآرام: الحجارة المرتفعةُ. **صَيا**، الصياصي: الحصونُ > **نَصَّ**، المَنصَّة: المُرتفع. (خشيم١٠١،٩٣،حاشية ١٤).

* **وَصَلَ** الشيءَ بالشيءِ: ضَمَّهُ به وجمعّه. يقالُ: وصَلَ حبْلَه بفلانٍ. ووصَلَ المكانَ وإليه: بلغَهُ وانتهى إليهِ. (١٠٧٩-٨٠)> **نَصَلَ**: زالَ وخَرَجَ. يقالُ: نصل السَّيفُ من قِرابِه. تَناصَلَ الشيءُ: خَرجَ وبَرَزَ. (٩٦٤)، هكذا جاء المعنى الثاني عكس الأول. (تضاد)، استشهد خشيم بمادة **صَلَّ**، الأصْلالُ: السُّيوفُ القاطعة، واحِدُها: صلٌّ > **نصْلٌ**: الحَديدة في السَّيفِ وغيْرِه. (خشيم٩٣).

* صَا، صَيا: صيصية الثَّورِ: قرْنُه > نصَا: مقْدِمُ الرَّأسِ. (خشيم٩٣).

* **ضَبَّ** المَاءُ ونحْوُهُ: سالَ قليلاً. يقالُ: ضبّ الدّمُ والعرَقُ والرِيقُ. (٥٥٢-٥٣) > **نَضَبَ** الماءُ: غارَ في الأرضِ. ويقالُ: نضَبَ خيرُه: قلَّ. و- عمرُه: نَفِدَ. (٩٦٥).

* ضَحَّ، ماءٌ ضحْضَاحٌ: قليلٌ، قريبُ القعْرِ > نَضَحَ: رشَّ الماءَ. السقيُ، الرَّيُ. العيْنُ تفُور بالماء. (خشيم٩٣).

* ضَخَّ الماءُ: جَرَى وانْصَبَّ. و- العينُ: دمَعَتْ. المِضَخَّةُ: آلةُ النَّضْخِ والرشّ. (٥٥٦) > **نَضَخَ** الماءُ: اشتدَّ فورانُهُ من ينْبُوعِه. المِنْضَخَةُ: ما يُنْضَخُ به الماءُ أو الطِّيبُ. (٩٦٥).

* **ضَرَّ**، الضّرَّةُ: المالُ، الكثيرُ من الماشية > **نَضَرَ**: الحُسْنُ، النِّعْمَةُ، الغنى. (خشيم٩٣) حمل الثاني أثر الأول.

* **ضَفَّ**، عينٌ ضَفُوفٌ: كثيرَةُ الماءِ. ضفَّةُ الماءِ: دفْعتهُ الأولى> **نضَفَ**: شَرِبَ جميع مافي الإناء. (خشيم٩٣)، لو أضفْنا نضَّ للجذوع ضَحَّ نضَحَ، ضَحَّ نضَخَ، ضفَّ نضَفَ، نجد ضض مشتركًا بينها جميعًا، وإن تعذر معرفة أصله.
* ضَمَّ الأشياءَ: جَمَعَ بعْضَها إلى بعْضٍ. انْضَمَّ الشيءُ: اجْتمَع بعضُه إلى بعضٍ (٥٦٤-٦٥). وضَمَّ القومُ: تجمَّعُوا وتقارَبُوا. (١٠٨٢-٣) > **نَظَمَ** الأشياءَ: ألَّفَهَا وضَمَّ بعضَها إلى بعض. و- اللؤلؤَ: جعله في سلكٍ ونحوِه. تَناظَمَتِ الأشياءُ: تضَامَّت وتلاصقت. النِّظَامُ: الخَيطُ يُنظَمُ فيه اللؤلؤُ. (٩٧٠) حيث التداخل بين ض، ظ في ضابط، ظابط، **Ṣ**abatu صباتو في الأكّدية. (CDA330) والراء زائدةٌ في **رضَمَ** الشيءَ: ضمَّ بعضَه إلى بعضٍ.(٣٦٣) والعاميَّة **لضم** اللؤلؤ: نظمه. وتتعاقب الضَّاد والظاءُ.[١]
* **طَبَّ**، طَبَّبَ: رقَّعَ > **نَطَبَ**: خَرَقَ. من الأضَّداد؟. (خشيم٩٤)، ويردَّها الباحث إلى بَطَّ، نَبَطَ، بطن.
* **طَحَا**: طوَّحَ في كلِّ ناحيةٍ.(٥٧٢) **وَطَحَهُ**: دفَعَهُ بيده عنيفًا. تواطَحَ القومُ: تداوَلُوا بينهم الشَّرَّ وتقاتلوا. (١٠٨٣)> **نَطَحَهُ** الثّورُ: ضَرَبَهُ بقرْنه. ونطَحَ فلانًا عن كذا: دفَعَهُ وأنزَلَه. نَاطَحَ فلانٌ فلانًا: نازَلَه وقَاومَه. (٩٦٧).
* **طش**، طَشَا، تَطشَّى المريضُ: بَرِئَ= اشتدَّ بعدَ عِلَةٍ > **نطَشَ**: الشدَّةُ. (خشيم٩٤)، ويعتقد الباحث أن نطش قلب مكاني من نَشَطَ.

١- سلوى ناظم: العربية لغة الضّاد أم الظّاء؟ " بحوث في علم اللغة المقارن والتقابلي"، مجمع اللغة العربية بالقاهرة،٢٠١٢، ١٨٣-١٩٤.

* **طَـط، طـوطَ**، الطـاطُ والطَّـوطُ: الطـوَّيلُ> **نـطَّ**: السَّـفرُ البَعيـدُ والطَّـولُ. (خشيم٩٤)، ويعتقد الباحث أن الطاء في طط، نطَّ، حطَّ، فـطَّ قد يكون مردُّها إلى tA المصرية: أرْض، وهي مركز النشاطات السابقة. تُراجع مع نتأ.
* طعَّ، الطَّعْطعَةُ: حكاية صوْت اللاطعِ والنَّاطعِ والمـتمطِقِ إذا لصِقَ لسانُه بالغارِ الأعلى من الفمِ عند اللطع أو التمطق> نَطَعَ: التَّعمقُ، التَّفيهق. (خشيم٩٤).
* **طَفْطَفَ** والطَّفْطَافُ: الشاطِئُ. **طَفَا** الشيءُ فوقَ الماءِ: عَلَا ولم يَرسُبْ (٥٧٩-٨٠)> **نَطَـفَ**: قَطَرَ، يقـالُ: نَطَفَتِ القِرْبَةُ. و- الماءَ: صَبَّهُ. (٩٦٨)، والحاء زائدةٌ في **طَفَحَ**. والراء في **طَفَرَ**.
* **طَقَّ**: صوّتَ أو سُمِعَ له صَوْتُ طَقْ. طَقْطَقَ: صوّتَ أو كَثُرَ صوتُه: وهو تكرير طـقْ. طَـقْ: حِكايَـة صَـوْتُ حَجَـرٍ وقـعَ علـى آخـر(٥٨١)> **نَـطَقَ**: تكلـمَ. ويقالُ: نَطَقَ الطائِرُ، ونطق العُودُ: صَوّتَ. المَنْطِقُ: الكلامُ. (٩٦٩) .
* **طَـلَّ** دَمُ القتيل: هَدَرَ وبَطَلَ. و- اللبنُ: قَـلَّ. و- المطرُ الأرْضَ: أصَابَهَا وقَطَرَ عليها. الطَلُّ: المَطَرُ الخفِيفُ (٥٨٤)> **نَطَلَ** الخمْرَ: عَصَرَهَا. و- الماءَ: صَبَّه يسيرًا. النُّطْلَةُ: الجُرْعَةُ. النَّيْطَلُ: الدَّلْوُ. (٩٦٩).
* **طا** (=دا)، **أدى**: أعْطى (حيث تتعاقب الطاءُ والدَّالُ والتَّاءُ لقربِ مخارجِها). وفي المصرية القديمة di، t: أعطى.[1] وأساسها الدَّالُ التي تكتب بصورة اليد (الكف) رمز العطاء > **نطا، أنطى**: أعْطى. (خشيم٩٤)، ومنها قراءة " إنَّا أنْطنـيْاكَ الكوْثَر" (الكوثر١). وفي الأكَّدية nadanu: يعطي.(CDA229a). وفي العبريَّة نتنياهو: أي عطيَّة يهْوَه.
* **عَبَّ**، عَبْعَبَ: محاكاة للصوْت > **نعبَ**: صوت الغُرَاب. (خشيم٩٥).

1 - Wb., II, 464, 1ff.; Er.604,7; Crum.392a & CED.178, 8.

* **عَتَّ**، العَتُّ: ترديدُ الكلام > **نَعَتَ**: وَصَفَ. (خشيم٩٥).
* **عَثَّتِ** العُثَّةُ الصُّوفَ: أكلَتْهُ. و- الحَيَّةُ فلانًا: عَضَّتهُ. (٦٠٤) > **نَعَثَ** الشيءَ: أخَذَه وتنَاولَه. أنْعَثَ في مالِه: أسْرَفَ. ويقالُ: هُم في إنْعَاثٍ: جِدٍّ ودأب. (٩٧١).
* **عَثَلَتْ** يَدُهُ، عَثْلًا: جَبَرَتْ على غير استواءٍ. (٦٠٥) > **نَعْثَلَ**: عَرَجَ أو تعَارَجَ. و- مَشَي مُفَاجًا قَالِبًا قدميه. و- الفرسُ في جرْيه: فرَّقَ قوائمَهُ. (٩٧١)
* **عَجَّ**: رفَعَ صوْتَهُ وصَاحَ > **نعج**، نعْجَةٌ: أنْثى الشَّاءِ. (خشيم٩٥) ربما لكثرة صيّاحِها، راجع عقَ، نعق.
* **عَرَّ** الظَّليمُ: صَاحَ. النَّعَارُ: الكلامُ ليلاً معَ السَهَرِ والتَّقلُب > **نَعَرَ**: صوَّتَ. (خشيم ٩٥).
* **عَسَّ** فلانٌ: طافَ باللَّيلِ. اعْتَسَّ الشيءَ: طلبَهُ ليلًا. العَاسُّ: منَ يطُوفُ باللَّيلِ يحرُسُ النَّاسَ. عَسْعَسَ الليلُ: أقبلَ بظلامِه. تعَسْعَسَ الذِئبُّ ونحوُه: طلبَ الصَّيدَ بالليلِ (٦٢٢) > **نَعَسَ**: فترت حواسُّه فقارَبَ النَّومَ. ويقالُ: نَعَسَ جسمُه. النُّعَاسُ: أوَّلُ النَّومِ. (٩٧١)، هكذا كان الثاني نتيجة للأول.
* **عَش**، عَيَشَ، العَيْشُ: الحَيَاةُ > **نَعَشَ**، وانْتعَشَ: حييَ. (خشيم٩٥)، ويعتقد الباحث أن نعش نونها أصليَّة من anx عنخ المصريّة: حياة.[1] كقلب مكاني منها، ثم حُذفت نونها في عشَ.
* **عَقْعَقَ**: صَوّتَ. العَقْعَقُ: طائرٌ من الفصِيلة الغُرابيَّة. العَقْعَقَةُ: صوت العَقْعَقِ، ويشبِهُ صوتِ العين والقاف. (٦٣٨)، و**وَعَقَ**: صوَّت (١٠٨٦)> **نَعَقَ** الرَّاعِي بغنَمِه: صَاحَ بها وزَجَرَهَا. النَّعَاقُ: الكثيرُ النَّعِيق. (٩٧٢) ومثلها*

1 -Wb.1, 193, 8f. ; Er.63, 6; Crum.525a & CED.228, 7.

غَقْغَقَ (٦٨٢) > **نَغَقَ** الغُرابُ: صَاحَ. و- النَّاقةُ: صاحَت لوليدها. (٩٧٤) والزاي زائدةٌ في **زعَقَ**.

* **عي، عوي،** عوى الكلبُ والذِّئبُ: صَاحَ > **نعي**: صاح. (خشيم٩٥).

* غَبَّ، غَبَّت الماشيَّةُ: شَرِبَت الماءَ غبًّا > **نَغَبَ**: بَلَعَ، حَسَا، جَرَعَ. (خشيم٩٥).

* **غَثَّ،** الغثُّ: الرَّدئُ. الغثاثة: سوءِ الخُلقِ والحال > **نغثَ**: الشَّرُّ الدَّائمُ الشَّديدُ. (خشيم٩٥).

* **وغَرَتِ** الهَاجِرَةُ: رَمِضَتْ واشتدَّ حَرُّهَا. و- فلانًا: امْتلأ غيظًا وحِقدًا. أوْغَرَ الماءَ: سَخَّنَه وأغْلَاه. (١٠٧٨)، **غَرْغَرَ** القِدْرُ: صَاتَتْ عند الغلي. و- اللَّحمُ: سُمِعَ له نشيشٌ عند اشتوائه > **نَغَرَتِ** القِدْرُ: غَلَت وفارت. و- فلانٌ: غَلَى جوفُه من الغيظ. و- الدَّمُ: انفجر. (٩٧٣-٤).

* **غزَّ** الثوبَ أو الجسْمَ بالإبرة: وخَزَهُ خفيفًا. أغَزَّتِ الشجرةُ: كَثُرَ شوكُها واشتدَّ (٦٧٦) > **نَغَزَ** بين القومِ: أغرى وحَمَلَ بعضَهم على بعض. و-: اغتابه. النَّغَّازُ: كثير الاغتياب. (٩٧٤).

* **غَصَّ** بالماءِ: وقفَ في حلقِه فلم يكد يُسيغه، و- المكانُ بأهْلِه: امتلأ بهم وضاقَ. الغُصَّةُ: ما اعترض في الحلْقِ من طعامٍ أو شرابٍ (٦٧٨) > **نَغِصَ** الأمْرُ: لم يتمّ. و- الشَّارِبُ: لم يتمَّ شُرْبَهُ. أنْغَصَ فلانًا رِعْيَه: مَنَعَهُ نصيبَه منه. و- عليه عيشَهُ: كَدَّرَه. (٩٧٤) الضيقُ أساسٌ بينهما.

* **الوَغْيُ**: الجَلَبَةُ، والحربُ؛ لما فيها من الصَّوت والجَلَبَة، وأصواتُ النَّحْلِ والبَعُوضِ (١٠٨٨)> **نَغَى**: تكلَّم بكلامٍ لايُفْهَم. نَاغَى الصَّبيَّ: لاطَفَهُ بالمحادثة والمُلاعبة. النَّاغِيةُ: الكلمةُ. النَّغْيَةُ: ما يُعْجِب من صوت أو كلام. (٩٧٥).

* **غَـلَّ** فلانٌ وأغَلَّ: خانَ في المَغْنَم. و- صدرُه: كان ذا غِشٍّ وحقدٍ. أغلَّ فلانًا: خَوَّنه. الغِلُّ: العداوةُ والحقدُ (٦٨٤)> **نَغِلَ** الأديمُ: عفُن وفَسَدَ. و- الجُرْحُ: فَسَدَ. ويقالُ: نَغِلَتْ نِيَّتُه: ساءَت. ونَغِلَ قلبُه على فلانٍ: ضَغِنَ. و- بين القوم: نَمَّ وأفْسَد. وجَوزَةٌ نَغِلَةٌ: مُتغيّرةٌ وزَنِخَةٌ. نَغِلَ قلْبُه: ضَغِنَ.(٩٧٤).

* **غَمْغَمَ** الثَّورُ: صَوّتَ عند الفزع. تغَمْغَمَ الغريقُ تحت الماءِ: صوّت. الغَمْغَمَةُ: الكلامُ الذي لا يَبين (٦٨٧)> **نَغَمَ**: تكلَّم بكلامٍ خَفِيّ. ويقالُ: سَكَتَ فما نَغَمَ بحرفٍ. و- في الغناءِ: طرَّب فيه. النَّغْمَة: جَرْسُ الكلمَةِ. و- حُسنُ الصَّوتِ في القراءة وغيرِها. و- صوت موقَّع. (٩٧٤).

* **فَـثَ**، فَثَأ غضَبَه: سكنَهُ.(نفَسَه)> **نَفَثَ**: شبه النَّفخِ. نفسَ. (خشيم٩٥).

* فَجَّ، **فوجَ**، أفجَّ: أسرَعَ. فاجَ: ثارَ > **نَفَجَ**: ثار، نَفَخَ. (خشيم ٩٥).

* **فَـحَّ**، **فـوحَ**، الفَـوْحُ: وجـدان الـرِّيح الطَّيبـة.> **نَفَـحَ**، نفْـحُ الطيـبُ: أرجَ. (خشيم ٩٥).

* فَخَّ، الفَخيخُ: من أصوات الحيَّات شبيهٌ بالنَّفْخِ. والفخُّ: صوْتُ النَّائم دون الغطيط > **نَفَخَ**: أخرج الهواءَ من الفم. (خشيم٩٦) تقارن جميعها مع الفاء المصرية المكتوبة بالحية المُقرّنة.

* فَدَّ، فودَ، الفوْدُ: الموْتُ. فاد، يفود: ماتَ= فنِيَ وذهب > نَفِدَ: فَني وذهب. (خشيم ٩٦).

* **فَرَّ**: هَرَبَ. فرَّ إليه: لجَأ. المِفَرُّ: الفِرّارُ والمِلجَأ (٧٠٥-٦)> **نَفّرَ**: هَجَرَ وطنَه وضَرَبَ في الأرض. ونَفَرَ منَ المكان: تَرَكَه إلى غيرِه. ويقالُ: نَفَرَ الحَاجُّ من مِنْى إلى مكة. (٩٧٧).

* **فـزَّ**: وثبَ. الرَّجُلُ الفزُّ: المستوفِز: المُتوثِب > **نَفَز**: وَثبَ. (خشيم ٩٦).

* **فَس، فسا**، الفسْوُ: الخَضفُ، خروجُ الرِّيحِ من البطْنِ > **النَّفسُ**: الرّيح. (خشيم ٩٦).

* **فَشا**: ظَهَرَ وانْتشَر. و- أنعامُهم: كَثُرَت. أفْشَاهُ: نَشَرَه وأذَاعَه (٧١٥-٦)> **نَفَشَ** القطْنُ: تفرّق وانتشَرَ بعد تلبُّد. ونفشتِ الماشيةُ في الزَّرعِ. انتشرت فيه ورعَتْهُ ليلًا. و- القطنَ أو الصُّوفَ: فَرّقَه بأصَابِعه أو بآلة حتى ينتشِرَ. انْتَفَشَتِ الهِرَّةُ: أوقفت شعرها. (٩٨٧).

* **فَصَّ** الجُرحُ: سَالَ بعضُ ما فيه. و- العَرَقُ: رَشَحَ (٧١٦) > **نَفَصَ** ببولِه: رَمَى به متقطِّعًا دُفَعًا. ويقالُ: نَفَصَ بالكلمةِ: أتى بها سريعًا. النُّفْصَةُ: الدُّفْقَةُ من الدَّم. (٩٧٨).

* **فضَّ**، الفضُّ: الكسْرُ، التفريقُ، القطْعُ > **نَفَضَ**: سَقطَ، وقَعَ، زعْزعَ. (خشيم ٩٦).

* **فَف، فيف**، فيفُ الرِّيح: موْضعٌ معْروف. كلُّ طريق بين جبلين: فيف > **النَّفْنَفُ**: الهواء بين جبلين. **النَّفَفُ**: الهواءُ بين شيئيّن. (خشيم ٩٦).

* **وَقَبَتِ** الشَّمسُ: غابت. و- القمرُ: دَخَلَ في الخُسُوفِ. و- عيناهُ: غارَتَا. أوقبَ الشيءَ: أدْخَلَه في ثُقْبٍ. الوَقْبُ: نُقْرَةٌ في الصَّخرةِ، وكلُّ نقرةٍ في الجسدِ (١٠٩٠)> **نَقَبَ** فلانٌ في الأرضِ: ذهب. و- عن الشيءِ: بَحَثَ. و- الجلدَ والجدارَ: خَرَقَهُ.(٩٨١) والثاءُ في **ثَقَبَ** (تقب) الشيءَ: خَرَقَه. الثُّقْبُ: الخَرْقُ النَافِذُ. (١٠٢).

* **القَبُّ**: رئيسُ القوم وسيدُّهم (٧٣٦)> **النَّقِيبُ**: كبيرُ القومِ المَعْنِيُّ بشئونهم. (٩٨١).

* **قَحَّ**: صَارَ قُحَّا. القُحَاحُ والقُحُّ:: الخالِصُ الخَالِي من الشوائب. ويقالُ: كَرِيمٌ قُحٌّ، ولئِيمٌ قُحٌّ (٧٤٣) > **نَقَحَ** الشيءَ: خَلَّصَ جَيِّدَه من رديئه. ونَقَّحَ الكتابَ والكلامَ: هَذَّبَه وأصْلحَهُ. النَّقْحُ: سَحابٌ أبيضُ صَيْفيٌّ > **نَقَخَ ونَقَحَ** المُخَّ من العظْمِ: أخرَجَه. النُّقَاخُ: الخالصُ من كلِّ شيءٍ، والماءُ البَارِدُ والعذبُ الصَّافي. (٩٨١-٢).

* **قَخَ، قَخَرَ**، القخْرُ: الضَّرْبُ بالشَّيءِ اليابس على اليابس > **نَقَخَ**: ضرب الرَّأس بالعصَا. (خشيم ٩٦) في العاميّة المصريّة: نَقَّحَ: ضربَ على الرأس بظهرِ الأصابع المنثنية.

* قَرَدَ فلانٌ: سَكنَ وتمَاوَتَ. و- سَكتَ عِيًّا. قرَّدَ فلانٌ: ذلَّ وخَضَعَ. وحاءٌ زائدةٌ في **قَرْدَحَ** فلانٌ: تَذلَّلَ وتَصَاغَرَ> **اقْرَنْدَحَ** الرَّجُلُ وغيرُه: تهيَّأ للشرِّ فهو مُقَرَنْدِحٌ (٧٥١-٢) > **نَقْرَدَ** في المكانِ: أطالَ الإقامة بهِ. المنْقَرِدُ: المقِيمُ. يقالُ: مالكَ مُنقرِدًا. (٩٨٥).

* **قَرَّ**: صَوَّتَ صَوْتًا متماثلًا مُكَرْرًا. ويقالُ: قرَّ الطائِرُ، والطائرةُ والحَيَّةُ. (٧٥٢). **قَرْقَرَ** الشَّرَابُ في حَلْقِه: صَوَّتَ، و- بطنُه: صَوَّتَ من جُوعٍ وغيرِه. القَرْقَرَةُ: الهديرُ وصوْتُ البطنِ، والضَّحِكُ العالي (٧٥٧)> **نَقَرَ** بلسانه: صوَّتَ به. و- بالدَّابة: صوّتَ بها لتسير. ويقالُ: نقرَ بفلانٍ: دعَاه من بين قومه. و- الشيءَ بالشيءِ: ضَرَبَه به. يقالُ: نَقرَ الدُّفَّ والعودَ. (٩٨٢)، والطَّاءُ زائدةٌ في **طرَقَ**، والعينُ في **قَرَعَ**.

* **قرَّ** اليومُ: برَدَ، القرُّ: البَارِدُ من كلِّ شيءٍ > والسينُ زائدةٌ في **قرَسَهُ** البرْدُ: اشتدَّ به. و- أيْبَسَ أطرافَهُ. قرِسَ الإنسانُ: يَبِسَتْ أطرافُه، فلم يستطِعْ العمَلَ بها. ويقالُ: قرِسَتْ أصَابِعُه (٧٥٢-٣)> **النِّقْرِسُ**: مرضٌ مؤلمٌ يحدث في مفاصل

القدم. (رُبَمَا لأثرِه المشابِه للقرّ والقرْسِ). و- الهلاك. النِقْرِيسُ: الطَّبِيبُ المَاهِرُ الفَطِنُ. (٩٨٥)، ربما لعلاقته بتشخيص وعلاج النقرس.

* قَزّ الرَّجُلُ: قعدَ ثم وَثبَ. القزَّةُ: الوَثْبَةُ. وحاءٌ زائدةٌ في قزَحَ: ارْتفَعَ. وقزحَتِ الأسعارُ: ارتفعت. و**قزَعَ** الفَرسُ: أسرع وعدا. تقزَّعَ الفرسُ: تهيَّأ للرَّكضِ > ولام زائدة في **قزَلَ**: وَثبَ. (٧٦٠)> **نَقَزَ** الظَّبيُ في عَدْوِه: وَثبَ صُعُدًا وقفزَ. نَقَزَّهُ: وثَبَّهُ ورقَّصَهُ. (٩٨٥)، وفَاءُ زائدة في **قَفَزَ** الظَّبيُ: وَثَبَ. القَافِزَةُ: الفرسُ السَّريعةُ والضُّفدعةُ.(٧٨٠).

* **قَسَّ** فلانٌ: نَمَّ، وقَسَّ الحَديثَ: نَمَّهُ ونَشَرَهُ. و- القوْمَ: آذاهم بالحديث. القَسَّاسُ: النَّمَّامُ (٧٦٢)> **نَقَسَ** بينَهم: أفْسَدَ. و- فلانًا: عَابَه. النُّقَاسَةُ: العَيْبُ والسُّخرِية. رجلٌ نَقِسٌ: يعيبُ النَّاس. (٩٨٣)، لم يُقدِم (خشيم٩٦) أصلاً لـ **نقس**، النَّاقوس. ويرجعها الباحث إلى نكسَ؛ لأن الناقوسَ لا يُقْرع إلا مُنكسًا.

* **قَضَّ** النَّسْعُ والوتَرُ: سُمِعَ له صَوْتٌ. القَضِيضُ: صوتُ النَّسْعِ والوتَرِ. **قَضْقَضَتِ** العِظامُ: صاتت عند كسْرِهَا. تقَضْقَضَ الشيء: تكَسَّرَ. (٧٧٠-١)> **أَنْقَضَ** الإصْبَعُ ونحوُها: صوَّتت. ويقال: انقضَتِ الدَّجَاجَةُ عند البيضِ. و- الشئَ: جعَلَهُ يصوِّت. (٩٨٣-٤).

* **قضَّ** الجِدَارَ: هدَمَهُ بعُنْفٍ. و- الشئَ: دقَّه وكسرَه. انْقَضَّ الشيء: تقطَّعَ وتكسر. و- الجدارُ: سَقطَ.(٧٧٠) > **نَقَضَ** البِنَاءَ: هَدَمَهُ. و- اليمينَ والعهدَ: نكثَه. و- الكمأةُ وجهَ الأرضِ: كسَرَتْهُ وشقَّتْهُ. (٩٨٣).

* **قَضِيَّ** السِّقاءُ: فَسَدَ وعَفِنَ. و- العينُ: احمَّرت واسترخت مآقيها وفسدَت. والقُضْأَةُ: العيبُ والفسادُ (٧٨٠)> **نَقَضَ** الشيءَ: أفسَدَهُ بعد إحكامه. وانْتَقضَ الشيءُ: فسدَ بعد إحْكامِه. (٩٨٣-٤).

* **قضَى**: حَكمَ وفَصَلَ. القاضِي: من يقضى بين الناس بحكم الشرع (٧٧١-٢) > **نَاقضَ** في قولِه مُناقضَةٌ: تكلَّم بما يُخالِفُ معنَاه. النَّقضُ: إبطال الحُكم إذا صَدرَ مبنيًّا على خطأٍ في تطبيق القانون أو تأويله. (٩٨٤)، وكأن الحكم الجديد جاء مخالفًا للسابق، وكلاهما حكم وقضاء.
* قَعَّ، القعْقاعُ: ماءٌ مُرٌّ غليظٌ. وأقعَّهُ القوْمُ: أنْبَطُوه> نَقَعَ: اجْتمَعَ الماءُ. (خشيم ٩٦).
* أقَعَّ القوْمُ: حفرُوا فهَجَمُوا على ماءٍ قُعَاعٍ. القُعَاعُ: الماءُ الذي لا يوجَد أشدُّ منه مُلوحَة (٧٧٩)، **القاعُ**: أرضٌ مُستويةٌ مُطمئنَّةٌ عما يُحيط بها من الجبال والآكام، تنصبُّ إليها مياهُ الأمْطارِ فتمسكها ثم تُنبتُ العُشْبَ. و- القعْرُ. (٧٩٦) **وقَعَ**: سقط. و- المطرُ: حَصَلَ. الوَقِيعُ: المكانُ الصُّلبُ لايكادُ يُنَشِّفُ الماءَ. (١٠٩٢-٣)> **نَقَعَ** السَّقْفُ: تسرَّبَ منه الماءُ رشْحًا. (كأنه صار قاعا) و- الشيءَ نقْعًا: تركه في الماءِ ونحوِه حتى انتقع. (٩٨٤).
* **قَا، قَوا**، القُوةُ: القُدْرَةُ. القُوى: العقْلُ، الاختِيارُ بالقوة والعقل > **نَقَّا**، انْتَقى واخْتَارَ. (خشيم ٩٧).
* **قَافَ** أثرَهُ: اتَّبعَهُ. (٧٩٦) و**قَفَاهُ**، قفْوًا: ضَرَبَ قفاه. و- الشاةَ: ذبَحَهَا من قفَاها. و- الشيءَ والأثرَ: تَبِعَهُ واقتَفَاهُ. القَافِيَةُ: مؤخر العُنُقِ وآخرُ كلِّ شيءٍ. وعينٌ زائدَةٌ في **قَفَعَ** فلانٌ: كان مُنكسَ الرأسِ أبدًا. (وكأنه لا يُرى إلا قفَاهُ نتيجة لذلك). ولامٌ زائدةٌ في **قَفَلَ** من السَّفَرَ: رَجَعَ. و- القومَ بعينِه: أتبعَهم بَصَرَهُ. و- البابَ: أغْلقَهُ. > **نَقَفَ** رأْسَهُ: ضَرَبَه عليه حتَّى خَرَجَ دِمَاغَهُ. و- عن الشيءِ: بَحَث. أنْقَفَ الجرَادُ: رَمَى بيضَه. نَاقَفَهُ: ضَارَبَه بالسَّيفِ على الرَّأسِ. (٩٨٦)، (وربما تكون ناكفه مُناكفةً العاميّة منها) > **قَفَنَ** الرَّجُلُ:

مَاتَ. (رجع لخالقه بعد حياته في ما يرى الباحث)، و- الشاةَ: ذبَحَها من قفَاهَا. القفَّانُ: الرَّئيسُ الذي يتتبَّع أمرَ غيرِه يحاسِبه.(٧٨٠-٢).

* **قَهْقَهَ**: ضَحِكَ فسُمِعَ ضحكُه. قَهَّ، قَهَّا: ضَحِكَ. (٧٩٤) **كَهْكَهْ**: حِكايةُ صوتِ الزَّمْرِ والضَحِكِ، وهدير الفحْلِ، وزئيرِ الأسدِ، وتنفسُ المقرورِ فى يده (٨٣٥) > **نَهَقَ** الحِمَارُ: صَوَّتَ. (٩٩٧).

* **قَاقَتِ** الدَّجَاجةُ: صوَّتت. (٧٩٦) **قَوَّه** بصاحِبِهِ: صاحَ بهِ. تقَاوَه الرجلانِ: صرَخا بصوتٍ هو أمارةٌ بينهما.(٧٩٨) **وَقْوَقَ** الكلبُ: نَبَحَ عند الفزَعِ. و- الطائرُ: صوَّت. الوَقْوَاقَةُ: الكثيرُ الكلام. (١٠٩٥) > **نَقَّتِ** الدَّجاجةُ: صوَّتت. ونقَّت ضفادِعُ بطنِه: جَاعَ. أنَقَّ: صارَ ذا نَقِيق. النَّقَّاقُ: مبالغة من نقَّ. و- الضِّفْدعُ. ويقال: ضِفْدَعٌ نقوقٌ. ونقْنَقَ الضفدَعُ: رجَّع صوتَه. (٩٨٦-٧).

* **كَأ، كَأي**: أوْجَعَ > **نكَأ**: قَشَرَ القُرْحة. (خشيم ٩٧).

* **كَبَّ**: كبَّ الإناءَ: قلبَهُ فادلقَ ما فيه من سائلٍ> **نكَبَ**: أهْرَقَ ما في الإناء. (خشيم ٩٧)، والسينُ زائدةٌ في **سَكبَ**، والرَّاءُ في **رَكبَ**، فالمرْكُوب مكبوبٌ على وجهه في رأي الباحث. **كَبْكَبَ** فلانًا: قَلَبَهُ وصَرعَهُ. كَبَا الحيوانُ: انكبَّ على وجهِه. والكبْوَةُ: السُّقُوطُ.(٨٠٥)، **كَبَّهُ** على وجهه: قَلبَه وألقَاهُ. وانْكب على وجْهِهِ: انْقَلَبَ. (نون المُطاوعَة مع كَبّ)، و- الرجلُ: أكثر النظرَ إلى الأرضِ (٨٠٢) > ثم صارت النون أصلا في **نَكَبَتِ** الرِّيحُ: مالت عن مهابِّ الرِّيحِ العادِّية. و- عنه: مال عنه واعتزله. و- به: طرحَه. و- الإناءَ: أراقَ ما فيه. و- الجَعْبَةَ: قلبَهَا ونثرَ ما فِيهَا. النَّكَبُ: شِبْهُ مَيَلٍ في الشيءِ. النَّكْبَةُ: المصِيبَةُ. (٩٨٨).

* **كَثَّ** الشَّعْرُ: اجتمع وكثُر من غير طولٍ ولارقةٍ. يقالُ: رجُلٌ كَثُّ اللّحْيةِ وكثيثُها. الكَاثُّ: ما يتناثر من الحصيد فينبُت في عامٍ قابل. الكَثْكَثُ: دُقَاقُ التُّرابِ وفتُاتُ الحِجارَة. (٨٠٨-٩) > **نَكَثَ** الحَبْلَ: نَقَضَهُ. و- السِّواكَ: شَعَّثَه. النُّكاثَةُ: ما انتَكثَ من الشيءِ. يقالُ: نُكاثَةُ الحبْلِ، ونكاثة السِّواكِ. النَّكْثُ: الخيطُ الخَلقُ من صُوفٍ أو شعرٍ أو وبرٍ يُنْقَضُ، ثم يُعادُ فتْلُه. (٩٨٨-٩).

* **كَدَّ** فلانٌ: اشْتَدَّ في العملِ. و- ألحَّ في مُحاولَةِ الشيءِ. و- طَلَبَ الرِزْقَ. كَادَه: غَالبَهُ. الكَدُودُ: الرَّجُلُ لا يُنَالُ خيرُهُ إلّا بِعُسْرٍ. المكْدُودُ: المَغْلُوبُ > والحاءُ زائدةٌ في **كَدَحَ** في العملِ: سعَى وكَدَّ ودَأبَ. و- لعياله: كسب لهم بمشَقَّةٍ. والشين زائدة في **كَدَشَ** لعِيالِهِ: كَدَحَ واحتَالَ (٨١٠) > **نَكِدَ** الأمْرُ: عَسُرَ. و- عَيْشُهُ: اشتدَّ. نَاكَدَهُ: عاسَرَهُ وغالبَهُ في المُضايَقةِ. ورجلٌ نَكَدٌ: شُؤْمٌ عَسِرٌ. والنَّكَدُ: كلُّ شيءٍ جرّ على صاحِبِه شرًّا.(٩٨٩)، وربما كنتيجة للشقاء والعُسْرَةِ السابقة تولّدَ الجذعُ التالي:

* **كَدَى** وأكْدَى الرجُلُ: بَخِلَ أو قلَّل عَطاءَهُ. و- افتقر بعد غنًى، و- العامُ: أجْدَبَ. و**أكَدَّ**: أمْسَكَ وبَخِلَ، واكْتدَّ. (٨١٠-١١) > **نَكَدَ** حاجَة فلانٍ: منعَهُ إيَّاهَا. و- العطاءَ: قلَّلَهُ. و- الشيءَ: نَزَفَهُ، يقالُ: نَكدُوا ماءَ البئرِ. النَّكِدُ: الشَّحِيحُ. و- القليلُ النَّفْعِ. (٩٨٩).

* **كرَ، كَرِهَ**، الكُرْهُ: مالايُسْتحَبُ. وجْهٌ كريهٌ: قبِيحٌ > **نكر**، النُّكرَانُ: الجُحُودُ. (خشيم ٩٧).

* **كَزَّ** الشيءَ: ضَيَّقَهُ. و- فلانٌ: قلَّ خيرُهُ ومساعدته. ورجلٌ كزُّ اليدين: بخيلٌ. (٨١٧) > **نَكِزَتِ** البئرُ: قلَّ ماؤُها. ويقالُ: فلانٌ بمنْكزَةٍ من العيشِ: ضيقٍ. النَّكْزُ: الرَّذْلُ من المال والنَّاسِ.(٩٩٠).

* **كَـزَّ**: خَزَّ، الخزُّ: الطَّعْنُ؛ حيث تعاقبت الخَاءُ والكافُ > **نَكَزَ**: دَفَعَ، طَعَنَ. (خشيم ٩٧).

* **كاسَ** الإنسانُ: مَشَي علي رِجْلٍ واحدة. وكاسَ الحَيوَانُ: عُرْقِبَتْ إحدي قوائمه فمشي علي ثلاث. كَوَّسَهُ : كَبَّه. تَكَوَّسَ الرجلُ: تنكّسَ. و- فلانًا: صَرَعَه أو كبَّه على رأسِه، أو جعل أعلاهُ أسفلَه. (٨٣٧)> **نَكَّسَ** الشيءَ: قلبَهُ وجعل أعلاهُ أسفلهُ، ومُقدَّمَهُ مُؤخِّرَهُ. و- رأسَه: طأطأه من خِزْيٍ. و- الطعامُ داءَ المريضِ: أعادَهُ. نُكِسَ الولدُ: خرجت رجلاه قبل رأسه. نُكِسَ على رأسِهِ: رجَعَ عمَّا عَرفَه. انْتَكسَ الشيء: انْقلبَ. **نَكَصَ**: رجَع. ونكَصَ على عقَبْيه: رجع عما اعتزمه وأحجم عنه. (٩٩٠).

* **كَظَّ** المَسيلُ بالماءِ: ضاق. والحبلَ: شَدَّهُ. و- الطعامُ أو الشرابُ الحيوانَ: ملأَه حتى لا يكاد يطيق النَّفَسَ. و- الأمرُ فلانًا: بَهَظهُ وكرَبَه. كاظَّهُ: لازمه طويلًا على مُضَايقةٍ. الكِظَاظُ: الشدَّةُ والتعبُ، ومثلها **كظْكظَ**. والميم زائدة فى **كَظَمَ** (٨٢١) > **نَكِظَ** فلانٌ: جَهِدَ. نَكَّظَ حاجَة غيرِه: عسَّرَ قضاءَها. تَنَكَّظَ فلانٌ: اشتدَّت حالتَه فى السَّفَرِ. المنْكَظَةُ: الجَهْدُ والشِّدَّةُ فى السَّفَرِ. (٩٩٠-١).

* **كَفَّ** عن الأمْرِ: انْصرَف وامْتنَعَ. تَكفَّفَ الدَّمْعُ: تجفَّفَ. و- عن الأمْر: انصرف. و- الشيءَ: أخَذَهُ بكَفِّه. و**كَفْكَفَ** دمْعَهُ: مسحه مرَّةً بعد مرَّةٍ. و- فلانًا عن الشيءِ: صرفه. (٨٢٣-٤) **كَافَ** الأديمَ: كَفَّ جَوانِبَهُ. و- الشيءَ: نحّاهُ. (٨٣٧) > **نَكَفَ** عن الشيءِ: امْتنَعَ أنَفَةً. و- الدَّمْعَ: نحَّاهُ عن خدّهِ بإصبعه. و- انْتكَفَ العَرَقَ من جبينه: مسَحَه ونحّاه. اسْتنْكَفَ من الشيءِ وعنه: أنِفَ وامتنع. (٩٩١).

* **كلَّ**: ضعُفَ وتعِبَ. ويقالُ: كلَّ بصرُه أو لسانُه. وأكَلَّ الرَّجلُ فرسَه. و-عن الأمْرِ: أحجم وجَبُنَ. (٨٢٧-٨) **كيَّلَ** فلانٌ: كان كَيُّولًا: جبانًا. (٨٤٠)، **وَكَلَت** الدَّابَّةُ: فتَرَت عن السَّيرِ. ورجلٌ مُواكِلٌ: ضعيفٌ. الوَكِلُ: الجَبَانُ والعَاجِزُ والبليدُ. (١٠٩٧) > **نَكَلَ** عن الأمْرِ: جبُنَ ونَكَصَ، يقالُ: نكل عن العدوِّ. النَّاكِلُ: الجبَانُ الضَّعيفُ. (٩٩١)، ولأنه ضعُف وعَجَزَ فإنه جَبُنَ ونكصَ.

* **كَهْ كَهَ**: حكاية صوتِ الزَّمْرِ والضَّحِكِ وغيرِهما. **كَهْكَهَ** المقرورُ: تنفَّسَ في يده. كَهْكَهَ: قهْقَهَ. **كَهِيَ** فلانٌ: جبُنَ وضعُفَ وتغيَّرت رائحةُ فمِهِ. أكْهَى فلانٌ: سخَّنَ أطرافَ أصابعه بنَفَسِهِ. (٨٣٥) **كَوَاهُ**، كيًّا: أحرَقَ جلْدَه بحديدةٍ مُحْماةٍ ونحوِها. تكَوَّى بالشيءِ: استدفأ بحَرِّهِ. (٨٣٨) **كَاهَهُ**، كَيْهًا: شَمَّ ريحَ فَمِهِ. (٨٤١) > **نَكِهَتِ** الشَّمْسُ: اشتدَّ حرُّهَا. نَكَهَ فلانٌ: أخرَجَ نفسَه إلى أنْفِ الآخر. و- فلانًا: تشَمَّمَ رائِحةَ فَمِه. النَّكْهَةُ: رائحَةُ الفمِ. يقالُ: هو طيِّبُ النَّكْهَةِ. (٩٩١).

* **مَأَى** الشَّجَرُ مَأيًا: طَلَعَ أو أورَق. و- في الشيءِ: بالغَ وتعمَّقَ. و- السِّقاءَ: وسَّعَه ومدّهُ. و- بين القومِ: أفْسَدَ ونمَّ. تمَاءَى الجلدُ: توسّع وامتدَّ. (٨٨٦)> **نَمَّ** الحديثُ: ظَهَرَ. و- الشيءُ: انتشرت رائحتُه. و- بين القومِ: حَرَّشَ وأغْرَى. و- الحديثَ: سعى به ليوقع بين النَّاسِ > **النُّمِّسُّ**: الخيانة والعيبُ والعدّاوة. وكذلك **نَمَا** الشيءُ: زادَ وكثُرَ. يقالُ: نمَا الزَّرْعُ ونما الولدُ ونما المالُ. ونَمَى الحديثُ: شاع. و- الماءُ: طَمَا. ونَمَتِ الدَّوَابُّ: تباعدت تطلب الكلأ. ونمَا الشيءَ: رفَعَه وأعلَى شأنَه. وأنْمَى الحديثَ: أذاعَه على وجه النَّميمَةِ. (٩٩٤)، رجَّحَ خشيم (٩٧) أن نون نما أصليَّة، وكذلك نمس: حيوان؛ حيث لا تُزادُ النونُ إلا على فعل.

* **مَرَّ** الأمْرُ أو فلانٌ: جَازَ وذَهَبَ ومَضَى. ويقالُ: مرَّ فلانًا ومرَّ به وعليه: جَازَ عليه. (٨٩٦)> **نَمَرَ** فى الجبلِ والشَّجرِ: علا فيها وصَعَّدَ. (٩٩١)، ورُبما سُمِّيَ النمِرُ كذلك يذْهب ويمْضِي ويمْـرُقُ بسرعة في صيدِه. اعتبر خشيم (٩٧) نون نمر أصليَّة؛ لأنه اسم. وقد تكون القاف مزيدةً في **مَرَقَ**.

* الماصَّةُ: داءٌ يأخذ الصبيَّ من شَعَرَاتٍ على القفا فلا ينْجَعَ فيه أكلٌ وشُربٌ حتى تُنْتَفَ تلكَ الشَّعرات. (٨٠٩)> **نَمَصَ** الشَّعْرُ أو النّـبْتُ: رقَّ ودقَّ حتى كأنه زَغَـبٌ. نَمَّـصَ الشَّـعرَ أو النَّبْـتَ: نَتَـفَهُ. تَنَمَّصَـتِ المرْأةُ. النَّمَصُ: القِصَـارُ مـن الرِّيشِ. وأوَّلُ ما يبدو من النَّبْتِ. (٩٩٢—٣).

* **مَطَّ** الشيءَ: مدَّهُ. يقالُ: مطَّ خَطْوَهَ. مَطَا مَطْوًا: جدَّ فى السَّيرِ. المِطَا: الظَّـهْرُ. المَـطِيّةُ من الدَّواب: ما يُمتطَى. (٩١١) > **أَنْمَـطَ** له العَطَاءَ: أقلَّهُ. نَمَّطَهُ على الشيءِ: دلَّهُ عليه. الأنْمَطُ: الطَّرِيقَـةُ والنَّمَطُ. (٩٩٣)، اعتبرها خشيم (٩٧) فارسيَّة، ولهذا فإن نونها زائدةٌ.

* **مَغْمَـغَ** الأمْـرُ: اضـطَّربَ واختلط. و– الكلـبُ فى الإنـاءِ: ولَـغ. (٩١٥) > **نَمَّـغَ** الشيءَ: لوّنَه بسوادٍ وحُمْـرةٍ وبيـاضٍ مخلوطةٍ غيرَ مُتبَيَّنةٍ. المـنَمَّـغ: الملوَّنُ بـألوانٍ مختلطةٍ. (٩٩٣).

* **مَقْـمَقَ** الشيءُ: لانَ وسَلُسَ: و– الشيءَ: ذلَّله. مَقِـهَ: كـانَ ذا بيـاضٍ فى زُرْقَـةٍ. **مَـقَا** السَّيفَ: جَلَاهُ. ويقـالُ: مقـا المَـرْأةَ والطِّسْـتَ، ومَقَـا أسْـنانَهُ. (٩١٦)> **نَمَقَ** الكتِابَ نَمْقًا: كَتَبَه فأحْسَنَ. نَمَّقَ الثَّوبَ: نَقَشَهُ وزَيَّنَه. و– الكتَابَ: جوَّدَ كِتَابَتَهُ. ويقـالُ: نمَّقَ القـولَ والوعْـدَ. النَّمِيقُ: المُنْقـوشُ. (٩٩٣)، اعتبر خشيم (٩٧) نون نمق زائدة؛ لأنها فارسية.

* **مَلَّ** فلانٌ: أصابه الملالُ. ملَّ فى المشي: أسرَع، و- تقلَّبَ مرَضًا أو غمًّا، تملَّل. المُلالُ: فُتورٌ يعرض للإنسان من كثرة مزاولةِ شيءٍ. و-: التقلُّبُ مرضًا أو وجعًا. مَلمَلَ الرجلُ: أسرع. و- فلانا: قلَّبَهُ. ويقالُ: تململ الجالسُ. (٩٢٢)> **نَمِلَتْ** يدُ فلانٍ: خَدِرت واسترخت. و- يدُه فى العملِ: خفَّت. و- المرأةُ أو الفرسُ: لم تستقرّ. المُنَمَّلَةُ: التى لا تستقر فى مكان. (٩٩٣)، اعتبر خشيم (٩٧) النمل اسماً وعليه تكون نونها أصلية، ويعتقد الباحث أنه مشتق من الفعل نَمِلَ: خَدِرَ واسترخى؛ لما يُحْدِثُه سيرُ النمل على الإنسان من أثر.

* **هَا** اسم فعل بمعنى: خُذْ، ويجوز مَدُّ ألفِهَا: **هَاء**، وتقترن بكاف الخطاب: **هاك** أو بدونِها، **هَأْهَأَ** الرَّاعي بالماشيةِ: دعَاهَا للعلفِ بقولهِ: هِئْ هِئْ، و- زجَرها بقولهِ: هَأْهَأ. (١٠٠٧)> **نَهْنَهَ** فلانًا عن الشيءِ: كَفَّهُ عنْه وزجَرَه. و- الدّابَّةَ: صَاحَ بها لتَكُفَّ. **نَهَى** عن الشيءِ: زَجَرَ. ويقالُ: نَهَى اللهُ عن كذا: حرَّمَهُ. تنَاهَى القومُ عن المُنْكر: نَهَى بعْضُهم بعْضًا عنه. النَّهْوُ: ضدّ الأمْرِ. (٩٩٨) تضاد.

* **هــبَّ**: أسْرَعَ. هــبَّ السَّيفُ: اهْتزَّ، قطعَ > نَهَبَ، النَّهْبُ: الرَّكْضُ، الغارَةُ، السَّلْبُ. (خشيم٩٧).

* هَبَرَ اللَّحمَ: قَطَعَهَ قِطعًا كِبَارًا. هَبِرَ: كَثُرَ لحْمُه. اهْتبَرَ: فَنِي لحمُه. الهُبُورُ: النَّملُ الصغيرُ. و-: دُقاقُ الزَّرع (١٠٠٨)> **النَّهْبَرَةُ** من النِّسَاءِ: الطويلةُ المهزولةُ. والمُشْرِفَةُ على الهلاك، والنُّهْبرَةُ: ما ارتفع من الأرض. (٩٩٥)، كأنها فى النساء من انهبرت وانقطع لحمها، فصارت مهزولة نتيجة للهبْرِ لسبب أو لآخر.

* **هَبِلَ** فلانٌ: فَقَدَ عقْلَهُ. اهْتبَلَ فى سيره: أسرع. ويقالُ: اهْتبِلْ هبَلكَ: أسرعْ إلى شأنِك. الهِبِلَّى: مِشيةُ التّبختُر. (١٠٠٩)> **نَهْبَلَ**: طلعَ ومشَى كأنه أعْرَج. النَّهْبَلةُ: مِشْيَةٌ فى ثِقَل. (٩٩٥) تضاد.

* **هَتَّ** الماءُ ونحوُه: سُمِعَ له صوتٌ عند صَبِّه. و- الشيءَ: عَصَرَهُ ليُصَوِّتَ. الهَتُّ: الصَّوتُ. يقالُ: سمعت هَتَّ قدميه: صوتُ وقعهما على الأرض (١٠١٠) > **نَهَتَ** القِرْدُ ونحوُه: صاحَ. ويقال: نَهَتَ الأسدُ: صاحَ دون الزَّئيرِ. النُّهَاتُ: الصّوتُ من الصَّدر عند المشقَّةِ. (٩٩٥).

* **هَتَرَ**: حَمُقَ وجَهِلَ. هاتَرَهُ: سَابَّه بالباطل من القول. تَهَاتَرَا: ادَّعى كلُّ واحدٍ على الآخر باطلًا. وتهاتر الشَّاهدان: كذَّبَ أحدُهما الآخر. الهِتْرُ: السَّقَطُ من الكلام (١٠١٠) > **نَهْتَرَ** على فلانٍ: تحدَّث بالكذب عليه. و- فلانٌ فى كلامِه: أتى به على غيرِ جِهتِه. (٩٩٥).

* **هَجَا** الكتابَ: قرأه. هجَّى الصَبيَّ الكتابَ: علَّمَهُ إيَّاهُ. و- القُرْآنَ: تلاه وتعلَّمَ تلاوتِه. وفلانٌ على هجاءِ فلانٍ: على مقدارِه فى الطُّولِ والشكلِ. وهجِىَ البيتُ: انكشفَ (١٠١٤) > ولأن الهجاء وتعلم القراءة والكتابة أساس التعلم، فقد جاءت **نَهَجَ** الطَّرِيقُ: وضَحَ واستبانَ. وانْتهَجَ الطّريقَ: استبانه وسلكه. المِنْهَاجُ: الطَّريقُ الواضحُ. ومنْهَاجُ الدِّراسةِ ومنهاج التَّعليم. النَّهْجُ: البَيِّنُ الواضح. يقالُ: هذا نَهْجِى لا أحيدُ عنْهُ. (٩٩٥).

* هَزَّ الرجلُ: نَشِطَ وارتاح. و- الشيءَ: حرَّكهُ بشيءٍ من القوة. واهتزَّتِ الإبلُ: نشِطَتْ فى سيرِها بحُداءِ الحَادِي. **هَزْهَزَ** الشيءَ: كرَّرَ تحريكَهُ. (١٠٢٤-٥)، **وَهَزَهُ**: دفَعَهُ وضَرَبهُ بثِقَلِ يدِه. ووهزَ الحيّوانَ: حَثَّه برجليه. (١١٠٢) > **نَهَزَ** فلانٌ: نَهَضَ ليتناول شيئًا ما. ويقالُ: نَهَزَتِ الدَّابَةُ بصدرِها: نَهَضَت به للسّيْرِ. و- بالدَّلوِ فى البئرِ: حرَّكهَا لتمتلئ وأخرجَهَا. و- الشيءَ: دَفعَهُ.

ويقالُ: نَهَزَ راحلتَه: حفَزَهَا ودفَعَهَا فى المسير. ونهز فلانًا فى صدرِه: ضَرَبَه بِجمْع كفِّه. و- رأسَه: هـزَّهُ. و- فلانًا: سَابَقـهُ. النَّهُوزُ: المُـنْدَفِعُ فى السَّيرِ. (٩٩٦).

* **هَضَّتِ** الإبلُ: أسرعت. و- فلانٌ المشْيَ: مشَى مَشْيًا حسنًا. هضَّضَ الرجلُ: ضرب الأرضَ برجليه (١٠٢٧)> **نَهَضَ**: قامَ يَقِظًا نشِيطًا. و- له: قامَ وتحرَّكَ إليه مُسْرِعًا. أنْهَضَ الحيوانَ: أقامَهُ. النَّهَّاضُ: الدَّءوُبُ على أن يسلكَ سبيلَ التقدّم، والكثيرُ النُهوضِ. (٩٩٧).

* وَهَطَ فلانًا: طَعَنَهُ وضَرَبَه وكسَرَه. (١١٠٢)> **نَهَطَهُ** بالرُّمْحِ، نَهْطًا: طعنَهُ بهِ. (٩٩٧).

* هَفَتَ الشيءُ: تطايَرَ لخِفَّتِه. هُفِتَ الرّجُلُ: تحيَّر فهو مَهْفُوتٌ. الهَفَاتُ: الأحمق. وهفَّ الشيءُ: خَفَّ. اليَهْفوفُ: الأحمقُ. (١٠٢٩)، ونتيجة الخِفَّة كانت > **نَهَفَ**، نَهْفًا: تحَيَّرَ. (٩٩٧).

* هَفْهَقَ الرّجلُ: سارَ سيرًا شديدًا، وأتعب دَابَّتَه. **هَكَّ** فلانًا: نَهَكَهُ. أنْهَكَتِ المرْأةُ: (نون المطاوعة) عَسُرَ ولادتُهَا. الهَكُوكُ: الماجِنُ والضعيفُ. (١٠٣٠)، **تَكَهْكَهَ** عنه: ضَعُفَ. الكهْكَاهُ: الضعِيفُ. (٨٣٥) > **نَهَكَ** الأمْرُ فلانًا: جهَدَه وغلبَه. ويقالُ: نَهَكَه العمَلُ، ونَهَكَتْهُ الحُمَّى. و- فلانٌ: بَرَاهُ المرضُ. (٩٩٧).

* **هَلَّ** الهِلالُ: ظَهَرَ. وأهلَّ اللهُ السَّحابَ: جعله ينْهَلّ. وأهلَّ اللهُ المَطَرَ. وانْهَلَّ المَطَرُ، وانْهَلَّ الدَّمْعُ. الأهَاليلُ: الأمْطارُ (١٠٣٢-٣) > **نَهِلَ**: شَرِبَ الشُّرْبَ الأوّل. و- الشَّارِبُ: شَرِبَ حتى رَوِى. أنْهَلَ زَرْعَه: سقاه السَّقْيَةَ الأُولى. المَنْهَلُ: المَوْرِدُ. النَّهْلُ: الشُّرْبُ الأوَّل. (٩٩٧-٨).

* **هَمَّ** بالأمْرِ: عَزمَ على القيام به. همَّتِ السُّوسَةُ الحَبَّ: أكلتْ لبَابَه. هَمّتِ الدّابَّةُ الأرضَ بِفيها. نَقَّتها وتلقَّفَت ماعليها. الهَمُّ: أوَّلُ العزيمة (١٠٣٦) > **نَهِمَ** فى الشيءِ: أفْرَطَ الشَّهْوَةَ أو الرَّغْبَةَ فيه. يقالُ: نَهِمَ فى الطَّعَامِ وفى العِلْمِ. المَنْهُومُ: المُولَعُ بالشيءِ. النَّهْمَةُ: الحاجَةُ والشَّهْوَةُ فى الشيءِ (٩٩٨)> **لَهِمَ** الشيءَ: ابتلعَهُ بمرَّة. و- الماءَ لَهْمًا: جَرِعَهُ. اللَّهِمُ:الأكُولُ. (٨٧٥-٦).

* **وَجُزَ**: أسْرَعَ واخْتصَرَ، و- كلامَه: قلَّهُ واختصره، تَوجَّزَ الشيءَ: تنَجّزَه والتمسه. (١٠٥٦) > **نَجَزَ** الشيء: تَمَّ وقَضَى، نَجزَ الحَاجَةَ والعمَلَ، نَاجَزَ الشئَ: عَاجَلَهُ وأسْرَعَ بهِ. النَّاجِزُ: الحَاضِرُ المُعَجّلُ. بِعْتُهُ ناجزًا بنَاجِز: يدًا بيدٍ وعاجِلًا بعاجلٍ.(٩٣٩) استشهد خشيم (٨٩) بمادة **جَزَّ**، الجَزُّ: القطعُ > **نَجَزَ**، نَجَزَ الكلامَ: انْقطعَ.

* وَحْوَحَ الرجلُ: صوَّتَ مع بحَحَ. (١٠٦٠) **وَعْوَعَ** الكلبُ والذِّئبُ وابن آوى: عَوى وصوَّتَ (١٠٨٧) > **نَاحَتِ** الحمامةُ: سَجَعَت فهى نائِحةٌ ونوَّاحَةٌ. و- المرأةُ على الميّتِ: بَكَت عليه بجَزَعٍ وعويلٍ. اسْتَنَاحَ فلانٌ: بكى حتى استبكى غيره. و- الذِّئبُ: عَوَى. (٩٩٩)

* **وَخُشَ** الشيءُ: رَذُلَ وصارَ رديئًا. و- يَبِسَ وتضاءَل. أوْحَشَ لفلانٍ بعطيَّةٍ: أقلَّها. الوَحْشُ: الرديءُ من كلِّ شيءٍ، والدَّنيءُ من الرجال. و- رُذَالُ النَّاس وسُقّاطهم. (١٠٦١) قد تكون وحِش العاميَّة منها:رديء > **نَخَشَ** الرّجُلُ: هُزِلَ. و- فلانًا: آذاه. ونَخِشَ الشيءُ: بَلِيَ أسفلُه. (٩٤٥) استشهد خشيم (٩٠) **خش، خشي**، الخشي: اليابس من النبات. الخشو: الحشف من التمر= الهزيل.> **نخش**: هزل. وقد تكون منها خشن، مما يشير للزيادة بالتصدير وهو الغالب في المصرية والعربية أو بالكسع.

* **وصَبَ** الشيءُ: دام وثَبَتَ. وصَبَ على الأمر: واظَبَ عليه. و- على مالِه: لَزِمَهُ وأحسنَ القيامَ عليه. وَصِبَ: مَرِضَ. الوَصَبُ: الوجعُ والمرضُ. والتَّعَبُ والفتورُ (١٠٧٨)> **نَصَبَ** الشيءَ: أقامَه ورفَعَهُ. و- الأمْرُ فلانًا: أتعَبه وأعيّاه. أنْصَبَ الحديثَ: أسنَدَه ورفَعَه. (٩٦١-٢) أرجعها خشيم (٩٣) إلى صبا: طلعَ، ظهَرَ. الصِّبا: ارتفاع قامة الولد. وفي الدارجة الليبية صَبَّى: وقف، انْتصب واقفًا. وكذلك في دارجة نجد. (خشيم ١٠١، حاشية١٣)

* وَطِئَ الشيءَ: دَاسَهُ. وَطِأَ المَوْضِعَ: صيَّرَهُ وطِيئًا. الميطاءُ: ماانخفَضَ مِنَ الأرْضِ. والوِطاءُ: والوَطِئُ: المُنْخفِضُ (١٠٨٣)> **نَاطَ** الشيءَ بغيرِه: علَّقَهُ. يُقَالُ: نَاطَ القِرْبَةَ بنِياطِها (أي صار أحدُهمَا أوْطءَ مِنَ الآخرَ بعد التعلِيق). المَناطُ: موْضِعُ التعْليقِ. النَّوْطُ كلُّ ما يتعلق بشيءٍ. النَّوْطَةُ: الموضِعُ المرتفِعُ عن الماءِ. (١٠٠١٢)

* **وَفَى** الشيءُ: تَمَّ وكَثُرَ. ووفى على المكان: أشرف عليه. و- على المئة: زادَّ عليها. الميفَى: الشَّرَفُ من الأرضِ (١٠٩٠)> **نَافَ** الشيءُ: عَلا وارْتفَعَ. و- عليهِ: أشْرَفَ. أنافَ الشيءُ: ارْتفَعَ. و- العددُ: زادَ على العَقْدِ. و- عليه: أشرفَ المَنِيفُ: المُشرِفُ على غيرِه. (١٠٠٢)

* **وَقَى** الشيءَ: صَانَّه وحمَاه. ويقالُ: وقَاهُ اللهُ من السُّوءِ، ووقاه السُّوءَ. و- الأمرَ: أصلحَه. وقَّاهُ: حفِظَه وصَانَه (١٠٩٥) > **نَقِهَ** من مَرضِه: بريءَ ولايزال به ضَعْفٌ. أنْقَهَهُ اللهُ: شَفَاهُ. **نَقِيَ** الشيءُ: نَظُفَ فهو نَقِيٌّ. و- البُرُّ: سَمِنَ وجرَى فيه الدَّقيقُ. و- العُودُ: جرى فيه الماءُ وابْتَلَّ . و- الشيءُ: بَلغ النَّقَاءَ. المُنَقَّى: المُخلَّصُ من الشَّوَائبِ. النَّقِيُّ: الخَالِصُ. (٩٨٧-٨)

* **وَقَى** الفرسُ من الحفَى: حَفِيَ وهابَ المَشْيَ. ووَقَى الشيءَ: صَانَهُ عن الأذى وحمَاهُ (١٠٩٥) > **نَاقَ** نوْقًا: نقَّى الشَّحْمَ مِنَ اللَّحْمِ. نوّقَ الحيوانَ: رَاضَهُ وذَلَّلهُ.

ويُقالُ: نوّقَ البَعيرَ. و- النّاقةَ: علّمَهَا المَشْيَ. تنوّقَ فيهِ: بَالغَ في تجويده. النوّاقُ: مُتعهّدُ الأمورِ ومُصْلِحُها. (١٠٠٢) استشهد خشيم (٩٧) **قه، قوه،** القَاهي: الرَّجُلُ المخْصِبُ في عيْشِه وفي عمَلِه > **نَقَهَ:** أبلىَ بعد مرَضٍ.؟؟

* **وَقَمَ** الرجُلَ: أكرَهَهُ وقَسَره. و- عن حاجته: رَدَّهُ أقْبَح الرَّدِّ. و- الأمرُ فلانًا: حَزَنَه أشدّ الحُزن. وقَمَّ فلانًا: أذلَّه وقهَرَه. الوِقَامُ: السَّيفُ والعصَا والسَّوْطُ والحَبْلُ. (١٠٩٤) (أدوات الانتقام وصوره من الذُّل والحزن) > **نَقَمَ** منه: عَاقبَهُ. و- الشيءَ: أنْكَرَهُ وعابَه. النِّقْمَةُ: العُقوبَةُ. (٩٨٧) استشهد خشيم (٩٧) بمادة **قَمَ،** قمَأَ الرَّجُلُ: ذلَّ وصَغُرَ.> **نَقِمَ:** كَرِهَ. ؟؟

* **وَكتَ** في الشيءِ: أثَّرَ فيهِ. و- البُسْرُ: وقعت فيه نقطةٌ من الإرْطابِ. و- فلانٌ الكتابَ: نَقَطَهُ. الوَكْتُ: الأثَرُ اليسيرُ في الشيء. الوَكْتةُ: نقطةٌ حمراءٌ في العينِ (١٠٩٥)> **الوَقْطُ،** الوَقِطُ: حُفْرَةٌ في غِلَظٍ تَجْمَعُ فيها مَاءَ المطرِ.(١٠٩٢) **نَكتَ** الأرضَ: أثَّرَ فيها بعودٍ. نكَّتَ الرُّطبَ: بدا فيهِ الإرطابُ. والنُّكتَةُ: النُّقْطةُ في الشيءِ تُخالِف لونَه، و- شِبْهُ وسَخ في المِرْآة أو السَّيفِ، وشِبْهُ وقْرَة في قرْنِيّة العينِ، ويسميها العامَّةُ نقطة. (٩٨٨) > **نَقطَ** الحرْفَ: وضعَ عليه النُقط. و- الكتابَ: شَكَلَهُ. و- الشيءَ بالمِدادِ: لطَّخهُ به. تنقَّطتِ الأرضُ: صارت ذات نِقاطٍ من الكلأِ. و- من الشيءِ: جزءٌ صغيرٌ، يقال: أعْطاهُ نقْطة من عَسَلٍ. (٩٨٤) وراءٌ زائدةٌ في **رَقَّط.**

* **وَكَزَ** فلانًا: دَفَعَهُ وضَرَبَهُ. و- فلانًا بالرُّمْحِ: طعنَه. و- الرُّمْحَ في الأرضِ: **رَكَزَهُ.** (١٠٩٦) **كَنَزَ** المالَ: دفَنَه تحتَ الأرضِ. و- جمَعَهَ وادَّخرَه. و- الرُّمْحَ: رَكَزَهُ في الأرضِ (٨٣٢) > **نَكَزَ** الدَّابَّةَ: نخَسَها بشيءٍ مُدبَّبٍ

يستحثها. و- الدَّابَّةُ الشيءَ: عضَّتْه (٩٩٠) والميم زائدة في **كَزَمَ**. (٨١٧) وقد يكون النَّقزُ: العصا العامية منه.

* **وَكَعَ** الشَّاةَ: نَهَزَ ضَرْعَهَا عند الحَلْبِ. و- الشيءُ: صَلُبَ واشتدَّ (١٠٩٦)> **نَكَعَ** الماشيةَ: جَهَدَهَا حَلبًا. و- فلانًا حَقَّهُ: مَنَعَهُ إيّاه. نَكَعَ فلانٌ عن الأمْرِ: نَكَصَ ونَكَلَ. و- عن الشيءِ: صرفَهُ عنه وأعجَلهُ عنه. وأنْكَعَ الشيءَ: ردَّه إلى ورائِه. (٩٩١)

* **وَنَى** فى الأمْرِ: فَترَ وضَعُفَ وكلَّ وأعيا. أوْنَاهُ: أتعبَهُ وأضعَفَهُ. الوَانِى: الضَّعيفُ البَدن. **الوَنُّ**: الضَّعْفُ. (دخيل)(١١٠١) > **النُّنُّ**: الشَّعْرُ الضَّعيفُ. (٩٩٤)

* **وَهَّدَ** الشيءُ: تسفَّل، والوَهْدُ: الأرضُ المُنخَفِضَةُ. (ج) وهْدٌ ووهادٌ. (١١٠٢) > **نَهَدَ** الثَّدْيُ: برز وارتفع. النَّهْدُ: الشيءُ المُرْتفِعُ والثَّدْيُ. (٩٩٥) تضاد.

* **وَهَسَ** فلانٌ: اشتدَّ أكلُه. و- الشيءَ: كَسَرَهُ. تَوَهَّسَ: أسرَعَ فى السيرِ. الوَهَّاسُ: الأسَدُ (١١٠٢) > **نَهَسَ** اللَّحْمَ نَهْساً: أخذه بمقدّم أسنانه ونتَفَه للأَكلِ. نَهَس فلاناً الكلبُ وكلُّ ذي نابٍ: عَضَّهُ. ويقال: نَهَسَتْه الحيَّةُ. المِنْهَسُ: الكثيرُ النَّهْسِ، يقالُ: أسدٌ أو نَسْرٌ مِنْهَسٌ. والراءُ زائدةٌ في **نَهْسَرَ** اللَّحمَ: قطَّعَه وجذَبَه بفيهِ. النَّهْسَرُ: الذِّئب. و**نَهَشَ** بنفس المعنى ك: نَهَسَ. (٩٩٦) بدخول الزائد سقطت العلّة.

* وَهَطَ فُلانًا: طَعَنَهُ. يُقالُ: رَمَى الطائرَ فأوهَطَهُ، ورمَاه رَمْيًا مُهْلِكًا. (١١٠٢) **هَطا** الشيءَ: رمَى بِه. الهُطَى: الضَّربُ الشَّديدُ والصرّاعُ. (١٠٢٩)> **نَهَطَهُ** بالرُّمْحِ: طَعَنَهُ بِه. (٩٩٧)

النتائج:

- لم تتأكد صلة العربيَّة بالمصرية القديمة من المفردات المتداولة فقط، ولكنها اعتمدت على البِناء النحوي المشترك بينهما، مما يرقى بالعربيّة إلى فترة تاريخية تقارب المصرية، في مراحل لم تسجلها العربيّة كتابة في بدايتها، وهو ما يمكن مناظرته في المصرية وتجربته على العربيّة.
- من الصعب حصر أصول كل الجذوع المبدوءة بالنون لبعد الزَّمان عن منشئها وعدم تسجيل ظروف نشأتها، والشاهد أن أغلبية النون البادئة في جذوع الأفعال العربية مزيدة. وهو ماقال به ابن منظور في اللسان، ومأأمكن تأكيده من العربية والمصرية القديمة. غير أن القليل منها نون أصلية من لغة أخرى، ١٦ مادة من ٢٨١، بنسبة ٦٪ من عينة الدراسة، والباقي٢٦٥ جذعًا بنسبة ٩٤٪ نونه البادئة مزيدة.
- جاءت نون المطاوعة سابقًا على بعض الأفعال المصرية القديمة مع نشأتها في تاريخها الأول، ثم حُذفت في إحدى مراحل تطورها، ولا يمكن اعتبار المزيدة بالنون مرحلة منتهية، فالكثير منها ظهر في الدولة الحديثة واللغة القبطية، إلى جانب الأخرى البسيطة بدونها.
- كثيرًا مادخلت النون على جذور مصرية مضعَّفة من جذرٍ ثنائي مثل :nftft ftft، وهي تعبر عن الحركة المستمرة والتكرار، بينما تدخل على الثنائي في العربية دون التضعيف عسعس: نعس، حسحس: نحس. وغالبًا ما تدخل على أفعال ثنائية في اللغتين لتصبح ثلاثية، وعلى الفعل الثلاثي بنسبة أقل ليصير رباعيا مثل: خرب: نخرب، قرد: نقرد، قرس: نقرس، هبر: نهبر، هتر: نهتر، هبل: نهبل، قضى: نقض.

- إذا دخلت النون كأي زائد آخر على جذرٍ مبدوء بحرف علَّة (ضعيف) في المصرية تُسقِطه. وفي العربية أيضًا مثل وسع: نسع، شسع. أشرَ: نشر. وهس: نهس. وهط، هطا: نهط. وهد: نهد. علا: نعل.
- اعتبرت نون المُطاوعة العربيَّة (انفعل) أصلا للبادئة المزيدة، وجاءت ألِفُها خفيفة ومُسهَلة ربما لمنع البدء بساكن ليكون نْفعَلَ، ومُؤدى ذلك أن الجذر كان ثنائيًّا أُسبِق بالنون وهي ليست من بنيته فصار ثلاثيًّا.
- أحيانًا قليلة جدًّا كانت النون الزائدة حشوًا مثل: وكز:كنز. سك المصرية: كنس. أو كاسعة مثل: الواني: النُّنُ، قاف: قفن، خش، خشي: خشن. وفي المصرية Sbn:Sbi : خلط، مزج. sfn: sf : صفا،يصفو، وهي قد تكون قلبًا مكانيًا من البادئة لأنها الغالبة.
- جاءت النون البادئة زائدة في الأفعال، مما يؤكد أن أصلها نون المطاوعة، وهو ماتشير إليه أغلب معاني الجذوع المَزيدة. وأحيانًا قليلة كان معنى الجذع المَزيد عكس الأول مثل: صات: نصت، وصل: نصل، جاع: نجع، ضحّ: نضح، هبل: نهبل، وهد: نهد، وفي المصرية mH : nmH. مما يعني إضافة مدلولات للمفردات بهذه الزيادة.
- هناك دلائل كثيرة على وجود الجذوع الثنائية في أصل العربيّة تراكمت عليها الزيادات النحويّة مثل نون المطاوعة، والتي أصبحت بمرور الزمن أساسًا في بنيتها، فحولتها إلى جذوع ثلاثية وهو ما أصبح غالبًا في العربيّة. وقليلًا ماحوّلت النون المزيدة الثلاثي إلى رُباعي. وهذا حصر وتصنيف للنون الأصلية والمزيدة في عينة الدراسة.

أولا: النون البادئة الأصليّة في العربيّة:

نَهَرَ: الأكدّية naru . نَارَ، نيرُ الأكدية niru . نَجَرَ نِجَارةً، المصرية nDr : نَجَّر، الأكَّدية nagaru . نَذرَ: المصرية nTr : (نثر) إله. نُزِفَ snf, znf المصرية: دم. المصرية naa نعّ: يُنعْم. نكى nkn ، نكى. نرا، النروة: حجرٌ أبيضٌ دقيق inr المصرية. ونرمق، نرجس، نارجيل، نرد، نيروز، نرسيان، نرش، النيرج أو النورج.

Abbreviations:

CDA.= George A., Concince Dictionary of Akkadian,London,2000.

CED.= Černy j., Coptic Etymological Dictionary, Cambridge, 1976.

Crum. = Crum W.E., Coptic Dictionary, Oxford, 1939.

ER. = Erichsen W., Demotisches Glossar, Copenhagen, 1954.

Wb. = Erman A. & Grapow H., Wörterbuch der Agyptischen Sprache, Leipzig 1926 –53.

Osing = Osing Jurgin, Die Nominalbildung des Ägyptischen, Deutsches Archäologischies Institut Abteilung Kairo, 1976.

المعجم الوسيط: مجمع اللغة العربية بالقاهرة: المعجم الوسيط، جزآن، ط٣، القاهرة، ١٩٨٥. اقتبست منه كل المادة العربية، ووضعت الشواهد منه داخل المتن العربي بين قوسين.

(بدوي وكيس) أحمد بدوي، هرمان كيس: المعجم الصغير في مفردات اللغة المصرية القديمة، ط١، القاهرة، ١٩٥٨.

(خشيم) : علي فهمي خشيم: ثنائية جذور الأفعال العربية من منظور جديد: السين والنون في بداية الجذور مزيدان؟ حولية مجمع اللغة العربية الليبي، العدد الأول، طرابلس، ليبيا، ٢٠٠٣م.

الحواشي والمراجع:

١- أبو الفتح عثمان بن جني :الخصائص، تحقيق :محمد علي النجار،ط٤، الهيئة المصرية العامة للكتاب،.١٩٩٩

٢- أحمد عبد الله حمزة الشيخ: السابق واللاحق في اللغات الأكّدية والآرامية ومقارنتها باللغة المصرية القديمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآثار جامعة القاهرة،٢٠٠٩.

٣- جاسب فالح الربيعي: مقالات في اللغة، منشورات جامعة سبها، ليبيا، ١٩٨٧.

٤-إميل بديع يعقوب، ط١، بيروت،١٩٩-راجي الأسمر: المعجم المفصل في علم الصّرف، مراجعة

٥- رمضان عبد التواب: التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه، مكتبة الخانجى بالقاهرة ودار الرفاعي بالرياض،١٩٨١.

٦- ريتشارد كابلس: المقدمة التمهيدية للغة الأكّدية، ترجمة: عبد الرحمن دركزللي، دمشق، ١٩٩٥.

٧- عبد الصبور شاهين: في التطور اللغوي، القاهرة،١٩٨١

٨- فاروق إسماعيل: اللغة الآرامية القديمة، منشورات جامعة حلب،٢٠٠١ .

٩-كارل بروكلمان: فقه اللغات السّامية المقارن، ترجمة: رمضان عبد التواب، جامعة الرياض، المملكة العربية السعودية،.١٩٧٧

١٠- محمد بهجت قبيسي: ملامح في فقه اللهجات العربيات من الأكادية والكنعانية وحتى السبئية والعدنانية، دمشق،١٩٩٩.

١١- محمد عبد الصمد زعيمة: دراسات في علم اللغة المقارن، القاهرة.١٩٨١

١٢- محمد عنبر: جدلية الحرف العربي وفيزيائية الفكر والمادة، دار الفكر،١٩٨٧.

١٣- محمود فهمي حجازي: علم اللغة العربية، القاهرة، ١٩٩٧.

١٤- نائل حنون: شريعة حمورابي، ترجمة النص المسماري مع الشروحات اللغوية للمواد١١٠٠والمقدمة، ط١، بغداد،٢٠٠٣.

15- Gardener A.; Egyptian Grammar, Oxford, 1973.

16-Gunn B., A Sixth Dynasty Letter from Saqqara, ASAE.,T.XXV.



تجربة مخبر التعلم والتحكم الحركي في إنجاز المعجم الموسوعي لعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

إعداد

د. شويه بو جمعة ، د. نبيل كرفس

مخبر التعلم والتحكم الحركي - معهد علوم وتقنيات

النشاطات البدنية والرياضية

جامعة المسيلة - الجزائر

٢٠٠١



مقدمة

الحديث عن ميدان التربية البدنية والرياضية، يقودنا إلى الحديث عن عدة مجالات مكونة له، فهو ميدان شامل لمجموع العلوم المرتبطة بالإنسان: الحيوية، النفسية، الاجتماعية، التربوية، السياسية، والاقتصادية، الجغرافية وغيرها من المجالات. هذا التشعب يجعل ميدان التربية البدنية والرياضية فضاء رحبًا لإجراء البحوث العلمية المرتبطة بالإنسان في ظل اقتحام التكنولوجيات الحديثة، التي جعلت من الإنسان مكبلا، بعيدا عن النشاطات البدنية والرياضية. وحتى الرياضة النخبوية في أعلى المستويات أصبح الممارس فيها عبدا، يدخل كوسيلة ضمن مشروع ضخم يدخل في منظومة إعلامية هدفها التشهير والربح المادي البحت، لإبراز التفوق الاقتصادي.

هذه الظروف جعلت البحث العلمي في ميدان التربية البدنية والرياضية متشعبًا وذا صبغة عالمية، فمع التطور الإلكتروني لوسائل الاتصال والتواصل أصبحت المعلومة متوفرة في كل أنحاء العالم بمجرد بزوغها، وبمختلف اللغات والأشكال، من هذا كله تظهر معاناة الباحثين الأكاديميين والطلبة الجامعيين في مجالات التربية البدنية والرياضية المختلفة في مجتمعنا العربي، وذلك في كيفية حصر بحوثهم والاستفادة من الزخم الكبير للبحوث العلمية الأجنبية من خلال ترجمتها للوقوف على آخر التطورات، وما وصلت إليه الدراسات في الميدان، إلا أن الباحث العربي يبقى غير دقيق في كيفية تحديد المصطلحات العلمية والمكتوبة باللغة الأجنبية، الشيء الذي يجعلهم يستخدمون في بحوثهم لغة غير لغتهم الأصلية.

يقول الطاهر سعد الله : " لعل أخطر الصعوبات التي يعاني منها الباحثون في ميدان العلوم الإنسانية عموميات لغتها ".ويشاطره الرأي محمد صبحي حسانين قائلا : " إن المشكلة التي ظهرت هي أن المجال أصبح مزدحما بعدد ضخم من المصطلحات، تداخل بعضها، وتمايز بعضها، وتعارض البعض الآخر" . (الحبيب المخ 1975)" .

لذا فنحن بحاجة ماسة وشديدة إلى ضبط مفاهيم المصطلحات، وتقييد إطلاقها، وتطوير مفهومها، وتحديد نطاقها وتوحيدها، كما نص عليه الباحث عبد الله خلخال في دراسة له خصت المصطلح السينمائي- على وجه التحديد- في البحث اللساني العربي الحديث، وينبغي لنا أن نعمل على توحيد وتحديد المضامين والمفاهيم بيننا في القطر الواحد أولا ، ثم السعي لتوحيدها بين الأمصار العربية، وذلك في إطار الجهود التي تتبناها المجامع العلمية.

مشكلة الدراسة:

إن تعدد العلوم المكونة للتربية البدنية والرياضية والمرتبطة بها كميدان حيوي حديث، يجعل من الصعوبة التحكم في المصطلحات الوافدة بكثرة على الباحثين من جهة، وعلى الطلبة الجامعيين من جهة أخرى باعتبارهم المتلقين للحديث من البحوث العلمية، التي في كل مرة تأتي بمصطلحات جديدة، وبكل اللغات. وباعتبار التدريس في الجامعة لدينا يلقى باللغة الأم، وهي اللغة العربية؛ يقف الطلبة والباحثون أمام مشكل تعريب المصطلح من جهة وتوحيده من جهة أخرى، حتى يكون الفهم متماثلا. لكن هذا لم يحدث نظرا لتعدد مدارس المكونين والباحثين في الميدان، الذين تكونوا بلغة أجنبية، وفي بلدان مختلفة، ومن الصعب عليهم إيصال معلوماتهم العلمية باللغة العربية البحتة.

وهذه الوضعية توقعنا في ظاهرة الخلط الواقع في إطلاق المصطلحات المتعددة المترادفة، وما تسببه من أخطاء علمية في ما بعد، وفي قضية لغوية(علي توفيق، ٢٠٠٥).

وإن إشكالية المصطلح أدت بالباحث في أي ميدان عامة، وفى ميدان علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية خاصة، إلى وضع مصطلح بسيط واضح وخاص به يستخلصه من واقع دراسته يطلق عليه بالتعريف الإجرائي ، يرتبط بزمان ومكان وظروف الظاهرة المدروسة ذاتها، ويتبناه؛ لأنه يتماشى مع رأيه وفكره واعتقاده في هذا المجال .

ولكن على الرغم من إسهامات التعاريف الإجرائية في حل الكثير من المشكلات النظرية والمنهجية فإن القضية مازالت تطرح الكثير من التساؤلات، وعليه بات من الضروري علينا كباحثين الوقوف على هذا المشكل وأخذه مأخذ الجد في دراستنا، محاولين التخفيف من حدته أو القضاء عليه مستقبلا.

فمن خلال هذه المعطيات قمنا بطرح الأسئلة التالية:

- ما هي أسباب تعدد المصطلح في ميدان التربية البدنية والرياضية وتشتته وأخطاره؟.
- ما هي طرق وضع المصطلح العلمي وتعريبه وتأصيله في ميدان التربية البدنية والرياضية؟.

المصطلحات الواردة في البحث

تعريب المصطلح:

هذا المفهوم يحتوي كلمتين، **تعريب** أي تحويل كلمة من لغة أجنبية إلى اللغة العربية دون أن تفقد معناها ضمن سياق الجملة أو النص. وكلمة **المصطلح**، وهي رمز لغوي محدد لمفهوم معين، أي أن معناه هو المفهوم الذي يدل عليه هذا المصطلح، وتعتمد درجة وضوح معناه على دقة موضع المفهوم ضمن نظام المفاهيم ذات العلاقة.

ونقصد به في دراستنا هذه وضع مصطلح عربي علمي بمعنى أصيل، ويخدم موضعه في الجملة؛ حتى لا تفقد معناها الوارد في البحث.

التأصيل:

للوقوف على معنى هذه العبارة اقتضى البحث الرجوع إلى المعاجم اللغوية وكتب التعاريف؛ حيث ورد فيها ما يوضح معنى التأصيل؛ حيث قال ابن فارس: الألف والصاد واللام، وأصل يدل على أساس الشيء .(أبو الحسين، ١٩٧٩، ٣٢٣).

وقال المناوي: أصلته تأصيلا، أي جعلت له أصلا ثابتا يبنى عليه غيره، وأصل الشيء: جعل له أصلا ثابتا يبنى عليه، وبهذا يكون معنى التأصيل إرجاع القول والفعل إلى أصل وأساس يقوم، ويبنى عليه.[١] والتأصيل مصدره المؤول ، أصل أضيفت إليه أحرف الزيادة التاء والألف والياء، فأصبحت على وزن تفعيل، وأحرف الزيادة جمعها أهل النحو في كلمة: (أنيت)، فتصبح (الألف والنون والياء

١- http://www.sudnesehome.com/forum/showthread.php?t=5497&page1

والتاء)، وان لم تكن هذه الحروف من أصل الكلمة، وبهذا نعرف انَّ التأصيل هو العودة على أصل الشيء.

التربية البدنية والرياضية:

هي ذلك الجانب المتكامل من التربية العامة الذي يعمل على تنمية الفرد وتكيفه جسمانيا واجتماعيا ووجدانيا عن طريق الأنشطة البدنية والرياضية المختلفة تحت قيادة صالحة، لتحقيق أسمى القيم الإنسانية.

وعرفت "**أجيلا**" و"**لومبكين**"، أن التربية البدنية هي العملية التربوية التي تهدف إلى تحسين الأداء الإنساني من خلال وسيط هو الأنشطة البدنية المختارة لتحقيق ذلك."(الخولي، ١٩٩٦، ٣٦).

البحث العلمي:

البحث العلمي هو المصدر الرئيسي في الوصول إلى معرفة صادقة وموثوقة، ولقد تزايد استخدامه في وضع القرارات وحل المشكلات بشكل واضح حديثا، وفي كافة حقول المعرفة الإنسانية، كالطب، والهندسة والزراعة، والاقتصاد، والعلوم الإنسانية والاجتماعية (سعيد التل، ٢٠٠٧، ١٧).

ومفهوم البحث العلمي شائع، ويردده الجميع، وله العديد من التعاريف، فهو عملية منظمة تهدف إلى التوصل إلى حلول المشكلات أو اجابة تساؤلات معينة باستخدام أساليب علمية محددة، والوصول إلى معرفة علمية (الجابري،٢٠٠٩، ٣٣).

إذن لا يوجد تعريف موحَّد للبحث العلمي؛ إذ هناك الكثير من التعاريف للبحث العلمي، إلا أن هناك شبه اتفاق على أن البحث العلمي هو كل إنتاج

يكتبه دارس، أو أستاذ، أو باحث في موضوع من مواضيع العلم، أو فكرة، أو مشكلة من مشكلاته (شرف وخفاجي، ١٩٨٥، ٩).

منهجية الدراسة:

لقد استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلى تعميمات مقبولة؛ مما تطلب من الباحثين القيام بمسح الدراسات والمراجع المتعلقة بهذا الموضوع.

أهمية الدراسة:

يجد الطلبة الجامعيون والباحثون الأكاديميون في ميدان التربية البدنية والرياضية صعوبات جمة، بتعدد المصطلحات العلمية الوافدة باللغات الأجنبية، وتشتتها؛ مما يقف عائقا في وجههم في الفهم الجيد، واختيار المصطلح المناسب في التعبير، وفي إعداد البحوث والدراسات، فهو يحتاج إلى عديد التعريفات الميدانية، ومجهود كبير؛ لربطها بميدان بحثه في التربية البدنية والرياضية.

فمن خلال خبرتنا كطلبة وكأساتذة وباحثين في هذا الميدان، لاحظنا النقص الكبير في المصادر العربية من حيث المصطلحات الخاصة بالميدان، الشيء الذي دفع الفاعلين في مجال التكوين من أساتذة وباحثين إلى استخدام مصطلحات مختلفة لمفهوم واحد دون قيد أو شرط، واللجوء إلى الاقتراض المباشر للكلمات الأجنبية، والتعامل بها، واستخدامها في التدريس كوسيلة لإيصال الرسالة للطلبة خاصة اللغات التي ورثتها الدول العربية عن الاستعمار.

ولا يزال استخدام المصطلحات الأجنبية في التدريس، وفي البحث العلمي إلى يومنا هذا شائعا في بلادنا. من هذا المنطلق تظهر أهمية دراستنا هذه، والتي

هي عبارة عن حصر لأسباب هذه الظاهرة، للتمكن من التقليل من أخطارها واستئصالها على المدى البعيد، وتطوير البحث في الميدان باللغة العربية، وبمصطلحات محددة يفهمها الجميع.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة حصر الأسباب التي أدت إلى استفحال مشكلة تعريب المصطلحات العلمية وتوحيدها في ميدان التربية البدنية والرياضية، لنقف عند التقليل من حِدَّتها، في كيفية استخدامها من طرف الطلبة الجامعيين، وحتى الباحثين الأكاديميين في مختلف مجالات التربية البدنية والرياضية. ويمكن تحديد أهداف هذه الدراسة في:

- معرفة أسباب تعدد المصطلح العلمي في ميدان التربية البدنية والرياضية.
- معرفة أسباب تشتت المصطلح العلمي في ميدان التربية البدنية والرياضية.
- معرفة تأثير هذا التعدد والتشتت للمصطلح العلمي على الطلبة والباحثين في ميدان التربية البدنية والرياضية.
- معرفة كيفية وضع المصطلح العلمي.
- معرفة كيفية تعريبه وتأصيله في مجال التربية البدنية والرياضية.

الإطار النظري للدراسة

أسباب تعدد المصطلح:

تعتبر التربية البدنية والرياضية ميداناً واسعاً يحتوي على عدة مجالات، تتعلق- في غالبها- بالفرد الممارس. وللوقوف على هذه المجالات يمكن تقسيمها إلى المجالات حسب الهدف العام لها، وحسب العلوم المرتبطة بها، والتي تكونها كميدان في:

❖ مجالات التربية البدنية حسب الهدف العام:

- التربية البدنية في الوسط المدرسي.
- التربية البدنية في ميدان التدريب الرياضي النخبوي.
- التربية البدنية والرياضة العسكرية.
- التربية البدنية والرياضة الصحية (Dornhoff, 1992, 7).

❖ **التربية البدنية والرياضية والعلوم المرتبطة بها**

تتكون التربية البدنية والرياضية من عدة علوم تحيط بالإنسان، كالعلوم الحيوية، كعلم التشريح، وعلم وظائف الأعضاء، وعلم الأنماط الخارجية، والعلوم الإنسانية الاجتماعية، كعلم الاجتماع، وعلم النفس، وعلوم التربية، والطب كالطب الرياضي، والتأهيل الرياضي، والإصابات الرياضية، إلى جانب العلوم المتعلقة بالرياضة والممارسة الرياضية، كعلم الميكانيك الحيوية، وعلم الحركة، وعلم التدريب الرياضي.

هذه الأهداف الكثيرة للتربية البدنية والرياضية في استخداماتها المختلفة، إلى جانب العلوم المرتبطة الكثيرة أدت إلى تشعب كبير في ميدان علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية، فالطالب الجامعي- أثناء تكوينه- مطالب بدراسة

جميع هذه العلوم والتحكم فيها إلى درجة معينة، حتى يستطيع القيام بمهامه مستقبلا في ميادين التدريس للتربية البدنية في المؤسسات التربوية، أو التدريب الرياضي في النوادي الرياضية النخبوية، أو في مجال الرياضة العسكرية، أو ميدان الرياضة الترفيهية والصحية على مستوى النوادي والمؤسسات الصحية.

وسط هذه التخصصات الكثيرة والمتشعبة كانت البحوث العلمية في هذا الميدان ولا تزال مقتصرة على مشكلات بسيطة في التخصص الممارس ميدانيا، في المدرسة والنادي، على وجه الخصوص، ولم ترقَ إلى البحوث التجريبية الدقيقة المتعلقة بالعلوم الحديثة والكيمياء الحيوية وغيرها، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى التكوين في أصله منذ أن تأسس في بلدنا تأسس على هدف تكويني وحيد وهو التكوين من أجل التدريس في المؤسسات التربوية، أو على أساس التدريب الرياضي في النوادي الرياضية النخبوية. ولم يكن أبدا تكوينا من أجل البحث والتطوير في مكونات الميدان المختلفة. وحتى عندما فتحت الأبواب للتكوين في الدراسات العليا دارت حول كيفية التدريس أو التدريب والمشاكل المحيطة بالممارسين في معظمها.

هذا الوضع حدّ من إمكانيات البحث العلمي، وقلَّل من المبادرة في الدراسات العلمية الدقيقة، وما أنجز كان باللغة الأجنبية، وفي ظل السياسة التي اتخذتها الدولة الجزائرية في التعريب، أصبحت هذه البحوث باللغة الأجنبية غير مفيدة؛ لأنها لن تجد مقروئية واسعة. إذا علمنا أن النظام التربوي الذي يسبق الجامعة كله معرب، وحتى اللغات الأجنبية أصبحت تدرس بسطحية. ويدخل أيضا مشكل عدم وجود مختصين في الترجمة يعملون على تحديد المصطلحات

وتوحيدها في هذه البحوث ليفهمها القارئ، ويستفيد منها الطالب في تكوينه، والباحث في دراساته.

ومن هذا كله يصبح الطلاب أو الباحثون وسط تخصص متعدد الاتجاهات بكثرة العلوم المشكِّلة له، تجعلهم بعيدين عن الدقة والتخصص في مجال معين، وهذا التشعب يجعل المصطلحات العلمية كثيرة جد، وأمام هذا التعدد في المصطلحات يقف الباحث عاجزا عن تحديدها، والتحكم فيها، خاصة إذا علمنا أن البعض منهم يترجمها بصفة ارتجالية، ويحاول تبرير ذلك من وجهة نظره الذاتية، والتي لا تخضع لقواعد وضع المصطلح الدقيقة.

أسباب تشتت المصطلح:

معظم المبادرات أو المحاولات التي قامت بها الدولة من أجل التعريب في مختلف المجالات لم تصل إلى نهايتها، أو بالأحرى لم تكن شاملة لجميع الجوانب؛ ذلك لعدم وجود مختصين لمتابعة مدى تطبيق التوصيات التي تخرج بها الندوات المنظمة من أجل وذلك، خاصة إذا علمنا أن الأجيال الأولى بعد الاستقلال كانت كل دراساتها باللغة الأجنبية، وبالتالي فمن الصعب تعريب كل المصطلحات في ظل هذه الوضعية، وبالتالي فمجرد التفكير في ذلك لا ينفع. فاعتمد على وضع برامج مسطرة باللغة العربية من أجل تطبيقها وتطويرها، ولكن اصطدمت بعدم قدرة الأساتذة المكونين على إيصال المعلومة؛ لأنه لا كفاءة له في اللغة العربية، ويصبح بذلك الطالب يأخذ ما يعطيه الأستاذ ليطبقه ميدانيا فقط بلغة الحركة أو بلغة الاستعراض دون أن يجد المصطلح المناسب له باللغة العربية، فيسميه باللغة الأجنبية.

هذا الوضع أدى إلى تشتت المصطلح العربي، ويلخص علي توفيق الحمد أسباب المشكلة في النقص في المعاجم العربية بأنواعها المختلفة، والفراغات في المصطلحات العربية، والاقتراض المباشر من اللغات الأجنبية، وبدون قيود .واختلاف طرق الوضع للمصطلحات العربية، وعدم التنسيق أو الاتفاق على مبادىء التقييس والمراجعة، واتساع اللغة العربية وأقطارها، وخضوع الأقطار العربية في مراحل من تاريخها لأنظمة سيطرة أجنبية، والاجتهاد الشخصي والفرديّ بلا تنسيق، واختلاف مصادر الترجمة والأصول الثقافية للمترجمين في مجال المصطلحات، واختلاف لغات المصطلحات الأصلية الدولية التي تقوم بوضع مقابلات عربية لها.

ومن أسباب التشتت أيضا وجود مترادفات كثيرة دالة على مفهوم واحد، فيمكن بذلك أن تعد المترادفات سببا ومظهراً من مظاهر التشتت في آن واحد، وقريب من الترادف أيضا ظاهرة المشترك اللفظي؛ إذ قد يطلقون مصطلحا واحدا على عدد من المفاهيم، ومقابل عدد من المصطلحات الأجنبية بسبب عام الوضوح والدقة.

تأثير التعدد والتشتت للمصطلح العلمي العربي على الطلبة الجامعيين والباحثين:

تعتبر تأثيرات التعدد والتشتت للمصطلح العربي كثيرة، فهي تؤثر بدرجة كبيرة على التفكير العلمي العربي نفسه، فهي تعيق استيعاب المفاهيم الحديثة، وتؤثر على الإبداع والتقدم ومجاراة العالم في البحوث واكتشافاته، كما تعم الفوضى والاضطراب في أعمالنا العلمية وتفكيرنا، بل قد يوقعنا تعدد المصطلحات، وعدم توحيدها في التناقض والخطأ أحيانا (غزال، ص ١٢٥).

والتشتت والتعدد في المصطلح يؤدي إلى عدم التحكم من طرف الباحثين، وعدم التخصص؛ مما يقتل لديهم روح المبادرة والإبداع، وكثرة الأقاليم العربية واختلاف ثقافتهم وبيئاتهم يؤدي إلى عدم توحيد المصطلح، خاصة إذا علمنا بعدم وجود اتفاقيات شراكة في مجالات البحث العلمي في مجالا ت التربية البدنية، تعمل على توحيد الجهود في مجال تحديد المصطلحات، وتوحيدها، وتأصيلها، وجعلها عربية عامة تطبق في جميع الدول.

وعدم وجود معجم عربي موحَّد للتربية البدنية والرياضة يعطي مفاهيم موحدة للمصطلحات العربية بمقابلتها بالمفهوم باللغة الأجنبية يجعل الباحثين يرتجلون في وضع الترجمات المفاهيمية كل حسب ميوله واتجاهاته، وهذا يشكل عائقا في كيفية التأليف والإنتاج العلمي باللغة العربية.

وأيضا التشتت والتعدد في المصطلحات يجعلان كل دولة عربية تعتمد على المصطلحات المرتبطة بثقافتها، وكيفية استقبالها من طرف أفرادها، دون أن تأخذ بعين الاعتبار تعميمها على الدول العربية قاطبة، وهذا ما يجعل نسبة الاطلاع على البحوث محددة بإقليم تلك الدولة فقط؛ مما يقلل من انتشار البحوث العربية.

طرق وضع المصطلح العربي المنتشرة في الجامعة:

وبحكم اطلاعنا على كيفية التدريس في الجامعة، وطريقة التعامل نجد أن أغلبية الأساتذة يعتمدون على المصادر الأجنبية، التي غالبها باللغة الفرنسية، واللغة الإنجليزية، ولكن بترجمة خاصة دون إخضاعها لترجمة رسمية من طرف مختصين، لدرجة أن الطالب لا يفهم المعنى اللغوي، فما بالك المصطلح العلمي المتشعب في ظل كثرة العلوم المكونة لميدان التربية البدنية والرياضية.

وأيضا هناك عدم وجود تنسيق حتى في المؤسسة الواحدة، فالطالب يكون بين هذا أو ذاك مبعثر الأفكار، ولا يستطيع التحكم في ما يتلقاه. هذا بالرغم من أن العديد من الندوات والمؤتمرات أوصت وبينت منهجيات وضع المصطلح العلمي العربي (شفيق، ١٩٨٢).

وتعد عملية وضع المصطلحات، خصوصاً العلمية منها، والتقنية من أهم عوامل تطوير اللغة العربية . وقد بدأ هذا الاتجاه مع بواكير النهضة العربية ، وذلك عندما تم إنشاء المجمع العلمي بدمشق عام ١٩١٩ م. وقد اتبع مجمع اللغة العربية في القاهرة نفس النهج منذ نشأته ؛ إذ ركّز المجمع بشكل أساسي في تعريب المصطلحات العلمية والتقنية .. ثم نهجت بقية المجامع اللغوية في الدول العربية الأخرى نفس النهج تقريباً . وذلك باتباع طرائق التعريب في العربية.

كيفية تعريب المصطلح وتأصيله في التربية البدنية والرياضية :

إن ميدان التربية البدنية والرياضية هو ميدان واسع، وكما أسلفنا، إنه يتكون من عدة مجالات من العلوم ؛ مما يجعله واسعا ومتعدد المصطلحات والمفاهيم، هذا يصعب علينا التحكم فيها جميعها. والبحوث العلمية الحديثة كلها مكتوبة باللغات الأجنبية، وما يصلنا نحن ما هو مكتوب باللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية، إذن نحن باعتبارنا نحمل اللغة العربية نعتبر متلقين، وبالتالي وجب علينا قبول ما يصلنا وترجمته حسب مفهومه.

إذا سلمنا بأن اللغة العربية هي لغة شاملة لجميع المفاهيم، فيجب أن نجد صيغة للم شمل المترجم والمختص في اللغة العربية، والمتخصص في الميدان؛ ليعطي الأول معنى الكلمة، ويعطي الثاني موقعها في مجال التخصص، ويعطي الأخير

مدلوله باللغة العربية، بكلمة أصيلة، أو بمجموعة من الكلمات إن تطلب الأمر ذلك.

وفي مرحلة أولى عرضها على مستخدميها لإثبات استخدامها، وتقييم مدى ملاءمتها في سياق العمل، ثم إعادة تقييمها وتقويمها لنشرها في الأقاليم الأخرى بمعنى شامل، ومحاولة تقييمها مرة أخرى؛ لنخلص في الأخير إلى توحيد استخدامها في جميع الوطن العربي. ولا تكون هذه الخطوات مفيدة إلا إذا شملها في معجم شامل ومحاولة تجديده.

ولا تكون هده الخطوات فعالة إلا بإنتاج بحوث علمية مشتركة، ومحاولة وضع هذه المصطلحات في البحوث العلمية والمؤلفات من كتب ومجلات، ونشرها في جميع الدول العربية؛ ليطلع عليها الكل، ويستطيعوا فهمها وتطبيقها، وإعادة توظيفها حتى تصبح متداولة.

وباتباع جميع خطوات التعريب والتأصيل للمصطلحات، ونشر هذه المصطلحات بوضعها في معاجم لغوية، وحث الباحثين والمؤلفين على استخدامها لنشرها، بصفتها لغة واحدة يفهمها كل العرب سوف تتأصل أكثر هذه المصطلحات. ؛مما يخلق نوعاً من الإبداع عند الباحثين باسخدام لغتهم في البحث وفي التدريس، وحتى الطلبة سوف يفهمون لغة واحدة، وبالتالي سوف يتحكمون أكثر في المصطلحات الكثيرة في مختلف التخصصات المرتبطة بميدان التربية البدنية والرياضية.

ودعم هذه الفكرة يخلق آلية جديدة في البحث العلمي، وبالتالي هذا البحث يصبح محليا ويعتمد عليه، لا يحتاج إلى الترجمة، بل يزيد تطورا؛ لأن اللغة

العربية عندنا هي لغة التواصل الذي سيتطور بتكلم لغة واحدة، ومصطلحات موحدة ويفهم الجميع المفاهيم التي جاءت في نتائج البحوث.

ولعل من أهم الخطوات التي يجب على القائمين بالترجمة ووضع المصطلح العربي هي إنشاء قاعدة بيانات للمصطلحات باللغة العربية، ومقابلتها بالمصطلحات الأجنبية؛ حتى تكون بين أيدي الجميع، والباحث العربي يستطيع بذلك فهم أي مصطلح أجنبي؛ ليقف دائما على مستجدات البحوث ليستفيد منها.

وتكون قاعدة البيانات هذه متجددة ، وتثرى بإضافة مصطلحات جديدة، وكلما اقتضى الأمر ذلك ،وبصفة دقيقة، ومن طرف اللجان المخوَّلة في الأقطار العربية بعد إخضاع الجديد من المصطلحات إلى التقييم ،والتقويم ،ومختلف خطوات الوضع ،والتعريب، والتأصيل.

يمكن إعطاء خطوات عملية في كيفية حصر المصطلحات العلمية في ميدان التربية البدنية والرياضية:

- تحديد المجالات المختلفة للتربية البدنية والرياضية.
- تحديد الاتجاهات الحديثة في البحث العلمي في هذه المجالات باختلافها.
- جرد المصطلحات المتداولة والمستخدمة بطريقة فوضوية .
- حصر هده المصطلحات في مجموعات متجانسة حسب كل مجال من مجالات التربية البدنية والرياضية.
- تحديد مواضع استخدامها، ومدى انتشارها، والمفاهيم المختلفة لها.
- توحيد المفاهيم المرتبطة بكل مجال.
- ربط هذه المفاهيم مع ميدان التربية البدنية والرياضية.

- وفي حالة تعدد المفاهيم لمصطلح واحد نقترح مصطلحات جديدة لكل مجموعة من هذه المفاهيم، ثم نقوم بتأصيل هذا المصطلح، ثم تقييسه مع مراعاة شروط ذلك.
- ونعتني دائما قبل وضع المصطلح العلمي بالجانب اللغوي والمنطقي.
- نشر هده المصطلحات في معجم موسوعي شامل ومتجدد .
- استخدام هده المصطلحات في التدريس والبحوث العلمية.
- تنشيط عمليات الترجمة للبحوث العلمية الجديدة والأجنبية باستخدام المصطلحات الموضوعة.

خلاصة:

كل ما يمكن أن نخلص إليه من خلال هذه الدراسة، هو وجوب وضع استراتيجية لتفادي أخطار التشتت في المصطلح العلمي، ومحاولة القضاء على الأسباب المؤدية إلى ذلك. ولا يكون ذلك إلا وفق تخطيط مدروس يعمل على حصر جميع الأخطاء ومعالجة مسبباتها بوضع البدائل التي تعمل على توحيد المصطلحات بطريقة صحيحة، باتباع جميع خطوات الوضع، والتوحيد، والتأصيل، ثم النشر. والتشجيع على الخوض في البحث باللغة العربية باستخدام المصطلحات الموضوعة، والمتفق عليها، والشروع في الدراسات في مختلف المجالات ونشر نتائجها باللغة العربية، وبالتالي تسمح للباحثين باستخدامها في دراساتهم وللمدرسين في محاضراتهم، على المستوى المحلي، ثم نشرها على مدى أكبر. فيسهل بذلك استيعاب الطلبة، ويحثهم ذلك على الإبداع، والتفكير الصحيح، الشيء الذي سيدفع- لا محالة- التفكير العلمي الإبداعي والصحيح، ويحث على إنجاز علماء العرب بحوثا علمية خاصة بهم دون إهمال البحوث الأجنبية. والشيء الذي يجب التأكيد عليه هو وضع اللجان المشتركة التي تعمل على ترجمة البحوث الأجنبية بحضور المترجم واللغوي والمتخصص في الميدان المعني؛ لإعطاء المصطلح مفهومه اللائق. كما يجب التنويه أيضا بأن البحوث والندوات والمؤتمرات العلمية التي أقيمت منذ الخمسينيات من القرن الماضي في مختلف الدول العربية قد خرجت بنتائج جمة، فيجب تفعيل توصياتها بإرادة سياسية قوية خدمة للعلم، وخدمة للتنمية بهوية عربية محضة للنهوض باللغة العربية التي كانت- ولا تزال- لغة علم. فعلوم العرب قديما كلها بلغتهم، فترجمها الغربيون، ومهدوا لتأسيس حضارتهم ببناء

العلوم الحديثة بلغاتهم الخاصة على أنقاض اللغة العربية؛ ليسوقوها في مختلف البقاع.

لهذا كان التفكير في هذا المعجم الموسوعي الموحد لعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية الذي يأتي لبنة في بناء معرفي مهم وجاد ، سبقته لبنات وجهود مشكورة في هذا السبيل ، ولا بد أن تأتي بعدها، وتتبعها جهود صادقة جديدة ، تساعد نهر المعرفة على الجريان والعطاء .

والمعجم الذي نطمح إليه يستهدف تيسير السبيل على الباحثين في مجال العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، وذلك بالتعرف على المصطلحات الرياضية لغة واصطلاحا ، ويسير في سبيل تحقيق هذا الهدف على منهج موحد وطريقة ثابتة في عرض تلك المصطلحات ؛ إذ يبدأ بعرض المصطلح، كما هو شائع في الأدبيات التربوية، موضحا ما يقابله باللغة الإنجليزية ، واللغة الفرنسية، ثم يبين المعنى اللغوي للمصطلح من خلال تحديد المادة التي اشتق منها، والمعاني اللغوية المختلفة التي ينطوي عليها ، يلي ذلك بيان للمعنى الاصطلاحي لهذا المصطلح، والدلالات المختلفة التي يتضمن عليها، والتعريفات التربوية التي يقترن بها ، مع الإشارة إلى المعاني الاصطلاحية التي تناولت هذا المصطلح من جوانب متعددة متباينة .

المراجع

١- أبو الحسين، أحمد وبن فارس بن زكرياء (1979) : معجم مقاييس اللغة " المحقق":

٢- عبد السلام محمد هارون، ، دار الفكر .

٣- أحمد شفيق (1982): منهجية وضع المصطلحات العلمية الجديدة مع ترجمة السوابق واللواحق، مجلة اللسان العربي، العدد ١٩، الجزء١ ،، ٣٧-٦٦.

٤- أمين، أنور الخولي (1996):"أصول التربية البدنية والرياضية" ، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.

٥- الأخضر، غزال أحمد (1977) : المنهجية العامّة للتعريب المواكب، ، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط . المغرب.

٦- الحمزاوي، رشاد (1986): المنهجية العامة لترجمة المصطلحات وتوحيدها وتنميطها (الميدان العربي)، دار الغرب الإسلامي ،بيروت.

٧- الحبيب، المخ (1975) : دراسات في اللغة والحضارة ، وزارة الشؤون الثقافية/ تونس.

٨- الديداوي، محمد (2000): الترجمة والتواصل. دراسات عملية تحليلية لإشكالية الاصطلاح ودور المترجم. الدار البيضاء، بيروت: المركز الثقافي العربي.

٩- الديداوي، محمد (2002): الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية واللغة الحاسوبية. الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي بيروت،

١٠-عبد العزيز، محمد حسن (1990): التعريب في القديم والحديث. القاهرة: دار الفكر العربي.

١١-احمد علي توفيق (2005) "المصطلح العربي، مجلة جامعة الخليل للبحوث، المجلد الثاني/ العدد الأول.

١٢-عدنان حسين الجابري، ويعقوب عبد الله أبو حلو(2009):" الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية" ط٤، إثراء للنشر والتوزيع عما ن، الأردن .

المراجع الأجنبية

13- Habil Martin dornhoff(1992) : « Education Physique et sportive » O.P.U.,Alger

14- Benantar, Houcine (2003) La langur arabe et la TAO- Evaluation du support de la langue arabe par le système TRADOS. Mémoire de DEA. Ecole de Traduction et d'Interprétation- Université de Genève.

15- Felber, Helmut (1984) Terminology manual (PGI-84/WS/21). Paris: UNESCO.

16- Kay, Karl (2002) "Translating science to perfection", Language International,
February 2002.

17- Sauron, Véronique-Anne (2003) Les mémoires de traduction: un état des lieux. Ecole de Traduction et d'Interprétation- Université de Genève

تعاضد التخصصات في صناعة المعجم العربي
دراسة تطبيقية لظاهرة التعريف

إعداد

د. مختار درقاوي

فتح اللغة العربية

جامعة حسيبة بن ابوعلي - الشلف - الجزائر

٢٠٢٣

مقدمة

تعدّ فكرة تعاضد التخصصات لدراسة وخدمة الظاهرة العلمية فتحا معرفيا دخل ميدان الدراسات العربية حديثا مع أواخر القرن العشرين ومطلع القرن الحادي والعشرين، وحقيقته أنّ الانفتاح على مختلف التخصصات، والسعي إلى إيجاد تكامل أو تبادل معرفي بين العلوم قد أصبحا وعيا منهجيا رائدا، وطريقا محتذى في الثقافة العالمية المعاصرة، هذا الوعي الذي يسعى إلى إضفاء الشرعية المعرفية على الفكر الإنساني قاطبة، وإثراء العطاء الحضاري أضحبا قائما على امتلاك قاعدة علمية واسعة تستقطب عطاءات معرفية متنوعة تمكننا من مقاربة قضايا متشعبة، وتؤهلنا لاستيعاب الظاهرة العلمية استيعابا واعيا.

فاستحداث برامج رائدة تستوعب بشكل أفضل ظاهرة التخصصات المتداخلة أو "البينية" interdisciplinary أمرٌ لا مفرّ منه، وتحقّقه في الواقع العملي يعتمد على جملة من المعطيات، كالاعتماد على الامتداد الزماني، والامتداد المكاني؛ لتحقيق التلاقح والتوأمة، والتقاطع المنهجي، ويُقصد بالامتداد الأوّل المدّة الكافية لعملية التحصيل، وتحقيق الأهداف، وبناء الكفاية، وأما الامتداد الثاني فيُراد به منشآت التكوين من أقسام، وكليات، وجامعات، ومعاهد، ومراكز البحث.

وبذلك تتحقق البرامج، مثل: "برنامج المعلومات الصحية"؛ وهو برنامج تتداخل فيه علوم الحاسب الآلي وصحة المجتمع، وبرنامج "الميكانيكا الحيوية"، وهو برنامج تشترك في إعداده أقسام التربية الرياضية، والهندسية الميكانيكية، والعلاج الطبيعي، وبرنامج اللسانيات التطبيقية Linguistique Appliquée، وهو برنامج تتداخل فيه علوم عدّة هي: اللسانيات النفسية، واللسانيات الاجتماعية، وتعليم

اللغة، وتحليل الخطاب، والأسلوبية، واللسانيات الحاسوبية، واللسانيات الإثنية، واللسانيات العصبية، وفلسفة اللغة.

وهناك أيضا فروع أخرى كـ: التخطيط اللغوي، ولغة الإعلام، والإعلان التجاري، وكيفية التأثير باللغة، وهندسة الاتصال، وصناعة المعجمات، وتصميم النظم الكتابية، ومحاربة الأمية، والنقد الأدبي، والتذوق، والتحليل النفسي، وعلاج العيوب النطقية، وجغرافية اللهجات، وبرامج الحاسب الإلكتروني، ودراسة لغاته والترجمة الآلية، وتعليم اللغة[1]، وعلم التحكم الآلي (Cybernétique) الذي يهتم باختزان الأنماط التنظيمية بوصفها ضربا من النحو الآلي المسجّل[2].

- **الدراسات البينية والصناعة المعجمية Lexicographie**:

إن ضرورة التقدم بقضايا المعجم – العام والمختص– من خلال استثمار الحقول المعرفية وتفعيلها عمليا أمر شغل بال الدارسين المحدثين سواء أكانوا غربيين، كـ: فاين ريش weinreich، وماركورت Marckwardt، وبارنهات Barnhart، وأردنك Urdang، أم عربا، كأحمد مختار عمر،

---

١ ينظر: مجموعة من الباحثين ،اللغة والتواصل التربوي والثقافي مقاربة نفسية وتربوية ، مبحث تعليم اللغة وتعلمها مقاربة تواصلية ، **بدر**ابن الراضي ، مطبعة النجاح الجديدة ،ط١ ،٢٠٠٨ ،ص٧–٨.و ينظر أيضا: مصطفى بوشوك تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها –دراسة نظرية وميدانية في : تشخيص الصعوبات –اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية– بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية ، الهلال العربية للطباعة والنشر ،ط٢ ،١٩٩٤،ا لرباط. ص٣٥.

٢ ينظر: عبد السلام مسدي ، مباحث تأسيسية في اللسانيات ، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله ،ط١٩٩٧ ،تونس ،ص٢١٦.

وابراهيم بن مراد، وحلام الجيلالي، وعلي القاسمي، ورشاد الحمزاوي، والفاسي الفهري، وتمام حسان، وغيرهم، ومردّ هذا الاهتمام أنّ الدراسات المعجمية، كما ظلت قاصرة في مستوى وضع القواميس، وتصور مداخلها عن تمثل الحداثة اللسانية واستثمارها؛ فقد ظلت – كذلك –قاصرة– في مستوى النظرية والتطبيق عن الاهتمام بما أنتجته الحقول المعرفية الأخرى، ويعزّز هذا الذي سلف ذكره الآتي:

- فاين ريش weinreich في سياق حديثه عن معجم "وبستر Webster" الدولي الثالث الذي يعدّ من أرفع المعجمات الإنكليزية، أبدى الملاحظة الآتية: "إنه لمن المربك حقّا أنّ جبلا من التطبيقات المعجمية كهذا القاموس الإنكليزي الشامل لا يتمخض إلا عن حفنة تراب من النظرية اللفظية"[1].
- ماركورت Marckwardt تشكّى من قلة تطبيق المبادئ اللسانية على المعجم الإنكليزي بقوله:"لا يظهر أثر لمبادئ المدرسة البنوية في هذا المعجم بأي شكل مطّرد، فالكلمات تصنّف بصورة تقليدية إلى أسماء، ونعوت، وأفعال، وهلمّ جرا، وليست هناك محاولة لاتباع مخطط يقوم، إما على الهيئة، أو على الوظيفة في تصنيف المفردات، إنه معجم كلمات، وليس معجم مورفيمات، ورأى أنه يصعب العثور على مجرد تلميح للاتجاه البنوي في معالجة التعريفات"[2].
- أحمد مختار عمر أقرّ بأنّ صناعة المعاجم تطوّرت عالميا من حيث الترتيب، واختيار المداخل، وكيفية عرض المادة، وصارت لها تقنيات وأسس محدّدة من

---

١ علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، مطابع جامعة الملك سعود، ط٢، ١٤١١هـ، المملكة العربية السعودية ص٥.

٢ المصدر نفسه، ص٤.

حيث الشكل والموضوع، ومع ذلك فما زال معجمنا العربي مشدودا إلى الماضي، ومازال معجميونا- حين يريدون وضع معجم حديث- تشدّهم تجربة العرب الموغِلة في القدم؛ مما يبعدهم عن الاتجاهات الحديثة في صناعة المعاجم[1].

- بيّن عدنان الخطيب أنّ "المعجم العربي مازال حتى اليوم دون موْقِعه بين معاجم الأمم الأخرى من حيث مَظهَرُه، ومن حيث مَخبَرُه ومحتواه"[2].
- ومن قبل قال ابن منظور (ت٧١١هـ): "ورأيت علماءها-ويقصد علماء المعجمات- بين رجلين: أمّا من أحسنَ جمعَه، فإنّه لم يُحسِنْ وضعَه، وأمّا من أجادَ وضعه، فإنّه لم يُجِدّ جمعه، فلم يُفِد حُسنُ الجمعِ مع إساءة الوضعِ، ولا نفعت إجادةُ الوضع مع رداءة الجمع"[3].

إشكال البحث:

تعدّ قضية "التعريف" في المعجم الحديث والصناعة المعجمية أهم وأعسر قضية يواجهها اللسانيون، ويرجع عسرها إلى جملة من الأسباب - سيأتي بيانها- وإشكال البحث نصّه: ما الحلول النظرية والتطبيقية التي قدّمتها الحقول المعرفية لتطوير المعجم؟ وما الإسهامات الوازنة المقدّمة في صناعة التعريف؟

والحقول المعرفية التي أسهمت في تطوير المعجم هي: اللسانيات ومستوياتها الأربعة: علم الصوت، وعلم الصرف، وعلم النحو، وعلم الدلالة، وهناك علم المصطلح، والترجمة، وعلم المنطق، وأصول الفقه، والبلاغة، وفقه اللغة، وغير ذلك.

---

١ أحمد مختار عمر، البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، ط٩، ٢٠١٠، القاهرة، ص٣٠٣.

٢ عدنان الخطيب، المعجم العربي بين الماضي والحاضر، مكتبة لبنان ناشرون، ط٢، ١٩٩٤، لبنان، ص١٢.

٣ ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير ومحمد أحمد حسب الله وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف القاهرة، ١١/١.

لماذا المعجمية؟

لأنّها ظلت ردحا من الزمن تدرس ضمن أحد فروع اللغة، علم الدلالة أو علم المفردات، أو فقه اللغة، ولأنّ هناك فجوة تفصل بين نظريات علم اللغة والعلوم الأخرى، وبين التطبيقات المعجمية.

لماذا التعريف؟

لأنّه الركن الأساس في كل معجم عام أو مختصّ، ولحاجة كل الباحثين على اختلاف تخصصاتهم –إليه، وكون معالجة التعريف عملية متشعبة تتشابك فيها أنواع الدراسات المنطقية والدلالية والأصولية واللسانية وغيرها؛ ولأنّ صناعة التعريف حقل خصب يوضّح لنا عمليا كيف أنّ تعاضد التخصصات أو تلاقح العلوم يسهم في إثراء الرصيد المعرفي.

توضيح:

موضوع البحث الذي نحن بصدده– وهو تعاضد التخصصات لخدمة التعريف المعجمي مقيّد بالمعجم العربي العام، فليس البحث إذن في "المعجم المختص"، وإن كان ثمّة إشارات سيأتي البحث على ذكرها تخدم هذا النوع من المعجمات.

استفدنا كثيرا من ثلاثة أعمال بحثية مهمة، الأوّل: تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة لحلام الجيلالي، والثاني المعجمية مقدمة نظرية وتطبيقية/ مصطلحاتها ومفاهيمها، لمحمد رشاد الحمزاوي، والثالث: صناعة المعجم الحديث لأحمد مختار عمر.

أهداف البحث:

– استثمار الحقول المعرفية لخدمة المعجم العربي الحديث.

- تقديم دراسة تطبيقية تبرز كيفية استثمار الدراسات البينية في خدمة المعجم.
- إبراز الجهود العلمية للغويين العرب في خدمة اللغة العربية (رشاد الحمزاوي، وأحمد مختار عمر، وتمام حسان، وحلام الجيلالي، وعلي القاسمي...).
- معرفة وحصر تقنيات صناعة التعريف في المعجم العربي عند السلف.
- إبراز الوسائل والتقنيات الجديدة في صناعة المعجم، وتقديم التفسيرات اللازمة والشروح الوافية لهذه الظاهرة، وبخاصة عند اللسانيين المحدثين.

علم المعاجم والصناعة المعجمية:

يفرّق اللسانيون المحدثون في مدارستهم لقضايا المعجم بين فرعين معرفيين مهمّين:[1]

١- Lexicologie - Lexicology: ترجمه رشاد الحمزاوي بـ: "المُعجمية بضم الميم"، ومحمود فهمي حجازي بـ: "علم المعجمات"، وحلمي خليل بـ: "علم المعاجم النظري"، وعلي القاسمي بـ "علم المفردات أو علم الألفاظ". ويركز بحثَه على الجانب البنائي والمعنوي للمفردات أو الكلمات في لغة معينة أو عدّة لغات. أمّا من حيث المبنى فهو يدرس طرق الاشتقاق، والصيغ المختلفة، ودلالة هذه الصيغ، من حيث وظائفُها الصرفية والنحوية، وكذا العبارات الاصطلاحية، وطرق تركيبها، وأمّا من

١ ينظر: رشاد الحمزاوي، المعجمية مقدّمة نظريّة ومطبّقة-مصطلحاتها ومفاهيمها، مركز النشر الجامعي، ط٢٠٠٤ تونس، ص١٨. وينظر للمؤلف نفسه: المعجم العربي في القرن العشرين: مصطلحاته ومناهجه في الجمع والوضع، مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء الثالث والخمسون، فبراير ١٩٨٤، ص٢٦٠.
وينظر: محمود فهمي حجازي، الاتجاهات الحديثة في صناعة المعجمات، مجلة مجمع اللغة العربية الجزء الأربعون، نوفمبر ١٩٧٧، ص٨٦. وينظر: حلمي خليل، مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، دار المعرفة الجامعية ،ط٢٠٠٣ ص١٣.وينظر: علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ص٣.
وينظر: ج. ماطوري، منهج المعجمية، تر: عبد العلي الودغيري، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ص١٦٠.

حيث المعنى فهو يدرس العلاقات الدلالية بين الكلمات، مثل:الترادف، والمشترك اللفظي، وتعدّد المعنى، وغير ذلك.

٢- Lexicographie – Lexicography: ترجمه رشاد الحمزاوي بـ:"المَعجمية بفتح الميم" ومحمود فهمي حجازي بـ:"علم صناعة المعجمات"، وحلمي خليل بـ:"فن صناعة المعجم" وعلي القاسمي بـ "الصناعة المعجمية"، وعبد العلي الودغيري بـ "القاموسيّة". ويركّز على ستة أمور أساسية: جمع المعلومات، والحقائق، واختيار المداخل، وترتيبها طبقا لنظام معيّن، وكتابة المواد، ثم نشر النتاج النهائي، وهذا النتاج هو المعجم.

فعلم صناعة المعجمات إذن يعنى بوضع نظرية للمعجم، وذلك وفق مستويين من التنظير:[١]

أ- مستوى أوّل يهتم بجمع المفردات أو الوحدات المعجمية الممكنة وغير الممكنة في اللغات الطبيعية، وبالنظر في المحددات Les déterminants الممكنة للوحدات المعجمية، وتتوزع هذه الوحدات إلى صوتية، وصرفية بنوية، وتركيبية، ودلالية، ويتم هذا التحديد في مستوى الكليات اللغوية وكذلك في مستوى الأنساق الخاصة بلسان من الألسنة. ومن أهم ما توصّل إليه البحث في هذا المستوى الإقرار بأنّ هناك تعالقا مطّردا بين دلالة المفردات وخصائصها الصرفية والتركيبية التي يمكن استخلاصُها من مبادئ عامة تضبط الملكة اللسانية العامة للمتكلّم أو الملكة الخاصة بلسان من الألسنة.

١ ينظر: منية الحمامي، المعجم العربي المختص وعلاقته بالنظريات اللسانية والمصطلحية، وقائع الندوة العلمية الدولية الثالثة التي نظمتها جمعية المعجمية بتونس أيام: ١٧-١٨-١٩ أفريل ١٩٩٣، دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٩٦، ص٤١٧.

ب- أمّا المستوى الثاني من البحث النظري في المعجم، فقد اهتم بصياغة النموذج التمثيلي Le modèle représentatif الذي يتعلّق بالنظرية. إنّ كلّ نظرية من النظريات تختار نموذجا صوريا كوسيلة من وسائل التمثيل لموضوعها، وتتمايز النماذج الصورية بما لها من كفاية تعطيها بُعدًا تجريبيا اختباريا، إضافة إلى خصائصها الصورية الرياضية، ومن النماذج التي تمت صياغتها في البحث المعجمي النموذج التوليدي، وما تفرّع عنه من نماذج تعتمد الدلالة في علاقتها بالنحو، وتصور المعجم على أنّه- في جوهره- نسق علائق نحوية ودلالية لا يقل نسقية وانتظامية عن سائر مكوّنات النحو من: صوت، وصرف، وتركيب.

التعريف المعجمي وأسباب عسر الصناعة:

تبيّن مما سلف أنّ علم صناعة المعجمات يتناول أنواع المعجمات ومكوناتها، وخطط وطرق إعدادها، فيركز على جمع الوحدات المعجمية، واختيار وترتيب المداخل، كما يولي اهتماما بـ "التعريف"، وتعدّ "قضية تعريف المداخل أعسر قضية يواجهها اللسانيون؛ لأنّها تهتم بقضية المعنى المقابل للمدخل"[1]، ويرجع عسر القضية وصعوبتها على صانع المعجم ومستخدمه إلى أسباب كثيرة، منها:

السبب الأوّل: أنّ لفظ "معنى" في حدّ ذاته ظل غامضا تتعاوره النظريات المنطقية والدلالية من وجهات نظر متباينة، وأنّ كثيرا من الباحثين حدّوه وفق مجال اختصاصهم، وقد أورد اللسانيان أوغدن وريتشاردز Ogden and Richards اثنين وعشرين تعريفا خاصا بكلمة معنى[2]، على سبيل المثال المعنى عند السلوكيين ما هو

١ رشاد الحمزاوي، المعجم العربي في القرن العشرين مصطلحاته ومناهجه في الجمع والوضع، ص٢٦٩.

٢ ينظر: أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص٢٤٠.

إلا استجابة سلوكية لحوافز فعلية[1]، وعند أصحاب النظرية المرجعية أو الإشارية هو ما تحيل عليه العبارة في الخارج[2]، وعند العقليين هو الفكرة المرتبطة بالعبارة في ذهن المتكلّم[3]، وذهب أصحاب النظرية السياقية إلى أنّ معنى الكلمة لا يفهم إلا من خلال علاقتها بالكلمات الأخرى التي تضامّها في التركيب، وما يصحب الحدث الكلامي أو الموقف من أحوال[4]، وغير ذلك.

السبب الثاني: أنّ المعنى في الحقلين اللساني والدلالي متعدّد ومتنوّع، وهذا ما يؤثّر تأثيرا مباشرا على صانع المعجم ، فكيف يتعامل المعجمي في مؤَلَّفه مع المعنى الأساسي، والمعنى الدلالي، والمعنى الأسلوبي، والمعنى العقلي ، والمعنى النفسي، والمعنى الإيحائي –وغيرها من المعاني المقررة في كتب علم الدلالة– ؟

السبب الثالث: من الأسباب التي أدّت –أيضا– إلى صعوبة التعامل مع المعنى في العمل المعجمي نذكر: التغيّر السريع الذي يعرفه المعنى قياسا إلى ما يحدث في جانب اللفظ، وتسامح أبناء اللغة في قبول هذا التطور قياسا إلى تسامحهم في قبول التطور اللفظي[5]. وقد سجّل الموقف اللغوي النقدي الحديث*

---

١ ينظر: عبد المجيد جحفة، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، ط١، سنة ٢٠٠٠، المغرب، ص٢١-٢٦.

٢ ينظر: كلود جرمان وريمون لوبلان، علم الدلالة، تر: نور الهدى لوشن، دار الفاضل، ط١٩٩٤، دمشق، ص١٦.

٣ ينظر: راث كيمبسون، نظرية علم الدلالة، تر:عبد القادر قنيني، الدار العربية للعلوم، ط١، ٢٠٠٩، ص٢٣.

٤ ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، ط٢، ١٩٩٣، دمشق، ص٢٩٤.

٥ أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب، ط١، ١٩٩٨، مصر، ص١١٧-١١٨.

* رأى إبراهيم السامرائي أنّ "المعجم القديم على غنائه وشموله للعربية القديمة وقدر كبير من العربية الإسلامية فإنّنا لنجد أنّه افتقر إلى أشياء كثيرة ممّا جدّ في "العربية العباسية"، وهو يريد بالعربية العباسية الألفاظ العربية

على المعجمات العربية التي تركها الأسلاف عدّة ملحوظات، من بينها وقوف المعاجم العربية "عند حدود معيّنة من المكان والزمان لا تتعداها، فالحدود المكانية شبه جزيرة العرب، والحدود الزمانية آخر المائة الثانية من الهجرة لعرب الأمصار، وآخر المائة الرابعة لأعراب البوادي"[1]، وقد أدّى هذا إلى عدم إيراد الألفاظ التي استعملها العرب بعد عصر الرواية.

وبدهي- أيضا- أن تخلو المعاجم من الألفاظ المحدثة التي شاعت في العصر الحديث، ومن ثم عجزت تلك المعاجم عن مسايرة الحياة اللغوية[2]؛ بإغفال ناحية مهمة من نواحي الدراسات اللغوية، تلك هي ناحية التغيّر اللغوي في نواحي: الأصوات، والبنية، والدلالة، والأسلوب، فلم يحاول أحد المؤلفين في المعاجم في القرن الرابع أو الخامس الهجري- مثلا -أن يبيّن لنا تطوّر معنى الكلمة التي جمعها من قبله أحد علماء القرن الثاني الهجري، وبعبارة أخرى لم يبيّن لنا المعنى الذي كان يفهم من الكلمة في عصره، كما أنّه لم يبيّن لنا كيف كانت تنطق الكلمة في لغة التخاطب في عصره، وليس لدينا في هذا المجال سوى إشارات سريعة في ما يسمّى بكتب: "لحن العامة والخاصة"[3].

وهذه الملحوظة التي سجّلها الموقف النقدي اللغوي الحديث على المعجمات العربية القديمة هي نفسها الملحوظة المسجّلة على المعجم العربي الحديث- وإن

التي وردت في نثر الكتّاب الكبار الذين عاشوا في عصور هذه الدولة، ثمّ إنّ الواقع المعرفي الحديث يؤكّد أنّ الكثير من الدراسات استدركت على معجماتنا القديمة الكثير من دلالات الأبنية التي أخلّت بها. إبراهيم السامرائي، معجم ودراسة في العربية المعاصرة، مكتبة لبنان، ط٢٠٠٠ ،بيروت، ص١٢٦.

١ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، ص١١.

٢ فتح الله سليمان، دراسات في علم اللغة، دار الآفاق العربية، ط١، ٢٠٠٨، القاهرة، ص١٠٠.

٣ ينظر: رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة، مكتبة الخانجي، ط٣، ١٩٩٥، القاهرة، ص١٤٧.

كان بدرجة أقل- فقد ذكر هادي العلوي أنّ المعجم الوسيط الذي انتهج منهج مسايرة الواقع بإثبات الدلالات الجديدة للمفردة العربية لم يذهب في نهجه التطويري إلى المدى المطلوب من معجم حديث، ووضّح ذلك بجملة من الأسباب يعنينا منها في هذا السياق السبب الثاني، وهو: "تمسكه بالمعاني القديمة لبعض المفردات، وإهمال معانيها الحديثة، ومن هذا القبيل تفسيره لاصطلاح "الباعث" بأنّه اسم من أسماء الله تعالى، والباعث في اللغة الحديثة هو السبب والحافز، وهو- بهذا- المعنى من المصطلحات الأساسية في علم النفس، ومن المفردات الرائجة في لغة السياسة، والصحافة، والحياة اليومية، ولا أدري ما سيقول القارئ الذي يقرأ عبارة مثل: "إن الباعث على الغزو الأمريكي للشعوب هو نهب خيراتها"، ثم يرجع إلى أحدث معجم عربي ليعرف معنى هذه الكلمة فيجد أنّها اسم من أسماء الله تعالى؟"[1].

السبب الرابع: أنّ جزءا من المعنى يتوقف على تحديد درجة اللفظ في الاستعمال، وهذا يقتضي تحديد المستوى الاجتماعي لمستعمل اللفظ ودرجة ثقافته، والمنطقة الجغرافية التي ينتمي إليها، كما يقتضي تحديد درجة العلاقة بين المتكلّم والسامع (حميمة-عادية-رسمية...)، ورتبة اللغة المستخدمة (أدبية- رسمية- عامية - مكروهة- مبتذلة...)، ونوع اللغة (لغة الشعر- لغة النثر-لغة القرآن- لغة العلم- لغة الإعلان)، والواسطة (حديث- خطبة- كتابة- بيان- نشرة أخبار...)[2].

السبب الخامس: أنّ جزءا من معنى الكلمة قد تم اكتسابه عن طريق مصاحبتها لكلمات أخرى معينة، سواء جاءت هذه المصاحبة نتيجة ارتباط

١ هادي العلوي، المعجم العربي الجديد-المقدمة، دار الحوار للنشر، ط١، ١٩٨٣، سورية، ص١٢٨.

٢ أحمد مختار عمر ،صناعة المعجم الحديث، ص١١٧-١١٨.

خارجي لم يغير من معنى اللفظين المتصاحبين، أم ارتباط عضوي داخلي أدى إلى اكتساب اللفظين معنى جديدا زائدا على معنى كل منهما على حدة[1].

تعاضد التخصصات في صناعة التعريف:

لكي تتم معالجة وعرض المعاني بصورة دقيقة في معجم عربي حديث، فإنّه ينبغي أن ننفتح على الحقول المعرفية،سواء القديمة أم الحديثة،ونفيد منها، ومن بين تقنيات الصناعة التي أفرزتها العلوم نذكر:

اللسانيات: قدّمت التعريف التوزيعي، والتعريف الإجرائي، ومما قدّمته المستويات اللسانية:

- علم الأصوات: التعريف الصوتي.
- علم الصرف*: التعريف بالاشتقاق.
- علم النحو: التعريف النحوي.
- علم الدلالة: أمدّنا بنظرية الحقول الدلالية، وبالتحليل التكويني للمعنى، ويلحق بالتحليل التكويني ثلاث تقنيات: تقنية تحليل المراجع لـ"بوتيه" Pottier، وتقنية دراسة تعريفات المعاجم لـ"جورج مونان" Georges Mounin، وتقنية الاشتقاق لـ"بيار غيرو" Pierre Guiraud. كما أمدّنا علم الدلالة بنظرية السياق، وبالتعريف بالإشارة (الصورة).

– فقه اللغة: قدّم التعريف بالمرادف، والتعريف بالضد، والتعريف بالشبيه، والتعريف بالإحالة، والتعريف بالشاهد.

---

١ المرجع نفسه، ص١١٨.

* "يطلق الصرف أيضا على علم من العلوم المدوّنة ويُسمّى بالتصريف أيضا". التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ت: علي دحروج تقيدم وإشراف ومراجعة: رفيق العجم، مكتب لبنان ناشرون، ١٠٧٦/٢

- البلاغة: التعريف بالمجاز.
- علم المنطق وعلم الأصول: التعريف الحقيقي، ألتعريف بالحد العام.
- علم المصطلح: التعريف المصطلحي، ألتعريف الموسوعي، ألتعريف بالترجمة.

مع الإشارة إلى أنّ هناك مجموعة من المصطلحات أو تقنيات الصناعة تُنازعها جملة من العلوم، فيحاول كل علم الاستئثار بها، وكأنّها خالصة له موقوفة عليه، كالترادف يتنازعه "فقه اللغة،" و"علم الدلالة"، و"علم أصول الفقه"، والاشتقاق يتنازعه "علم الصرف"، و"فقه اللغة"، و"علم المصطلح"، والمجاز يتنازعه "علم البلاغة"، و"فقه اللغة"، و"علم الدلالة"، و"علم الأصول"، فيحاول كل حقل أن يمحّض تلك المصطلحات وغيرها لنفسه، ولعل الدراسات البينية تكفل لنا مهمّة التخفيف من/ غُلواء هذا الاضطراب في التداخل المفهوميّ بين هذه العلوم[1] أو القضاء عليها .

اللسانيات:

النظرية اللسانية- بوصفها الدراسة العلمية والموضوعية للسان- قد شكّلت في نهاية القرن العشرين ومطلع القرن الحادي والعشرين حمولة وثقلا معرفيا، جعلها تتبوّأ مركز الجاذبية والاستقطاب في كل البحوث الإنسانية، ذلك أنّها تتكفّل بمهام بناء المناهج، وتقدير الحصيلة العلمية، وتوليد طرائق في الاستخلاص لمختلف الحقول المعرفية[2]، ولقد أسّست لنا بالفعل جملة من المقولات النظرية والتطبيقية حملت على عاتقها أمر تحليل

١ ينظر:عبد الملك مرتاض، نظرية البلاغة ،دار القدس العربية، ط٢٠١٠،و هران—الجزائر ص١٤٣.

٢ عبد السلام مسدي ،مباحث تأسيسية في اللسانيات ، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله ،ط١٩٩٧ ،تونس ،ص١١.

وتعليل الظاهرة الألسنية تحليلا يضطلع بمكانة ورتبة مهمة في المنظومة المعرفية الآنية، ومن مقولاتها في الحقل المعجمي:

التعريف التوزيعي:

التعريف التوزيعي في الاصطلاح اللساني يراد به "مجموع الأسيقة التي يمكن لعنصر لغوي أن يستخدم فيها"[1]؛ أي تفريق الكلمة المدخل قائمٌ على مجموعة من الأسيقة المختلفة مع المعاوضة للوقوف على دلالتها، فكلمة "أكل" مثلا تدل على تناول الشيء العضوي، و"شرب" على السائل، و"استنشق" على الغازي، ويمتنع التوزيع مع "أكل الماء وشرب اللحم"، وبناء على ذلك قرّر اللسانيون الآتي:[2]

الأوّل: أنّ التعريف التوزيعي متعلق بالموقع الذي تحتله الكلمة من حيث تآلفها أو تنافرها مع الأسيقة المقترحة؛ لتظهر دلالتها الحقيقية أو المجازية ومجالات استعمالها.

– الثاني: أنّ التحليل التوزيعي يختلف نسبيا عن النظرية السياقية، وذلك من عدّة زوايا ،منها:[3]

- التحليل التوزيعي منهج قائم بذاته، بينما النظرية السياقية وسيلة مساعدة.
- التعريف في المنهج التوزيعي يتمّ عن طريق توزيع الكلمة على أسيقة بعدية على أساس المعاوضة، أما في النظرية السياقية فيكتفي المعجمي بتجميع الأسيقة القبلية التي وردت فيها الكلمة لا تلك التي يمكن أن ترد فيها.

---

١ حلام الجيلالي، تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، طبعة اتحاد كتاب العرب ،دمشق ١٩٩٩، ص١٧٣-١٧٤.

٢ المرجع نفسه ،ص١٧٥.

٣ المرجع نفسه ،ص١٧٥.

- التحليل التوزيعي يتمّ خارج المعجم؛ لضبط التعريف، ولا يسجّل تدعيما للتعريف مثل الأسيقة والشواهد.

والملاحظ على هذا النوع من التعريفات أنّ تطبيقاته المعجمية ما زالت بطيئة وحذرة، بالرغم من أنّه أداة متطورة في بناء التعريفات المعجمية[١].

التعريف الإجرائي:

وهو تعريف ذرائعي يعد محصلة الآثار العملية للشيء المعرّف؛ أي إنّه ينطلق أساسا من التجربة الحسية ليكوّن مجموع الآثار، والوظائف الناتجة عن المعرّف هي التعريف المطلوب[٢]، ومن الأمثلة الموضحة لهذا النوع كلمة: "كهرباء" في قول المختصين: "إنّ التيار الكهربائي لا يعني موجة غير مرئية في مادة ما، وإنّما يعني مجموعة من الوقائع، مثل: إمكان شحن مولّد كهربائي، أو دق جرس، أو دوران آلة..."[٣].

ويتضح من هذا المثال أن التعريف الإجرائي يرى أنّ معنى الكلمة يكمن في مجموعة ما تفعله أو تخلفه من آثار عملية، ولذلك يذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أنّ الكلمات التي لا آثار لها لا معنى لها، أو هي خِلْو من المعنى[٤]. وفي معرض بيان القيمة المعرفية للتعريف المعجمي تبيّن أن التعريف الإجرائي على ما له من أهمية في تعريف بعض المداخل الصّعبة التحديد؛ يظل قليل الفائدة في المجال

١ المرجع نفسه ،ص١٧٦.

٢ المرجع نفسه ،ص١٧٨.

٣ المرجع نفسه ،ص١٧٩.

٤ المرجع نفسه ،ص١٧٩.

المعجمي أو محدودا؛ لأنّ الآثار العملية لا تتوفّر عليها كلّ المداخل المعجمية، وبخاصة عند تعريف الألفاظ المجرّدة[1].

- علم الأصوات:

علم الأصوات لا يخدم القرآن الكريم وحده، وإنّما يخدم كل أساليب الكلام على كل المستويات،ويقتضينا أن نعنى به أشد عناية، وأن نتعمق في أصوله ودقائقه، وأن نفيد منه، ونوسع في ميادينه بحيث يشمل كل العلوم اللسانية[2] بما فيها المعجم.

* **التعريف الصوتي**: المقصود منه كتابة المدخل كتابة صوتية تختلف عن كتابته الخطية أو الإملائية. وهذا غير وارد في العربية التي تستعيض عن ذلك بالتمثيل لعين الفعل في الماضي، وخصوصا في المضارع: سبق (-ِ)؛ أو بالتمثيل لعين الفعل لغايات دلالية معينة مثل: هَزَل، هَزُل، وهَزِلَ، ولابد للمعجم العربي أن يعتمد نظاما صوتيا لنقل المداخل نقلا فونولوجيا موحدا متفقا عليه، كما هو الشأن في اللغات الرائدة ومعاجمها؛ لأن الصوت يلعب دورا أساسيا في المستوى الدلالي، ويُردف رشاد الحمزاوي أنّ هذا التعريف غائب في معظم المعاجم العربية، وإن كان الجوهري قد طرح قضيته في الصحاح، وتقتصر فيه معاجمنا المعاصرة كالمعجم الوسيط على شكل حركة عين المضارع، وذلك لا يكفي؛ إذ لابد من ضبط نطق المدخل كاملا حسب سياقه المنطوق، فالباء العربية تنطق "P" في جملة

١ المرجع نفسه ،ص١٨٠.

٢ ينظر كمال بشر، علم اللغة العام الأصوات، دار المعارف، ط٧، مصر، ص١٧٠

"جاء يبكي"، وللتعريف الصوتي أهمية في المستوى الدلالي، فالفرق واضح بين حسَب (بالفتح)، وحسِب (بالكسر)[1].

- **علم الصرف:**

حاجة صانع المعجم إلى علم الصرف ضرورية؛ إذ به تعرف الأبنية المختلفة للكلام، وما يشتق منه كأبواب الفعل، وتصريفه، وتصريف الاسم، وأصل البناء (الفعل أو المصدر)، والمصادر بأنواعها، والمشتقات، والتصغير، والنسب. ولكل بناء من تلك الأبنية دلالة في المعنى إلى جانب الوظيفة التركيبية[2]، ومن الوسائل التي تفيد المعجمي في بناء معجمه الاشتقاق.

* **التعريف بالاشتقاق:** هو منهج يعرّف المدخل اللساني بأحد مشتقاته في شكل إحالة، على أساس أنّ المشتق معروف، أو سبق تعريفه ضمن العمل المعجمي، مثاله: دبج معناه الدّيباج،[3] عرّف الفعل "دبج" بالمصدر "ديباج"، ومن مؤاخذات اللسانيين على هذا المنهج أنّه يفرض دائما على القارئ أو مستخدم المعجم أن يكون على دراية مسبقا بدلالة المشتق المحال عليه، وهذا ما لا يمكن التسليم به دائما، كما أنّ هذا التعريف يعتمد على ما يسمّيه علماء المنطق بـ "الدّور" المطلوب تجنُّبه < "،إذ لا يجوز أن تدخل الكلمة ولا مشتقات منها في التعريف، إلّا إذا كان المدخل مركّبا"[4]. ولتجنب هذا الدور اقترح رشاد الحمزاوي ذكر صيغة المدخل وتصريفاتها، وما تعبر عنه من دلالات، فالفرق واضح بين

١ رشاد الحمزاوي، المعجمية مقدمة نظرية ومطبّقة/ مصطلحاتها ومفاهيمها، ص٣٨٠-١٠٧-١٠٨.

٢ ينظر: محمود عكاشة، التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات، ط٢٠١١، ص٦١.

٣ أبو بكر الرازي ،مختار الصحاح، ص٩٣.

٤ حلام الجيلالي ،تقنيات التعريف، ص١١٢. أحمد مختار عمر، صناعة المعاجم الحديثة، ص١٤١.

كَتَبَ، وكَتَّبَ، وكاتَبَ، واستكتب... فضلا عن توزيعاتها وتوليداتها في النصوص المختلفة[1].

علم النحو:

يرتبط المعنى بالنحو ارتباطا كبيرا، ويكشف لنا النحاة وعلماء البلاغة أن المفردة لا تستقيم دلالتها داخل التركيب إلا بتوخي معاني النحو، والمتكلم إذا عمد إلى ألفاظ فجعلها يتبع بعضها بعضا من غير أن يتوخى فيها معاني النحو لم يكن صنع شيئا[2].

* **التعريف النحوي:** يتحقق بالإشارة إلى المذكر أو المؤنث، والمفرد والجمع والتراكيب، وما لها من دور دلالي، ويلحق بهذا كذلك التقديم، والتأخير، والحذف، واللزوم، والتعدية[3]...إلخ.

– علم الدلالة المعجمي:

يدرك المتأمل في المسار التاريخي لعلم الدلالة المعجمي أنّه مرّ بمراحل تجدّد فيها؛ فهو بذلك صِنْو للسانيات التي ما انفكت تتطوّر، وتتجدّد، وتعيد النظر في أدواتها الإجرائية ،وتراجع بعض مفاهيمها المعرفية – وهذا من خصائص العلوم التي تنحو نحو الوصفية، وقد وسم ديرك جيرارتس Dirk Greeraets المراحل التي مر بها علم الدلالة المعجمي بخمسة مياسم هي: علم الدلالة فقه اللغوي التاريخي،

١ رشاد الحمزاوي، المعجمية مقدمة نظرية ومطبّقة/ مصطلحاتها ومفاهيمها، ص٣٨٠.

٢ ينظر: عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز،تح: محمد رشيد رضا، دار الفكر، بيروت، ص٢٨٢.

٣ المرجع نفسه، ص٣٨٠.

وعلم الدلالة البنوي، وعلم الدلالة التوليدي، وعلم الدلالة البنوي الجديد، وعلم الدلالة المعرفي أو العرفاني[1].

علم الدلالة فقه اللغوي التاريخي: (Historical-Philological semantics)

ويعرف بعلم الدلالة التاريخي وبعلم الدلالة قبل البُنوي، وهو منهج تاريخي للبحث في علم الدلالة كان سائدا بين عامي ١٨٥٠ و١٩٣٠ تقريبا. وكان اهتمامه الأساس منصبا على تغير المعنى، والنتائج العملية لهذا النوع من البحث ترتكز على ثلاثة أشياء: التغيّر الدلالي وتصنيفه وتفسيره، وتتخذ التصنيفات أشكالا متعددة كالاستعارة، والكناية، والتعميم، والتخصيص...

ومصطلح التغيّر الدلالي محور رئيس من محاور علم الدلالة الحديث وبخاصة علم الدلالة التاريخي sémasiologie، وهو خاصية مهمّة للغة، تنمّ عن التطور المستمر الحاصل فيها، وذلك حين يلاحظ المتكلّم أنّ الكلمة لم تعد كما كانت في السابق، بفعل رقي في معناها، أو انحطاط، أو توسع، أو انحسار، أو مجاز، أو مبالغة، أو نحو ذلك. وهذا التغير الدلالي للمفردات يعدّ من الحقائق المقررة لدى اللسانيين المحدثين، وهو من الأشكال التي ترصد حركة الدلالة في دورانها، مع ألفاظ اللغة بمرور الزمن، وتعد هذه المظاهر أهم مقوم من المقومات في صناعة المعجم التاريخي بصفة خاصة، والمعاجم الأخرى بصفة عامة[2].

- علم الدلالة البنوي (Structuralist Semantics):

---

١ ينظر: ديرك جيرارتس، نظريات علم الدلالة المعجمي، تر: فاطمة علي الشهري- هيا إبراهيم المنيف- ثناء محمود غباشي-غادة عقاب بن عميرة-نهى محمد الجاسر، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي،ط١ ، ٢٠١٣، القاهرة، ص:١٣-١٤-١٥.

٢ فريض عوض حيدر، علم الدلالة دراسة نظرية وتطبيقية، مكتبة الآداب،٢٠٠٥،القاهرة،ص٧١.

قام هذا العلم، وبتأثير من دي سوسير منذ ١٩٣٠ وما بعده، برفض المنحى الذري (atomistic approach) في التحليل الذي انتهجه فقه اللغة التاريخي، وتبنى منهجا آخر يدعى المنهج النظامي (systemic approach) ؛حيث يكون أساس التحليل الدلالي فيه قائما على علاقات المعاني بعضها ببعض، فيدخل ضمن اهتمامات هذا العلم نظرية الحقول المعجمية (Lexical field theory)، وعلم الدلالة العلائقي (Relational Semantics) ،وتحليل المكونات (componential analysis) [١].

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه إلى أنّ التصوّر النفسي للمعنى خطأٌ جسيم؛ لأنّه يمنع الرؤية السليمة للغة على أنّها نظام رمزيٌّ، وهذه هي الفكرة التي تقوم عليها البنوية، فاللغة يجب أن ينظر إليها على أنّها نظام وليست بحرا واسعا من الكلمات، اللغات الطبيعية أنظمة رمزية لها خصائص ومبادئ، وهذه الخصائص والمبادئ هي بالضبط التي تحدّد الكيفية التي تعمل بها العلامة اللغوية على أنها علامة Sign .

اللغة كلعبة الشطرنج، إنّ قيمة أية قطعة في لعبة الشطرنج تخضع تماما للعرف والاصطلاح، ولا يمكن فهم أية حركة نحرّك بها بيدقا أو رخا بالنظر إلى القطع نفسها، وإنّما حسب قواعد اللعبة المتعارف عليها. وكذلك لا يمكن لنا عموما أن نستنتج معاني الكلمات من خلال أشكالها في اللغات الطبيعية، وإذا عرفنا أنّ من طبيعة اللغة أن تكون نظاما رمزيا مستقلا عرفا، فإنّ هذا إذن هو المنظور الذي يتعيّن على اللغوي أن يتبنّاه. ووصف قواعد لعبة الشطرنج طريقة كافية ووافية

١ ينظر: ديرك جيرارتس، نظريات علم الدلالة المعجمي، تر: فاطمة علي الشهري- هيا إبراهيم المنيف- ثناء محمود غباشي- غادة عقاب بن عميرة -نهى محمد الجاسر، ص:١٣-١٤-١٥- ٨٢.

لوصف اللعبة نفسها، ولا نحتاج إلى أن نستدعي أي عوامل تقع خارج منظومة القواعد نفسها، (كحال اللاعبين الذهنية، أو المكانة الاجتماعية للعبة الشطرنج مثلا مقارنة بلعبة الدامة)؛ لنشرح كيف تسير اللعبة[١].

وليس مستحيلا- بالطبع- أن ندرس العوامل الخارجية، كالنشأة التاريخية لشكل قطع الشطرنج، أو درجة الإبداع التي ينظم بها اللاعبون لعبهم. هذه الجوانب لا تلامس جوهر اللعبة؛ أي قواعدها. وبالمثل يجب على اللغوي – في المقام الأوّل- أن يصف اللغة الطبيعية بصفتها نظاما رمزيا مستقلا، ولأنّ هذا الوصف لا يحتاج إلى اللجوء إلى عوامل خارج إطار النظام الرمزي نفسه، فإنّ اللغويات -في حدّ ذاتها- يمكن اعتبارها علما مستقلا؛ إذ لا تستعير منهجيتها من العلوم الأخرى، بل هي علم مستقل بذاته[٢].

– علم الدلالة التوليدي (Generativist Semantics):

منذ عام ١٩٦٠ وما بعده، تحتل هذه الفترة من تاريخ علم الدلالة موقعا محوريا مهما؛ إذ تقدم محاولة جديدة لصياغة علم الدلالة صياغة شكلية على أنّه جزء من القواعد اللغوية الشكلية (Formal grammar) وفي الوقت ذاته أفرز التوجه الذهني اهتماما بالكفاية النفسية (Psychological adequacy)، وأثار هذا الامتداد المزدوج لتحليل المكونات أسئلة حول الكفاية الشكلية والنفسية التي أثرت تأثيرا قويا في توجهات البحوث التي ظهرت في الفترة التوليدية ومع ذلك فإن هذا المنهج درس المعنى بوصفه جزءا لا يتجزأ من عملية الإدراك[٣].

١ ينظر المصدر نفسه، ص٨٢.

٢ ينظر المصدر نفسه، ص٨٢.

٣ ينظر المصدر نفسه، ص١٦١...

- علم الدلالة البنوي الجديد (Neostructuralist Semantics):

تحت هذا العلم جمعت مجموعة من المناهج المعاصرة التي تستفيد من الأنواع الرئيسة لعلم الدلالة البنوي، ولكن بأسلوب يميز الفترة التي تلت الفترة التوليدية، وتستند هذه النظريات إلى أفكار بنوية، كالوصف العلائقي (Relational)، أو التفكيكي (decompositional) للبنية الدلالية، لكنهم يفعلون ذلك مع اهتمام خاص بمسائل يثيرها الباحثون في علم الدلالة التوليدي، كإمكان الوصول إلى صيغ شكلية، أو إلى حدود دقيقة بين المعنى اللغوي والمعرفة بمعناها الواسع[1].

- علم الدلالة المعرفي أو العرفاني[2] (Cognitive Semantics):

ينحو نحو الاتجاه النفسي والمعرفي في دراسة مواضيع علم الدلالة، ظهر منذ عام ١٩٨٠، ومما استحدثه الباحثون في علم الدلالة العرفاني، وقدموه في مجال دراسة المعنى نذكر: نظرية النموذج الأول أو الرئيس، أو النظرية الطرازيّة (Prototype theory)، والنظرية المفاهيمية للاستعارة والكناية (conceptual theory of metaphor and metonymy)، والنماذج المعرفية المثالية أو المناويل

١ ينظر المصدر نفسه، ص١٨٩...

٢ ترجمته فاطمة علي الشهري وهيا إبراهيم المنيف وثناء محمود غباشي وغادة عقاب بن عميرةونهى محمد الجاسر وغيرهم من الإخوة المشارة بعلم الدلالة المعرفي، ويترجمه الإخوة المغربة كصابر الحباشة والحبيب النصراوي بعلم الدلالة العرفاني.

ينظر: ديرك جيرارتس، نظريات علم الدلالة المعجمي، تر: فاطمة علي الشهري... ص:٢٦٩. وينظر: صابر الحباشة، نوافذ المعنى إطلالات متجددة على علم الدلالة العرفني، عالم الكتاب الحديث، ط٢٠١٢، إربد، الأردن، ص٦٩. في الكتاب فصل مترجم من كتاب ديرك جيرارتس، نظريات علم الدلالة المعجمي. وهو فصل علم الدلالة العرفاني.

العرفانية المؤثلة Idealized Cognitive Models، وعلم دلالة الأطر (Frame Semantics). تبيّن هذه المواضيع ثلاث أفكار رئيسة عن مفهوم علم الدلالة العرفاني، وهي:[1]

١– الإيمان بمرونة السياق والتداولية للمعنى.

٢– الاقتناع بأنّ المعنى ظاهرة معرفية أو عرفانية تتخطى حدود الكلمة.

٣– مبدأ أنّ المعنى يتضمن التفسير.

تلهمنا الفكرة الأولى في البحث عن الكيفية التي يؤدّي بها استخدام اللغة إلى التغيير، وكيف يظهر نشاط المعنى نفسه في بنية الأصناف، أمّا الفكرة الثانية فتشير إلى وصف بنى المعنى، والآليات الدلالية التي تتجاوز المستوى المعجمي، وتحثُّ الفكرة الثالثة على استكشاف الطريقة: أنّ معنى الكلمة يقتضي أن نرى شيئا باستخدامنا عبارات أخرى؛ بمعنى أنّ المفاهيم الجديدة مرتبطة بمفاهيم موجودة أصلا من خلال الاستعارة، والكناية، وغير ذلك.

وبالنظر إلى الحجم الهائل لما نشر في هذا المجال، فإنّ علم الدلالة المعرفي هو أكثر النظريات غزارة في الإنتاج مقارنة بالنظريات الأخرى لعلم الدلالة المعجمي المعاصر. وهو المنهج الذي لا يهتم بالتمييز بين علمي الدلالة والتداولية، فنرى فيه اللغة في سياق المعرفة بمعناها الواسع، وهو المنهج الذي يعدّ فيه استعمال اللغة الأساس المنهجي لعلم اللغة من حيث المبدأ على الأقل.

– التعريف البنوي:

التحليل البنوي منهج وصفي يسعى إلى دراسة اللغة كنظام من العلاقات القائمة بين عناصرها، ويقوم في الدرس المعجمي على أساس تحليل المفردات إلى

---

١ ينظر المصدر نفسه، ص٢٦٩...

مجموعة من البنى أو الأنظمة تتألف من عناصر تكتسب معانيها من خلال علاقتها بعضها ببعض، ومن أبرز أنواع هذا التعريف الآتي:

٣-١ التعريف بالحقل الدلالي:

عرف علم اللغة الحديث عدّة محاولات لوضع منهج يفيد في التحليل الدلالي الوصفي، وأهم هذه المحاولات ما يدخل في إطار نظرية الحقل الدلالي أو المجال الدلالي، تقول هذه النظرية بأن المدخل اللساني (الكلمة) يتحدد دلالته ببحثه مع أقرب المداخل إليه في إطار مجموعة دلالية واحدة، وهذا مؤدّاه أن الحقل الدلالي يتسم ويتميز بالخصوصية التصنيفية، بحيث يراعى فيه وضع المداخل في أنساق بنوية وفق علائق دلالية مشتركة؛ أي إدماج الوحدات المعجمية المشتركة في مكوناتها الدلالية في حقل دلالي واحد، مثال ذلك كلمات الألوان في اللغة العربية تقع تحت المصطلح العام "لون"، وتضم الأبيض، والأسود، والأخضر...

وقد حدّ جورج مونان (G.Mounin) الحقل الدلالي بأنه «مجموعة من الوحدات المفرداتية التي تشكل مجموعة من التصورات المنتمية إلى مفاهيم دلالية تحدّد الحقل»[١]، ويتم تكوين الحقل الدلالي عن طريق رصد المفردات والتصورات المنتمية إلى مفاهيم دلالية أو قطاع متكامل، وهذه القائمة التي تمّ جمعها تشير في النهاية إلى وحدات تترابط بمفهوم عام وشامل، يقوم بدوره بتحديد المساحة المفهومية لكل وحدة.

وهذا أحالنا إلى أنّ الحقل الدلالي يعوّل في أدائه التصنيفي على فكرة التضمين أو الاحتواء Inclusion بحيث يراعى المفهوم العام الموحّد للمداخل فالحديد، والنحاس، والذهب يجمعها مفهوم عام وشامل يمسح الفضاء الإدراكي

١-G. Mounin ; Clefs pour la sémantique. Paris. 1972 .p56.

بلفظ جامع هو المعدن، وبهذا تبيّن أنه لكي تفهم معنى الكلمة يجب أن تفهم كذلك مجموعة الكلمات المتصلة بها دلاليا؛ أي إنّ موقع الكلمة بين أخواتها في الحقل يعني درجة من تحرير معناها، وهذا الإطار النظري يُرشد إلى أنّ نظرية الحقل الدلالي نشأت –أساسا– في ظل مبدأ القيمة الذي اقترحه ونادى به دي سوسير.

فقد أوضح أنّ الفرس على طاولة الشطرنج هو فرس ليس بسبب أية صفة وراثية مثل: الشكل والحجم، ولكن بسبب ما يمكن أن يفعله بالنظر إلى القطع الأخرى الموجودة على الطاولة[1]. لقد ركّز على الجانب العلائقي أو الارتباطي Relationnel للغة، مؤكدا على أنّ ثمة فروقا فقط لا حدودا ثابتة، وهنا غدت قيمة الكلمة عنصرا واحدا من عناصر المعنى وتزداد فاعلية هذه القيمة عندما تتصل الكلمة بغيرها من الكلمات، وطريقة هذه النظرية في التحليل تتلخص نقاطها في الآتي:[2]

١– إن مجموعة ألفاظ اللغة المعينة مبنية على مجموعة متسلسلة لمجموعة كلمات (أو حقول دلالية)، وكلّ منها يغطي مجالا محددا لحقل المفاهيم (حقول التصورات).

٢– كل حقل من هذه الحقول سواء أكان معجميا أم تصوريا يتكون من وحدات متقاربة الدلالة، مثل تجاور حجارات الفسيفساء.

---

١ ينظر: فرديناند دي سوسير ،محاضرات في علم اللسان العام، تر: عبد القادر قنيني، ص ١٤٢–١٥٠. وينظر أيضا بالمر، علم الدلالة إطار جديد، تر: صبري إبراهيم، ص ١١١.

٢ ينظر: أحمد عزوز، أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية، منشورات اتحاد كتاب العرب، ٢٠٠٢، دمشق، ص٤٥–٤٦.

٣- إنّ معاني الكلمات تحدد من خلال عددها وموقعها في الحقل الكلي، فلا يستطيع المستمع أن يحدد معنى الكلمة إذا لم يعرف بقية كلمات الحقل، ومدى العلاقات الدلالية التي تربط بينها.

ولنظرية الحقول الدلالية أسس توظف وأنواع تتفرع عنها، كما لها وظائف إجرائية معجمية متعددة، يضاف إلى ذلك تجليها في التراث العربي بمصطلح مغاير، هو معجمات الموضوعات والمعاني، وهي صالحة لتطبق على معجمات الألفاظ وغيرها، ويمكن تبين هذه القضايا من خلال البناءات النظرية والتطبيقية الآتية:

أ- الأسس:

لقد حدّد علماء هذه النظرية مجموعة من الأسس، ينبغي أن تراعى في إطار هذه النظرية، وهي: [١]

- لا وحدة معجمية Lexème عضو في أكثر من حقل.
- لا وحدة معجمية لا تنتمي إلى حقل معيّن.
- لا يصح إغفال السياق الذي ترد فيه الكلمة.
- استحالة دراسة المفردات مستقلة عن تركيبها النحوي.

يضاف إلى ذلك أنّ اختيار الحقل في الوسط اللساني يحتكم إلى: [٢]

١- الحدس: على الباحث أن ينطلق من مدوّنة تم انتقاؤها، وهذا بالضبط ما فعله اللساني الفرنسي جورج مونان (G.Mounin) حينما عكف على حصر ورصد الوحدات الأساسية التي تكوّن بنية الحقل الدلالي للحيوانات الأليفة؛ فقد

١ ينظر: حسام البهنساوي، التوليد الدلالي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص ١٦.

٢ ينظر: أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ص١٦٥-١٦٦.

اعتمد على تسجيل كل المصادفات التي لها علاقة بالحقل من خلال معايشته للوسط اللساني.

٢- مقاييس موضوعية: إن محاولة الاهتداء إلى عمل تطبيقي هادف للحقل الدلالي لا بد أن لا يحتكم فيه الباحث إلى الحدس فقط، وإنما لا بد من أن تكون هناك مقاييس تسهم في حصر الأنساق العلائقية، وتكفل بضبطها، وطبيعة هذه المقاييس قد تكون لسانية، وقد تكون فوق لسانية.

والمقاييس الأخيرة هي مقاييس خارجة عن بنية النظام اللساني ذاته، ومع ذلك لا تخرج عن كونها مقاييس موضوعية، فحقل القرابة مثلا يتحدد بواسطة مقياسين غير لسانيين، لكنهما موضوعيان، وهما القرابة بالمصاهرة، والقرابة بالدم، وهذا فرض على العديد من اللسانيين ضرورة التفرقة بين البنية اللسانية والبنية الاجتماعية والثقافية، أمّا المقاييس اللسانية فهي مستنبطة من النظام اللساني نفسه، فما يقدمه المعجم، والتفريع المورفولوجي، والتفريع الاشتقاقي من تفسيرات ما هي إلاّ آليات لبناء الحقل الدلالي، وقد أكّد حسام البهنساوي أنّ ثمة ضوابط عامة تحكم بناء الحقل تتجلى في ثلاث سمات: [١]

١- السمات الدلالية: إذ يقوم كل حقل على مجموعة من العناصر التصويرية أو السمات الضرورية التي تشترك فيها وحدات الحقل، هذه العناصر التصويرية لقيام الحقل هي التي تدل عليها سمات الحقول الدلالية.

١ ينظر: حسام البهنساوي، التوليد الدلالي، ص١٧-١٨.

٢- السمات المركزية: هي سمات تتصف بالتدرج، كما هي الحال في تدرج فروق الألوان، وفي تدرج علاقة الطول والعرض.

٣- السمات النمطية: وهي سمات تخضع للاستثناء بصورة منفصلة، وطبيعتها غير متدرجة، فسمة أربعة أرجل في معنى كرسي يمكن أن تستثنى في حالة الكرسي ذي ثلاثة أرجل.

ب- الأنواع:

يقسم علماء الدلالة المحدثون الحقل الدلالي إلى أنواع، هي: [١]

- الكلمات المترادفة، والكلمات المتضادة على أساس أنّ الكلمة تفسر بضدها، فاللون الأسود يستدعي الأبيض، ويعد جولز A.Jolles أوّل لساني يذهب إلى أن الألفاظ المترادفة والتضاد من الحقول الدلالية.

- الأوزان الاشتقاقية، وتسمى أيضا الحقول الدلالية الصرفية، دورها يكمن في تصنيف الوحدات في المجال الصرفي بناء على القرابة الكائنة بينها، ويمكن تمثل هذا النوع أكثر في اللغة العربية، فالعلامة الصرفية "مِفْعَل" في مفهومها العام تدل على الآلات المستعملة المتداولة، نحو: مِبْرَد، مِنْجَل، مِقْوَد، مِخْيَط.

- أجزاء الكلام وتصنيفاته النحوية.

- الحقول السنجماتية أو التركيبية تشمل مجموعة الكلمات التي تترابط بواسطة الاستعمال، مع عدم وقوعها في الموقع النحوي نفسه، وقد كان بورزج W.Porzig أوّل من عني بدرس هذه الحقول؛ إذ اهتم بالكلمات الآتية:

---

١ ينظر: أحمد عزوز، أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية، ص١٦-١٧. وينظر: أحمد عمر مختار، علم الدلالة، ص٨٠.

كلب	←	نباح
فرس	←	صهيل
زهرة	←	تفتح

- الحقول المتدرجة، يراد بها وجود تدرج في البناء اللفظي، فقد ترد الكلمات من الأعلى إلى الأسفل، أو العكس، أو تربط بين بناها قرابة دلالية، فالملفوظ إنسان هو مفهوم عام يتضمن مفاهيم صغرى: (الرأس، الصدر، البطن، اليد، الرِّجل)، هذه المفاهيم الصغرى بدورها تتجزأ إلى مفاهيم أكثر دنوًّا، فاليد تحوي (الإبهام، السبابة، الخنصر، البنصر، الوسطى، الأظافر...).

- تجليات النظرية في التراث:

إنّ محاولة الاضطلاع بدراسة معجمية تستند أو تعوّل على الحقول الدلالية أمر قد تنبّه إليه في فترة مبكرة من تاريخ حضارتنا العربية الإسلامية جماعة من اللغويين، وأقصد بذلك الجماعة الذين صنّفوا ما يسمى بالرسائل اللغوية وبمعجمات المعاني أو الموضوعات، وهي الرسائل والمعجمات التي تمتد جذورها في التراث إلى بداية القرن الثاني الهجري، واكتملت مع بداية القرن الثالث. ومن المؤلفات اللغوية الصغيرة ذات الموضوع الواحد التي حفظها التراث ونشرها المحدثون نذكر: كتاب "الإبل"، وكتاب "الخيل"، وكتاب "الشاء"، وكتاب "الوحوش"، وكتاب "الفرق"، وكتاب "النبات والشجر" للأصمعي (ت٢١٦هـ)، ومثله معاصره أبو زيد الأنصاري (ت٢١٤هـ) الذي بقي لنا من مؤلفاته اللغوية

ذات الموضوع الواحد: كتاب "المطر"، وكتاب "الهمز"، وكتاب "اللِّبأ واللبن"، وكتاب "النوادر في اللغة"[1].

ومن المعجمات التي أخذت بهذه النظرية معجم "الغريب المصنف" "لأبي عبيد القاسم بن سلام" (٢٢٤هـ)، ومعجم "المخصص" "لابن سيده الأندلسي"، [*] (٤٥٧هـ) وهو من أهم المعجمات الضخمة التي تطورت في ظلها نظرية الحقول الدلالية، وإطلاق لغوييننا العرب على هذا الاتجاه مصطلح معجمات المعاني مرده الهدف الدلالي الأول الذي تحققه، وأما الإطلاق الثاني معاجم الموضوعات سببه المنهج المتبع في ترتيب مفردات الرصيد اللغوي[2]. وإذا تأملنا الرصيد المعرفي الذي تركه السلف لوجدنا أن الكتب التي تتبع منهج الحقول الدلالية في الموضوع الواحد كثيرة، فنجد مثلا:

- "خلق الإنسان" كتب في هذا الحقل كل من:
- النضر بن شميل (٢٠٦هـ).

---

١ ينظر: رمضان عبد التواب، بحوث ومقالات في اللغة، مكتبة الخانجي، ط٣، ١٩٩٥، القاهرة، ص١٤٣.

* نسجل في هذا السياق ملحوظة مهمة أشار إليها عبد العلي الودغيري: "المشهور عند الدارسين القدامى والمحدثين من معاجم المعاني الأندلسية هو كتاب المخصص الذي طبع في سبعة عشر جزءا، وقد جمع فيه صاحبه حصيلة الكتب والمعاجم اللغوية السابقة له. إلا أنّ هذا الكتاب لم يكن هو أول ما ظهر ببلاد الأندلس من معاجم المعاني والموضوعات، بل كان مسبوقا بكتاب آخر لم ينل من الشهرة والحظوة ما ناله المخصص، وهو كتاب السماء والعالَم لأبي عبد الله محمد بن أبَان بن سيّد قيل إنه توفي سنة ٣٥٤هـ. وهو كتاب لم يصل إلينا منه – فيما نعلم- سوى جزء واحد ما يزال ثاويا فوق رفوف المخطوطات. المعجم العربي بالأندلس، مكتبة المعارف، ط١، ١٩٨٤، الرباط، ص٧٣.

٢ ينظر: الجيلالي حلام، نظريات من التراث العربي في اللسانيات الغربية الحديثة، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد السادس العدد الأوّل، محرم- ربيع الأول ١٤٢٥هـ، أريل –يونيو ٢٠٠٤، المملكة العربية السعودية، ص ٢٣٣.

- قطرب (٢١٠هـ).
- أبو عبيدة (٢١٠هـ).
- أبو زيد (٢١٥هـ).
- أبو حاتم السجتاني (٢٥٥هـ).
- "الحشرات" كتب في هذا الحقل:
- أبو عبيدة كتاب "الحيات والعقارب".
- الأصمعي كتاب "النحل والعسل".
- أبو حاتم السجتاني كتاب "الحشرات والجراد والنحل ..".

وغيرها من المصنفات التي اتخذت من الحقل الدلالي منهجا لها، وهكذا فعل أبو منصور الثعالبي في كتابه "فقه اللغة"؛ فقد خص – مثلا– في باب الكليات الفصل الثاني في ذكر "ضروب من الحيوانات"، والفصل الثالث في "النبات والشجر"، والفصل الرابع في "الأمكنة"، والفصل الخامس في "الثياب"، والفصل السادس في "الطعام"، وهكذا، يقول الثعالبي في الحقل الذي أفرده في تعديد ساعات النهار والليل : (ساعات النهار): الشروق، ثم البكور، ثم الغدوة، ثم الضحى، ثم الهاجرة، ثم الظهيرة، ثم الرواح، ثم العصر، ثم القصر، ثم الأصيل، ثم العشي، ثم الغروب. (وساعات الليل) الشفق، ثم الغسق، ثم العتمة، ثم السدفة، ثم الجهمة، ثم الزُلّة، ثم الزلفة، ثم البُهرة، ثم السَّحر، ثم الفجر، ثم الصبح، ثم الصباح"[١].

١ أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة، حقق:عمر الطباع، شركة الأرقم بن أبي الأرقم، ط١، سنة ١٩٩٩، الكويت ص٢٩١..

ومع أن هذه النظرية تصلح لكي تكون منهجا نقرأ به النصوص والخطابات، فقد وُجّه إليها مجموعة من الآراء النقدية، من أهمها: [1]

– التعريف المتبادل، وتحديد معنى الكلمات في محيط الحقل الواحد بناء على علاقتها بغيرها من الكلمات يؤديان إلى صعوبات منطقية إذ يدخل التعريف في دائرة.

– لا توجد حدود خارجية واضحة بين الحقول الدلالية؛ لأن خيوط الربط بين الحقول متصلة وليست منقطعة تماما.

– لم تُبْنَ النظرية على أسس استقرائية، ولا يعدو الحقل أن يكون نموذجا لغويا محتملا.

والنتيجة التي خلص إليها البحث الدلالي في معرض حديثه عن نظرية الحقول الدلالية تكمن في أهميتها الكبيرة في المجال المعجمي، وأنها تمثل أنجع حل لضبط الرصيد المفرداتي للمعجم، كما أنّها توقفنا على نظام التصورات في أيّة حضارة من الحضارات، وعلى مدى بلوغ أمة من الأمم في مجال من مجالات الرقي العلمي والفكري[2].

٣–٢ التعريف بالتحليل التكويني: [3]

التحليل التكويني للمعنى هو أساس لعمل قام به كاتز وفودر، وهو منهج يعتمد في موضوعه على تجزئة الوحدات المعجمية إلى مكوناتها الأساسية؛ بمعنى دراسة البنية الداخلية لمدلول الوحدة المعجمية خارج السياق بطريقة تسمح

١ ينظر: فريد عوض حيدر، علم الدلالة – دراسة نظرية وتطبيقية مكتبة الآداب، ط١، سنة ٢٠٠٥، القاهرة، ص ١٧٤.

٢ المرجع نفسه ،ص١٦٨.

٣ المرجع نفسه، ص١٦٨.

بالانتقال من العام إلى الخاص. على سبيل المثال مكونات الوحدة اللسانية "رجل" هي: (+ حيوان + عاقل+ ذكر+ بالغ)، ومكونات الوحدة اللسانية "امرأة" هي: (+حيوان + عاقل- ذكر+ بالغ).

على أساس أنّ المعنى العام للوحدة المعجمية يفسَّر بالنظر إلى عدد من العناصر أو المكونات المحددة للمعنى، وهذا ما جعل هذه النظرية تفيدنا وتسعفنا أكثر في تعيين نوع العلاقة الموجودة بين معاني الوحدات المعجمية، كأن تكون علاقة ترادف، أو تضاد، أو تضمن، أو اشتمال، كما أن هذه النظرية في تجزئتها لعناصر الكلمة تعوّل على محددات تكون هي السبيل المعين في تحليل وتبيين العناصر التي تشكل العلامة اللسانية، وذلك من أجل الوقوف على دلالتها؛ أي إنّ المحددات تسمح لنا بأن نرفع الغموض عن اللفظ والجملة عموما، وهذه المحددات هي: [1]

١- المحدد النحوي: الوظيفة المنوط به هي التمييز بين دلالتين لصيغة واحدة، بحيث تأخذ إحداها في التركيب وظيفة الفعلية، والأخرى وظيفة الفاعلية.

٢- المحدد الدلالي: وظيفته تخصيص معنى شامل لكل تركيب، وذلك يتأتى من خلال الدلالات الفردية للمورفيمات[2] التي تؤلفه، وتبعا للطريقة التي تتألف بها هذه المورفيمات، ويتميز المحدد الدلالي بأنّه عنصر عام يشترك بين وحدات معجمية أساسية.

---

١ ينظر: ميشال زكريا، الألسنية(علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط٢ سنة ١٩٨٣، بيروت، ص ٢١٣. وينظر: أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص١١٦.

٢ المورفيم هو: أصغر وحدة تحمل معنى أو وظيفة نحوية . محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة، دار قباء ١٩٩٨ القاهرة، ص٩٠.

٣- المميز: هو عنصر خاص ومرتبط بمعنى معين لا اشتراك فيه، ويقع دائما في آخر السلسلة.

ويمكن توضيح المحددات من خلال المثال الآتي: زيد= إنسان+ ذكر+ بالغ+ أعزب+ علامة بوجهه.

- المحدد النحوي: زيد ـ اسم
- المحدد الدلالي:إنسان، ذكر، بالغ.
- المحدد المميز: أعزب، علامة بوجهه.

وعلى الرغم من إسقاط كاتز الفرق الذي وضعه بين المحدد الدلالي والمميز إلاّ أن الصعوبة لا تزال باقية حول تعميم منهج التحليل التكويني، ولعل ذلك مرده أن عدد المحددات وترتيبها يبدو تحكميا، كما أن المنهج ذاته لا يميز بين الترادف والمشترك اللفظي.

ويضاف إلى التعريف التكويني ثلاث طرائق أخرى أشار إليها كلود جرمان وريمون لوبلان، وهي:[١]

- تقنية تحليل المراجع "بوتيه" Pottier .
- دراسة تعريفات المعاجم "جورج مونان" Georges Mounin.

الاشتقاق "بيار غيرو" Pierre Guiraud.

أ- تقنية تحليل المراجع:

إن تحليل المعنى بتجزئته إلى عناصر في هذه التقنية قائم على ربط اللفظ بمرجعه؛ أي إن هذه التقنية تعوّل على الملاحظة المباشرة في حالة الأشياء الفيزيائية

١ ينظر: كلود جيرمان وريمون لوبلان، علم الدلالة، تر: نور الهدى لوشن ،ص ٧١-٧٢.

المحسوسة[1]، مثلا الخطوط الخمسة الوثيقة الصلة دلاليا بالوحدة المعجمية كرسي، يمكن تمثلها على شكل المعادلة الآتية: + له سند + على أرجل + لشخص واحد+ للجلوس+ بمواد تركيب صلبة، ومن أمثلة هذه التقنية في اللسان العربي الآتي:

- لا يُقال كأس إلا إذا كان فيها شرابٌ، وإلّا فهي زجاجة.
- لا يُقال مائدة إلّا إذا كان عليها طعام، وإلّا فهي خِوَانٌ.
- لا يقال كُوزٌ إلّا إذا كانت له عُرْوَةٌ، وإلّا فهو كوبٌ.
- لا يُقال قلمٌ إلّا إذا كان مبريّا، وإلّا فهو أنبوبة.
- لا يُقال خاتم إلّا إذا كان فيه فصٌّ، وإلّا فهو فتْخةٌ.
- لا يُقال فروٌ إلّا إذا كان عليه صوفٌ، وإلّا فهو جِلْدة[2].

وما يميز هذه التقنية أنّها تساعدنا على تحليل العلامة اللسانية التي لها حضور مرئي، في حين لا تستطيع أن تمدنا بأي تفسير للألفاظ التي لا مرجع فيزيائي لها.

١ ينظر: المرجع نفسه ، ص٧١-٧٢.

٢ الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، ضبطه وعلق حواشيه وقدّم له ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، ط٢، ٢٠٠٠، بيروت، ص٥٩.

ب- دراسة تعريفات المعجم:

يقترح جورج مونان الاستناد إلى المعجم لمعرفة مدى قابلية الوحدات المعجمية وقدرتها على مدّنا بمعلومات عن بنية مفردات اللغة[1]، مثال ذلك في البيئة العربية المفردات الخاصة بالبيوت العربية، يعطينا معجم فقه اللغة للثعالبي مجموعة من السمات الخاصة بالمدلول: [2]

الوحدات المعجمية	بيت	على الأرض	من صوف	من وبر	من شعر	من جلود يابسة	من حجر
خباء	+	+	+	−	−	−	−
بجاد	+	+	−	+	−	−	−
فسطاط	+	+	−	−	+	−	−
قَشْعٌ	+	+	−	−	−	+	−
أقْنة	+	+	−	−	−	−	+

وإذا كانت هذه التقنية تزودنا بمعلومات عن طبيعة العلامة اللسانية فإنها في التحليل تطرح مشكلة الرجوع إلى المعجمات، وهذا يعني محدودية التحليل للتعريفات.

ج- الاشتقاق:

لاحظ بيارغيرو أنّ تقنية تحليل المرجع وتقنية دراسة تعريفات المعجم ما هما إلاّ صراع بين الشكلانية التي تركّز على الجانب السطحي في تفسير الوحدة المعجمية، والعقلانية التي تركّز على التصورات والعلاقات الذهنية، فكان لا بد من

١ ينظر: كلود جيرمان وريمون لوبلان، علم الدلالة، تر: نور الهدى لوشن، ص ٧٧-٧٨.

٢ الثعالبي ،فقه اللغة ، ص٢٦٧-٢٦٨.

مبدأ ثالث يقف بينهما يكون مميزا لمنطق الأشياء، وقد سمّى بيار غيرو هذا المبدأ بالاشتقاق، والمراد به التعريف أو التصنيف الاشتقاقي للكلمات[١].

والاشتقاق بحث موجه نحو البنية العميقة- من غير إهمال للبنية السطحية- وهذا ما جعل هذه المحاولة تركّز على فرضية أنّ اللغة إنتاج بشري وتاريخي، يحتم علينا البحث عن منطق لساني مختلف عن منطق المناطقة، وعليه فإنّ معنى العلامة اللسانية المنطوقة أو المكتوبة مرتبط بمادة اشتقاقها، أي إنّ دلالة الوحدة اللسانية تستلزم ضرورة الأصل الاشتقاقي للكلمة، يقول بيار غيرو: « إنّ الفكرة التحتية للمنهج تكمن في أنّ المضمون المعنوي لكلمة من الكلمات يرتبط بعلاقة مع أصل الكلمة»[٢].

فالقيمة الكبيرة التي تمنحها القوانين للباحث اللساني هي أنّ المفاهيم توضع بوضوح عن طريق التحليل الاشتقاقي، وذلك عن طريق إنشاء مفاهيم أو تصورات مُكوَّنة، - في العادة -من السمات العادية للمعنى، والتي تستخدم التدبيرات المختلفة لتشكيل العلامات اللسانية الجديدة المعبّرة عن المظاهر المختلفة لمفهوم الكلمة[٣]، فالمادة اللسانية "عرض" تفسّر في معجم ابن فارس "المقاييس" بذكر الدلالة العامة التي نجدها في جميع مشتقات هذا الجذر، يقول ابن فارس:« العين والراء والضاد بناء تكثر فروعه، وهي- مع كثرتها- ترجع إلى أصل واحد، وهو العرض الذي يخالف الطول، ومن حقّق النظر ودقّقه عَلِمَ صحة ما قلناه»[٤].

١ ينظر: بيار غيرو، علم الدلالة، تر: منذر عياشي، ص ١٨١.

٢ المرجع نفسه، ص ١٨٢.

٣ ينظر: كلود جيرمان وريمون لوبلان، علم الدلالة، تر: نور الهدى لوشن، ص٨١.

٤ ابن فارس، مقاييس اللغة، مادة عرض، ص٧٥٤.

نظرية السياق:

أشاد فندريس Vendryes بالسياق في بيان وتعيين قيمة الكلمة مشيرا إلى أنّ الكلمة توجد في كل مرّة تستعمل فيها في جو يحدّد معناها تحديدا مؤقتا، وهذا ما يجعل السياق آلية قادرة على فرض قيمة واحدة بعينها على الكلمة، على الرغم من المعاني المتنوعة التي في وسعها أن تدلّ عليها، كما أكّد أنّ السياق هو الكفيل الوحيد الذي يمكن أن يخلّص الكلمة من الدلالات الماضية التي تدعها الذاكرة تتراكم عليها، وهو الذي يفرز لها قيمة حضورية، ولكن الكلمة بكل المعاني الكامنة توجد في الذهن مستقلة عن جميع الاستعمالات التي تستعمل فيها مستعدة للخروج والتشكّل بحسب الظروف التي تدعوها[1].

وفي هذا الصدد يقول ابراهيم أنيس: "وكان لهذا أستاذ الأدب الإنجليزي يحذّرنا من تلك الألفاظ التي نظنّ أنّنا نفهم معناها، ويقول لطلابه: إنني لا أخشى عليكم في أدب شكسبير من تلك الألفاظ الغريبة التي لم تصادفوها في نصوص أخرى، أو لم تسمعوا بها من قبل، ولكني أخشى عليكم من تلك الألفاظ التي لا تزال تشيع بصورتها القديمة في الأدب الإنجليزي الحديث، والتي يخطر في أذهانكم- لأوّل وهلة- أنّ دلالتها واضحة مألوفة لكم جميعا، فهي محل الزلل والخطأ؛ لأنّ كثيرا منها قد تطورت دلالته، وتغيرت مع الزمن.أما الأولى فأمرها هيّن لا تكلفكم سوى البحث عنها في مظانها، والوقوف على معناها"[2]، على حين الثانية تفرض عليكم الاستعانة بالسياق وبخاصة السياق، الاجتماعي.

---

١ فندريس، اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص ،مكتبة الأنجلو مصرية د.ت.ط ص٢٣١-٢٣٢.

٢ إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو مصرية، ط٢، سنة١٩٦ ٣، ص١٢٣.

ويمكن التمثيل لفاعلية السياق في بناء المعجم بمدخلٍ لساني ذكره أبو البقاء العكبري في مؤلَّف: "المسائل العُكبريّات في اللغة والنحو والقراءات"، ذكر في مبحث اللغة أنّ المدخل المعجمي "النفس" يختلف مدلوله من سياق لغوي إلى آخر، كما هو مبيّن في الخطابات الآتية:[١]

- قال تعالى: "ومَا كَانَ لنفْسٍ أنْ تموتَ إلَّا بإذْنِ الله كِتابًا مؤَجَّلا"[٢]، وقال عزّ وجلّ: "كُلُّ نَفْسٍ ذائقةُ الموْتِ ثُمَّ إليْنَا تُرْجعونَ"[٣]، وقال الهذليُّ:

نَجَا سالمٌ والنّفْسُ منْهُ بِشِدقِهِ ولمْ ينْجُ إلَّا جَفْنَ سيْفٍ ومئْزَرا

مدلول النفس في الآيتين والبيت هو الكائن الحيّ، من إنسان أو حيوان، وهي التي تموت بموته.

- قال تعالى: "تعْلَمُ ما في نَفْسِي ولَا أَعْلَمُ ما فِي نَفْسِكَ"[٤]، النفس هنا بمعنى الغيب؛ أي تعلم غيبي وما عندي، ولا أعلم غيبك وما عندك، وقيل: إنّها بمعنى عند؛ أي إنّك تعلم ما عندي، ولا أعلم الذي عندك.

- قال تعالى: "يا أَيَّتُهَا النَّفْسُ المطمَئِنّةُ ارْجِعِي إلى ربّك راضِيَةً مَرْضِيَّةً"[٥]، النفس في الآية بمعنى الروح.

- قال عبيد الله بن قيس الرُّقَيَّات القرشي المكي:[٦]

---

١ أبو البقاء العكبري، المسائل العكبريات في اللغة والنحو والقراءات، تح:محمد أديب عبد الواحد جمران، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ،٢٠٠٨ ،دمشق ،ص٤٣-٤٧

٢ سورة آل عمران:١٤٥.

٣ سورة العنكبوت:٥٧.

٤ سورة المائدة:١١٦.

٥ سورة الفجر:٢٧-٢٨.

٦ ابن قيس الرقيات، الديوان، تح: محمد يوسف نجم ،دار بيروت ،ط١٤٠٦هـ-١٩٨٦ ص١٩٥.

يَتَّقِي أَهْلُهَا النَّفُوسَ علَيْهَا فَعَلَى نَحْرِهَا الرُّقى والتميم

النفس في البيت بمعنى العين التي تصيب الإنسان، ومنه قول العرب:

أصَابَت فلانا نفْسٌ؛ أي:عيْنٌ، قال ابن الأعرابي: النَّفُوسُ الرَّجُلُ الذي يُصيبُ بالعيْن.

- قال البارِقِيُّ- ويُقال: إنّ البيت للممزّق العبدي:

فَبَاتَتْ لها نَفْسَانِ شَتَّى هُمُومُهَا فَنَفْسٌ تُعَزّيها، ونَفْسٌ تَلُومُهَا

مدلول لفظ النفس في هذا الموضع الهِمَّةُ والإرادة.

- قال السَّمَوْألُ:[1]

تَسِيلُ على حدِّ الضُّبَاتِ نُفُوسُنَا وَلَيْسَتْ عَلَى غَيْرِ الظُّبَاتِ تسيلُ

النفس هنا بمعنى الدّم.

- قال تعالى: "فَإِذَا دَخَلْتُم بُيُوتًا فَسَلِّمُوا عَلَى أَنْفُسِكُم"[2]، يراد بالنفس الأخ.

- قال تعالى: "أَنْ تَقُولَ نَفْسٌ يَا حَسرَتى على ما فرَّطتُ في جَنْبِ الله"[3]، المراد بالنفس في سياق الآية الإنسان جميعه .

فبنظرة عجلى إلى ما سلف تبيّن أنّ السياق جعل المعنى سهل الانقياد للفهم وللملاحظة وللتحليل الموضوعي، وفي الآن نفسه فتح المجال أمام المخاطَب ليتحرّك في نسق بناء المعنى والتأويل على مستوى هذه الدلالات.

- التعريف بالإشارة (بالصورة):

---

١ السموأل ، الديوان (منشور ضمن مجموعة ديوان المروءة) ،تحـ: يوسف شكري فرحات ،دار الجيل ، ١٤١٣هـ-١٩٩٢ ،بيروت ،ص٣٦.

٢ سورة النور:٦١.

٣ سورة الزمر:٥٦.

تعدّ النظرية الإشارية من أهم نظريات علم الدلالة، وترى أنّ معنى عبارة ما، هو ما تشير إليه هذه العبارة في الخارج، ولن يكون لهذه العبارة معنى إلّا في حالة إشارتها إلى شيء موجود في الأعيان، فعلاقة الإرجاع علاقة ضرورية ومعتبرة لتفهّم المعنى، وأدرك أبو حامد الغزالي هذه الحقيقة بجعل الأشياء في الوجود أربع مراتب؛ "إنّ للشيء وجودا في الأعيان، ثمّ في الأذهان، ثمّ في الألفاظ، ثمّ في الكتابة، فالكتابة دالة على اللفظ، واللفظ دال على المعنى الذي في النفس، والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان"[1].

أ- فالوجود الذهني هو وجود صورة للشيء المتحدّث عنه في الذهن، ولنأخذ على سبيل المثال (كرة)، تصوّرها أو فكرتها في الذهن هو ما يسمّى بالوجود الذهني، وما يميّز تصوّرها في الذهن أنّها تلخيص لأشكال كلّ الكرات التي رآها المتصوّر في حياته.

ب- أمّا الوجود الخارجي للشيء (الأعيان) فهو الوجود المرئي الملموس للكرة في الواقع.

ت- والوجود اللفظي هو وجود أصوات الكلمة (ك،ر،ة) التي تدلّ على صورتها الذهنية، وتستدعيها في دماغه، مع عدم تغييب للمشار إليه في الخارج.

ث- والوجود الكتابي هو- في الحقيقة -وجود آخر للوجود اللفظي، على اعتبار أنّه ملفوظ مقروء، بيد أنّ ما يميّز الوجود الكتابي عن الوجود اللفظي أنه أكثر بقاء، وأطول بخلاف الآخر.

وعليه فإن التعريف بالصورة الذي يعد مظهرا من مظاهر التعريف الإشاري أكثر تيسيرا على المتلقي، وهو كثير في المعاجم العلمية، وغايته التوضيح والتفصيل

١ أبو حامد الغزالي، معيار العلم في فن المنطق، دار الأندلس، ط٤، سنة١٩٨٣، ص٤٦-٤٧.

بالصورة والرسم، للتدليل على عناصر المدخل المعتمدة: إنسان، حيوان، نبات، مصنوعات، وقلّ أن يستعمل للدلالة على المداخل المجردة[1]: مثل: الحرية، والحب، والثقافة...

فقه اللغة:

عرّف صبحي الصالح فقه اللغة بأنّه منهج للبحث استقرائي وصفي يُعرف به موطن اللغة الأول وفصيلتها وعلاقاتها باللغات المجاورة أو البعيدة، الشقيقة أو الأجنبية، وخصائص أصواتها، وأبنية مفرداتها وتراكيبها وعناصر لهجاتها، وتطور دلالتها، ومدى نمائها قراءة وكتابة[2]، ولم يشر إلى العلاقات الدلالية كالترادف، والتضاد التي تعد من مباحث هذا العلم، وقد خصص لها ابن فارس في كتابه الصاحبي في فقه اللغة بابا وسمه بـ "باب أجناس الكلام في الاتفاق والافتراق"[3]. وهذه العلاقات هي الوسائل التي يستعين بها المعجمي في شرح الألفاظ.

١-١ التعريف بالمرادف: المقصود بالمرادف المكافئ الاسمي[4]، كأن يفسّر اليأس بالقنوط، والهمّ بالحزن[5]. ويرى أحمد مختار عمر أنّ هذا النوع من التعريف لا يعوّل عليه بمفرده، بل لا بدّ من ضميمة* تضاف إليه، وما يعيب هذا التعريف الآتي:[1]

---

١ رشاد الحمزاوي، المعجمية مقدمة نظرية ومطبّقة/ مصطلحاتها ومفاهيمها، ص٣٨٢.

٢ صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، ط٢٠٠٩، بيروت، ص٢١-٢٢.

٣ ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، حققه: عمر فاروق الطباع، دار مكتبة المعارف، ط١، ١٩٩٣، بيروت، ص٢٠٦-٢٠٧.

٤ حلام الجيلالي ،تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة ،ص١٠٦.

٥ أبو بكر الرازي ،مختار الصحاح ، دار الفكر العربي ،ط١ ،١٩٩٧ ،بيروت ،ص٣٠٤-٣٢٣.

* أشار تمام حسان إلى أنّه ينبغي على صانع المعجم أن يتوخى ضمائم الكلمة طبقا للوجه الأوّل للتضام وهو التوارد والوجه الآخر وهو التلازم، فيقول في الحالة الأولى مثلا: صاحب الدار: مالكها، وصاحب رسول

- أنّه يخدم غرض الفهم وحده، ولا يصلح لغرض الاستعمال.
- أنّه يعزل الكلمة عن سياقاتها، ويقدمها جثة هامدة لا روح فيها ولا حياة.
- أنّه يقوم أساسا على فكرة وجود ظاهرة الترادف، وإمكان إحلال كلمة محل أخرى دون فارق في المعنى، وهو أمر مشكوك فيه؛ مما يجعل الاعتماد على الكلمة المرادفة من المخاطرة، أو التضحية بالدقة المطلوبة، وبالفروق الموجودة بين الكلمتين في المعاني الهامشية والإيحائية وتطبيقات الاستخدام.

ونبّه تمام حسان أيضا إلى أنّه ينبغي للشرح أن يكون واضحا، وأن يجتنب قدر الطاقة الشرح بالمرادف؛ لأنّ الترادف التام مشكوك فيه، من ذا الذي يقول: إنّ السيف والحسام بمعنى واحد؟ لاشك أنّ كل اسم من أسماء السيف هنا يستقل بملحظ خاص، ومن ثم يحسن في الشرح أن يستوفي ذلك الشرح قدر الطاقة بأكثر من مجرّد المرادف[٢].

١-٢ التعريف بالضد: ويسمّيه أحمد مختار عمر المضاد[٣]، وهو المخالف، مثاله: البِيضَان من الناس ضِدّ السُّودَان، والرِّفع ضد الوَضع، والحُرّة ضد الأمة[٤]، ويرى عدد من اللغويين كحلام الجيلالي –رحمه الله– ضرورة عدم الخلط بين الضد

الله: رفيقه، وصاحب الفضيلة: المثقف في الشريعة الإسلامية، وصاحب الجلالة: الملك، وصاحب المعالي: الوزير، وصاحبي: صديقي، وهلم جرا، ذلك هو المراد بالتوارد، ويقول في الحالة الثانية وهي حالة التلازم: رغب فيه: طلبه، وعنه: كرهه، وإليه استعانه، وهكذا. وإنما ينبغي ذكر الضمائم هنا؛ لأنّ الاكتفاء بذكر الكلمة دون ضمائمها لا يصل بالمعجم إلى غايته المنشودة. تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، ط١٩٩٤، الدار البيضاء–المغرب، ص٣٣١.

١ أحمد مختار عمر ،صناعة المعاجم الحديثة ،عالم الكتب ،ط١ ،١٩٩٨ ،ص١٤١.

٢ تمام حسان، اللغة العربية، معناها ومبناها، ص٣٢٩.

٣ أحمد مختار عمر، صناعة المعاجم الحديثة، ص١٢٤.

٤ أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، ص٣٧-٦٣-١١٦.

والتضاد والنقيض، فالتضاد يطلق ويراد به اللفظ الواحد الدّال على معنيين متقابلين، كدلالة القرء على الطهر والحيض، أمّا التناقض فيراد به ما لا يجتمعان ولا يرتفعان في آن واحد، مثل كبير ولا كبير[1]. وهذا النوع من التعريفات يفرض على القارئ الإدراك المسبق للضد، وهذا غير منطقي؛ لأنّ الهدف المنشود هو وضع القارئ أمام دلالة واضحة للمدخل، وليس إحالته على مدخل آخر، كما أنّ هذا المنهج يوسم بالمحدودية، إذ لا تخضع له في المعجم سوى كلمات قليلة[2]، ومع ذلك فإن أحمد مختار يرى ضرورة اعتماده في بناء المعجم، يقول: "ذِكرُه ضروري في شرح الأفعال وأسماء المعاني والصفات لإيضاح معناها"[3].

١-٣ التعريف بالشبيه: يعتمد هذا النوع على ذكر المماثل للكلمة من باب التقريب مثاله: هَمْجَة: وهي ذباب صغير كالبعوض يسقط على وجوه الغنم والحمير[4]، ويُسمّي بعض أهل اللغة هذا التعريف بالتعريف الظاهري[5]، على أساس أنّه يفسّر اللفظة انطلاقا ممّا هو موجود في الواقع الخارجي؛ أي مما هو ظاهر في العيان، ومن المؤاخذات على هذا المنهج نذكر الآتي:

- ليس من المؤكّد أن يكون القارئ عارفا بالشبيه دائما.
- نادرا ما يكون الشيء مشابها للآخر مشابهة تامة.

١-٤ التعريف بالإحالة: أي إحالة القارئ على مدخل آخر، على أساس أنّ الكلمة المحال عليها تتضمن تعريفا يطابق تعريف الكلمة المحالة، وذلك إمّا

١ حلام الجيلالي، تقنيات التعريف، ص١١٤.

٢ المرجع نفسه، ص١١٤.

٣ أحمد مختار عمر، صناعة المعاجم الحديثة، ص١٤٣.

٤ أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، ص٢٩٥.

٥ أحمد مختار عمر، صناعة المعاجم الحديثة، ص١٤٦. حلام الجيلالي، تقنيات التعريف، ص١١٥.

بصفة مباشرة، وإمّا بحسب ما يوحي به سياق التعريف من إشارات[١]، مثال هذا التعريف: لفظ ميكروب؛ معناه في المعجم الوسيط جرثومة[٢].ونشير هنا إلى أنّ المدخل "ميكروب" يحيلنا على المدخل "جرثومة"؛ إمّا لأنّ الثاني أفصح وأكثر شهرة، وإمّا من أجل العمل على إشعاره خدمة للسان الرسمي الفصيح، وما يغلب في الحقيقة على هذا التعريف التكرار غير المجدي، مثال ذلك في مختار الصحاح في مادة "برر" فسّر البُرّ بالقمح، وفي مادة "قَمَحَ" فسّر القمْح بالبُر[٣]، ويشترط لاستخدام هذا المنهج "تجنّب الإحالة على مجهول، أو على شيء لم يعرّف في مكانه"[٤].

١-٥ التعريف بالشاهد: المعاجم العربية جميعها في التراث اتبعت التقليد الذي أرسى أصوله الخليل والمتعلق بإيراد الشواهد الدالة على وجود اللفظ أو معنى من معانيه في لغة العرب، ولهذا الغرض انكبّ المعجميون الروّاد على جمع كثير من الشواهد من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وأشعار العرب، والأمثال، والحكم، وغيرها، وكانت تلك الشواهد تزيد المعنى المطلوب جلاء ووضوحا، ولم يجافِ هذا التقليد إلا الفيروز آبادي في معجمه "القاموس المحيط"، وليس في معجمه الأول "اللامِع المعْلَم العُجاب الجامع بين المحكم والعُباب"[٥]. ومثال التعريف بالشاهد ما ذكره صاحب المصباح المنير في صحة إطلاق الثناء على

١ حلام الجيلالي، تقنيات التعريف، ص١١٦.

٢ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مطابع دار المعارف، ط٢، ١٩٧٣، القاهرة، ص١٤٠.

٣ أبو بكر الرازي، مختار الصحاح، ص٢٨-٢٤٢.

٤ أحمد مختار عمر، صناعة المعاجم الحديثة، ص١٢٤.

٥ ينظر: علي القاسمي، المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان ناشرون، ط١، ٢٠٠٣، ص٨٥. ص٨٥.

الذكر بخير أو شر، واستشهد بحديث: "فأثنوا عليه شرا"[1]، وليس كما يزعم بعضهم أنّه مقصور على الخير قال: "قد نقل هذا العدل الضابط عن العدل الضابط عن العرب، الفصحاء عن أفصح العرب فكان أوثق من نقلِ أهلِ اللغة، فإنّهم يكتفون بالنقل عن واحد، ولا يعرف حاله"[2].

البلاغة:

البلاغة لدى السكاكي هي "بلوغ المتكلّم في تأدية المعاني حدّا له اختصاص بتوفية خواصّ التركيب حقّها، وإيراد التشبيه والمجاز والكناية على وجهها"[3]، وهي من العلوم التي يستفيد منها مبتغي صناعة المعجم؛ لأنّها تقدم الحلول العملية لكيفية تقديم المعنى الجمالي للفظة، ومن هذه الحلول المجاز.

* **التعريف بالمجاز:** ينبغي التفريق بين نوعين من التعريف بالمجاز، الأوّل الهدف منه بلاغي يقصد إلى إبراز الملمح الجمالي والفني للاستعمال، يعنى بالعبارة المركبة، وليس كل عبارة مركبة، وإنما العبارة التي لها مركز ممتاز في عالم اللغة والأدب، فيورد الألفاظ في استعمالاتها العربية البليغة، ولا يأتي بها مفردة عارية عن التركيب غالبا[4]، وكان الزمخشري رائد هذا النوع من التعريفات، بل إن معجمه هو المعجم الوحيد في التراث الذي عُنِيَ بهذا الجانب، مستشعرا قيمته في معجمه أساس البلاغة، مصرحا به في مقدمته بقوله: "ومن خصائص هذا الكتاب تخيُّر ما وقع في عبارات المبدِعين، وانطوى تحت استعمالات المُفْلِقِين، أو ما جاز وقوعه

١ صحيح البخاري، كتاب الجنائز، باب ثناء الناس على الميّت، رقم: ١٣٠١.

٢ الفيومي ،المصباح المنير، طبعة نوبليس، القاهرة ،١١٩/١.

٣ السكاكي، مفتاح العلوم، مطبعة مصطفى الحلبي، ط١، ١٩٣٧، ص١٩ ٦

٤ حسين نصار، المعجم العربي نشأته وتطوره، مكتبة مصر، ط٢، ١٩٦٨، ٦٩١/٢.

فيها، وانطواؤه تحتها، من التراكيب التي تَمْلَح وتَحْسُن، ولا تَنْقَبض عنها الألسن؛ لجريها رَسْلات على الأَسَلات، ومرورها عذْبات على العَذَبَات. ومنها التوقيف على مناهج التركيب والتأليف، وتعريف مدارج الترتيب والترصيف"[١]. ومن أمثلة التعريف بالمجاز :"رغم ألقاه في الرَّغام: في التراب، ومن المجاز ألصقه بالرَّغام إذا أذلّه وأهانه، ومنه رَغَمَ أنفُه ورَغِم، ولأنفه الرُّغْم والرَّغْم والمرْغَم"[٢].

والثاني: الهدف منه تاريخي يعرض التغيرات الدلالية المختلفة التي تصيب الكلمات، يقول بيير جيرو Pierre Guiraud: "لقد رأينا أن كلّ كلمة عبارة عن مجموعة من المشتركات، ويكفي لواحدة منها أن تتطور لكي تغطي على المعنى وتهدمه، إنّها تكتمه أوّلا، ثمّ تقوم بتعويضه"[٣]، وألمح فندريس Vendryes إلى أنّ "الكلمات لا تطرد القديمة دائما"[٤] ، وإنّما هناك توسيع أو تضييق أو نقل للمعنى، ويظهر التغيّر الدلالي عند ستيفن أولمان S. Ullmann في صورتين اثنتين: "فقد يضاف مدلول جديد إلى كلمة قديمة ،أو كلمة جديدة إلى مدلول قديم"[٥].

وأكثر صور المجاز إسهاما في نمو اللغة هو المجاز المرسل، سواء أكان قائما على علاقة المشابهة أم على علاقة غيرها كالسببية، وهذا الجانب من المجاز، هو أكثر الجوانب الواقعة في دائرة اهتمام اللغوي عندما يدرس التغير الدلالي[٦]. و يرتبط المجاز عند أهل اللغة بقسم فقط من أقسام التوليد هو "التوليد المعنوي"

---

١ الزمخشري، أساس البلاغة، دار الفكر، ط١، ٢٠٠٦، بيروت، ص٧-٨.

٢ المصدر نفسه، ص٢٣٩.

٣ بيير جيرو ،علم الدلالة ،تر: منذر عياشي ،دار طلاس ،ط١٩٩٢، دمشق، ص٦٨.

٤ فندريس، اللغة، تع:عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، مكتبة الأنجلو مصرية، ص٢٤٦.

٥ ستيفن أولمان، دور الكلمة في اللغة، تر:كمال بشر، مكتبة الشباب، ط١٩٨٨، ص١٦٩.

٦فريد عوض حيدر، علم الدلالة دراسة نظرية وتطبيقية، ص٦٩

الذي أشار إليه فندريس بقوله: "ترجع أحيانا التغيرات المختلفة التي تصيب الكلمات من حيث المعنى إلى ثلاثة أنواع: التضييق، والاتساع، والانتقال"[1]، أما القسم الثاني: "التوليد اللفظي" فمرتبط بالاشتقاق، والنحت، والتركيب. ويطالعنا الموقف العربي بأنّ عددا من القدماء — فضلا عن المحدثين- قد ارتضوا هذه الظاهرة قائلين بها مستشرفين ناموسها، ومما ورد في مظان التراث العربي من دعوات ومواقف نستحضر الآتي:

- أنكر جمع أن يقال للقائم إذا قعد: جلس، وأجازه البغدادي؛ إذ حمله على المجاز مرادا به التعظيم.[2]

- حين تسلك العامة طرق المجاز، وتقول: مات الميّتُ، يُلحّنهم أبو حاتم السِّجستاني-تأثرا بشيخه الأصمعي- لأنّه لم يردْ، ولأنّه لا معنى له في نظره، فالصواب أن يقال: مات الحيُّ . في حين البَطَليوسي استدرك على أبي حاتم، وصحّح الاستعمال بحمله على المجاز، الذي ورد نظيره عن العرب[3]. وقد ذكر يوهان فِك تعقيبا على من اقتفى طريقة الأصمعي أنّ البطليوسي "أنحى بشدّة اللائمة على ابن قتيبة؛ لأنّه احتضن مذهب الأصمعي في تنقية اللغة، دون أن يعنى بمذاهب الثقات الآخرين من علماء اللغة، ولو على سبيل العرض فحسب"[4].

---

١ فندريس، اللغة، تع: عبد الحميد الدواخلي ومحمد، ص٢٥٦.

٢ البغدادي، ذيل الفصيح، مطبعة السعادة، ط١٩٠٧، مصر، ص١٠٣.

٣ ينظر: عبد الفتاح سليم، اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، مكتبة الآداب، ط٢، سنة٢٠٠٦، القاهرة، ص١٢٧.

٤ يوهان فِك، العربية دراسة في اللغة واللهجات والأساليب، تر: عبد الحليم النجار، ص١١٣.

– ولابن دريد في جمهرته التفات بديع إلى هذا المبدأ الرحب، فقد عقد بابا سماه "الاستعارات" تحدث فيه عن انتقال دلالات الألفاظ، ومن ذلك حديثه عن أصل معنى المجد، قد كانت تدل هذه الكلمة على امتلاء بطن الدابة من العلف، ثمّ قيل بعد ذلك: "مجد فلان إذا امتلأ بالكرم"[1].

علم المنطق وعلم الأصول:

يعنى علم المنطق بوضع قوانين يُعرف بها الصحيح من الفاسد في الحدود المعروفة للماهيات، والحجج المفيدة للتصديقات، وكتبه ثمانية عند المتقدمين، كتاب المقولات، وكتاب العبارة، وكتاب القياس، وكتاب البرهان، وكتاب الجدل، وكتاب السفسطة، وكتاب الخطابة، وكتاب الشعر، وأضاف المتأخرون بعد أن تهذّبت الصناعة المنطقية، ورُتّبت كتابا في الكليات الخمس المفيدة للتصور المطابق للماهيّات في الخارج، أو لأجزائها أو عوارضها؛ وهي الجنس، والفصل، والنوع، والخاصة، والعرض[2].

وللتعريف شأو كبير عند المنطقيين؛ لأنّه الطريق الموصل إلى المطلوب، ويسمّى معرّفا وقولا شارحا، ويسمّى حدّا أيضا عند الأصوليين وأهل العربية"[3]، والمتأمّل في ما كتبه المناطقة عن التعريف يجد أنّه لا يستقيم إلا بشروط أهمّها: الجامعية–المانعية، أي التعريف جامع لأفراد المفهوم، والترتيب التنازلي تقيم الجنس

١ ابن دريد، جمهرة اللغة، دائرة المعارف العثمانية، ط١، ١٣٤٥هـ،حيدر أباد، ٤٣٣/٣.

٢ ينظر: ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، ص٤٠١–٤٠٢.

٣ التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون، ١٠٠٣/٢. ابن تيمية، الرد على المنطقيين، ١٥–١٦.

على النوع، والعام على الخاص، والاقتصار على العناصر المكونة للمفهوم العلمي والاحتراز عن المجاز والمشترك[١].

وإذا كان الحد عند المناطقة قولا دالا على ماهية الشيء مشتملا على جميع مقوماته، ويكون لا محالة مركبا من جنسه وفصله، وكان الغرض منه تحقيق ذات الشيء وماهيته كما هو، وليس مجرد التمييز[٢]، فإن للأصوليين المتكلمين نظرا آخر مفاده أنّ الحد فرد من المعرفات غير لازم إلا لقصد التمييز، وأنّ الذي يحكم بالحاجة إليه أو عدمها إنما هو مقام الكلام وسياقه، فإن كان السائل جاهلا بحقيقة الشيء خص بالذاتيات، حتى يكتمل تصوره له، وإن كانت الرسوم تجزي لذلك، فاعتبارها في الإفادة كاعتبار الحدود.

وهذا ما جعلهم يقبلون التعريف بالنواقض من الرسوم والحدود وبالمرادفات، وبغيرها من الأقوال الشارحة التي غرضها التمييز التام بين الموجودات بحسب معانيها لا بحسب أحوالها الذاتية[٣]، يقول الشريف الجرجاني في شرح المواقف للإيجي: "يكفي في التصديق تصور الطرفين بوجه ما، ولا يحتاج فيه إلى تصورهما بالكُنْه، كما نحكم على جسم معين مشاهد من بعيد بأنّه شاغل لحيز معين، مع الجهل بحقيقته هل هو إنسان أم حجر"[٤]، ويعقّب البشير التهالي على هذا النص: لئن كان الجرجاني يمحض كلامه للحكم التصديقي من حيث معايير كفايته، فإنه

---

١ ينظر: محمد ذنون يونس الفتحي، تراثنا الاصطلاحي أسسه وعلاقاته وإشكالياته بحوث في المصطلح اللغوي، دار الكتب العلمية ط٢٠١٣، بيروت، ص٢٤-٢٥.

٢ ينظر: ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، تح: سليمان دنيا، دار المعارف، ط٣، ١٩٨٣، مصر،ص٢٠٤...

٣ البشير التهالي، تعريف المصطلحات في الفكر اللساني العربي، دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٧، بيروت، ص٤٤.

٤ الشريف الجرجاني، شرحه على المواقف للقاضي عبد الرحمن بن أحمد الإيجي، المجلد الأول، ص٤٩.

يعلق الأمر على التصورات بوصفها عناصر أساسية يتقوم بها التصديق، غير أنه لا ينيط إدراكها على ما يفرض المناطقة من الحدود التامة[١].

* **التعريف الحقيقي**: وهو تعريف يسعى إلى شرح معنى المدخل اللساني بذكر مكوّناته الدلالية عن طريق شروط مستمدة من المنطق الأرسطي، والمراد بالشروط الكلّيات الخمس، وهي المعاني العامة التي تصدق على كثير من الأشياء، وتسمّى المحمولات والمعاني المجرّدة أيضا[٢]، وتشمل: الجنس، والنوع، والفصل والخاصة، والعرض[٣].

وهدف هذا التعريف هو "معرفة ما الذي يجعل الشيء شيئا جوهريا؛ أي الوقوف على جنس الشيء وفصوله الذاتية"[٤]، وهو بهذا يختلف عن التعريف الاسمي الذي يسعى إلى تحديد اسم الكلمة كما هي متداولة بين المتكلمين، ويختلف كذلك عن التعريف البنوي الذي يسعى إلى تعريف المدخل المعجمي بالاستناد إلى الجانب المقامي، أو الإجرائي، أو السياقي.

كما أنّ ميزة هذا التعريف أنّه يقع خارج اللغة ويعتمد على المنطق في طريقة التصنيف، بذكر المحسوس، والمجرد... هو في الإطار العام: "تعبير عن جوهر الشيء وذاته"[٥]، مثاله في المعجم الوسيط تعريف لفظ "يربوع" بأنّه: "حيوان من (الثدييات)، من فصيلة اليربوعية، صغير على هيئة الجرذ الصغير، له ذَنَبٌ

١ البشير التهالي، تعريف المصطلحات في الفكر اللساني العربي، ص٤٥.

٢ حلام الجيلالي ،تقنيات التعريف، ص١٢٩.

٣ ينظر: د.أ.كروس، علم الدلالة المعجمي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، ط٢٠١٤، المغرب، ص١٩٢.

٤ حلام الجيلالي ،تقنيات التعريف، ،ص١٢٩.

٥ المرجع نفسه، ص١٣٠

طويل، ينتهي بخصلة من الشعر، وهو قصير اليدين طويل الرجلين"[1]، والملاحظ على هذا التعريف احتواؤه للكليات الخمس:

- الجنس: حيوان.
- النوع: من الثدييات.
- الفصل: من الفصيلة اليربوعية.
- الخاصة: له ذَنب طويل.
- العرض العام: قصير اليدين.

ومن الآراء النقدية التي وجهت لهذا النوع من التعريفات: أن مجموع مفردات المعجم لا يمكن أن تخضع للتحليل حسب الجنس، والنوع، والمقولات نفسها ليست متجانسة دائما، والحدود بينها ليست واضحة المعالم، كما أن هناك- على الأقل- صنفين من المفردات لا تخضع لمنهج الاحتواء: المفردات المسماة "أُول" (primitifs)، والأدوات. بالإضافة إلى أنّ نظرية الاحتواء تناسب في الغالب معالجة الاسم، وإن لم تكن متعذرة مع غيره من المقولات المعجمية، فمن المعاجم ما يطبقها أحيانا على الأفعال والصفات أيضا،لكنّها في الأفعال والصفات تظل أقلّ ثراء ممّا هي عليه في الأسماء، فإنّ مقولة الاسم، وكذلك مقولة الصفة – إن قامت مقام الاسم- هما اللتان تصلحان للتعبير عن المفاهيم[2].

* **التعريف بالحد العام**: هو تعريف يستند إلى الكليات المنطقية في تفسير معنى الكلمة[3]، وما يميّزه عن التعريف الحقيقي أنّه يمكن أن يكتفي بذكر كليتين أو

---

١ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط ،ص٣٧١.

٢ الحبيب النّصراوي، التعريف القاموسي بنيته الشكلية وعلاقاته الدلالية، مركز النشر الجامعي، ط٢٠٠٩، تونس ص٤٣.

٣ حلام الجيلالي ،تقنيات التعريف ،ص١٣٥.

ثلاث، مثاله: اللّقلاق: طائر أعجميّ طويل العنق يأكل الحيّات[1]، اكتفى بذكر النوع، والخاصة، والعرض.

وهناك ضربان من التعريف المنطقي متكاملان لهما استعمال شائع في المعجمية النظرية، الأوّل التعريف الماصدقي (extensionnel)،وهو المعنى المرجعي، فالماصدق لعلامة ما تعني صنف الكيانات التي تنطبق عليها المفردة أو ترجع إليها، ماصدق حبوب هو مجموع "الحبوب" (قمح، شعير، ذرة...)، والثاني التعريف التصوري (intentionnel)،وهو المعنى اللغوي العام، فالتصور لعلامةٍ ما هو مجموعة الخصائص التي تكوّن مدلولها؛ أي معناها الذاتي، فتصور معنى حبوب هو المكوّن من السمات الدلالية: منتوج / نباتي/ غذائي...فبين الماصدق والتصور علاقة تكامل[2].

علم المصطلح:

المصطلحية أو علم المصطلح Terminologie يعدّ من أحدث أفرع اللسانيات التطبيقية ويتجه إلى بناء الأسس العلمية لوضع المصطلح والآليات الكفيلة بتوحيده، ويعنى بوضع نظرية للاصطلاح، ومنهجية لوضع المصطلح، ورصد تطوره، كما يهتم بتجميع المعلومات المرتبطة بالمصطلح، ويعمل على تقييسه عند الاقتضاء، ويعنى أيضا بدراسة علمية لتسمية المفاهيم التي تنتمي إلى ميادين مختصة ووظيفية من النشاط البشري، ويستعين لتحقيق ذلك بجهاز مفاهيمي، كالجذاذية الاصطلاحية Fichier Terminologique ، وهي مسرد يدوي أو آلي يتألّف من جذاذات اصطلاحية مرتبة ترتيبا ألفبائيا أو تصنيفيا[3].

---

١ أبو بكر الرازي ،مختار الصحاح ،ص٢٦٣.

٢ ينظر: الحبيب النّصراوي، التعريف القاموسي بنيته الشكلية وعلاقاته الدلالية، ص٣٩-٤٠.

٣ ينظر: مكتب تنسيق التعريب ،المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانية إنجليزي-فرنسي- عربي سلسلة المعاجم الموحدة رقم:٠١ ،طبعة النجاح الجديد ،الدار البيضاء ،سنة٢٠٠٢ ،ص١٥٠-١٥١

وهناك أيضا التقييم الاصطلاحي Pondération يراد به تقييم لغوي لمصطلح ما حسب سلّم محدد من المعايير، منها جودة المصطلح، ومدى ملاءمته للمفهوم، وقد يؤدي هذا إلى تقييس المصطلح، ويراد بالتقييس الاصطلاحي Normalisation Terminologique في المعنى العام عملية توحيد المصطلحات المتداولة لدى مجموعة معيّنة من الأشخاص، عملية تقوم بمقتضاها هيئة رسمية بتفضيل مصطلح دون سواه، وذلك بعد دراسة الملفات الاصطلاحية التي تمّ إعدادها بدقّة[1].

* **التعريف المصطلحاتي أو المصطلحي**: وهو تعريف يختص بالألفاظ التي تتصل بمجال من المجالات المعرفية في العلوم الطبيعية أو الإنسانية لدى جماعة من الباحثين في ميدان معيّن، ويعتبر الخوارزمي الكاتب (٣٨٧هـ) من أوائل من حاول استثمار هذا النوع من التعريف في معجمه مفاتيح العلوم، وقد حدّه الشريف الجرجاني بأنّه: "عبارة عن اتفاق قوم على تسمية الشيء باسم ما ينقل من موضعه الأول"[2].

وهذا المنهج بوصفه تعريفا علميا مختصا لا يحدّد الدلالة المركزية العامة للمدخل، ولا يراعي صلة المدخل بالنظام اللساني، بل يكتفي بتحديد الدلالة في مجال من المجالات العلمية، كالطب، أو الفيزياء، أو اللسانيات وغيرها من مجالات المعرفة، ومثاله في حقل الكيمياء لفظ "الماء" هو "جوهر مركّب من الهيدروجين

١ ينظر: مكتب تنسيق التعريب ،المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانية إنجليزي-فرنسي- عربي، ص١٥٠-١٥١

٢ شريف الجرجاني ،التعريفات ،الدار البيضاء للنشر ،١٩٧١ ،تونس ،ص٣٠٧.

والأكسجين بنسبة ٢ إلى ١"[١]، وفي حقل الفيزياء هو "جوهر يتجمد في الدرجة (٠)، ويتبخر في الدرجة (١٠٠)"[٢].

* **التعريف الموسوعي**: يتميّز هذا التعريف بالشمولية والاستحضار المسهَب، مثاله ما جاء ذكره في معجمات الأعشاب والأدوية من أركان تنتهج في التعريف، وهي:[٣]

١- ذكر أسمائه بالألسن المختلفة.

٢- ذكر الماهية من لون ورائحة.

٣- ذكر جيّده ورديئه ليؤخذ أو يجتنب.

٤- ذكر درجته في الكيفيات الأربع (الحرارة، البرودة، الرطوبة، اليبوسة).

٥- ذكر منافعه في سائر أعضاء البدن.

٦- كيفية التصرف به منفردا ،أو مع غيره ، مغسولا أو لا ، مسحوقا أو لا.

٧- ذكر مضاره.

٨- ذكر ما يصلحه.

٩- ذكر المقدار.

وغير ذلك، من ذكر ما يقوم مقامه إذا فُقد، والأوان الذي يقطع فيه الدواء، ومن يجلب...

* **التعريف بالترجمة**: إنّ طبيعة المعجمات الأحادية تستدعي لغة واحدة واصفة، ولكن ضرورات العصر ومستجداته وإفرازاته العلمية نجم عنها هذا النوع

---

١ حلام الجيلالي ،تقنيات التعريف ،ص١٣٨.

٢ المرجع نفسه ،ص١٣٨.

٣ ينظر: إبراهيم بن مراد، المعجم العلميّ العربيّ المختصّ حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري، دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٩٣، بيروت، ص١٣٤. وحلام الجيلالي ،تقنيات التعريف ،ص١٤٢.

من التعريفات، وهو نادر وقليل الاستعمال في التراث[1] وبدأ يشغل حيّزا ومساحة في المعجمات المعاصرة، ومثاله في الوسيط: المجهر: الميكرسكوب[2]، وبالرغم من أنّ هذا المنهج قد غدا أداة يستعان بها، فإنّه يبقى منهجا مخالفا لمسعى المجامع اللغوية والمنظمات العربية التي تهدف إلى طرح البديل العربي وتثبيته.

- **من نتائج البحث:**

في الجملة كي يكون لنا معجم له موقع بين معاجم الأمم الأخرى من حيث المظهر، ومن حيث المخبر والمحتوى لابد على الأقل من ثلاثة شروط:

- الأوّل: الانفتاح على مختلف التخصصات المعرفية، والإفادة من المنجز اللساني الحديث، وتمثل ثقافة العصر في الصناعة المعجمية العربية، وقد أثبتت الدراسات المقدمة أنّ صناعة المعاجم تطوّرت عالميا من حيث الترتيب، واختيار المداخل، وكيفية عرض المادة (التعريف)، وصارت لها تقنيات وأسس محدّدة من حيث الشكل والموضوع.
- الثاني: أن يكون العمل جماعيا مؤسسيا؛ لأن التجربة الفردية بمعزل عن غيرها قاصرة، والمجامع العربية والمكاتب الموزعة على تراب الوطن العربي- مع ما تبذله من جهود يمكنها- السهر على تحقيق ذلك.
- الثالث: الإفادة من جهود السلف، فلا يمكن لأحد أن يتنكر ويتنكب لما قدمه علماؤنا من جهود مشكورة في الصناعة المعجمية.

---

١ حلام الجيلالي، تقنيات التعريف، ص١١٨.

٢ مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط، ص١٤٧-٩٧١.

المراجع:

- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت.
- ابن دريد: جمهرة اللغة، دائرة المعارف العثمانية، ط١، ١٣٤٥هـ،حيدر أباد.
- ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، تح: سليمان دنيا، دار المعارف، ط٣، ١٩٨٣، مصر.
- ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، حققه: عمر فاروق الطباع، دار مكتبة المعارف، ط١، ١٩٩٣، بيروت.
- ابن منظور: لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير، ومحمد أحمد حسب الله، وهاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة.
- عمر أحمد مختار،: البحث اللغوي عند العرب، عالم الكتب، ط٩، ٢٠١٠، القاهرة.
- عمر، أحمد مختار : صناعة المعجم الحديث، عالم الكتب، ط١، ١٩٩٨، مصر.
- أنيس، ابراهيم: دلالة الألفاظ، مكتبة الأنجلو مصرية، ط٢، سنة١٩٦٣.
- أولمان، ستيفن: دور الكلمة في اللغة، تر:كمال بشر، مكتبة الشباب
- ط ١٩٨٨.
- البغدادي: ذيل الفصيح، مطبعة السعادة، ط١٩٠٧، مصر.
- بن مراد، إبراهيم: المعجم العلميّ العربيّ المختصّ حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري، دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٩٣، بيروت.
- البهنساوي، حسام: التوليد الدلالي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

- بوشوك، مصطفى: تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها – دراسة نظرية وميدانية في : تشخيص الصعوبات – اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية- بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية ، الهلال العربية للطباعة والنشر ، ط٢، ١٩٩٤، الرباط
- بيير، جيرو: علم الدلالة ، تر: منذر عياشي ،دار طلاس ،ط١٩٩٢، دمشق.
- التهالي، البشير: تعريف المصطلحات في الفكر اللساني العربي، دار الكتب العلمية، ط١، ٢٠٠٧، بيروت.
- الثعالبي، أبو منصور: فقه اللغة، حقـ:عمر الطباع، شركة الأرقم بن أبي الأرقم، ط١، سنة ١٩٩٩، الكويت .
- الثعالبي، فقه اللغة وأسرار العربية، ضبطه وعلق حواشيه وقدّم له ياسين الأيوبي، المكتبة العصرية، ط٢، ٢٠٠٠، بيروت.
- جحفة، عبد المجيد: مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، ط١، سنة٢٠٠٠، المغرب.
- الجرجاني، الشريف: شرحه على المواقف للقاضي عبد الرحمن بن أحمد الإيجي، المجلد الأول.
- الجرجاني، الشريف: التعريفات ،الدار البيضاء للنشر ،١٩٧١ ،تونس .
- الجرجاني، عبد القاهر: دلائل الإعجاز،تح: محمد رشيد رضا، دار الفكر، بيروت.
- جيرارتس، ديرك: نظريات علم الدلالة المعجمي، تر: فاطمة علي الشهري- هيا إبراهيم المنيف- ثناء محمود غباشي-غادة عقاب بن عميرة-نهى محمد الجاسر، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي،ط١ ،٢٠١٣، القاهرة.
- الجيلالي، حلام: تقنيات التعريف بالمعاجم العربية المعاصرة، طبعة اتحاد كتاب العرب دمشق ١٩٩٩.

- الجيلالي، حلام: نظريات من التراث العربي في اللسانيات الغربية الحديثة، مجلة الدراسات اللغوية، المجلد السادس العدد الأوّل، محرم- ربيع الأول ١٤٢٥هـ، أبريل—يونيو ٢٠٠٤، المملكة العربية السعودية.
- الحباشة، صابر: نوافذ المعنى إطلالات متجددة على علم الدلالة العرفني، عالم الكتاب الحديث، ط٢٠١٢، إربد، الأردن.
- حجازي، محمود فهمي: الاتجاهات الحديثة في صناعة المعجمات، مجلة مجمع اللغة العربية الجزء الأربعون، نوفمبر، ١٩٧٧.
- حجازي، محمود فهمي: مدخل إلى علم اللغة، دار قباء ١٩٩٨، القاهرة.
- حسان، تمام: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، ط١٩٩٤، الدار البيضاء- المغرب.
- الحمامي، منية :المعجم العربي المختص وعلاقته بالنظريات اللسانية والمصطلحية، وقائع الندوة العلمية الدولية الثالثة التي نظمتها جمعية المعجمية بتونس أيام: ١٧-١٨-١٩ أفريل ١٩٩٣، دار الغرب الإسلامي، ط١، ١٩٩٦.
- الحمزاوي، رشاد: المعجم العربي في القرن العشرين: مصطلحاته ومناهجه في الجمع والوضع، مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء الثالث والخمسون، فبراير، ١٩٨٤.
- الحمزاوي، رشاد: المعجمية مقدّمة نظريّة ومطبّقة- مصطلحاتها ومفاهيمها، مركز النشر الجامعي، ط٢٠٠٤، تونس.
- الخطيب، عدنان: المعجم العربي بين الماضي والحاضر، مكتبة لبنان ناشرون، ط٢، ١٩٩٤، لبنان.
- خليل، حلمي: مقدمة لدراسة التراث المعجمي العربي، دار المعرفة الجامعية ، ط٢٠٠٣ .

- ذنون يونس، محمد الفتحي: تراثنا الاصطلاحي أسسه وعلاقاته وإشكالياته بحوث في المصطلح اللغوي، دار الكتب العلمية ط٢٠١٣، بيروت.
- الرازي، أبو بكر: مختار الصحاح ، دار الفكر العربي، ط١، ١٩٩٧، بيروت.
- الرقيات، ابن قيس: الديوان، تح:محمد يوسف نجم، دار بيروت، ط١٤٠٦هـ-١٩٨٦.
- زكريا، ميشال: الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط٢ سنة ١٩٨٣، بيروت.
- السامرائي، إبراهيم: معجم ودراسة في العربية المعاصرة، مكتبة لبنان، ط٢٠٠٠ ،بيروت.
- السكاكي، مفتاح العلوم، مطبعة مصطفى الحلبي، ط١، ١٩٣٧.
- سليمان، فتح الله: دراسات في علم اللغة، دار الآفاق العربية، ط١، ٢٠٠٨، القاهرة.
- سليم، عبد الفتاح: اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، مكتبة الآداب، ط٢، سنة٢٠٠٦، القاهرة.
- السموأل، الديوان (منشور ضمن مجموعة ديوان المروءة) ،تح:يوسف شكري فرحات ،دار الجيل ،١٤١٣هـ-١٩٩٢ ،بيروت
- الصالح، صبحي، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، ط٢٠٠٩، بيروت.
- عبد التواب، رمضان: بحوث ومقالات في اللغة، مكتبة الخانجي، ط٣، ١٩٩٥، القاهرة.
- عزوز، أحمد: أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية، منشورات اتحاد كتاب العرب، ٢٠٠٢، دمشق.

- عكاشة، محمود: التحليل اللغوي في ضوء علم الدلالة، دار النشر للجامعات، ط٢٠١١.
- العكبري، أبو البقاء: المسائل العكبريات في اللغة والنحو والقراءات، تح:محمد أديب عبد الواحد جمران، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب ، دمشق .٢٠٠٨
- عوض حيدر، فريد: علم الدلالة –دراسة نظرية وتطبيقية – مكتبة الآداب، ط١، سنة ٢٠٠٥، القاهرة.
- الغزالي، أبو حامد، معيار العلم في فن المنطق، دار الأندلس، ط٤، سنة١٩٨٣.
- فندريس، اللغة، تر: عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص ، مكتبة الأنجلو مصرية ، د.ت.ط.
- الفيومي ،المصباح المنير، طبعة نوبليس، القاهرة.
- القاسمي، علي: علم اللغة وصناعة المعجم، مطابع جامعة الملك سعود، ط٢، ١٤١١هـ، المملكة العربية السعودية .
- القاسمي، علي: المعجمية العربية بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان ناشرون، ط١، ٢٠٠٣.
- قدور، أحمد محمد: مبادئ اللسانيات، دار الفكر، ط٢، ١٩٩٣، دمشق.
- كروس ، د.أ: علم الدلالة المعجمي، تر: عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق، ط٢٠١٤، المغرب.كلود جرمان وريمون لوبلان، علم الدلالة، تر:نور الهدى لوشن، دار الفاضل، ط١٩٩٤، دمشق.
- كيمبسون، راث: نظرية علم الدلالة، تر:عبد القادر قنيني، الدار العربية للعلوم، ط١، ٢٠٠٩.
- ماطوري. ج: منهج المعجمية، تر: عبد العلي الودغيري، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مطابع دار المعارف، ط٢، ١٩٧٣، القاهرة.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث.
- مجموعة من الباحثين ، اللغة والتواصل التربوي والثقافي مقاربة نفسية وتربوية ، مبحث تعليم اللغة وتعلمها مقاربة تواصلية ، بدر ابن الراضي ، مطبعة النجاح الجديدة ،ط١ ،٢٠٠٨ .
- مرتاض، عبد الملك: نظرية البلاغة دار القدس العربي،ط٢٠١٠،وهران— الجزائر.
- مسدي، عبد السلام: مباحث تأسيسية في اللسانيات، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله، ط١٩٩٧، تونس .
- مكتب تنسيق التعريب ،المعجم الموحّد لمصطلحات اللسانية إنجليزي–فرنسي–عربي سلسلة المعاجم الموحدة رقم:٠١، طبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، سنة٢٠٠٢ .
- مومن، أحمد: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- نصار، حسين: المعجم العربي نشأته وتطوره، مكتبة مصر، ط٢، ١٩٦٨.
- النّصراوي، الحبيب: التعريف القاموسي بنيته الشكلية وعلاقاته الدلالية، مركز النشر الجامعي، ط٢٠٠٩، تونس.
- الودغيري، عبد العلي: المعجم العربي بالأندلس، مكتبة المعارف، ط١، ١٩٨٤، الرباط.
- Georges Mounin ; Clefs pour la sémantique. Paris. 1972 .
- Georges Mounin: Dictionnaire de linguistique 2ème édition, Quadrige/puf paris 1995.
- Weinreich, U, La définition Lexicographique de sémantique, Langage, N19 Paris, Larousse, 1970.

صناعة القاموس العربي الإلكتروني ، نظرية النحو المعجم منطلقا

إعداد

د. راضية عبد الرحمن عبيد

المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات

جامعة قفصة - تونس

٢٠٨٧

المقدّمة

مداخلتنا بعنوان: "نحوَ بناء قاموس عربيّ إلكترونيّ وفق الأسس التجريبيّة لنظريّة النحو المعجم"، مندرجة في المحور الثامن من محاور المؤتمر: "دور الترجمة في تقريب العلوم الحديثة إلى العربيّة".

وسنتوقّف فيها عند مسألتين:

– حاجة اللغة العربيّة لسانيّا ومعلوماتيّا إلى قاموس إلكترونيّ لوصف الكلمات البسيطة والمركّبة كتابة وصرفا؛ يعاضده نحو المعجم العربيّ arab grammar lexicon تكون مداخله الجمل البسيطة (= الأوّليّة) elementary sentences ،وليس الكلمات، ولا تنفصل فيه الدلالة عن التركيب؛ حتّى تكون مواكبة لتطوّر تطبيقات المعالجة الآليّة للّغات الطبيعيّة، مضاهية لغيرها من اللغات المرقمنة.

– توصيف متطلّبات هذا القاموس بالاستفادة من التمشّيات المتّبعة في إقامة القواميس الإلكترونيّة الفرنسيّة وقواميس لغات أخرى، المنبثقة عن أعمال مخبر الآليّة التوثيقيّة واللسانيّة، المعروف اختصارا بـ LADL (جامعة باريس ٧) بإدارة موريس غروس Maurice Gross، صاحب نظريّة النحو المعجم.

نذكّر بأنّ هذه الاستفادة لا تدخل في ما يُعرف بالإسقاط؛ لأنّ اللغة العربيّة، ككلّ اللغات الطبيعيّة، تحتمل أكثر من نظريّة، أي أكثر من نحو، وعلى اعتبار أن لا قطيعة إيبستيمولوجيّة بين اللسانيّات الحديثة والدرس اللغويّ النحويّ القديم، وهذا موقف نتبنّاه وندافع عنه.

وسعياً منّا لتقريب التصوّر المطروح، سيقوم عملنا على المراوحة بين ما هو مفهوميّ، ما تعلّق مثلا بمقوّمات النحو المعجم، وبطبقات الأشياء، كما سيأتي،

وبين ما هو إجرائيّ، عن طريق التمثيل لبعض الموادّ المعجميّة في إطار النظريّة المعتمَدة.

لماذا قاموس إلكترونيّ للّغة العربيّة؟

لقد أضحت معالجة النصوص بالحاسوب متأكّدة أكثر فأكثر، عند تصميمها ونشرها وطباعتها أو تخزينها؛ وتشكّل هذه النصوص مادّة لسانيّة قابلة للإدراج مباشرة في المعالجة المعلوماتيّة، من هنا تأتي ضرورة إلمام اللسانيّين بالمناهج المعلوماتيّة ليتمكّنوا من الولوج بيسر إلى قواميس بمئات الآلاف من المداخل، يرتّبها الحاسوب انطلاقا من قاعدة معطيات حسب ما يعد لها من برمجيّات، وما يستخدَم فيه من أغراض؛ وعلى هذا الأساس، فإنّ القاموس الإلكترونيّ هو قاموس مستخدِم للحاسوب وللإنترنات في وصف الموادّ اللسانيّة، وفي مقدّمتها الكلمات كمرحلة أولى، ومن أجل أن يكون وصف هذه الموادّ القاعديّة منسجما ينبغي أن يكون القاموس منمذجا صوريّا، وفي هذا ما يفرّقه عن القاموس المتداول حتّى وإن كان منزّلا على محمل إلكترونيّ.

في الفرق بين القواميس الإلكترونيّة والقواميس المتداولة:

من المهمّ أن تُدقّق جيّدا الفروق الأساسيّة التي توجد بين القواميس الإلكترونيّة والقواميس المتداولة المتاحة اليوم على محمل معلوماتيّ، والتي يمكن أن تكون أحاديّة اللغة، أو متعدّدة اللغات، عامّة أو مختصّة.

إنّ القواميس الإلكترونية مرصودة لاستعمالات معلوماتيّة، وهي على هيئة لوحات معطيات مشكلنة، يتهيّأ لبرامج متنوّعة الدخولُ إليها، فعلى سبيل المثال، تُراجِع برمجيّات الكتابة العاديّة قاموسا إلكترونيّا، يكون مجرّد لائحة للكلمات، من أجل التحقّق ممّا إذا كانت كلمات نصّ ما حاضرةً في القاموس؛ وهذا المثال هو

الأبسط؛ إذ ينبغي لِقاموس إلكترونيّ معَدّ لتحليل النصوص أن يشتمل على إشارات نحويّة مشفّرة ومشكلنة، قابلة للاستعمال بمحلّلات نحويّة يقيمها الإعلاميّون، ويكون النموذج الصوريّ بمواصفات النحو المعجم، بمعنى أن تأخذ نتائج البحث شكل لوحات بمدخل مزدوج تسمّى لوائح أو مصفوفات تتقاطع فيها المداخل المعجميّة مع الخصائص النحويّة الدلاليّة.

إنّ المعلومات الداخلة في البرامج مشفّرة بطبعها، لذا بات من الضروريّ في ما يتعلّق بالأفعال مثلا – ومن أجل الحصول على كلّ الأشكال المصرَّفة لفعل منزَّل في شكله غير المصرَّف في القاموس– امتلاك خوارزم تصريف يجري على طبقات من الأفعال، ممّا يعني أنّ على هذه الشفرات الهجائيّة الرقميّة أن تطال كلّ مدخل فعلٍ من الأفعال؛ وكذا الشأن بالنسبة إلى جعل الأسماء في الجمع والصفات في المؤنّث أو الجمع، بما أنّها أُدرجت عموما في المذكّر المفرد بالنسبة إلى الصفات، وفي المفرد مع الجنس بالنسبة إلى الأسماء؛ كما ينبغي أن يشتمل القاموس الإلكترونيّ على معلومات منتظِمة حول إمكانيّات الفاعلين والمفعولين التي تتهيّأ لكلّ فعل، بما في ذلك الإشارات الشكليّة حول المواقع والصيغ المختلفة التي يمكن أن يتّخذها الفاعلون والمفعولون في جمل ما (إشارات حول إمكانيّة البناء لغير الفاعل والتضمير، إلخ.)، من ذلك مثلا أنّ أفعال الإخبار من قبيل "قال"، "صرّح"، "أعلن" لا تقبل إلاّ فاعلا من طبقة <العاقل>،كما أنّ إثبات معلومة قبول الفعل أو عدم قبوله التحويل إلى المبنيّ لغير الفاعل، والتحويل إلى الاسم بإزاء كلّ فعل ضروريّ في القاموس الإلكترونيّ. نستحضر الجملتين:

خيّم الكشّافون في مكان بعيد عن العمران

خيّم الصمت على المكان البعيد عن العمران

لنلاحظ أنّ التحويل إلى المجهول وإلى الاسم ممكنان مع الجملة الأولى:

خُيِّم في مكان بعيد عن العمران

(وقع + تمّ) التخييم في مكان بعيد عن العمران

لكنّ هذين التحويلين ممتنعان مع الجملة الثانية، فلا نقول:

*خُيِّم على المكان البعيد عن العمران

*(وقع + تمّ) التخييم على المكان البعيد عن العمران

ممّا يعني أنّ التحويل إلى غير الفاعل عليه قيود، منها أن يكون الفعل المتعدّي (بحرف أو دون حرف) مملوء الدلالة، وليس فعلا ثانويّا، يضطلع بدور جهيّ aspectual role فقط، مثل "خيّم" في المثال الثاني؛ إذ الجهة فيه هي الشمول، بينما الحمل كائن في كلمة "صمت" في موقع الفاعل من التركيب؛ غير أنّ ما يعنينا ههنا هو أنّ معلومة قبول التحويل إلى المبنيّ لغير الفاعل من عدمه يجب أن تلحق بكلّ مدخل فعليّ، أي بكلّ فعل داخل في تركيب ما، ولا يتمّ ذلك إلاّ بجرد القواميس ودراسة الأفعال حالة بحالة؛ لأنّه- وبحسب نظريّة النحو المعجم- لا يوجد فعلان لهما نفس الخصائص النحويّة، وعلى هذا الأساس اقترح موريس غروس (١٩٩٧) أن يُدرس الترادف والصرف الاشتقاقيّ في نطاق الجمل البسيطة، المستجيبة للتحويلات الممكنة لا بين الكلمات المعزولة، لدينا مثلا الفعلان "أضاع" و"فقد"، فإذا كان التقريب بينهما ممكنا في:

أضاع زيد مفتاح بيته

فقد زيد مفتاح بيته

فإنّه لا يستقيم قولنا:

* أضاع الشيخ بصره مق فقد الشيخ بصره

* فقد الشابّ وقته مق أضاع الشابّ وقته

وليس من الترادف قولنا:

أضاع الطفل أبويه في المعركة

وقولنا:

فقد الطفل أبويه في المعركة

إذ كلّ منهما بمعنى.

ومثل هذه المعلومات غير متوفّرة في القواميس العاديّة.

وقد أدخل مصطلح [الإجراء] المعلوماتيّ الملتبس أحيانا خلطا بين الصنفين من القواميس، وإذا كان من المؤكّد أنّ قائمة الكلمات موجودة في الحالتين في شكل إلكترونيّ، فإنّه لا وجود لما يجمع بين المعلومات التي يحتوي عليها كلّ صنف من صنفي القاموس: إنّها شفرات معتّمة، (وغير قابلة للنشر) في حالة، ونصوص موجّهة إلى جمهور واسع في أخرى، ولعلّه من غير الواضح أنّ مجرّد قوائم الكلمات تكون متماثلة في النوعين من القواميس التي تتعلّق بها اختلافات جوهريّة في التصوّر، ففي ما تميل القواميس العاديّة إلى عدم إعطاء المستخدم لها معلومات جدّ بديهيّة، ومن ثمّ مثقِلة لكاهله، ولا تستهويه قراءتها، فإنّه، وعلى العكس من ذلك، ينبغي أن تكون القواميس الإلكترونيّة كاملة تماما وواضحة حتّى أدنى تفصيل، وسنعود إليه لاحقا؛ إذن، ففرق الشكل والغاية بين القواميس الإلكترونيّة، والقواميس المتداولة له انعكاس واضح؛ إذ لا يسعف شريط سحب القاموس العاديّ عند بناء القاموس الإلكترونيّ عمليّا في شيء.

ومع ذلك توجد مُقترحات مغرية بهدف إقامة جسور بين القواميس العاديّة والقواميس الإلكترونيّة، تعود جميعها إلى صياغة برامج تسبر نصّ القواميس العاديّة، وتستخرج منه آليّا الأجزاء القابلة للحوسبة.

لمحة عن القاموس الإلكترونيّ الفرنسيّ في نطاق LADL:

نبدأ بالحديث عن القاموس الإلكترونيّ الفرنسيّ للكلمات البسيطة DELAS (دالاس)، هو قاموس صرفيّ بحدود ٨٠٠٠٠٠ مدخل، أُلحقت به شفرة صرفيّة لوصف كيف تتصرّف الأفعال، وكيف تكون الأسماء والصفات في المؤنّث والجمع، ويسمح هذا التشفير الصرفيّ بالتوليد الآليّ لكلّ الأشكال المصرَّفة في اللغة الفرنسيّة، فأفضى ذلك إلى قاموس DELAF (دالاف) بأكثر من ٦٠٠٠٠٠٠ مدخل، تبقى فيه الطبقات المعجميّة مفتوحة، في حين يواصل اللسانيّون أبحاثهم المتعلّقة بتحسين محتوى هذا القاموس، سواء ما تعلّق بإدراج الموادّ الجديدة مهما كان مأتاها: الاشتقاق، والدخيل، والنحت، أو ما تعلّق باستخراج أنواع من القياس أو معلومات تخصّ النطق، والتغيّرات الصوتيّة، وضبط طرق الكتابة؛ وهذا القاموس متعدّد الاستعمالات، منها التحليل الصرفيّ الآليّ لمفردات نصّ من النصوص.

أمّا الكلمات المركّبة فقد خُصّص لها قاموس إلكترونيّ DELAC (دالاك) يضمّ أكثر من ٩٠٠٠٠٠ مدخل، وتتعلّق به دراسات حول مشاكل التصنيف، وخاصّة مشكل تحديد مفهوم التجمّد.

وإلى جانب مختلف المعلومات الإملائيّة والصرفيّة، فإنّ القواميس الإلكترونيّة لـ LADL قد تطوّرت على أساس فهرس محيلٍ على مخزون من المعلومات التركيبيّة المتراتبة، تُعرف بأنحاء المعجم lexicon grammars، ومن شأن المعطيات التركيبيّة

أن تُستخدم في كلّ مبحث متعلّق بالمعالجة الآليّة للّغات الطبيعيّة (تحليلا وتوليدا)، وكذلك في البحث اللسانيّ؛ وممّا تقدّم به موريس غروس هو برنامج عمل مرصود لدمج القواميس الإلكترونيّة وأنحاء المعجم، بما أنّ جلّ موادّ القاموس الإلكترونيّ الصرفيّ تحتاج فيها معلومة التصريف (للفعل أو الاسم) إلى وصف تركيبيّ للمدخل. إذن ما هو النحو المعجم بإيجاز؟

في النحو المعجم:

إنّ الإطار النظريّ للنحو المعجم هو إطار نحو س.ز.هاريس (١٩٦٤) S.Z.Harris التحويليّ؛ وممّا جاء في حدّ النظريّة: "تقوم نظريّة النحو المعجم على مبدأ تكون بمقتضاه الجملة الأوليّة هي الوحدة [الدنيا] للمعنى"[١]، وفي هذا الصدد يقول قاسطون غروس Gaston Gross وروبار فيفاس Robert Vivès: "الجهاز النظريّ العامّ هو جهاز س.ز.هاريس، والمبدأ الأساسيّ [الأوّل] والمدافع عنه ههنا هو استحالة دراسة النحو خارج إطار الجملة البسيطة؛ لأنّه- ضمنها فقط -يمكن ملاحظة العلاقات بين عنصر حمليّ (بالأساس فعل أو صفة أو اسم) مع موضوعاته الدلاليّة وفواعله النحويّة، ويتمثّل المبدأ القاعديّ الثاني – وقد اقترحه غروس في ١٩٦٨ بعد ملاحظته عدم إمكانيّة دعم قاعدة نحويّة ما بصفة مشروعة على أساس عيّنة من الأمثلة- في وجوب أن يأخذ الوصف، في مجمل المعجم، بعين الاعتبار جملة العناصر التي نريد وصفها: من هنا جاءت التسمية بالنحو المعجم." إنّه في ذات الوقت منهج وتطبيق فعليّ للوصف الصوريّ للّغات يغذو أحدهما الآخر، مرصود لإقامة القواميس الإلكترونيّة للّغات الطبيعيّة وقد تطوّرت

١ « La théorie du lexique-grammaire repose sur le principe selon lequel l'unité de sens est une phrase élémentaire ». idem.

فيه ضروب الحذر المنهجيّ بحسب الحاجة، وظهور الوسائل التقنيّة الجديدة منذ بداية سنوات ١٩٩٠؛ إذ استطاع المساهمون في بنائه اللجوء بيسر أكثر إلى الأخذ بعين الاعتبار الأمثلة المتحقّقة في المدوّنات[١]، وفي هذا دليل على أنّ النحو المعجم يتعلّق في نفس الوقت بلسانيّات الاستبطان، وبلسانيّات المدوّنة[٢]، مثلما توقّعه فيلمور Fillmore[٣]، كما يقوم المشروعان الأمريكيّان فرايمنات Framenet[٤] وفاربنات Verbnet[٥] شاهدا على توجّه نسبيّ نحو أهداف قريبة من أهداف النحو المعجم.

دمج القاموس الإلكترونيّ والنحو المعجم

يشكّل معجم دالاف DELAF مفتاح الولوج إلى مختلف المعلومات الموجودة في القواميس وأنحاء المعاجم، ويتدخّل هذا المفتاح- بصفة جوهريّة- في عمليّة تحليل النصوص التي هي- في مرحلتها الأولى- مراجعة لقاموس الكلمات؛ لذا ينبغي أن يكون القاموس كاملا إلى أبعد حدّ، كما يكتسي الفصل بين معاني

---

١ خصوصا بفضل برمجيّات يونيتاكس Unitex التي طوّرها ماكس سيلبرزتاين Max Silberztein.

٢ Laporte, Éric. 2008. Exemples attestés et exemples construits dans la pratique du lexique-grammaire. Observations et manipulations en linguistique: entre concurrence et complémentarité, sous la direction de Jacques François. Louvain/Paris/Dudley : Peeters. Mémoires de laSociété de linguistique de Paris. Nouvelle Série. Vol. 16, pp. 11–32. (http:/ / halshs. archives-ouvertes. fr/ halshs-00352695/en/)

٣ Fillmore, Charles. 1992. "'Corpus linguistics' vs. 'Computer-aided armchair linguistics'". Gruyter, pp. 35-60. (Proceedings from a Directions in Corpus Linguistics, Mouton de 1992 Nobel Symposium on Corpus Linguistics, Stockholm.)

٤ Baker, Collin F., Charles J. Fillmore, Beau Cronin. 2003. "The Structure of the 16.3, pp. 281-296. Framenet Database", International Journal of Lexicography

٥ Kipper-Schuler, Karin, Anna Korhonen, Neville Ryant, Martha Palmer. 2006. "Extending VerbNet with Novel Verb Classes". Proceedings of the International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC), Genoa. (http:/ / www. cl. cam. ac. uk/ users/ alk23/ lrec06.pdf)

الكلمات أهميّة كبرى، ولن يتحقّق ذلك إلاّ في إطار إدخالها في جمل بسيطة ؛لأنّ اللفظ المفرد لا يستقدم الحكم النحويّ وإن كان يستقدم الحدس بالمعنى، ولا تكتسب الكلمة معنى دقيقا إلاّ في سياق؛ وللتذكير فإنّ الجملة البسيطة، وهي الوحدة الدنيا للمعنى، تقوم على حمل predicate، وما يقتضيه من موضوع أو موضوعات (argument(s، في ما يعرَف بالتعلّق valence، على أنّ النواة الحمليّة في الجملة البسيطة لا يحملها الفعل وحده، كما في "تفقَّد الوالي أحوال الرعيّة"، بل الاسم، كما في "قام الوالي بتفقّد أحوال الرعيّة"، والصفة: "الوالي متفقّد أحوال الرعيّة"، والظرف: "أخذ غلاء الأسعار المواطنين بغتة" (=باغت غلاء الأسعار المواطنين)، وقد تكون النواة الحمليّة فعلا مركّبا داخلا في عبارة متجمّدة مثل "لقي زيد حتفه". أمّا كيف تُدرج الأسماء الجامدة في معجم النحو، أي في جمل بسيطة، فإنّ ذلك يكون عن طريق الجمل التصنيفيّة من قبيل: "الريال عملة" و "الكرسيّ من الأثاث"، كما تُدرس الأسماء المجرّدة (المصادر عموما) في النحو المعجم عن طريق أفعال العماد support verbs من قبيل "قام" و"أخذ" في المثالين المذكورين أعلاه، وهي أفعال موسومة بالضعف على المستوى الدلاليّ، يتمثّل دورها في إدراج الأسماء المجرّدة أي الحمليّة حيّز الخطاب (من حيث الزمن والجنس والبعد)، ويعود مصطلح أفعال العماد هذا إلى أنحاء زاليق س. هاريس(١٩٦٤) Zellig S. Harris التوزيعيّة distributional ، وخاصّة مفهوم التحويل transformation ، هذا النحو الذي انبثقت عنه نظرية النحو المعجم، وقد أطلق موريس غروس (وهو تلميذ هاريس)، صاحب هذه النظريّة برنامجا فعليّا للوصف الدلاليّ للأشكال النحويّة الموافقة، وهو ما أرسى منهج التحليل والقواميس المنبثقة عنه، كلّ ذلك في ضرب من الدقّة العلميّة في الوصف اللسانيّ،

واستيفاء المعطيات، وفي هذا السياق نقدّم مصفوفة تشتمل على وصف تركيبيّ دلاليّ للحمل الفعليّ "ارتفع"، ومن الرموز فيها: ف=فعل، ١=فاعل، ١١=فضلة المفعول الأوّل، ١٢=فضلة المفعول الثاني، +=دخول الجملة و–=عدم دخول الجملة في البنية النحويّة المتعيّنة؛ نذكّر أنّ جملة المداخل أي معاني "ارتفع" (وعددها تسعة عشر) موزّعة على عشر بنى نحويّة قد قابلها قاموس عاديّ، وهو في هذه الحالة "المعجم الوسيط" في مدخل واحد وبنيتين وخمسة معان فقط.

البنية النحويّة	ف ا.	ف ا. ا١	ف ا. حرف <إلى> ا١	ف ا. حرف <بـ> ا١	ف ا. حرف <بين> ا١	ف ا. حرف <على> ا١	ف ا. حرف <عن> ا١	ف ا. حرف <في> ا١	ف ا. حرف <من> ا١	ف ا. ا١ حرف <على> ا٢	
المدخل: ارتفع(تْ) / ا.											المعنى
المؤشّر	+	+	+	+	−	−	−	−	−	−	صعد
البغضاء	+	−	−	−	+	−	−	−	+	−	تنحّت
البناء	+	+	+	+	−	+	−	−	−	+	علا
الحادثة	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	تعود إلى <تاريخ>
الروح	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	انتقلت <إلى خالقها>
الروح المعنويّة	+	−	+	−	−	−	−	−	−	−	تقوّت
السعر	+	+	+	+	−	−	−	−	−	−	غلا
مستوى المعيشة	+	−	+	−	−	−	−	−	−	−	تحسّن
الشأن	+	−	−	−	+	−	−	+	−	−	عظُم
الصوت	+	−	+	−	−	−	−	−	−	−	جهر
الطائرة	+	+	+	−	−	−	−	−	−	−	ارتقت
الظلم	+	−	−	−	−	−	+	−	−	−	زال
العجين	+	−	+	+	−	−	−	−	−	−	اختمر
المعنويّات	+	−	+	−	−	−	−	−	−	−	تقوّت
المفعول	+	−	−	+	−	−	−	−	−	−	أخذ علامة الرفع
النسب	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	يعود إلى <اسم قوم>
منسوب المياه	+	+	+	+	−	−	−	−	−	−	زاد
النهار	+	−	+	−	−	−	−	−	−	−	طال
اليد/الأيادي	+	−	+	+	−	−	−	−	−	−	امتدّت إلى أعلى

ومن أجل تيسير عمليّة الفصل بين المعاني، اقترح موريس غروس مفهوم العلامات الدلاليّة semantic marks (من مثل "عاقل"، "مادّيّ"، "مجرّد") تُلحق بالأسماء التي تكون في مواقع الفاعلين والمفعولين، في مسعى للمباينة بين معاني الفعل الواحد التي يترتّب عليها تعدّد مداخل الفعل الواحد بحسب تعدّد معانيه. لنأخذ _على سبيل المثال_ الفعل "قضى" وما يعلق به من موضوعات في نطاق مبدإ التوزيع، لدينا:

(١) قضى الرجل (E + نحبه)

(٢) قضى الله أمرا

(٣) قضى الموظّف عطلته في مسقط رأسه

(٤) قضى المقترِض دينه

(٥) قضى المريض صومه

(٦) قضت المحكمة بتسريح الموقوف

(٧) قضى الملاكم على خصمه بالضربة القاضية

وهي استعمالات حاملة لمعان مختلفة، سواء داخل البنية النحويّة الواحدة، كما في (٢)-(٤) أي البنية ف ا. ا، أو ضمن البنى المختلفة: ف ا. حرف ا، كما في (٦)—(٧)؛ أمّا (١) فتدرَج بحكم طابعها المتجمّد في البنية ف ا.، وذلك باعتبارها مشتملة على فعل مركّب[١]، إضافة إلى إمكانيّة تأويلها بـ"مات الرجل"، ولِدوران "قضى الرجل" في الاستعمال؛ وتكون الإجابة عن: ما الذي أوجد الفرق

١ لقد شكّلت الجمل المتجمّدة في الفرنسيّة موضوع تصنيف مؤسّس على نفس الضوابط التي للأشكال الحرّة، وقد حملت المقارنة بين هذين القسمين من النحو المعجم نتائج غير متوقّعة، فعدد الأشكال المتجمّدة يفوق بكثير عدد الأشكال الحرّة: ٢٥.٠٠٠ مقابل ١٥.٠٠٠، وهي مرشّحة لأن تبلغ ٥٠.٠٠٠.

بين معنيي "قضى" في (٣): "قضى الرجل عطلته" = أمضى، و(٤):"قضى المقترض ديْنه" = سدّد، خاصّة أنّ الجملتين على بنية واحدة، والفاعل في كلّ منهما من طبقة <العاقل> ، يُعْزَى ذلك إلى اختلاف السمة الدلاليّة للفضلة، فالأُولى "العطلة" تنتمي إلى العلامة "مدّة" المتفرّعة عن العلامة الدلاليّة "تاريخ وزمن"، والثانية "ديْن" منضوية تحت العلامة "مال" المتفرّعة عن العلامة "مادّيّ"؛ وقد جاء مبحث العلامات الدلاليّة هذا تاليا لمقاربة أخرى، انطلقت سنة ١٩٩٤، وتطوّرت حتّى أصبحت نظريّة قائمة الذات، وهي معتمَدة بوفرة في إقامة القواميس الإلكترونيّة، تُعرف بطبقات الأشياء object classes لصاحبها قاسطون غروس Gaston Gross، فماذا عن شأنها؟

٠.حول طبقات الأشياء:

لقد أقام قاسطون غروس اللسانيّ ثلاث طبقات دلاليّة كبرى للحمول هي: طبقة <الأعمال> من مثل "صنع"، "سافر"، "جادل"...، وطبقة <الأحوال> من مثل "فرح"، "مرض"...، وطبقة <الأحداث> من مثل "وقع"، "جدّ"...، وتحظى جميعها بضروب من التفريع، أمّا الموجودات فقد صنّفها إلى ستّ سمات نحويّة دلاليّة من قبيل: سمة <العاقل> ومن حمولها "تخيّل"، "قال"، "توقّع"...، وسمة <الحيوان> ومن حمولها "زأر"، "صهل"...، وسمة <النبات> ومن حمولها "أورق"، "أزهر"...، وسمة <الجامد المادّيّ> ومن حمولها "صنع"، "ركّب"...، وسمة <المكان> ومن حمولها "قصد"، "غادر"، "وصل"...، وسمة <أسماء الزمان> ومن حمولها "دام"، "استغرق"...، على أنّ هذه السمات تمنح توضيحات جِدّ مفيدة لمستخدم بشريّ، لكنّها لا تكفي للتفريق خاصّة في الترجمة الآليّة، وفي توليد النصوص؛ ممّا دعا ويدعو إلى مزيد التفريع إلى طبقات دلاليّة أدقّ تُعرف

بـ"طبقات الأشياء"؟ وحسب قاسطون غروس فإنّ أيّ طبقة هي "مجموعة أسماء متجانسة دلاليّا من شأنها تعيين انقطاع التأويل لحمل من الحمول بتحديد استعمال مخصوص"[1]؛ وعن دورها يقول: "تسمح هذه الطبقات" بالمباينة بشكل دقيق بين مختلف استعمالات الحمول، وباقتراح مترادفات وأضداد في الصيغ، وبالكشف عن الاستعارات وأوجه المجاز بصفة آليّة، كما تبرز طبقات الأشياء سلوك الحمول الاسميّة، لا سيّما تصريفها، أمّا مزيّتها الكبرى فهي إبراز مختلف استعمالات الحمول، وذلك بتحديد بُناها الموضوعاتيّة argumental schema ،وربط هذه البُنى بمجموع الخصائص المميّزة للحمول، وللحمول وحدها"[2].

إلاّ أنّ من الحمول ما يكون طيف استعمالاتها ضيّقا، ويكون ذلك سبيلا إلى إنتاج جمل غير مقبولة:

هذه طريق سيّارة

*هذه غرفة سيّارة

وهو ما يستوجب إقامة طبقات أكثر دقّة لوصف مختلف الاستعمالات، ومن الطبقات التي تُقترح في ما يتعلّق بالصفة "سيّارة" طبقة <طريق> فنحن لو أخذنا مثلا الفعل "اتّبع،" وقلنا:

اتّبعْ هذا المسلك

فإنّه يمكننا أن ننتج جملا مقبولة عند ما نعوّض "مسلك" بـ "طريق"، "شارع"، "ممرّ"، "زقاق"... ويصطلح على توحيد هذه الأسماء وكلّ اسم من نوعها تحت اللفظ المولِّد <طريق>، ويكون هذا الاستعمال لـ "اتّبع" محدَّدا من

١ Gross, G. (2008): « Les classes d'objets » in LALIES-28, p121.

٢ Idem p 111.

حيث الموضوعات من هذه الطبقة، وعلى العكس من ذلك إذا استبدلنا كلمة "مسلك" بكلمة "دروس"، فإنّ فعل "اتّبع" يدخل في استعمال آخر، وتكوّن كلمة "دروس" مع "دورة تكوينيّة"، "تربّص"، "تكوين"... طبقة أخرى يصطلح عليها بـ<تعليم>؛ ممّا يعني أن تأويل الفعل مرتبط بالطبقة الدلاليّة للمترادفات في مواقع المفعول، ويكون معنى "اتّبع" مختلفا إذا كان المفعول من قبيل "توصية"، "أوامر"، "رأي"، "اقتراح"، "تعليمات"، وتصنّف تحت <نصيحة>، ويظهر فرق آخر في المعنى عند تعويض "مسلك" بكلمات مثل "العلاج"، "الوصفة"، "الحِمْية"... المتعلّقة بطبقة <علاج>، فالطبقات <طريق>، <تعليم>، <نصيحة>، <علاج> توافق ما اقترحه قاسطون غروس من "طبقات الأشياء"، وهو يعتبر أنّ هذه المعلومات ينبغي أن تكون حاضرة في القاموس على أنها مصنِّفة للأسماء الموضوعات classifieurs de substantifs-arguments، وإلى هذا الحدّ يلجأ قاسطون غروس إلى الطبيعة الدلاليّة للموضوعات لإبراز مختلف استعمالات حمل من الحمول دون تمييز بين الفاعلين والمفعولين، إلاّ أنّه يؤكّد على أنّ هذين النوعين من الموضوعات ليس لهما نفس القيمة الإعلاميّة في التعرّف على الاستعمالات، ذلك أنّ تعيين فاعل عاقل لا يسمح بالتأويل الصحيح للفعل "أخذ" على سبيل المثال، ولا يتيسّر الأمر إلاّ بإيراد المفاعيل:

أخذ زيد المال (بمعنى تسلّم أو سرق)

أخذ زيد الدواء (بمعنى تناول/شرب)

أخذ زيد سيارة أخيه (بمعنى استعار)

أخذ زيد الطريق السيّارة (بمعنى سلك)

ولمزيد التوضيح نقترح الجدول التالي، والمتعلّق بالفعل "قلّص":

قلّص	/ا.:عاقل	/ا: مدّة	مرادف: قصّر	مضادّ: مدّد
قلّص	/ا.:عاقل	/ا: فارِق	مرادف: ضيّق	مضادّ: وسّع
قلّص	/ا.:عاقل	/ا: مسؤوليّة	مرادف: حدّ	مضادّ: مدّ
قلّص	/ا.:عاقل	/ا: نظرٌ	مرادف: أضعف	مضادّ: قوّى
قلّص	/ا.:عاقل	/ا: حجْم	مرادف: صغّر	مضادّ: كبّر
قلّص	/ا.:عاقل	/ا: قيمة	مرادف: خفّض	مضادّ: رفع
قلّص	/ا.:عاقل	/ا: اتّصال	مرادف: قلّل	مضادّ: كثّر
قلّص	/ا.:عاقل	/ا: نصّ	مرادف: لخّص	مضادّ: مطّط/أطنب
قلّص	/ا.:عاقل	/ا: مسافة	مرادف: قرّب	مضادّ: بعّد
قلّص	/ا.:عاقل	/ا: مصروف	مرادف: ضغط	مضادّ: بسط
قلّص	/ا.:عاقل	/ا: مشروب	مرادف: خثّر	مضادّ: رقّق

ممّا يعني أنّ المفاعيل تجلب إعلاما أكثر من الفاعلين في تأويل حمل من الحمول، ويتّضح كذلك أنّ "طبقات الأشياء" يمكن تناولها باعتبار الحمول، فهي تسمح بإبراز الطيف الموضوعاتيّ argumental spectrum لكلّ استعمال من استعمالات الفعل الواحد، ومن شأن طبقات الأشياء أن تولّد كلّ الجمل الممكنة المتعلّقة باستعمال واحد، إلاّ أنّه يمكن أيضا الانطلاق من طبقة أشياء معيّنة وتفحّص مختلف الحمول التي يمكن أن تدخل فيها، فنحن نستطيع أن نصف طبقة أشياء ما بكاملها عن طريق إحصاء جميع الحمول التي تحضر فيها تلك الطبقة، فطبقة أشياء <الأموال المستحقّة> مثلا كـ"الديون" و"الضرائب" و"الغرامات" و"الخطايا" يمكن أن توصف من جهة المدين عن طريق الحمول: "دَفَع" و"سَدَّد" و"جَدْوَلَ"، وإن كان الحمل الملابِس appropriated predicate

هو "سدّد"، ومن جهة الدائن هي من قبيل: "قبض"، "استخلص"، "طلب"، "خفّض" "رفّع"، "ضخّم"، "ضاعف"، ألغى"، أمّا الحمل المشترك فهو "بلغ" أو "عدّ"؛ ممّا يعنى أن التعريف النحويّ لطبقة من الطبقات يمكن أن يتمّ أيضا عن طريق تجميع استعمالات جملة من الحمول، ويسمح مفهوم الحمل الملابس بتحديد الكلمة بطريقة داخليّة للّغة دون اللجوء إلى معلومات ذات طبيعة موسوعيّة.

وعن جدوى مفهوم طبقات الأشياء يقول قاسطون قروس:" لا تتطابق طبقات الأشياء مع كليّات دلاليّة ضبابيّة، كما هو شأن الشبكات الدلاليّة، ولكن مع مجموعات أسماء موافقة لمواقع موضوعاتيّة argumental، ومن ثمّ فهي مؤسّسة تركيبيّا"، كما يعتبر قاسطون غروس طبقات الأشياء مفهوما نظريّا قد قدّم الإضافة، فبواسطتها يمكن إبراز مختلف استعمالات حمل مورفولوجيّ ما.

وينطبق هذا الوصف أيضا على الحمول بالصفة.

سريع <عاقل> العدّاء سريع

سريع <نسق> نسق التقدّم سريع

سريع <حركة> تنزيل البضاعة سريع

سريع <عمليّة> القصف سريع

سريع <وسيلة نقل> القطار سريع

سريع <أنواء> الريح سريعة

سريع <طريق> الطريق السيّارة سريعة

وممّا يؤكّد عليه قاسطون غروس استجابة طبقاته للروز التركيبيّ، وإسهامها في الوصف الدقيق للّغة ورفع اللبس، وهي ليست عنده مجرّد سمات دلاليّة، وإنّما وحدات توزيعيّة نظرا إلى كونها محدِّدة للحمول بما يكفي من الدقّة، ويبقى اقتراح

طبقة أشياء جديدة، استحداثا أو تفريعا لطبقة موجودة، مسألة تجريبيّة، فقد ضمّ معجم العاقل- على سبيل المثال- ١٥٠٠٠ مدخلٍ للأسماء البسيطة منضوية في ٥٤ طبقة أشياء محدَّدة على أساس الحمول الملابسة، وللتعرّف على عنصر من عناصر الطبقة المتعيّنة يقترح قاسطون غروس أن يُرمز إليه في المعجم بإثبات: السمة (س) ((the feature (F)) ، وطبقة الأشياء (ط) ((the object (C) class)، وفعل مصاحب (ع) ((an associated verb (Op))، ومرادف (مر) ((a synonym (S))، والميدان (مي) ((the domain (D))، فالاسم "حاكم" مثلا يقدّم على النحو التالي:

حاكم/ س: عاقل/ ط: وظيفة/ ع: حَكَمَ/ مر: قاض/ مي: حقوق

Judge / F : hum / C : func / Op : deliver a judgment / S : magistrate / D : law

١. حول قيمة الانسجام في تمثيل موادّ القاموس من أجل المعالجة الآليّة للغة

سيكون استدلالنا على قيمة الانسجام هذه بالخُلْف؛ أي بإبراز غياب الانسجام في القواميس العاديّة عند تمثيل ما يُفترض أن يكون موجبا للتوحيد، وللغرض قمنا بجرد الكلمات الدالّة على مهنة أو حرفة، الواردة في حرف النون من "المنجد في اللغة والأعلام" عثرنا على ٢٣ اسما من أسماء المهن، وفي تعليقنا عليها نذكر أنّها مفتقرة للانسجام في طريقة التقديم، ممّا ينفي إمكانيّة استغلالها في قاموس إلكترونيّ مقتضٍ للتماثل، صادفنا كلمات معرّفة بمرادف، أي بلفظ واحد: الناجش = الصائد، المنوال = الحائك، ومن الكلمات ما يُذكر لها مرادف، ولكن بنوع من الإطناب: النقّار = [...] النقّاش الذي ينقش الرُّكُب واللّجم ونحوها، وحرفته النِّقارة، وقد لاحظنا أنّ هذا لا ينعكس إذ لم تُذكر كلمة "نقّار" مرادفا لـ"نقّاش"، لاحظنا أيضا الجمع بين ما هو محيل على مهنة، وعلى ما هو ليس

بمهنة: النسّاج= الذي ينسج الثياب والكلام، وهل نسج الكلام مهنة؟ نذكر كذلك أنّ الكلمة المحيلة على أكثر من مهنة لا تحظى بمداخل منفصلة: الناظر= من تولّى إدارة أمر كناظر الخارجيّة، وناظر الماليّة عند أرباب السياسة، حافظ الكَرْم والزرع وحارسه؛ يعمد القاموس في أحيان إلى ذكر المعدن الذي يتعامل معه صاحب الحرفة، مثل الخشب، والنحاس، والنعل، وفي أحيان أخرى لا يذكر، وقُل الشيء نفسه عن اسم المهنة، فهي تُذكر في مواقع مثل "النقارة"، ولا تُذكر في أخرى مثل "النجارة"، كما يرد نفس الجذر /ب ي ع/ مثلا مرّة اسم فاعل: النبّاذ = بائع النبيذ، ومرّة فعلا في صيغة المضارع: النوّاء = مَن يبيع نوى التمر،سجّلنا كذلك حضور الرمز "ج" في إشارة إلى الجمع بإزاء بعض الأسماء مثل "الناقد"، وغيابه بإزاء أسماء أخرى، كما لا يوجد انسجام في مستوى أزمنة الأفعال، لدينا "تولّى" (الماضي) و"يبيع" (المضارع)، وقد تراوحت الدلالة على المهنة بين صيغ منها، إمّا بالفعل: "الذي يفعل كذا"، مثلا "المنجّم" أو "مَن يفعل كذا"، مثلا "الناظر"،وإمّا بالاسم: "الذي حرفته كذا"، مثلا "النجّار" أو "مَن عمله/حرفته/مهنته كذا"، مثلا "النحّات"، إلى جانب "صانع كذا"، مثلا "النبّال" أو "بائع كذا"، مثلا "النبّاذ".

نشير إلى أنّنا لم نعثر على ما يدلّ على أنّ بعض الأنشطة المذكورة تمثّل مهنة قارّة أو عرضيّة.

هذه جملة من الملاحظات حول عدم الانسجام، بعضها متعلّق بالشكل وبعضها بالمضمون، وممّا نقترحه- لتيسير بناء قائمة في أسماء المهن وأصحابها- استخدامُ أدوات معلوماتيّة، مثل بناء قائمات للأسماء من العاقل مقترنة بعبارة "الذي يتعاطي مهنة كذا"، وأخرى من غير العاقل، والعملُ على إغناء المداخل بما

هو من التوسّع المعجميّ، فـ"النحّات"- على سبيل المثال- ليس من ينحت الخشب فقط، بل الصخر، والرخام، والمعادن أيضا؛ كما أنّ المعلومات الدلاليّة مهما تكن أوّليّة من قبيل "عاقل" أو "مهنة" الواردة في القواميس المتداولة ليست واضحة بما يكفي لتكون مستعملة في إجراءات آليّة لمعالجة اللغة.

الخاتمة

الإجماع قائم على أمرين، أوّلهما استحقاق اللغة العربيّة لقاموس إلكترونيّ للأسباب التي ذُكِرتْ ملخّصة في تيسير معالجتها الآليّة، على أساسٍ يتكامل فيه النحو والمعجم؛ للوقوف على نظامها النحويّ في غير اعتباط وتحصيل معانيها في غير لبس، وثانيهما جسامة إنجاز هذا المشروع المتطلّب، كما نعلم جميعا، لتكاتف جهود الأخصائيّين في اللسانيّات والإعلاميّة والجهات الداعمة، المنتصرة لراهنيّة اللغة العربيّة، ولا يعنى ما اقترحناه من تصوّر عدم وجود مبادرات لإقامة قاموس إلكترونيّ عربيّ، إلاّ أنّها إمّا متوقّفة أو كشفت عن عدم جدوى تصوّرها، بخلاف القواميس الإلكترونيّة المستفيدة من أعمال مختبر الآليّة التوثيقيّة واللسانيّة في جامعة باريس ٧، وقد شملت اللغات الإيطاليّة والبرتغاليّة واللاتينيّة الحديثة والكوريّة ...، خاصّة وأنّ النحو المعجم منهج وصف تركيبيّ دلاليّ، تكون فيه صياغة القواعد المطابقة لواقع الاستعمال في لغة من اللغات تقنية لا تتلخّص في مجرّد ملاحظة بعض الأمثلة، بل تحتّم استيفاء المعطيات عن طريق التوسّع في المدوّنات، باستقراء أكبر عدد من النصوص، ويكون التكامل بين لسانيّات الاستبطان ولسانيّات المدوّنة سبيلا لنجاح أيّ مشروع قاموسيّ متطوّر، وكذلك المعالجة الآليّة للّغات، من ثمّ يكون على اللسانيّين الحرص على المزاوجة بين المعلوماتيّة التطبيقيّة، واللسانيّات الوصفيّة القابلتين للالتقاء.

يبقى الهدف من إقامة قاموس عربيّ حاسوبيّ وصف مختلف استعمالات الحمول في ضرب من الاستيفاء، بغية توليد أقصى عدد من الجمل الصحيحة، وهو ما يحتّم إعداد طبقات دلاليّة، ونعني طبقات الأشياء التي تحدّد الموضوعات الملابِسة لكلّ واحد من هذه الاستعمالات.

ولعلّه من تمام اندراج مداخلتنا في صميم المؤتمر، تقديمها دراسة بينيّة بين اللغة والحاسوب معجميّا.

نختم بالقول: تظلّ اللغة أكثر تعقيدا من تلك المقدَّمة في المعاجم والأنحاء في كلّ حين، ومن ثمّ تبقى مزاولة وقائع اللغة الحدّ في الوصف ومفتاح طرح بديل نظريّ، ومهما تحدّثنا عن تطوّر اللغة من حيث مواكبتها للمستجدّات، فإنّ تطوّرها الحقيقيّ رهين رقيّ أهلها آدابا وعلوما وتكنولوجيا.

من المصادر والمراجع:

- المنجد في اللغة والأعلام، المطبعة الكاثوليكيّة، بيروت ١٩٦٠.
- بن حمادو (عبد المجيد) المعجم العربيّ الإلكترونيّ: أهميّته وطرق بنائه، مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ، أعمال مؤتمر اللغة العربيّة ووحدة الأمّة، في ٢٢ – ٢٣ نوفمبر ٢٠١١.
- Courtois, Blandine et Silberztein, Max (1990): « Dictionnaires électroniques du français » in Langue Française, n° 87 pp 3-4.
- Giry-Schneider, Jacqueline (1987): Les prédicats nominaux en Français, Droz, Genève.
- Gross, Gaston et Vivès, Robert (1993): « Le lexique-grammaire du français » in L'information grammaticale, n° 59.
- Gross, Gaston (1994): « Classes d'objets et description des verbes» in Langages n° 115, Larousse, Paris.
- Gross, Gaston (2008): « Les classes d'objets » in LALIES - 28.
- Gross, Maurice (1975): Méthodes en syntaxe, Hermann-Paris.
- Gross, Maurice (1981): « Les bases empiriques de la notion du prédicat sémantique » in Langages n°63.
- Gross, Maurice (1983): «Syntaxe et localisation de l'information» in: Information et communication. Maurice Gross, Maloine.
- Gross, Maurice (1990): «Sur la notion harrissienne de transformation et son application au français » in Langages n° 99.
- Gross, Maurice (1990): « Le programme d'extension des lexiques électroniques » in Langue Française, n° 87 pp 123-127.
- Gross, Maurice (1995): « Construction de grammaires locales et automates finis », « The construction of local grammars » in – Rapport technique n° 47.
- Gross, Maurice (1995): « Remarques sur la notion du sujet » in – Rapport technique n° 47.
- Gross, Maurice (1995): « Quelques considérations sur les marques sémantiques d'un dictionnaire sémantique » in Lexiques grammaires comparés et traitements automatiques, Université du Québec à Montréal.
- Gross, Maurice (1997): « Synonymie, morphologie dérivationnelle et transformations » in Langages n°128, Paris, Larousse.
- Harris, Zellig S. (1964): Elementary Transformations, Philadelphia, University of Pennsylvania.
- Harris, Zellig S. (1968): Structures mathématiques du langage. Ed. Dunod Paris.
- Harris, Zellig S. (1970): « La structure distributionnelle » in Langages n°20.
- Harris, Zellig S. (1976): Notes du cours de syntaxe. Traduit de l'anglais par Gross, M. Seuil. Paris.

- Harris, Zellig S. (1991): A Theory of Language and Information. A Mathematical Approach. Clarendon-Press. Oxford.
- Leclère, Christian (1990): « Organisation du lexique grammaire des verbes français » in Langue Française, n° 87 pp 112-122.
- Silberztein, Max (1993): Dictionnaires électroniques et analyse automatique des textes, Mosson-Paris.

من المصطلحات

Elementary sentence	الجملة البسيطة/الأوّليّة
Aspect	الجهة
Predicate	الحمل
Appropriated predicate	الحمل الملابس
Transformation	التحويل
Object classes	طبقات الأشياء
Frozen expression	العبارة المتجمّدة
Valence	التعلّق
Semantic marks	العلامات الدلاليّة
Support verbs	فعل العماد
Lexicon grammar	النحو المعجم
Distribution	التوزيع
Argument	الموضوع

علاقة النحو العربي بالبرمجة الآلية للغة

إعداد

د. عبد الله بن محمد الأنصاري

قسم النحو والصرف وفقه اللغة

كلية اللغة العربية

جامعة الامام - الرياض

٢١١٣

مقدمة

إن الاستفادة من التقنية الحاسوبية في الدراسات النحوية أصبح ملحا في عصرنا هذا؛لأن استخدام الحاسب الآلي في الأعمال اللغوية قد انتشر انتشارًا واسعا، وقد نهضت الدراسات اللغوية على هذا الأساس نهوضا يضاهي التطور الحديث في سائر أنماط النشاط البشري، ولا سيما النشاط الفكري الذي تُعد اللغة أهم وسائله، ولقد أثبتت الأعمال المقدمة في هذا الجانب أن الدراسات النحوية يمكنها أن تنبعث بمزيد من الضبط والدقة والتصحيح والتقدم إلى ما هو أفضل وأكثر فائدة لدارسها، باستعمال تقنية الحاسوب.

وتعتمد البرمجة اللغوية على أنظمة الذكاء الاصطناعي عبر الحاسوب، وتحتاج إلى بيانات متكاملة تكون مخزنة في الحاسوب، والتخزين يحتاج إلى تحليل دقيق شامل للأصوات اللغوية، والأبنية والتراكيب والدلالة، وبعد ذلك التحليل يشرع المحوسِب في تنفيذ عمله عبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأشد هذه التطبيقات لصوقا بالجانب اللغوي: الشبكات العصبية الاصطناعية، ومنطق الغموض، والأنظمة الخبيرة، والخوارزميات الوراثية، وشبكة المعرفة اللفظية، ويأتي هذا البحث لتقديم أمثلة مباشرة في الربط بين الأنظمة اللغوية وهذه الفروع الآلية، بغية إيضاح مداخل التلاقي بين الأنظمة الآلية واللغوية، اعتمادًا على أن اللغة أهم عناصر المعرفة الإنسانية التي اختُرِع الحاسوب من أجلها. ويكتفي هذا البحث بتقديم مبادئ أولية للمعالجة الآلية عبر الفروع المتقدمة؛ لأجل إيضاح علاقة النحو العربي بالمعالجة الآلية للغة، مطبَّقة على نماذج مبسَّطة للأنظمة الصوتية والنحوية في اللغة العربية؛ للوصول إلى غرضين اثنين أولهما: تبسيط القاعدة النحوية بما يتفق مع المعالجة الآلية، مع الاحتفاظ بالحقائق اللغوية دون تغيير في ضوابطها عند علماء العربية.

وثانيهما: استيضاح طرق التلاقي بين النحو العربي والمعالجة الآلية للغات الطبيعية، عبر مبادئ يمكن للحاسوبيين البناء عليها،واحتذاء حذوها؛لمعالجة اللغة العربية حاسوبيا. وقد كنت قدمت في هذا المجال بحثين اثنين أحدهما: " الدرس النحوي في ضوء الحاسب الآلي"[1]،والآخر: "تعثر التوصيف النحوي الحاسوبي، الأسباب والعلاج"[2]، ويأتي هذا البحث الموسوم بـ(علاقة النحو العربي بالبرمجة الآلية للغة) لتقديم بعض الخطوات والطرائق التي لم تُلم بها الدراستان السابقتان بتفصيل كاف، ولا سيما ما يتعلق بربط النحو العربي بتطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لتكون البحوث الثلاثة حلقة متكاملة في تقديم هذا الموضوع بما يُرجى أن يكون وافيا بأهم طرق المعالجة الآلية للنحو العربي في الجانب النظري اللغوي، وهو الجانب الذي يحتاج الفنيون إلى من يقدمه لهم من اللغويين.

ومنهج البحث وصفيٌّ تحليلي، يعرض المباحث،ثم يتناول وصفها على ضوء عِلْمَي اللغة والحاسوب، ثم يُحلل حقائقها وموادها تحليلا موجَزًا بأمثلة تطبيقية، وإيضاحات موفية، مكتفيا بما يوضح هدفه العام الذي هو بيان العلاقة بين النحو العربي والبرمجة الآلية للغة، وسيكون ذلك إجابة وافية عن الأسئلة الآتية: هل يمكن أن يدخل النحو العربي مجال التقانة الحديثة؟ وكيف يلتقي النحو العربي بالمعالجة الآلية؟ ومِن أين؟ وهل تصح مقولة من يدعي أن النحو العربي لا يتناسب مع اللسانيات الحديثة في ما لها من خصائص منطقية ورياضية؟ ونحو ذلك من الاستفهامات.والله أسأل الإعانة والتوفيق.

---

١) نُشر في أعمال المؤتمر الدولي : "اللغة العربية ومواكبة العصر" بالمدينة المنورة، عام ١٤٣٣هـ.

٢) نُشر في حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية بالإسكندرية في مصر، عام ٢٠١١.

نماذج من الأعمال المنجزة:

لقد أُنْجِزَ في مجال البحوث النظرية جمعٌ من الأعمال في حوسبة العربية، أحصى معظمَها الباحثان: الدكتور وليد عناتي، والدكتور خالد جبر، بحسب ما وقفا عليه من الدراسات في هذا المجال إلى عام ١٤٢٨هـ في مؤلف لهما سمياه: "دليل الباحث إلى اللسانيات الحاسوبية العربية" أوردا فيه ٢٩٠ بحثا مُنجَزًا باللغة العربية، و٢٢٨ بحثا مُنجزًا باللغات الأجنبية، مع التعريف بكثير منها وتلخيصٍ لموضوعاتها[١].

ولا تزال البحوث والدراسات النظرية في حوسبة العربية تتوالى إلى يومنا هذا، ولكنها لا تزال في مراحلها الأولية، ولا يزال الدرس اللغوي العربي أُنُفا في هذا المجال، وما قُدِّم حتى الآن لم يَرقَ إلى مستوى البحث المتطور في اللغات الأخرى، ولا سيما ما يتعلق بالنحو العربي.

وفي المجال التطبيقي أُنجزَتْ أيضا أعمال لغوية حاسوبيةٌ كانت لها نتائج جيدة في هذا المجال، واستفاد منها الباحثون وأصحابُ الأعمال وغيرهم، وأضرب لها مثلا بثلاثة نماذج:

النموذج الأول: "برنامج الخليل الصرفي" الذي طُوِّر حديثا، واشتركت في إعداده ثلاث جهات هي: معهدُ بحوث الحاسب بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وجامعةُ محمد الأول بالمغرب، والمنظمةُ العربية للتربية والثقافة والعلوم، التابعةُ لجامعة الدول العربية. وهذا البرنامج عبارة عن محلل صرفي يحلل كلماتِ اللغةِ العربية تحليلا كاملا، يشمل الأصول والزوائد والأوزان.

١) انظر: دليل الباحث إلى اللسانيات الحاسوبية العربية ٢٣٠ ـ ٢٧٧.

النموذج الثاني: أعمال معهد بحوث الحاسب بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ، ويضم أربعة أقسام علمية،وهي قسم الصوتيات واللغويات، وقسم الحوسبة العلمية، وقسم النظم والشبكات، وقسم هندسة البرمجيات والأنظمة المبتكرة[1]. وجميع هذه الأقسام قائمة على نتائجِ المعالجة الآلية للغة، وشملت أعمالُ المعالجةِ العربيةِ فيه: النحو، والصرف، والصوتيات، والكتابة، والنطق، والتشكيل، والإملاء،والدلالة،والترجمة .

النموذج الثالث: إنجازات شركة صخْر العالمية في البرمجة الآلية، ومنها:

التعرف الضوئي على الحروف ، والترجمة الآلية ، وتقنية الكلام، وإدارة المعرفة، وخدمات البحث المتقدمة، والترجمة المتخصصةُ والتعريب، والمكنز العربي، وهو خزانة لغوية كبيرة جدًّا، نتجت عنها أعمالٌ لغوية مهمة، منها:

١. المحلل الصرفي الآلي.
٢. والتشكيل والإعراب الآلي.
٣. والمصحح الآلي.
٤. والمصنف الآلي.
٥. والمفهرس الآلي.
٦. والملخّص الآلي.
٧. والرابط الآلي الذي يربط بين عناصر اللغة المتشابهة أو المتناسبة.
٨. والبحث الموضوعي.
٩. والقارئ الآلي.
١٠. والإملاء العربي الآلي.
١١. وقاعدة البيانات المعجمية، وهي عبارة عن قاموس لغوي ضخم.

---

١) انظر: http://cri.kacst.edu.sa/ar/about

وكثير من الحكومات والشركات تستخدم الآنَ تقنياتِ شركة "صخر" في العديد من الصناعات لمعالجة أي محتوى عربي لخدمة العصر الرقمي.[1]

قدمتُ هذه النماذج للتدليل على نجاح الخطوات الأولى من أعمال الحوسبة الآلية للغة العربية، وهو الأمر الذي لايزال بعضٌ من متخصصي العربية يشكك فيه، ولقد سمعتُ منهم مَن يقول: لا يمكن أن يوجد في العربية شيء يقال له:" علم اللغة الحاسوبي"! ومَن يستبعد أن تكون ثمةَ علاقة بين النحو العربي والمعالجة الآلية! هكذا يدَّعي بعض متخصصي العربية في عصرنا، والإنصاف يُلزمنا الاعتراف بهذه الأعمال المنجزة، والواقع يثبت جدواها ونتائجها، وسيأتي في مباحث هذه الدراسة التدليل على أن إمكانية برمجة النحو العربي حقيقة لا يمكن إنكارها.

أثر التأخر في حوسبة النحو العربي:

لقد تأثر النحو العربي في عصرنا هذا بسبب التردد الملحوظ من أهله في إدخاله في مجال الحوسبة، وكان ذلك التردد محمولا على أمرين يتعلل بهما كثير منهم،ويفهمان ضِمْنًا من مواقف آخرين. الأمر الأول: الخوف على النحو العربي من أن يتأثر بالأنظمة الحاسوبية، أو المنطق الرياضي، أو أنظمة اللغات التي لا توافقه في كثير من قواعده ومنطلقاته. ولَعمْر الله إنه لَخوف حقيق على أن يتبادر إلى كل مخلص لهذه اللغة، مشفقٍ على نظامها وسلطانها القوي القويم، ولكنه ما كان ليكون لولا الضعف العلمي لدى أصحابه، حتى أحجموا عن إدراك الحقائق العلمية لهذه التقانة الحديثة، وحُرموا من كثير من نتائجها الباهرة التي تخدم غَرَضهم

١) انظر: اللغة العربية والمعالجة الآلية لعبد الغني أبو العزم ص ٣١- ٤٠

في المحافظة على قوة العربية ونشرها وتسهيلها للناس، وجعلِها في قمة لغات العصر عمليا كما هو حقيقتها تاريخيا.

والأمر الثاني: عدم الخبرة الكافية في تنظيم الأنساق النحوية، بما يوافق المنطق المقبول حاسوبيا، أو ما يسمى بلغات الذكاء الاصطناعي التي يتعامل بها الحاسوب، وهذا الأمر كان ينبغي أن يكون حاملا لهم على تعلم لغة الحاسوب، والتوجه لاكتساب الخبرة فيه، لا أن يكون سببا في حجب النحو العربي عن مجالٍ لو تنافس فيه لكان هو المجلِّي، فسبقوا به آخِرًا، كما سبقوا فيه أوَّلا الحاسوبيين الذين لا تتجاوز خبرتهم التقانة الفنيةَ على الاستئثار بحوسبة اللغة العربية، فتجرؤوا على قواعد النحو وطوَّعوها لأنظمة الحاسوب بعيدًا عن أعين النحويين، فأنجزوا في هذا الجانب أعمالا مركوزة على الجانب الفني التقني المجرد، وغاب الجانب اللغوي الذي يلامس اللغة مباشرة، فجاءت نتائج الأبحاث اللغوية التي أنجزوها متأثرة بالمنطق الرياضي أكثر من تأثرها بقوانين العربية، ولما كان أولئك الحاسوبيون في غالب أمرهم قد تلقوا تعليمهم الحاسوبي باللغات الأعجمية التي أنتجت الحاسوب وبرامجه، حملهم ذلك على محاولة التنظير لحوسبة العربية بتلك اللغات، فكتبوا كثيرا من أبحاثهم باللغات الإنجليزية والفرنسية والألمانية أو نحوها، وقل منها ما هو مترجم إلى العربية ترجمة يستفيد منها القارئ العربي، فكان هذا من أثر تأخر العرب في مجال الحوسبة اللغوية للنحو العربي.

ومن الآثار السلبية التي نتجت عن تأخر العرب في حوسبة العربية أن كثيرا من الشركات الغربية قد تسارعت إلى إنتاج برامج حاسوبية لغوية بالعربية لأغراضٍ تجارية؛ لأجل الكسب المادي من القارئ العربي الذي لا يجد هذه البرامج متاحة في البلدان العربية لأغراض علمية، وقد اتخذت تلك الشركات ذلك

وسيلة لنشر كثير من غُثاء ثقافاتهم المعادية للعربية ولعقيدة المسلمين، وكان ذلك من أخطر الآثار السلبية على العربية والإسلام، وقد أحس بعض الغيورين من علماء العربية المعاصرين بهذا فقال: "إن خدمة اللغة العربية عبر التقنيات الحديثة لا تتم إلا بأيدي أبنائها، من خلال مراكز أبحاث رصينة، أو جامعات عربية تفهم اللغة، وتدافع عنها، وتحمل همومها"[1] .

تلاقي النحو العربي بمتطلبات البرمجة الآلية:

هل توجد علاقة بين النحو والحاسوب؟ وكيف يلتقيان؟ ومن أين؟

تعد اللغويات الحاسوبية فرعا ناشئًا من فروع اللسانيات الحديثة، وهي الآن من أكثر فروعها نماءً وامتدادًا، بسبب الإقبال الكبير على استخدام الحاسوب في الأبحاث اللغوية مواكبة للعولمة الحديثة، ولأجل الاهتمام الملحوظ بالاستفادة من نتائج الذكاء الاصطناعي، وهو حديث العصر الذي بهر العقول، ولا تكاد نتائجه وعجائبه تنتهي إلى حد.

إن أهم ما تتطلبه البرمجة الآلية للنحو العربي أن تكون لدى علمائه قناعة لا يحجمها التردد بأن النحو العربي جزء من النشاط اللغوي، وأنه لا يقل عن غيره من أنحاء اللغات التي نهضت حاسوبيا، بل يفوقها بما له من دراسات قديمة مستوعبة، وبما تتمتع به العربية من سَعَة ومرونةٍ وغَناء في أنظمتها الصوتية والبنائية والتركيبية، وإن من أهم ما يحتاج إليه هذا العمل أن يقوم المتقنون للبرمجة الحاسوبية بإنتاج برامج لغوية سهلة التشغيل، يمكن فهمها بسرعة وسهولة، تعتمد على أوامر

١) من كلام د. محمد خضر حسين في موقع المشكاة، على الشبكة المعلوماتية:
WWW.AL-MISHKAT/KHEDHER/?P=45

يسهل تنفيذها، لأجل التطبيق عليها دون خلل؛ لتكون مشجعة على إقبال الدارسين على تعلمها،وتطويرها،والاستفادة منها[1].

ولا يمكن للغة أن تتطور حاسوبيا إلا بمعالجة نحوها آليا، والنحو هو عمدة الأنظمة الذكية في فهم اللغة، وإدراك أساسياتها،وضبط قواعدها، أي إنه لا بد من تلاقح الفكر البشري اللغوي بالنظام الآلي، ويكون ذلك بإيداع اللغة في الآلة بطريقة مقننة، يقول الدكتور رأفت الكمار: " إن حوسبة النحو ومعالجته آليا تتطلب تداخل الفكر اللساني مع العقل الحاسوبي من أجل تحقيق الغاية"[2].

ولما كانت الحوسبة اللغوية معتمدة في أساسها على التوفيق بين أنظمة الحاسوب والقواعد التي وضعها علماء للغة، أوجب ذلك الرجوع إلى نظريات اللغة العربية التي اعتمد العلماء لحوسبتها؛ لما تتطلبه الحوسبة من وجود توصيف دقيق معتمد على قوانين اللغة المخدومة، دون تغيير في حقائقها وضوابطها، ومن هنا جاءت الحاجة ملحة إلى إيجاد نظريات لسانية حديثة في اللغة العربية تمكِّن الخبراء من الاعتماد عليها في الحوسبة، ولكن هذا الأمر عاقه أن الأبحاث العربية في اللسانيات الحديثة لا تزال في طور النهوض، عند مقارنتها بغيرها، بل إن بعضا من باحثي العربية قد يرى أن العربية ليست مجالا لائقا بنظريات اللسانيات الحديثة.

ولا ريب أن هذا إفراط في التمسك بمعيارية النحو العربي، وتفريط في فهم ما له من مرونة وشمول، وهو نظام اللغة وقانونها العام، واللغة العربية لغة واسعة قابلة للتطوير والتنظيم بوجوه متعددة، ولهذا وُجِد لنحو العربية مدارسُ مختلفة ومتنوعة،

---

١) انظر : التعليم الحاسوبي، لعبد الرحمن الجمهور ص ٢٠٦. ٢٠٧.

٢) الحاسوب وميكنة اللغة العربية ص٤٤٠.

لكل مدرسة أصولها الخاصة، ومنازعها العامة، وهي معتمدة في ذلك على تحمُّل العربية للتخريجات المتعددة الأوجه، وقبولها للقياس في غالب نظامها، وعلى منطقية قواعدها وانسجامها مع عامة نصوصها المستقرأة، فنشأ لذلك ما عُرف بالمدرسة البصرية، والكوفية، والأندلسية، والبغدادية، والمصرية، والمدرسة الحديثة[1]، والنحو ملتقى اللسانيات والرياضيات؛ لأنه يتكون من جمل وأنظمة مترابطة لفظيا ودلاليا، ويمكن للخبير أن يصوغ تلك الأنظمة صياغة رياضية يتقبلها نظام الحاسوب، وعلى ذلك ينبني عمل البرمجة الآلية[2]، وبناء على هذه العلاقة القائمة ضرورة بين النحو والحاسوب نجحت أعمال الترجمة الآلية، ونحوُها مما نشاهده اليوم ونستعين به في بحوثنا، وهذا أمر لا ينكره إلا مكابر.

إن العلاقة القائمة بين النحو العربي والبرمجة الآلية ليست بعيدة عن علاقته بأنحاء اللغات الأخرى، وهي تلك اللغات التي نجح أهلها في برمجة أنحائها وإخضاعها للتقانة الحديثة، وقد يكون من أقوى حجج المشككين في هذه العلاقة ما هو معروف من أن النحو العربي قائم على الدلالة اللفظية والسياقية، وليس نحوًا صوريا قائما على المنطق الرياضي كما هو شأن النحو الإنجليزي وأشباهه، وللإجابة عن هذا نقول: إن غاية ما تتطلبه معالجة النحو العربي آليا وجودُ تحليل وتوصيفٍ دقيق، يكون قائما على أنظمة التوافق والاتحاد بين مفرداته،كما تقتضيه الحقول الدلالية، وأن يكون التوصيف العربي للغة مستقلا عن نظام النحو التوليدي؛ لأن البنى السطحية في النحو العربي قد لا تتفق مع البنى العميقة في الدلالة، فقد يَنتُج من جملة البنية العميقة جملٌ سطحية متعددة فاسدة المعاني،

١) انظر: المدارس النحوية لشوقي ضيف ص٢٤٥ وما بعدها.

٢) انظر: الحاسوب وميكنة اللغة العربية ص٤١٣.

وخلاصة هذا أن توليد الجمل النحوية في العربية يجب أن يخضع لقوانين العربية فقط؛ لتكون معالجته آليا ناجحة، وهذا يسهله أنه يتفق مع الأنحاء المبرمجة في كثير من أساسيات البرمجة ويفوقها في بعضها، كما سيتبين في المبحث الآتي.

قابلية النحو العربي للبرمجة الآلية:

يتميز النحو العربي بميزات وخصائص تدل على صلاحه للتكيف مع أنظمة الحاسوب، وفي ما يلي إجمال لأهمها:

١. أن قواعده محدودة ويغلب عليها الانضباط.

٢. شيوع عناصر الربط فيه، ومنها علامات الإعراب والضمائر ونحوُها. وكثير من عناصره لا بد فيه من هذه الروابط، وقد ذكر ابن هشام رحمه الله أن الأشياء التي تحتاج إلى الربط أحد عشر عنصرا من عناصر اللغة العربية، كالتوكيد المعنوي وجواب الشرط.... ومنها الجملة،وإذا كانت خبريةً فلها عشرةُ روابط ترتبط بها[١]، ويسهل تحويل هذه الروابط إلى رموز لبناء علاقات الربط الآلي.

٣. أن كثيرا من قواعده منطقية، ولا تتعارض مع المنطق الرياضي.

٤ـ أنه موسوم بالمرونة،وتعدد الأوجه الجائزة، وهذا يتيح للمبرمج خياراتٍ عدةً لما يناسب آلته المصمَّمة للبرمجة. وهذه الخاصية يراها بعض المبرمجين من عوائق التحليل الآلي للنحو العربي[٢]؛ لأنها تتعارض مع الصلابة الآلية التي الا تقبل إلا قواعد ثابتة لا تتغير بالتقديم والتأخير،ولا بالحذف والزيادة،ولا بالتشكيل ونحو ذلك، والحق أنها- مع ذلك- ميزة تتيح للمبرمج تنويعَ

١) انظر: مغني اللبيب ٢/٥٥١، ٥٥٦.

٢) انظر: اللغة العربية والحاسوب ص٣٩٨. ٣٩٩.

الأداة،وتخصيصَ كل مجموعة من القواعد المتشابهة بتمثيل خاص بها، كما سيأتي بيانه.

٥ـ أنه قابل للتطوير والتحديث، ويتأتى ذلك بمراجعة قواعده وضوابطه، فتُجعَلُ في نمذجة آلية منطقية موافقة لشواهده الفصيحة، وتكون مقبولة وفق الأنظمة الحاسوبية.

٦ـ أنه قابل للتمثيل الرياضي، فمن المتأتي صياغتُه في جمل رياضية مع احتفاظه بخصوصيته الدلالية، أعني مع تقييد تلك الجمل الرياضية بالدلالة اللفظية والسياقية، وشرط هذا ملاحظةُ ما للمعادلة اللغوية من خصائص وفوارق، واعتبارُه قبل إجرائها، فلا يجوز أن يُعتقد أن المعادلة اللغوية ستكون مساوية بلا فارق لمنطق المعادلة الرياضية، بيان ذلك إذا قلنا: [س+ ٥ = أ] فإن قيمة (أ) قابلة للتغير باستمرار كلما تغيرت قيمة (س)،إلا إذا حددنا (أ)،واشترطنا له ألا يتجاوز أو يَقِلَّ عن عدد ما، أما المعادلة النحوية فتحددها أنظمة الجملة والتركيب النحوي في العربية، كالتناسب،والتوافق،وصحةِ المعنى،والإفادة، وليست المتغيرات مطلقةً فيها، فإذا قلنا: [س +س = ج] أو: [س+ف= ج] على أن (س) تعني الاسم، و(ف) تعنى الفعل، و(ج) تعني الجملة، فإن هذا مقيد نحويا بما يصح أن يكون به الإسناد لِيفيد ويستقيمَ به التركيب، أي أن المتغير اللغوي في الجملة النحوية مقيد وليس مطلقا كالمتغير العددي في الجملة الرياضية، فيصح أن تمثل الجملتان السابقتان بنحو: أحمد كاتب، وأحمد يكتب، ولا يصح أن تُمَثَّلا بنحو: أحمد القلم. و: أحمد كُتِبَ، ونحوِ ذلك من تكويناتِ المعادلة النحوية الرياضية السابقة، والسبب في هذا أن (ج)، وهي الجملة النحوية،ناتج مقيد، وليس ناتجا مطلقا ينتجه كل تركيب، ولذلك لا يصح تمثيل الجمل النحوية الرياضية إلا بمراعاة شروط

البناء النحوي كما هو محدد في أنظمة النحو العربي، فإذا بُنيت القاعدة النحوية بشروطها وقيودها صح تعميمها على جميع ألفاظ اللغة الموافقة لبنائها اللفظي والمعنوي؛ لإنتاج أعداد هائلة من الجمل الصحيحة نحويا (١)، وهذه هي ثمرة البرمجة، يقول الدكتور الكمار: "النحو بمثابة رياضة اللغة،ويمكن جعْلُ النحو نقطة الالتقاء بين اللغة والحاسوب من خلال البرمجيات، فجمل النحو قادرة على تجميع غير المحدد في قاعدة محددة، وهذه هي روح ومفهوم المعادلة الرياضية"(٢).

التنظيم المنطقي للوحدات اللغوية:

إنّ حوسبة اللغة تستدعي الدراسة المنطقية لها؛ لأن متطلبات الحاسوب تقتضي تحديد أشكال الوحدات اللغوية بواسطة رموز رياضية لكي يمكن تمريرها إلى الحاسوب.(٣) وذهب بعض الحاسوبيين إلى أن التمسك القوي بقواعد العربية وأصولها عند علماء العربية،يعيق تفكيرهم في تطوير الدرس الحديث، ومنه اللغويات الحاسوبية، وهذا يعني أن الدراسات العربية لاتزال تحتاج إلى نظريات وأعمال ثرية في مجال اللسانيات الحديثة، قبل البدء في الحوسبة؛ لأن الحوسبة تحتاج إلى إعادة صياغةٍ لكثير من الضوابط والقواعد المعتمدة في كتب النحو العربي، من غير إخلال بالعربية ولا تقويض لنظامها، فإن وجود نظرية لسانية حديثة متفقة مع أصول القواعد العربية أمر أصبح ملحا لمسايرة العصر، واللحوق بالأمم التي عجزت من قبلُ في منافسة النحو العربي، ثم نجحت أخيرا في السبق إلى حوسبة لغاتها.

---

١) انظر: اللغة العربية والحاسوب ص٣٤١. ٣٥٠.

٢) الحاسوب وميكنة اللغة العربية ص٥١٠ (بتصرف يسير).

٣) انظر: مقال مليكة فريحي " النحو الحاسوبي" في مجلة عود الند، العدد ٨٢ ، الجزائر.

ولا ريب أن مثل هذه النظرية المقترح إيجادها في اللغة العربية تحتاج إلى جهود مخلصة، وأبحاث معمَّقة، ودراسات متأنية، واستقلال كامل للعربية عن غيرها، وتمكُّن قوي في أنظمتها الصوتية والصرفية والتركيبية، وينبغي أن يشترط فيها ما يلي:

١. تحقيق الكفاية في موضوعها .

٢. الاستقلال اللغوي.

٣. الأصالة العربية، وصدق الانتماء.

٤. الواقعية وقبول التطبيق.

٥. وضوح المصطلحات، بعد تحقيقها لشرطي الاستقلال والأصالة.

٦. مراعاة التطور الدلالي للعربية، دون إسقاط لشيء بسبب ما.

٧. الصياغة العربية الفصيحة، من غير تأثر بالعاميات، أو اللغات الأخرى.

وإن التنظيم المنطقي للوحدات اللغوية لبرمجة النحو ليقتضي إيجاد دراسات وإحصاءات لغوية دقيقة، تكون شاملة لجميع عناصر اللغة، ومستوفية لأجزاء التحليل اللغوي الذي يشمل: الأصوات، والمفردات المعجمية، والوحدات الصرفية، والمقولات النحوية والصرفية، والقواعد التركيبية المنطقية، وما يتبعها من أمور الحذف، والزيادة، والإضمار، والتقديم، والتأخير، واللبس....إلخ. والحقول الدلالية.

ولتسهيل هذه المهمة بنى بعض الباحثين الحاسوبيين نظاما آليا لفهم النص العربي، ولتحليل التراكيب النحوية مهما اختلفت، وذلك بتمثيل منطقي لمكونات اللغة العربية عبر الحاسوب، بعد إتمام توصيف كامل لمكونات الجملة، ويتكون النظام من الأجزاء الآتية:

١. قاعدة بيانات كاملة ومفصلة تتضمن جميع المفردات والمقولات النحوية ومصطلحاتها ومعانيها.
٢. محلل صرفي متكامل، يتضمن جميع المقولات الصرفية والأوزان القياسية وطرق الاشتقاق.
٣. محلل نحوي تركيبي، يتضمن القواعد النحوية للمرفوعات والمنصوبات والمجرورات والمجزومات، والمبنيات والمعربات، وقواعد الإسناد وتراكيب الجمل والسمات الإعرابية.
٤. محلل دلالي يحتوي الروابط المنطقية بين المفردات والمعاني المعجمية، وطرق الاتحاد والتوافق بين العناصر اللغوية؛ليجري عرض الجملة المكونة على هذا المحلل؛لاعتمادها إذا خلت من لبس أو غموض أو خلل آخر معنوي أو إملائي، وإذا تضمنت شيئا من ذلك استبدل بها غيرها، بناءً على الخيارات المخزنة فيه.[١]

كيف يتقبل الحاسوب تمثيل النحو؟

تقدم أن ذكرتُ أن النحو العربي يتميز بميزات متعددة تجعله صالحا للبرمجة الآلية، ومن أهمها أنه مدروس ومضبوط بإحصاء كامل شامل لجميع عناصره وأقسامه، وقد أُلِّفتْ كتبٌ كثيرة جامعةٌ لقواعده وأحواله الصوتية والصرفية والتركيبية، وعلى سبيل المثال: ألف العلامةُ الزجاجي المتوفى (٣٤٠هـ) كتابه "الجُمَل،"وبناه على هذا التقسيم المنطقي، فضمَّنه الدراسةَ الصوتية والصرفية والتركيبية، وأحصى إحصاءات دقيقة جدًا لعناصر اللغة التي يمكن أن تقبل البرمجة

١) انظر: انظر: الحاسوب وميكنة اللغة العربية ص٤٦٩، ٥٣٧ ، واللغة العربية والحاسوب ص٤٠٦ وما بعدها.

بسهولة، ومن الأمثلة على ذلك إحصاؤه لما يُذكَّر وما يؤنَّث من ألفاظ العربية، فذكر أن الأفعال كلها مذكرة، وأن الحروف يجوز تذكيرها وتأنيثها، تقول: هذه ألف،وهذا ألف، وهذا ياءٌ وهذه ياءٌ...ثم ذكر أن الأسماء منها ما هو مؤنث بعلامة تأنيث،وهي الألف المقصورة،والممدودة،والتاء، فما لحقته إحدى هذه العلاماتِ الثلاثِ فهو مؤنث، ومنها المؤنث الذي تأنيثه سماعي غيرُ مقيد بعلامة، وهذا يقع فيه اللبس، ولذلك احتاج إلى إحصاء.

فأحصى منه شيئا كثيرا ، وقسمه إلى خمسة أقسام: ما يخص جسد الإنسان، كالعين والأُذن والسنّ واليمين...إلخ. وما يؤنث من غير أعضاء الحيوان، كعين الماء، والنار، والدار، والخيل، والعُقاب ....إلخ. وما يجوز فيه التذكير والتأنيث من أعضاء الحيوان، كاللسان والعنُق والقفا...إلخ. وما يُذكَّر ولا يجوز تأنيثه من الأعضاء، كالرأس والجبين والفم والأنف...إلخ. وما يجوز فيه التذكير والتأنيث من عموم ما سوى ما تقدم، كالسَّيْل والطريق والحال والحانوت والعنكبوت...إلخ[1].

وممن سلك هذا المسلك الإحصائي من النحويين أبو حيان (٧٤٥هـ) في كتابه" ارتشاف الضرَب من لسان العرب" بادئا بالصوتيات والصرفيات فالمركبات، وقد أحصى ما أمكنه من الصيغ والأوزان العربية المعروفة، كما أحصى أصواتها الأصول والفروع[2].

هذا العمل بهذه الطريقة هو بداية التوصيف اللغوي الحاسوبي، فإن الحاسوب يتقبل تمثيل النحو عن طريق إيداعه مُوَصَّفا توصيفا كاملا شاملا لجميع دقائقه وعناصره، فإذا خُزنت هذه العناصر كاملة في الحاسوب استدعى منها ما يحتاجه لكل عملية من عمليات البرمجة، وهذا مثال على برمجة جملة فعلية آليا:

---

١) انظر الجمل في النحو للزجاجي ص٢٩٠. ٢٩٦

٢) انظر ارتشاف الضرب ١/٤ وما بعدها.

١. فعل واسم، (هذان ركنا الجملة المراد برمجتها وتحليلها آليا).
٢. يختار النظام فعلا من الأفعال المخزنة فيه بحسب المعنى المراد، مثل الكتابة، أو القراءة، أو غير ذلك.
٣. يختار بعد ذلك الصيغة المطلوبة: الزمن وصيغته، البناء للمجهول أو المعلوم، العدد المسند إليه وجنسه.
٤. ثم يختار من بين الكلمات المخزنة فيه في الحقول الدلالية فاعلا يصح إسناد الفعل المختار إليه، نحو: كتب زيد. *محدِّدات "كتب" :(فعل. ثلاثي.ماضي. مبني للمعلوم. مذكر. مفرد. دال على الكتابة...) *محدِّدات "زيد": (اسم. مفرد. عاقل. مذكر. مرفوع...)،وكلما نقصت المحدِّدات توسعت الخيارات؛ ليصح استبدال (كَتَب) بأي فعل آخر، واستبدال (زيد) بأي فاعل آخر، وهكذا يتمكن البرنامج من الإحاطة بجميع الجمل الصحيحة نحويا.
٥. وتضاف الحالة الإعرابية وأدوات التوكيد والضمائر والتوابع، وكذا جميع العناصر التابعةِ لجملة الإسناد بحسب المعنى المراد في كل جملة، وهذه هي الخطوة التالية لمرحلة التحليل والتوصيف والنمذجة التي يجب أن تكون سابقة، وتشمل: الصوت والصرف والمعجم والحقول الدلالية، والأسماءَ والأفعالَ والحروفَ والحركاتِ، باستقصاء كامل شامل لا يغادر شيئا مما ذكره النحويون، كما تقدم عند الزجاجي وغيره.[1]

١) انظر لهذا المفهوم: الحاسوب وميكنة اللغة العربية ص٤٧١. ٤٧٣، ٤٨٩ . ٤٩١. وانظر لمزيد من التفاصيل والإيضاح لهذا الموضوع: الدرس النحوي في ضوء الحاسب الآلي، للباحث، ضمن أعمال مؤتمر اللغة العربية ومواكبة العصر(المحور الثالث ص٢٧١).

لمحة عن الحوسبة الصوتية:

النحو مبني على وظائف الأصوات اللغوية، وهذه حقيقة قد تغيب على بعض دارسي اللغة، مع أن النظام الصوتي هو الأساس الأول لأيّ دراسة لغوية، ومن غير تكوينه تكوينًا صحيحا، لن تستوي اللغة على أصولها الجذرية، والدراسات اللسانية- على العموم- لا نجاح لها من غير تتبع دقيق بثاقب البصر للعلاقات الكائنة بين الأصوات ومعانيها الوظيفية، وإن غياب الدرس الصوتي المؤصَّلِ، والمنضبطِ بما يوفره من وظائف، في مجال البحوث اللغوية، ليُعدُّ خللا واضحًا في أي دراسة يراد لها أن تُنْظَم في سلك الدراسات اللغوية الناجحة[1].

ومن هنا كان من الضروري جدًا التعرضُ لطرق حوسبة الأصوات اللغوية. باعتبارها أساسا مهما لبناء البرمجة الآلية للنحو، وتنبني الحوسبة الصوتية على أساس الكتابة الصوتية، والكتابة الصوتية يُعتبر فيها الصوت المسموع فقط، ولا يُعتبر فيها الرسم الإملائي المخالف للصوت، وعند تسجيل الصوت عبر جهاز الراسم الصوتي تظهر صورته واضحة على لوحة العرض، وتظهر الخصائص الفيزيائية والسمعية لكل صوت لغوي على ثلاثة أقسام رئيسة، وهي[2]:

١. التردد الفيزيائي، وتقابله الحدة.

٢. الشدة، ويقابلها علوّ الصوت.

٣. شكل الموجة الصوتية، ويقابله نوع الصوت.

ويلتقط الحاسوب المعلوماتِ الفيزيائية للصوت اللغوي، عن طريق برنامج آلي خاص بمعالجة الأصوات، يكون محمَّلا في جهاز الحاسوب قبل البدء في تسجيل

١) القرينة الصوتية في النحو العربي ص٧.

٢) انظر مدخل في الصوتيات لعبد الفتاح ابراهيم ص٢٣.

الصوت، ثم يَشرع الحاسوب في المعالجة الآلية للصوت، وتكون المعالجة بالتمثيل البياني للأمواج الصوتية التي تظهر على لوحة العرض (الشاشة) في أثناء التصويت، وبتحليل الصورة الطيفية للقطع الصوتية كذلك.

وتجري خطوات التحليل في باطن الجهاز على النحو التالي: تتحول المعلومات الفيزيائية السابق ذكرها للصوت إلى قيم كهربائية، تتجزأ أجزاء، فيرشح النظام عيّنة منها تكون صالحة للمعالجة، فتتحول تلك العيّنة إلى عنصر رقمي، فيشرع الجهاز في معالجتها بتقطيعها إلى أرقام، ثم تُمثَّل الأرقام بمقابلات حرفية يفهمها الإنسان الذي يحلل الصوت بالحاسوب[1]، وبناء على هذا يصدر الحكم على الصوت؛لأنه في هذه الحال قد استبانت له صفاته وخصائصه بطريقة علمية في غاية الدقة.

إن خطوات المعالجةِ الصوتيةِ المتقدمةَ يُبنى عليها تحليلُ الأصوات إلى عناصرها التي تكونت منها، ذلك أن الصوت يتكون من أجزاء متنوعة متفاوتة في درجاتها من جهة الطول والقصر، والرقة والفخامة، ومن جهة أحجامها وأزمانها، وتلويناتها وملامحها النطقية، ولكل ذلك أثره في وظائف الأصوات ودلالاتها.

ولا يمكن للحاسوب أن يتعامل مع القوانين الصوتية (الفونولوجية) العربية إلا بعد تحويلها إلى نماذج رياضية، يتعرف عليها الجهاز على أنها رموز، ثم يحللها فيخرجها أصواتا حقيقية، والترميز يكون بتخصيص كل حالة نطقية،وكل وصف برمز يمثله، فيرمز لكل حرف لا يرد إلا في بداية الكلمة كهمزة الوصل برمز، ولكل حرف صائت رمز، ولكل صامت رمز، ولكل حركة رمز، وللشدة وللتنوين ولكل

١) انظر: الصوت اللغوي والحوسبة الآلية، لـ: أ. راضية بن عريبة، من جامعة حسين بن بوعلي ـ السلف ـ قسم اللغة العربية وآدابها.

صفة من صفات الحروف، وللفراغ رمز يخصه، وتوضع السمات النطقية والملامح المميزة على شكل أُسُس صغيرة فوق مستوى مقام كل حرف، إلى أن تكتمل الأصوات العربية بهذه الطريقة، فيكون الجهاز مُهيَّأً للنطق الآلي والتشكيل الآلي وجميع مستويات التحليل اللغوي(١).

أطراف البرمجة الآلية للنحو:

وتحتاج حوسبة النحو إلى أطراف ذات خبرة، تكون متعاونة، وذات غرض لغوي خالص، وأهم تلك الأطراف:

١. العلماء اللغويون الأكْفاء.
٢. الخبراء الحاسوبيون الأكْفاء.
٣. نماذج لغوية قابلة للحوسبة، مصدرها الحقائق اللغوية السليمة، ويكون اعتمادها على قواعد نحوية منظمة بطريقة تقربها للنمذجة الرياضية الموافقة للمنطق النحوي.
٤. نماذج ملائمة من لغات البرمجة الحاسوبية، قد أُعدت وفقا للنماذج النحوية المطبَّقة عليها.
٥. جهة علمية متابِعة ومراقِبة، تشرف على دقة العمل وخلوصه وموافقته لضوابط النحو العربي، وقوانين العربية.
٦. جهة داعمة ماديا ومعنويا؛لئلا يتعثر العمل قبل انتهائه.
٧. جهة للنشر المصحوب بالتعليم والشرح.

---

١) انظر: http://ceri.kacst.edu.sa/ و: علم اللغة المبرمج، للدكتور كمال إبراهيم بدري. مطابع جامعة الملك سعود بالرياض. و: اللغة العربية وتحديات العصر، للدكتور خالد الجبر. ص٧٣. و: الصوتيات والفونولوجيا، للدكتور مصطفى حركات.ص١٤٤ وما بعدها.

وإن مما يحفِز إلى الإقدام في هذا المجال أنه أصبح الآن ضروريا في جميع مجالات النشاط الإنساني، وليس مقصورًا على النحو فقط، فما النحو إلا سبيل اللغة إلى الحاسوب، واستعمال الحاسوب لا يمكن أن يكون إلا باللغة، ولقد وُجدتْ الآن مهَيِّئات تساعد على الإسراع في برمجة النحو العربي، من أهمها:

- ما جرى من أعمال الحوسبة الواسعة والمعمَّقة لأنحاء اللغات الأخرى، ولا ريب أن النحو العربي لا ينقصه شيء من جهة كفاءته اللغوية والتنظيمية، تلك الكفاءة التي مَكَّنَتْ غير العرب من حوسبة لغاتهم وأنحائها.
- أن أعمال البرمجة الآلية وطرقها وأدواتها قد تطوَّرت الآن تطوّرًا كبيرا فائقا.
- أن العرب أنفسهم قد برع كثير من متخصصيهم الحاسوبيين في أعمال البرمجة الآلية للغة.
- أن البحث اللغوي في العربية قد تطور أيضا، ووجدت نظريات جديدة قابلة لإعادة تقعيد كثير من قواعد النحو العربي بما يوافق أعمال البرمجة،ويحافظ على كيان العربية ونظامها دون إخلال.

إيداع الخبرة اللغوية في الحاسوب

من ضمن إنجازات الذكاء الاصطناعي الاحتفاظ بالمعلومات الدقيقة؛ لتكون معيارًا يُقاس به ما سواه، ولدى كثير من علماء اللغة ممارسة ممتازة للغة نطقا وكتابة وتعبيرا، ويمكن للخبير التقاني تسجيل جميع الوصف اللغوي بتفاصيله ودقائقه بحسب وصف العالم اللغوي ذي الخبرة والتجربة، ثم يخزن الخبير التقاني تلك المعلومات في الحاسوب عبر تصميم مناسب أعده قبلُ، لاحتواء تلك المعلومات، فيجعلها معيارا لكل حالة مشابهة، مثال ذلك :إذا أراد تسجيل صوتٍ لغوي

لتخزينه، أو جملٍ معربةٍ بنطق فصيح صحيح، فإنه يعرض ذلك على المخزون في الجهاز من النماذج؛للتأكد من سلامته لغويا قبل اعتماده.

وتأتي أهمية المعالجة اللغوية هنا في كون الحاسوب ذا كفاءة فائقة، فإنه يستوعب جميع المعلومات بدقائقها المفصلة، مهما كثرت وتنوعت، ثم يظهر النتيجة بسرعة عالية جدًا بناء على ما أودِع فيه من المعلومات والمعايير.

ومثال آخر يتعلق بإيداع الضوابط اللغوية غير الصوتية: إذا ذكر العالم اللغوي الضوابط التي تُعرف بها الأسماءُ الأعجمية في اللغة العربية، ومنها:

١. مجيء الكلمة على وزن غير عربي.
٢. أن يجتمع فيها بعض الأصوات التي لا تجتمع في كلم العربية، كالصاد مع الجيم، نحو: الجِصّ، والصولَجان .... والجيم والقاف، نحو: الجَوْق، وجلِّيقة...والراء بعد النون، نحو: نَوْرَج، ونَرْجِس ... والدال قبل الزاي، نحو: مُهندز.
٣. منعها من الصرف حال التركيب،وهي عَلَم[١]، كأسماء الأشخاص والبلدان ونحوها.
٤. أن توجد فيها أصوات لا توجد في لغة العرب، كالحرف الذي ينطق بين الكاف والقاف(G)، والفاء الشديدة الجهرية(P)،ونحوذلك من الضوابط التي أحصاها العلماء في هذا الشأن[٢].

---

١) هذا خاص بالأعلام الممنوعة من الصرف إن لم تكن فيها علَّة غير العجمة، والمراد حال ورودها مركبة في جملة، وليس المراد التركيب المزجي ونحوه مما يكون في المفردات.

٢) انظر: المعرّب للجواليقي ٥٩. ٦٠. والمزهر للسيوطي ١/ ٢٧٠وما بعدها.

فإن الحاسوب سيحتفظ بهذه الضوابط بكل تفاصيلها،ثم يقيس عليها ما يُدخَل فيه من الكلمات للحكم بكونها أعجمية أو عربية، فيكون بذلك بمنزلة العالم اللغوي.

خطوات تمثيل المعرفة بتعاون الخبيرين اللغوي والحاسوبي

إذا جمع العالم اللغوي جميع المعلومات المتعلقة بالموضوع الذي يريد برمجته، واستوفى جميع تفاصيل حقائقه، فإنه ينبغي للخبير الحاسوبي أن يعطيه قانونا محددا يصوغ عليه، في عبارات منطقية واضحة لتسهل برمجته، كأن يطلب منه أن يصوغ الضوابط اللغوية على هيئة أسلوب الشرط المكون من " إذا كان كذا فالنتيجة كذا"،نحو: إذا اجتمعت الجيم والصاد في كلمة فالنتيجة أنها غير عربية. وإذا كانت الراء مكسورة فالنتيجة أنها مرققة. وإذا ورد المضارع بعد (لَمْ) فالنتيجة أنه مجزوم، وهكذا... وبعد هذا يحدد المبرمج التقني الطريقة التي يمكن بها أن يصل النظام إلى النتائج المرجوة على ضوء المعلومات المقدمة له[1].

وهذا الإجراء هو المسمى بتمثيل المعرفة، وأهم ما يُشترط فيه المحافظة على حقائق اللغة، وعدمُ التغيير فيها، وصياغةُ القوانين اللغوية بقيودها وقرائنها؛ لئلا تشتبه على الحاسوب، فكلمة (لَم يدع) تحتمل ثلاثة معانٍ، يجب أن تمثل في الحاسب مقيدة مع كل معنى منها بقرينته الدالة عليه، فيقال: إذا كانت الدال مفتوحة مشددة في: (لم يدَّع)،مع كسر العين،فهي من الادعاء. وإذا كانت الدال مفتوحة فقط من غير تشديد مع سكون العين.(لم يَدَعْ) فهي من الوَدْع بمعنى الترك، وإذا كانت الدال ساكنة والعين مضمومة (لم يَدْعُ) فهي من الدعوة..

١) انظر أساسيات الذكاء الاصطناعي ١٣٢. ١٣٣.

وإن من قوانين اللغة العربية كثيرا مما يتفق في مرونته مع النظام الحاسوبي هنا ، ذلك أن الأنظمة الحاسوبية الخبيرة تسمح بتعدد الشرط، وتجيز تعدد الخصائص والعلامات التي تؤدي إلى نتيجة واحدة، كما هو شأن اللغة العربية، ويكون ذلك عن طريق أدوات العطف بحسب مقتضيات المعنى المراد، مثال ذلك: إذا كانت الكلمة مبدوءة بالألف واللام بقيد فتح الألف، أو مسبوقةً بحرف جر، أو أداةِ نداء، أو كانت منتهية بتنوين فالنتيجة أنها اسم.

ومن الاعتراضات التي يبديها بعضُ المهتمين باللغة هنا أن الضابط اللغوي قد تكون له استثناءات، وقد لا يكون مطردًا في كل شيء، والقاعدة النحوية قد لا تكون جامعة مانعة، فيؤدي ذلك إلى أن الحاسوب سيخرج نتائج متعددة لا تؤدي إلى حكم واحد، وهذا صحيح، ولكن له علاج معمول به في أنظمة الذكاء الاصطناعي، ومن أهمها محاولةُ تخصيص ضابط مستقل لكل حالة مستثناة أو غيرِ مطردة، فإذا كانت النتائج مستحيلة أو متضادة فالغالب أنها لاتكون متساوية، بل يكون بعضُها أكثرَ وأقوى أو أولى من غيره بسبب من الأسباب.

وفي هذه الحال يُعتمَد ضابط الشيء الأكثر على أنه الأقوى والأوثق، وما سواه مرفوض، وهذا الإجراء يُعد من المنطق الذي اعتمده البصريون أصلا من أصول النحو العربي[1]، وبهذا يعطي الخبير الحاسوبي نتائج لغويةً كليةً بنسبة كبيرة، مثال ذلك: إذا أدخلنا علامات الأسماء التي سبق ذكرها على أن كل كلمة واردةٍ بعدها فهي اسم، فإن الجهاز سيُظهِر لنا بعضَ الحروف والأفعال على أنها أسماء؛

١) انظر مراحل تطور الدرس النحوي للخثران ص٢٠٧. ٢٠٨.

لكون علامات الأسماء داخلةً عليها، ومن ذلك دخول (يا) النداء على (ليت)، وعلى الفعل أحيانا، كقوله تعالى: ﴿ قِيلَ ٱدۡخُلِ ٱلۡجَنَّةَۖ قَالَ يَٰلَيۡتَ قَوۡمِي يَعۡلَمُونَ ﴾[1].

وقوله تعالى: ﴿ أَلَّا يَسۡجُدُواْ لِلَّهِ ٱلَّذِي يُخۡرِجُ ٱلۡخَبۡءَ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَيَعۡلَمُ مَا تُخۡفُونَ وَمَا تُعۡلِنُونَ ﴾[2]، في قراءة من قرأها (ألا يا يسجدوا) بياء النداء داخلة على فعل الأمر (اسْجُدُوا) [3].

وقول الشاعر:

ولقد أراني للرماح دريئة مِنْ عَنْ يميني تارة وأمامي[4]

ومنه قولهم "عجبت من أنْ كان كذا" ونحو : " علمت بأنه كذا"... فهذه الصور ونحوُها مما باشر فيه حرف الجر ما ليس باسم صريح قليلةٌ جدًا بالنسبة لصور وروده متلوا باسم صريح، فتُعتمَد الكثرة ويلغى ما سواها، ثم توضع ضوابط مستقلة لما يمكن حصره من هذه المستثنيات كدخول حرف الجر على (ما) الزائدة، في نحو قوله تعالى: ﴿ فَبِمَا رَحۡمَةٖ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمۡۖ وَلَوۡ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلۡقَلۡبِ لَٱنفَضُّواْ مِنۡ حَوۡلِكَۖ فَٱعۡفُ عَنۡهُمۡ وَٱسۡتَغۡفِرۡ لَهُمۡ وَشَاوِرۡهُمۡ فِي ٱلۡأَمۡرِۖ فَإِذَا عَزَمۡتَ فَتَوَكَّلۡ عَلَى ٱللَّهِۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُتَوَكِّلِينَ ١٥٩ ﴾[5]، وقوله تعالى: ﴿ قَالَ عَمَّا قَلِيلٖ لَّيُصۡبِحُنَّ

---

١) سورة يس، الآية (٢٦).

٢) سورة النمل، الآية (٢٥).

٣) وهي قراءة الكسائي رحمه الله، انظر: السبعة لابن مجاهد ص٤٨٠.

٤) بيت من البحر الكامل، لقطري بن الفجاءة المازني، انظر: شرح ديوان الحماسة للمرزوقي ١/١٣٦.ومغني اللبيب ١/١٦٠. والدريئة: ما يُدفع به ويُترَّس خلفه.

٥) سورة آل عمران، الآية (١٥٩).

نَدِمِينَ ﴿٤٠﴾ ﴾[1] ونحو ذلك، وهي صور قليلة جدًا ويمكن حصرها بضابط يقبله الجهاز، وكذلك دخول حرف الجر على المبني وعلى الممنوع من الصرف...ونحو ذلك من التفريعات التي تستقل بضوابط خاصة.

ومن الأمثلة للنتائج المتساوية (عدا) و(خلا) تكونان فعلين فتقيد فعليتهما بحال انتصاب ما بعدهما، وتكونان حرفين، فتقيد حرفيتهما بجر ما بعدهما، وكلا الأمرين سواء، فالجهاز لن يظهرهما ضمن حروف الجر إلا بقيد جر ما بعدهما، ولن يظهرهما من ضمن الأفعال إلا بقيد نصب ما بعدهما، أو بقيد سبقهما بـ(ما)، وإذا كانتا مجردتين غيرَ مركبتين في جملة مفيدة فلا نتائج عندئذ.

الاحتمالات والمنطق الظني أو الغامض:

وجدت وحدة الاحتمالات في الحاسبات لأجل معالجة اللغة البشرية، وسميت في نظام الذكاء الاصطناعي بوحدة الغموض والظن؛لتستوعب المعاني المتعددة، لأجل فهم الشيء عن طريق تمريره على عدة احتمالات وخيارات؛ لأن اللغة أوسع من أن تُحصَر في منطق الخطإ والصواب، أو الصفْر والواحد، وهو المنطق الذي بُني عليه النظام الحاسوبي في أساسه[2].

وعندما نحاول أن نحوسب النحو العربي، يجب علينا أن نفهم أننا بحاجة إلى إتقان مبدإ الاحتمالات والمنطق الغامض؛لأجل تخزين المضامين التي لا تأتي وفق المنطق الرياضي الصارم، مثال ذلك: إذا قيل إن كلمةً ما كلمةٌ مُعْرَبة، فهذا يعني أنها ستكون في حقل المرفوعات أو المنصوبات أو المجرورات أو المجزومات، دون تحديد نوع معين من أنواع هذه الأعاريب؛لأن الإعراب يشمل الجميع، وهذا

١) سورة المؤمنون، الآية (٤٠) .

٢) انظر : أساسيات الذكاء الاصطناعي ص٢٩، وأصول الذكاء الاصطناعي ص١٦٩.

يعني أن كل كلمة معربة يجب أن تخزن في الحاسوب بناء على مبدإ المنطق الظني غيرِ القطعي في بداية أمرها، على أنها محتمِلة لمصاحبة نوع من أنواع الأعاريب المحددة، وبعد ذلك يُنتقل إلى مستوى آخر من مستويات التحليل المتدرج، وهو الذي يربط الكلمة بنوع إعرابها وفق سياقها الذي وردت فيه.

ومن الأمثلة على هذا المستوى ربط الكلمة بحالة الجر عن طريق تجميع المعلومات التي تتكون منها حالة الجر، وهنا ننتقل إلى ما يسمى في الذكاء الاصطناعي بـ(بالشبكات العصبية)،ويذكر الباحثون عنها أنها نظام من أنظمة الذكاء الاصطناعي يعتمد على وضع أنماط مستمدة من عدد هائل من المدخلات، فيتعرّف الحاسوب على أنماط معينة منها بعد تحليل عدد كبير من المدخلات، وقد تنجح هذه البرامج- ولو بشكل نسبي- في التعرف على الأنماط النحوية العربية، ثم يُتعامَل معها بما يناسبها، ويحصل ـ أيضاً – التعرف على الأشكال المتعددة للحرف العربي وتنميطُها؛ لإتمام المعالجة النحوية بدقة[1].

فعندما يريد الإنسان أن يحكم على كلمة مجرورة فإن قوة الذاكرة عنده- من خلال الخلايا العصبية التي خلقها الله في دماغه وجَعَلَ القلب لها وعاءً – ستجمع كل المعلومات المتعلقةِ بالجر وأسبابه، من أداة أوإضافة أو تبعية لمجرور،أومجاورةٍله، ثم تضيف ذلك كلَّه إلى نوع الكلمة المجرورة ، أهي من النوع الذي يُجَرُّ بالكسرة أو بالياء أو بالفتح، أم من النوع الذي لا تظهر عليه علامة الإعراب، كل ذلك ونحوِه ستجمعه ذاكرة الإنسان من أماكنِ وجوده في الخلايا العصبية في ثانية أو أقل من

١) انظر مقال: تحليل اللغة العربية بوساطة الحاسوب د. سعد بن هادي القحطاني (مركز اللغة الإنجليزية – معهد الإدارة/ الرياض)

ثانية، ثم ينطق الكلمة مجرورة بالطريقة التي تستحقها، أو يُصدر الحكم المناسب لها، وهو النتيجة النهائية.

كذلك هنا عندما تنبَّه الباحثون إلى إمكان تحليل كلمات اللغة بَدْءًا بأصواتها المجردة، فأحوالِ أبنيتها الصرفية، ثم أحوالِ تركيبها في السياق اللغوي، لتُخزن في الحاسوب، صمَّموا نظاما يستعمل فيه الحاسوب شبكاتٍ اصطناعيةً مختلفةً قد هُيِّئَ بها من قبلُ، فيجمِّع تلك المعلومات التي جمعها الإنسان بذكائه وذاكرته، ثم يُظهر النتيجة بسرعة هائلة قد تفوق سرعة الذهن الإنساني، فيجمع جميع الاحتمالات والحلول المتعلقة بحروف الجر، وحالات الكلمات التي تُجَرّ، فيرشح منها العنصر المناسب للكلمة الْمُدخَلة فيظهرها بسرعة فائقة.

وبناء على هذا يستطيع الحاسوب أن يتعرف الأشياء المدخلة فيه عن طريق قياسها أو عرضها على البيانات المخزنة فيه، فَيُظهِر درجةَ الموافقة والمخالفةِ بينهما، ويتبين بذلك الخطأ من الصواب، ومن المسلَّم به أن التمييز بين الخطإ والصواب من أهم ما يُحتاج إليه في المعرفة الإنسانية، وهو أعلى درجات الذكاء[1].

المعالجة الدلالية للعربية:

يعتمد هذا المستوى من الحوسبة الآلية على الكميات المخزنة في الحاسوب من قواعد البيانات؛لأنه لا يتأتى إلا بعد إيداع كثير من النصوص والقواعد اللغوية في الحاسوب، وإيداعها لا يستفاد منه هاهنا إلا إذا كان مصحوبا بتحليل شامل لأصواتها وأبنيتها وتراكيبها، وهذا هو ما تقدم شرحه وإيضاحه في المباحث السابقة.

١) انظر أساسيات الذكاء الاصطناعي ص ٢٦. ٢٧

وأول عمل ينبغي عمله في المعالجة الدلالية تقسيم النص المراد تحليله،ثم توزيعُه في جمل مفيدة مستقلة، ثم يلي ذلك تحليل صرفي لكلمات كل جملة، ويكون ذلك بتجريد جذورها الأصلية المجردة، ثم تفصيلِ أوزان صيغها، ثم ذكرِ ما قد يصاحب كل جذر من سوابق ولواحق، ويلي ذلك تحليل نحويّ للتراكيب عن طريق إعداد قاعدة بيانات متكاملة لحالات الإعراب والبناء، متضمنة طرق الربط بين الكلمات بحسب المعاني المفردة والمركبة[1].

نموذج إحصائي لتمثيل الجمل الاسمية والفعلية العربية بالطريقة الرياضية:

لقد حاولت جاهدًا استقصاء أهم الصور الرئيسة للجمل العربية وإحصاءها، فجمعت ما يزيد عن مائتي جملة،ثم وجدت بعد المراجعة أنها لا تخرج عند التدقيق عن خمس وثمانين جملة إلا قليلا ببعض الصور الفرعية، وفي ما يلي تلك الصور:

أ. صور تراكيب الجمل الاسمية: يرمز بـ "س" للاسم، وبـ "ح" للحرف، وبـ "ف" للفعل، وبـ"ج" للجملة.

- س+ س: زيد قائم/ هو قائم/ هذا رجل/ مَن أنت؟/ أنا هنا/هؤلاء رجال
- س +(س+س): هو أخي/ زيد رجل صدق/ زيد عندنا/ مَنْ عندك؟
- (س+س)+س: ربنا الله/ قدوتي محمد/ مالُك عشرون
- (س+س)+(س+س): كتابك عندي/ قول معروف نافعك/ عمل زيد عمل واضح/ رجل كريم عندنا
- (س+س)+(ح+س): أخوك في عمل
- س +(ح+س): زيد القائم / عمل في صمت / هذا منك/مَن القائم؟

---

١) انظر: العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية ص١٠١، و: الحاسوب وميكنة اللغة العربية ص٥٦ وما بعدها.

- س+(ح+س)+ س: زيد المحسن قائم.
- س+(ح+س+س): زيد في داري.
- س+(ح+س)+(س+س): كم مِن كتاب عندك.
- س+(ح +س) +(ح+س): زيد القائمُ في الدار.
- س+(ح+س) +(س+س): زيد القائمُ أبوه.
- س + (ح +ح+ س): زيد في الدار.
- س+(ح+ح+س)+س: عمل في الخير خير.
- س + ف: زيد قام/يقوم.
- س+ف+س: الذي نجح زيد
- س+(ف+س+س): زيد قام أبوه.
- س+س+ف: محمد الذي ذهب/ أخوك يكتب.
- س +س+ف+ف: أي شيء تفعل أفعل.
- س +ف +ف: من يتّقِ يفز/ متى تقم أقم...
- س+ف+س+ف: مَن يفعل خيرًا يربحْ.
- س+ف+(ح+س): من يفعل الخير؟/مَن يأتي به؟
- س+ف+(ح+س)+ف: مَن يفعل الخير يربح.
- س+ف+(ح+س)+ ف+س: ما تفعل من شيء تجده.
- ح+س+ف: الرجل يقرأ/قرأ.
- ح+س+ف+س: عن مَنْ سمعتَ؟
- ح+س+ح+ف: إن زيدًا ليقرأ.
- ح+س+س: هل أنت كاتب؟/ إنك شجاع/الرجل ذاهب.

- ح+س+(س+س): ليت زيدًا عندك/هل زيد معك؟
- ح+(س+س)+س: هل عندك زيد؟
- ح+(س+س)+(س+س): إنّ كتابك عندي.
- ح +(ح+س)+س: هل فيه رجل/أفيك دَين؟/هل القائم زيد؟/في الدار زيد.
- ح+س+(ح+ح+س): ما رجل في الدار/إن زيدًا في الدار.
- ح +س+(ح+س): لا ريب فيه/ إنك لمجتهد/ ما أنت إلا رجل
- (ح+س)+(ح+س)+ف: الرجل القارئ دخل/يدخل.
- ح +(ح+س)+س +س: هل من رجل عندك؟
- ح +(ح+س+س) +س: أفي دارنا رجل/إن في داركم زيدًا.
- ح+(ح+س+ح+س)+(ح+س): إن في ذلك لعبرةً.
- ح +(ح+س)+(ح+ح+س): هل من رجل في الدار؟
- ح+(ح+ح+س)+س: هل في الدار زيد؟/إنّ في الدار زيدًا.
- ح+(ح+ح+س)+(ح+س): إن في الدار لزيدًا.
- ح +(ح+س)+ف: هل من رجل يقرأ؟
- ح +(ح+س)+ح+ف: إن الرجل ليقرأ.

ومن هذا نستنتج أن الجملة الاسمية (ج.س) يمكن أن تصاغ على النحو التالي:

ج.س س+س | س+س+س | س+س+س+س | س+ح+س | س+س+ح+س | س+ح+س+س | س+ح+س+س | س+ح+س+ح+س | س+ح+ح+س | س+ح+ح+س+س | س+ف | س+ف+س | س+ف+س+س | س+س+ف | س+س+ف+ف | س+ف+ف | س+ف+س+ف | س+ف+ح+س | س+ف+ح+س+ف | س+ف+ح+س+ ف+س | ح+س+ف | ح+س+ف+س | ح+س+ح+ف | ح+س+س | ح+س+س+س | ح+س+س+س+س | ح +ح+س+س | ح+س+ح+ح+س | ح+س+ح+س | ح+س+ح+س+ف | ح+ح+س+س+س | ح+ح+ح+س+ح+س | ح+ح+س+ح+ح+س | ح+ح+ح+س+س | ح+ح+ح+س+ح+س | ح+ح+س+ف | ح+ح+س+ح+

ب. صور تراكيب الجمل الفعلية: وسنستخدم الاختصارات السابقة نفسَها:

- ف: كتبَ/ اكتبْ/ يكتب
- ف+س: صدق محمد/ يصدق محمد/ حضر مسرعا
- ف+ح+س: بدأ بك / رجع إلينا
- ف+ح+ح+ف: عَلِم أنْ سوف تذهب
- ف+س+ح+ح+ف: علم زيد أن سوف تذهب
- ف+ح+س+س: جاء في سيارته
- ف+ح+س+ف: جاء بمن ذهب

- ف+س+ف: جاء مَن ذهب
- ف+س+ف+س: جعل محمد ينصحك
- ف+س+ف+س+س: جاء الذي أكرمته/جعل محمد ينصح أخاه
- ف+س+ف+ح+س: جعل محمد يكتب لك/كان محمد كاتبا لك
- ف+س+ف+س+س+س: جاء الذي أكرمه أخوك
- ف+س+ف+س+س+س+س: جاء الذي أكرمه ابنُ أخيه/ بدأ محمد يشرح نص كتاب أبيه
- ف+س+ف+س+س+س+س+س: جاء الذي أكرمه ابنُ جار أخيه
- ف+س+س: قرأ زيد درسا/كان محمد قائمًا/ظننته قائما
- ف+س+س+ف: أعجبني الذي قرأ
- ف+س+س+ف+ف: أكرمتُ الذي جعل يكتب
- ف+س+س +س: جاء الذي عندك
- ف+س+س+س+ف: جاء الذي عندك يسكن
- ف+س+س+س+ح+س: كان أخي كاتبا لزيد
- ف+س+س +س+س: جاءني الذي عندك
- ف+س+س+س+س+س: جاء الذي عندك أخوه
- ف+س+س+س+س+س: خطب الذي عندك أخوه خطبة
- ف+س+س+س+س+س+ف: جعل الذي عندك متاعه يتكلم
- ف+ف: بدأ يكتب
- ف+ف+س: بدأ يكتب درسًا/ جعل ينصحك
- ف+ف+س+س: بدأ يكتب درسه

- ف+ف+س+س+س: جعل يشرح نص كتابه
- ف+ف+س+س+س+س: بدأ يشرح نص كتاب أبيه
- ح+ف: لم يذهب/ هل ذهب؟
- ح+ف+س: لم يذهب أحد
- ح+ف+س+س: ما رأى زيد أحدًا/ ما رأيته
- ح+ف+ح+س: لم يذهب الرجل
- ح+ف+س+ح+س: ما رأى زيد من أحدٍ
- ح+ف+ف: إن تذهب أذهبْ
- ح+ف+س+ف :إن ذهب زيد أذهب
- ح+ف+س+ف+س: إنْ تكرم زيدًا أكرمه
- ح+ف+ح+س+ف: إن تذهب إليه أذهب
- ح+ح+ح+ف+ف: إن لم تذهب أذهبْ
- ح+ح+ف+س+ف: إن لم ذهب زيد أذهب
- ح+ح+ف+س+ف+س: إنْ لم تكرم زيدًا أكرمه
- ح+ح+ف+ح+س+ف: إن لم تذهب إليه أذهب

ومن هذا نستنتج أن الجملة الفعلية (ج.ف) يمكن أن تصاغ على النحو التالي:

ج.ف ف | ف+س | ف+ح+س | ف+ح+ح+ف | ف+س+ح+ح+ف | ف+ح+س+س | ف+ح+س+ف | ف+س+ف | ف+س+ف+س | ف+س+ف+س+س | ف+س+ف+ح+س | ف+س+ف+س+س+س+س |

ف+س+ف+س+س+س+س | ف+س+س | ف+س+س+ف |
ف+س+س+ف+ف | ف+س+س+س | ف+س+س+س+ف |
ف+س+س+س+ح+س | ف+س+س+س+س | ف+س+س+س+س+س |
ف+س+س+س+س+س+س | ف+س+س+س+س+س+ف | ف+ف |
ف+ف+س | ف+ف+س+س | ف+ف+س+س+س |
ف+ف+س+س+س+س | ح+ف | ح+ف+س+ح+ف+س+س |
ح+ف+ح+س | ح+ف+س+ح+س | ح+ف+ف | ح+ف+س+ف |
ح+ف+س+ف+س | ح+ف+ح+س+ف | ح+ح+ح+ف+ف |
ح+ح+ف+س+ف | ح+ح+ف+س+ف+س | ح+ح+ف+ح+س+ف.[1]

هذه الرموز في الحقيقة تمثل جملا لغوية – كما تقدم في تفسيرها – وتعكس الصورة الرياضية التي يتقبلها الحاسوب ويتعامل معها، وليس من الصعب تحليل جمل اللغة على هذا الشكل الرياضي، ولكنه عَمَلٌ لا يمكن أن ينهض به فيتقنه إلا المتخصص النحوي دون غيره؛ لأن هذه الجمل فيها من الحساسية اللغوية، والقيود التركيبية ما لا يمكن أن يحترز منه إلا متخصص، فإذا عزف عنه النحويون تعرض له مَن لا يتقنه من الحاسوبيين فحصل الخلَل في اللغة، فيؤدي ذلك إلى عدم نجاح أعمال المعالجة الآلية للعربية.

١) انظر: نحو تحليل إعرابي للتراكيب العربية للباحث وآخرين ص٦. ٩.

الخاتمة ونتائج الدراسة:

تناولت هذه الدراسة مقدمة شارحة لموضوعها وهدفها ومنهجها، ثم عرضا لبعض الأعمال المنجَزة في موضوع البرمجة العربية للغة، وتعريفا بالمراد بهذه البرمجة وأثرها في الدراسات اللغوية الحديثة، وأثرها في سائر النشاط البشري في عصرنا هذا، وعرّجت الدراسة على سلبيات تأخر نحويّي العرب في معالجته حاسوبيا، وأوضحت طرق التلاقي بين أنظمة الحاسوب والنحو العربي، وكيفيات التوفيق بينهما، وما للنحو العربي من خصائص لائقة ومشِّحة له للنجاح في هذا المجال، وأوضحت الدراسة ما ترجمت له في غرضها الأساسي بعدة خطوات شاملة لأطرافه، وهي: كيفيات تنظيم وحدات اللغة العربية آليا، وعناصر النحو العربي، وهيئة تقبل الحاسوب لهذه الوحدات والعناصر وتنظيمها في داخله، مع التنبيه على الأطراف التي ينبغي أن تتعاضد على القيام بهذا العمل، وأعقبت ذلك بطرق إيداع الخبرة اللغوية في الحاسوب بعد تحليلها وتوصيفها، وأهم نقاط التلاقي معالجة النحو العربي وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، من خطوات تمثيل المعرفة، واستخدام نظام الشبكات العصبية للمعالجة النحوية، وكذلك الاستفادة مما يُعرَف بمبدإ الاحتمالات والمنطق الظني أو الغموض في تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهذه الأمور قلَّ – إنْ وُجد – مَن يعقد العلاقة بينها وبين المعالجة الآلية للنحو العربي بأمثلة نحوية مأخوذة من قواعد النحو العربية الخالصة كما في هذه الدراسة،ولم تهمل الدراسة التعرض للتعريف بأحوال الحوسبة الصوتية والدلالية بإيجاز؛ لأجل ما لكل واحدة من أهمية قصوى في حوسبة النحو العربي.

النتائج:

تبيَّنَتْ من خلال هذه الدراسة حقائقُ علميةٌ مِن أهمها ما يأتي:

١. أن النحو العربي قابل للمعالجة الآلية، وليست معالجته مستحيلةً، وقد أُنجزَتْ فيها أعمال بدائية ناجحة مبرهِنة على ذلك؛لأنه يتمتع بمزايا لغوية وتنظيمية ترشِّحه للمعالجة الآلية وتسهلها، وأكثرها يتعلق بطبيعته اللغوية ودقته وسعته.

٢. أن كثيرا من دراسات النحويين القدامى وضوابطِهم للنحو العربي يُعَدُّ أهمَّ خطوات التوصيف الحاسوبي للغة، وأكبرَ مُعِين لبرمجة النحو العربي، وهذا يَغفُل عنه كثير ممن ينتقد أعمال النحاة العرب من الحاسوبيين.

٣. أن تأخر النحويين العرب في معالجته آليا قد أضر بالعربية في هذا العصر، وأخل بسرعتهم في التطور العصري، وانعكس ضرره على سائر النشاط العربي في جميع المجالات، وفتح عليهم ثغورًا لمن يستغل هذا الخلل لإلحاق الضرر بالثقافة الإسلامية والعربية على العموم.

٤. أن تطبيق أنظمة الذكاء الاصطناعي على معالجة النحو العربي آليا له طرُق متعددة متأتية، وليس النحو العربي في ذلك بأقل شأنا وكفاءة من غيره من أنحاء الأمم التي اخترقت هذا المجالَ بدراساتها، كالإنجليز،واليابان،والصين، والروس، وغيرهم.

٥. لقد تبين من خلال هذه الدراسة إمكانيةُ صوغ قواعد النحو العربي في معادلات رياضية منطقية مقبولة آليا، ويتعامل معها الحاسوب باعتبارها موافقة لنظامه الرياضي.

٦. من أهم ما يتلخص من نتائج هذه الدراسة الإجابة الوافية عن الأسئلة المتقدمة في بنائها، وهي: هل يمكن أن يدخل النحو العربي مجال التقانة

الحديثة؟ وكيف يلتقي النحو العربي بالمعالجة الآلية؟ ومِن أين؟ وهل تصح مقولة من يدعي أن النحو العربي لا يتناسب مع اللسانيات الحديثة في ما لها من خصائص منطقية ورياضية.

والحمد لله،وصلى الله وسلم على نبينا محمد،وعلى آله وصحبه أجمعين.

مراجع

١. ارتشاف الضرب من لسان العرب ، لأبي حيان الأندلسي ، تحقيق مصطفى النماس، ط١، ١٤٠٤هـ مطبعة النسر الذهبي .

٢. أساسيات الذكاء الاصطناعي، لعادل عبد النور، ط١، ١٤٢٦هـ، دار الفيصل الثقافية.

٣. أصول الذكاء الاصطناعي، لخالد ناصر السيد، ط١، ١٤٢٥هـ، مكتبة الرشد، الرياض.

٤. تحليل اللغة العربية بوساطة الحاسوب، (مقال) د. سعد بن هادي القحطاني (مركز اللغة الإنجليزية – معهد الإدارة/ الرياض).

٥. التعليم الحاسوبي، لعبد الرحمن الجمهور، ١٤٢٣هـ، مطابع أضواء المنتدى، الرياض.

٦. الجمل في النحو، للعلامة النحوي أبي القاسم الزجاجي، تحقيق على توفيق الحمد، ط٢، ١٤٠٥هـ مؤسسة الرسالة ودار الأمل.

٧. الحاسوب وميكنة اللغة العربية، لرأفت الكمار، ط١، ٢٠٠٦، دار الكتب العلمية، القاهرة.

٨. الدرس النحوي في ضوء الحاسب الآلي، لعبد الله الأنصاري، ضمن أعمال مؤتمر اللغة العربية ومواكبة العصر(المحور الثالث) المدينة المنورة، ١٤٣٣هـ.

٩. دليل الباحث إلى اللسانيات الحاسوبية العربية، وليد عناتي وخالد الجبر، ط١، ١٤٢٨هـ، دار جرير، الأردن.

١٠. السبعة في القراءات ، لابن مجاهد ، تحقيق شوقي ضيف ، ط٣ دار المعارف،القاهرة.

١١. شرح الحماسة للمرزوقي ، تحقيق أحمد أمين وعبد السلام هارون ، ط٢،١٣ ٨٨هـ، القاهرة .

١٢. الصوت اللغوي والحوسبة الآلية، لـ: أ. راضية بن عريبة، من جامعة حسين بن بوعلي . السلف . قسم اللغة العربية وآدابها.

١٣. الصوتيات والفونولوجيا، لمصطفى حركات.ط١،١٤١٨هـ المكتبة العصرية، بيروت.

١٤. العربية، نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية" ٢٠٠٠، الأردن.

١٥. علم اللغة الحاسوبي،للدكتور صلاح الناجم على الرابط: www.alnajem.com.
١٦. علم اللغة المبرمج، للدكتور كمال ابراهيم بدري. مطابع جامعة الملك سعود بالرياض.
١٧. القرينة الصوتية في النحو العربي: دراسة نظرية تطبيقية، لعبد الله بن محمد الأنصاري.ط١، ١٤٣٤هـ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
١٨. اللغة العربية والحاسوب، لـ:د. نبيل علي.ط/١٩٨٨، مطابع الخط، نشر: تعريب.
١٩. اللغة العربية والمعالجة الآلية، برامج (صخر) أنموجا، تقديم عبد الغني أبو العزم: *www.fikrwanakd.aljabriabed.net/n31_04abualazm*
٢٠. اللغة العربية وتحديات العصر، وقائع ندوتي الهوية اللغوية والعولمة، جامعة البترا الخاصة، الأردن ٢٠٠٥، تحرير د. خالد الجبر.
٢١. المدارس النحوية، لشوقي ضيف، ط٧، دار المعارف. ١٩٩٢
٢٢. مدخل في الصوتيات،لعبد الفتاح ابراهيم، دار الجنوب للنشر، تونس.
٢٣. مراحل تطور الدرس النحوي، لعبد الله الخثران، ط ١٤١٣هـ دار المعرفة الجامعة، الإسكندرية.
٢٤. المزهر في علوم اللغة وأنواعها،للسيوطي ، بعناية محمد أحمد جاد المولى وعلى البجاوي ومحمد أبو الفضل ، ط دار الفكر .
٢٥. المعرّب من الكلام الأعجمي،لأبي منصور الجواليقي، تحقيق العلامة أحمد شاكر، ط٢، دار الكتب، ١٣٨٩هـ.
٢٦. مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري، تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، ط١، ١٣٩٩هـ، دار نشر الكتب الإسلامية، لاهور.
٢٧. موقع المشكاة، على الشبكة المعلوماتية، على الرابط: *WWW.AL-MISHKAT/KHEDHER*
٢٨. موقع معهد بحوث الحاسب والإكترونيات في بحوث اللغة العربية، بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، على الشبكة الإكترونية، الرياض.
٢٩. النحو الحاسوبي" مقال مليكة فريحي ، في مجلة عود الند، العدد ٨٢ ، الجزائر.

٣٠. نحو تحليل إعرابي للتراكيب العربية، عبد الله الأنصاري، ويحيى الحاج، وزهير زميرلي، مجلة أبحاث الحاسوب، المجلد١٠، العدد ٢، ٢٠١١.
٣١. الندوة الدولية الأولى عن الحاسب واللغة العربية (الأوراق البحثية) – مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، الرياض ٢٩/ ١٠ – ٢/ ١١ / ١٤٢٨هـ .
٣٢. http://ceri.kacst.edu.sa/
٣٣. http://cri.kacst.edu.sa/ar/about

فهرس البحوث

الفهرس

م	اسم الباحث	عنوان البحث	صفحة
١.	كلمة معالي مدير الجامعة		٥
٢.	كلمة المدير التنفيذي للمركز – أمين المؤتمر		٩
٣.	كلمة وكيل الجامعة للدراسات العليا (سابقاً) رئيس اللجنة التحضرية للمؤتمر		١٣
٤.	كلمة المدير التنفيذي للمركز (سابقاً) رئيس اللجنة العلمية للمؤتمر		١٧
٥.	أعضاء اللجنة العلمية للمؤتمر		٢١
٦.	د. محمد غاليم جامعة محمد الخامس معهد الدراسات والأبحاث للتعريب – الرباط	بعض الأصول المعرفية للدراسات البينية نموذج الوِجاهات اللغوية	٢٣
٧.	أ.د. رضا الطيب الكشو معهد اللغة العربية جامعة أم القرى – مكة المكرمة	توظيف لسانيّات المدوّنات وتنميط النصوص في إعداد البرمجيّات العربية الذاتية	٥٥
٨.	د. بن يوسف حميدي جامعة يحي فارس – المدية – الجزائر	نحو معجم لساني عربي مبنيّ وفق منهج بيني	٩٩
٩.	د. جمال ولد الخليل كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة نواكشوط	البنيات اللغوية اللاشعورية في الأدب العربي (قضايا ونماذج)	١٣٥
١٠.	أ. د. حسين عبدالرؤوف الأعظمي جامعة طيبة – المدينة المنورة	آليات التوفيق بين التنافر اللغوي والثقافي في خطاب الترجمة	١٦١

م	اسم الباحث	عنوان البحث	صفحة
١١.	**د. مجاهد ميمون** **قسم اللغة العربية وآدابها** **جامعة الطاهر مولاي – الجزائر**	تفاعل نشاطَيْ علم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي وتداخلهما مع تَعَلُّمية اللغات	١٨٩
١٢.	**أ.د. إبراهيم بن مبارك الجوير** **أستاذ علم الاجتماع وعضو مجلس الشورى**	علم الاجتماع الأدبي	٢٢١
١٣.	**د. ندى عبد الله الضاهر**	علم الصوت وأثره في علاج اضطرابات الكلام	٢٦٣
١٤.	**د. هند محمد الأحمد**	واقع اللغة العربية بوصفها لغة للتعليم في الجامعات السعودية وأهميتها في تشكيل الهوية والحفاظ عليها. .	٣٠٧
١٥.	**أ.د. علي بن عبد الله القرني** **جامعة طيبة – المدينة المنوّرة**	أثر الواقعة في التطور اللغوي	٣٩١
١٦.	**أ.د. المصطفى بُنان** **كلية الأداب والعلوم الإنسانية** **ابن مسيك– الدار اللبيضاء**	التفاعل بين تعليم اللغة العربية واللسانيات التطبيقية إطار نظري وتجارب	٤٢٧
١٧.	**أ.د. محمد خالد عبد الرحمن** **جامعة البطانة – السودان** **جامعة بيشة – السعودية**	أنظمة اللغة العربية في ضوء البرمجيات الحديثة	٤٩٣
١٨.	**د. أحمد بن محمود أبو العز** **عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، الجامعة الإسلامية** **المدينة المنورة**	تطوير الاختبارات الإلكترونية عالية الجودة في مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير تعلم اللغة الأجنبية	٥١٩

م	اسم الباحث	عنوان البحث	صفحة
١٩.	**أ.أحمد صلاح هاشم** **كلية دار العلوم – جامعة القاهرة**	واقع المدونات العربية في نظم المعلومات، ومنهجية التطوير	٥٥٣
٢٠.	**د. عاصم بني عامر،** **د. عصام العصام،** **د. عدنان حسن** **جامعة الملك فيصل ، الأحساء**	الفجوات اللغوية بين العربية والإنجليزية	٥٩٥
٢١.	**أ.د. حسين بن عبد الرؤوف الأعظمي** **جامعة طيبة ، المدينة المنورة**	آليات التوفيق بين التنافر اللغوي والثقافي في خطاب الترجمة	٦٣١
٢٢.	**د. أنس بن حسن الشقفة** **مستشار بالملحقية الثقافية السعودية بالنمسا**	الترجمة المحلفة أمام المحاكم النمساوية بين العربية والألمانية	٦٥٧
٢٣.	**د. خليفة الهادي الميساوي** **كلية الآداب، جامعة الملك فيصل، الأحساء**	دور الترجمة في رحلة المصطلح بين العلوم	٦٦٧
٢٤.	**أ.د. عبد الله محمد أحمد** **أ.د. عبد الملك محمد نصر** **كلية العلوم، كلية الآداب** **جامعة الخرطوم**	بيرسي شيلي (السحابة The Cloud) دراسة مقارنة للقصيدة ودلالاتها العلمية	٦٩٧
٢٥.	**د. علي بن عبد العزيز الشبعان** **كلية التربية ، جامعة الدمّام**	قضايا النقل والتعريب بين الكونية والخصوصية : المصطلح الحجاجي أنموذجاً	٧٥٣

م	اسم الباحث	عنوان البحث	صفحة
٢٦.	**د. نور الدين بنخود** **مركز دراسات اللغة العربية وآدابها** **جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض**	التنوع السردي وآفاق الدراسات البينية	٧٧٩
٢٧.	**أ.د. محمد بن عياد** **كلية الآداب والعلوم الإنسانية** **صفاقس – تونس**	الخطاب الأدبي بناء كيانيًّا	٨١١
٢٨.	**د. شاذلية السيد** **الكلية الجامعية بالقنفذة** **جامعة أم القرى**	الشعر العربي وعلم الجغرافيا : قراءة في كتاب المجاز بين اليمامة والحجاز لابن خميس	٨٣٩
٢٩.	**د. سمير زياني** **الملحقة الجامعية مغنية – الجزائر**	مناهج النقد العربي الحديث ومساهمتها في تأصيل الدراسات البينيَة	٨٦٣
٣٠.	**د. بلقاسم مالكية** **جامعة قاصدي مرباح ورقلة – الجزائر**	من النص الأدبي إلى المنهج العلمي نحو منهجية بينية موازية	٩١٧
٣١.	**د. نوح شيخ جافو** **قسم اللغة العربية بكلية العلوم الإجتماعيّة والإنسانية** **جامعة جككجا الحكومية – أثيوبيا**	البحوث النظرية والتجارب المجتمعيّة المنجزة لجعل اللغة العربية لغة وظيفية، وآفاقها المستقبَلية	٩٦٣
٣٢.	**د. رانيا عبد المعز الجمّال** **قسم الطفولة المبكّرة، كلية التربية** **جامعة الأميرة نورة – الرياض**	الدراسات البينية وبعض التجارب العالمية	١٠٠٩

م	اسم الباحث	عنوان البحث	صفحة
٣٣.	**د. صهيب عالم** **قسم اللغة العربية وأدابها** **جامعة دلهي – الهند**	تعليم اللغة العربية في الجامعات والمدارس الهندية	١٠٤١
٣٤.	**د. مفتاح الهدى فتح الرحمان** **أ.ديوي حميدة، أ.زكية عارفة** **قسم اللغة العربية ، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانق– إندونيسيا**	تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الدول غير العربية	١٠٩١
٣٥.	**أ.د. تشانغ هونج (عمّار)** **جامعة الدراسات العربية – بكين**	تعليم اللغة العربية في جامعة الدراسات الأجنبية ببكين	١١٤٥
٣٦.	**د. عبدالوهاب صلاح الدين ألاوفي** **جامعة ولاية يوبي، دميرو – نيجيريا**	تعليم اللغة العربية والدراسات الإسلامية باللغة الإنجليزية في نيجيريا	١١٦٣
٣٧.	**د. عبد القادر أربون** **المدير العام لمعهد أحمد بابا للدراسات العليا والبحوث الإسلامية – تمبوكتو**	إسهام اللغة العربية في مجالات التجارة والاقتصاد والقانون: حالة مالي	١١٨٣
٣٨.	**د. علي يحيى عبد الرحيم** **قسم العلوم والدراسات الأساسية** **كلية المجتمع – جامعة تبوك**	البَلاغة الوظيفية في ضوء اللسانيات التداولية وعلم الاتصال	١٢٤٩

م	اسم الباحث	عنوان البحث	صفحة
٣٩.	**أ.د. عبد الرحمن بودرع** **كلية الآداب ، جامعة عبدالمالك السعدي** **تطوان – المغرب**	اللغة العربية والمعرفة وعلاقتها بالتنمية البشرية والاقتصادية	١٢٨٧
٤٠.	**د. عبد القادر بو شيبة** **قسم اللغة العربية وآدابها** **جامعة تلمسان – الجزائر**	اللغة العربية واقتصاد المعرفة	١٣٢٩
٤١.	**د. عبد الله بن عبد الرحمن السعدي** **جامعة العين للعلوم والتكنولوجيا** **الإمارات العربية المتحدة**	إسهام اللغة العربية وأهميتها في مجال القانون والحقوق	١٣٨٧
٤٢.	**أ.د. محمد عبد الفتاح العمراوي** **كلية دار العلوم جامعة القاهرة** **كلية الآداب والعلوم الانسانية – جامعة السلطان قابوس**	علم أصول النحو ثمرة الدراسات البينية بين النحو والعلوم الشرعية	١٤٣٩
٤٣.	**د. عصام فاروق إمام** **كلية البنات الأزهرية** **جامعة الأزهر**	الأسس اللغوية لصياغة المصطلح القانوني	١٤٩٧
٤٤.	**أ.د. حافيظ إسماعيلي علوي** **جامعة قطر ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية**	بين اللسانيات والقانون	١٥٦٣

م	اسم الباحث	عنوان البحث	صفحة
٤٥.	**د. عبد الملك أحمد شتيوي** **قسم النحو والصرف، كلية اللغة العربية** **جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض**	تعزيز دور العربية في القضاء والتشريع في العالم العربي	١٥٩٥
٤٦.	**د. قاسم قادة** **المركز الجامعي تيسمسيلت الجزائر**	استخدام الحرف اللاتيني في التواصل الاجتماعي بين الجزائريين وأثره في اللغة العربية	١٦٢٩
٤٧.	**أ.د. نواري سعودي** **جامعة الملك خالد – أبها**	اللغة العربية في ظل هيمنة الوسائط الإعلامية، من التغييب إلى ضرورة التغليب	١٦٦٧
٤٨.	**د. بدر الدين مصطفي** **قسم الفلسفة،** **كلية الآداب** **جامعة القاهرة**	الثقافة البصرية بوصفها مجالا معرفيا بينيًّا	١٧٢٥
٤٩.	**د.عادل بن على الغامدي** **كلية اللغة العربية** **جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية – الرياض**	العناوين الصحفية: مقاربة حجاجية	١٧٦٥
٥٠.	**د. هالة كمال نوفل** **كلية الآداب بقنا** **مديرة مركز بحوث ودراسات المرأة والأعلام** **جامعة جنوب الوادي – مصر**	الإذاعات الموجهة وإشكإليات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها	١٧٨٩
٥١.	**د. أنور الجمعاوي**	المعجم الإلكتروني العربي المختص قراءة نقدية في نماذج مختارة	١٨٨٩

م	اسم الباحث	عنوان البحث	صفحة
٥٢.	**د. محمد الشحات شاهين** **قسم الآثار و الحضارة** **كلية الآداب** **جامعة حلوان– مصر**	النون البادئة المزيدة في العربية في ضوء المصرية القديمة	١٩٢٩
٥٣.	**د. شويه بو جمعة ،** **د. نبيل كرفس** **مخبرالتعلم والتحكم الحركي–** **معهد علوم وتقنيات** **النشاطات البدنية والرياضية** **جامعة المسيلة– الجزائر**	تجربة مخبر التعلم والتحكم الحركي في إنجاز المعجم الموسوعي لعلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	٢٠٠١
٥٤.	**د. مختار درقاوي** **فنح اللغة العربية** **جامعة حسيبة بن ابوعلي–** **الشلف– الجزائر**	تعاضد التخصصات في صناعة المعجم العربي دراسة تطبيقية لظاهرة التعريف	٢٠٢٣
٥٥.	**د. راضية عبد الرحمن عبيد** **المعهد العا لي للدراسات** **التطبيقية في الإنسانيات** **جامعة قفصة– تونس**	صناعة القاموس العربي الإلكتروني ، نظرية النحو المعجم منطلقا	٢٠٨٧
٥٦.	**د. عبد الله بن محمد** **الأنصاري** **قسم النحو والصرف وفقه** **اللغة** **كلية اللغة العربية** **جامعة الامام– الرياض**	علاقة النحو العربي بالبرمجة الآلية للغة	٢١١٣
٥٧.	**الفهرس**		٢١٥٥