رُهاب الحروف
كيف نعلّم كتابة الحرف العربي وظيفيًا للمبتدئين؟

د. منتصر فايز الحمد
مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها
جامعة قطر

الملخص:

يواجه المعلّم والمؤلف والمتعلّم أسئلة ملحّة حول موضوع تعليم الحرف العربي للأعاجم والمبتدئين العرب على حدّ سواء، مما حدا بنا إلى إعادة كتابة بحث كنا قد نشرناه آنفا اقترحنا فيه نموذجًا لتعليم الحرف العربي، ووجدنا ذلك فرصة سانحة لإعادة النظر فيما قدمناه، اعتمادًا على أبحاث ومصادر جديدة اطلعنا عليها مؤخرًا.

يتناول البحث مشكلة الرسم الكتابي في اللغة العربية، وما يطرحه من قضايا تعليمية تحتلّ مساحة واسعة في مجال اللسانيات المعرفية التطبيقية (Applied Cognitive Linguistics) باعتبار الكتابة مهارة تأسيسية (foundational skill) ما زالت تواجه متعلمي ومعلمي اللغة العربية؛ وذلك بتقديم نهج جديد لتعلم الكتابة العربية، قد يحد من وطأة إشكالية تعليم الحروف، التي أضحت ظاهرة يمكن أن نطلق عليها ظاهرة رهاب الحروف (Grammaphobia) لدى بعض المبتدئين.

ولعل من أهم المشاكل التي يركّز عليها البحث من ناحية الرسم ما تعلَّق بموضوع الواصل/ التشبيك الكتابي (connector concept) في العربية، وما ينشأ عنه من طرح نموذج جدول الحروف التقليدي، المكوّن من أربعة أعمدة تحوي 114 شكلا (بما فيه المكرّر)، وهو ما عالجه الباحث في النموذج المقترح "نموذج

البراق" الذي يحوي 32 شكلا (لا تكرار فيه) في جدول ذي عمود واحد. وقد ناقش البحث أشكال الحروف في الأبجدية الإنكليزية التي تعرض للمتعلّمين بشكل مبسط، مقارنة بحقيقة الصوامت والصوائت التي تُمثّل في 138 شكلاً.

وقد استند البحث إلى الشواهد والأدلة التاريخية في نشأة الخط العربي ودراسة تطوّره، كما ناقش مفهوم "الواصل/ التشبيك الكتابي" أو ما دعاه الأقدمون "التركيب"، وبذلك يحاول تقديم طريقة جديدة تساعد على تعليم النظام الكتابي العربي وتعلّمه.

الكلمات المفتاحية: نموذج البراق، رهاب الحروف، الخط العربي، الكتابة العربية، الأبجدية العربية، أنماط الحروف، أشكال الحروف، الحروف، الواصل، التشبيك.

المقدمة

ارتبطت الكتابة صناعة ومهارة بالفنون الكلامية واللغوية، يقول ابن خلدون (732–808ه/ 1332–1406م): "وقد تقدّم لنا أن اللغة ملكة في اللسان، وكذا الخط صناعة مَلَكتها في اليد"، ثم عدّ "صاحب الملكة في العبارة والخط" حائزًا تمام الملكة (2012: 544)، فهما يشكّلان طبيعة مزدوجة، كما يقول بنّور: "بين اختصاصين علميين، متلازمين ولكن مستقلّين الواحد عن الآخر. فالكتابة مجموعة رموز متشكلة في نظام. فهي تنتمي بذلك للسيمياء باستحقاق. أما الترميز فشأنه شأن التهجية [الكتابة العربية (script)] يتضمّن تقنية تحليل لساني، دلالي وصرفي وتركيبي. وهو ينتمي بالفعل إلى العلوم اللسانية ويقع بالتالي، باعتبار تعريفيه، في حلقة إتمام اللغات" (2004: 25–26).

ولذا، ترتبط الكتابة الصناعية بالعديد من التحديات التي تواجه المتعلمين والمعلمين للغة العربية لغة ثانية على حد سواء، وتنعكس ملكات اللغة في

بداياتها على الأداء الكتابي للمتعلّم (al-Hamad and Mohammed, 2020)، تختلف هذه التحديات من فهم القواعد الفعّالة المتحوّلة، إلى التغير الشكلي في الاشتقاق والصرف، إلى تركيبات الجمل المرنة والمعقدة، إلى الجمل الطويلة الهياكل والكتابة غير المألوفة (Salameh, 2010: 148-50؛ الحمد، 2016أ؛ الحمد، 2016ب؛ الحمد وعلوي، 2016). إضافةً إلى ذلك فإن ظاهرة "ازدواجية اللسان" التي تعالج تداخل العامي بالفصيح (Ferguson, 1959)، وهو ما طغت عليه التقسيمات الخطية في دراسة حالة اللغة العربية، فبينما جعل بدوي العربية في خمسة مستويات (1973)، ذهب حسين إلى نموذج ثلاثي في أطروحته للدكتوراه (Hussain, 1980)، بينما قرأها كناكري Kanakri على أنها رباعية المستوى (Kanakri, 1988). بينما يعدّه سليمان Sulieman تطورًا لغويًا دائمًا ومتفاعلا (Language Continuum) (Sulieman, 2013: 264)، وهو جدل دائم ما زال يتجاذبه الباحثون (الحمد، 2016: 67).

يشيع القول عن الكتابة العربية بأنّها عقبة رئيسية تواجه متعلمي ومعلمي العربية (Hansen 2010؛ الحمد، 2016)، وهو ما برز منذ صدر الإسلام الأول؛ إذ استدعى فساد الألسنة واختلاف ألفاظها إلى نقط المصحف وشكله، وهو ما "قادهم الاجتهاد إليه بَنَوْه على وصل القارئ بالكَلِم دون وقفه عليهن... لأن الإشكال أكثر ما يدخل على المبتدئ المتعلّم..." (الداني، 1997: 18–19). ناهيك عن اعتبارها تحدّيا يواجه المنشغلين بتعليم العربية لأبنائها (دسوقي، 1946؛ بن سلامة 1971)، والأمر ينساق على اللغات المكتوبة بالخط العربي (مثل الفارسية والأوردو...) (Hansen 2010: 568).

وقد ساعدت هذه التحديات المرتبطة بالكتابة على إدخال أو اقتراح العديد من الإصلاحات لهذا النظام منذ ظهور الإسلام –كما أسلفنا– ولكنها اتخذت اتجاهًا مختلفًا بعد عصر النهضة العربية وظهور القوميات في البلاد الإسلامية في القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين. كان هذا، إلى حد ما،

لأسباب اجتماعية-سياسية ومنها اتّباع النموذج الأوروبي، أو "العالم المتحضر" كما دعاه البعض (بن سلامة، 1971: 70؛ Salameh, 2010: 143). ومن هنا، دعا الكثيرون إلى اتباع النموذج التركي الذي اعتمد الخط اللاتيني ليحلّ محلّ الخط العربي عام 1929؛ كانت هذه الخطوة جزءًا من الإصلاح الاجتماعي-السياسي الذي تزعمه كمال أتاتورك كما أوضح في قوله: "ستظهر أمتنا بخطّها وبعقلها أن مكانها يكمن مع العالم المتحضر"[1] (Brigs & Burke, 2005: 11; Marzari, 2006: 87-9). كما تعالت دعوات مماثلة في الصومال في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية (أي الخمسينيات والستينيات)، عندما تغلّب الرأي القومي على الرأي التقليدي في طريقة إصلاح الكتابة الصومالية، باستبدال الأحرف اللاتينية بالخط العربي الذي كانت تُكتَبُ به اللغة الصومالية؛ وهذا ما عبر عنه لايتين Laitin بالقول: "تمّ توجيه الكثير من النشاط القومي في فترة ما بعد الحرب لتحرير "الأمّة" الصومالية من أي تعريف آخر غير "صوماليّ". لذا، فقبول الخط العربي سيكون بالنسبة للعديد من الصوماليين تخليًا عن هويتهم الفريدة" (Laitin, 1977: 96).

أما في السياق العربي؛ فقد أطلق العديد من الباحثين دعوات لإصلاح اللغة العربية من أجل حلّ هذه المشاكل المزمنة في اللغة العربية (Abu-Absi, 1986; Versteegh, 1997; Marzari, 2006). وشكّلت المطبعة بإشكالاتها أمام الطبّاعين العرب وعملية النشر المرتبطة عضويًا بالثقافة أن استدعى الأمر أن يشكّل مجمع فؤاد الأول للغة العربية لجنة مختصة من علماء عرب ومستشرقين ما لبثت أن أعلنت عن جائزة عام 1944، ولكن أيًّا من المقترحات المقدمة لم يحظ بالجائزة، وخلص المجمع لنشر كتاب يتناول الموضوع بعنوان "كتاب تيسير الكتابة العربية" لمؤلفه حسن علي الدسوقي عام 1946. وقد ناف عدد المقترحات التي وصلت المجمع آنذاك 250 مشروعا تركّزت على تبسيط الخط والنحو العربيين

(1) ترجمة سائر النصوص المقتبسة المترجمة في هذا البحث من الإنجليزية إلى العربية هي ترجمة الباحث وهو مسؤول عنها.

(Moginet, 2009: 92-95). على أن الأمر لم يتوقف عند ذلك الحدّ؛ فقد استمرت المبادرات والمشاريع والتي أحصى حجازي أهمها حتى عام 1977 لتصل إلى ما يزيد عن 70 مشروعا ومبادرة رئيسية منذ بداية القرن العشرين (1982: 144-152).

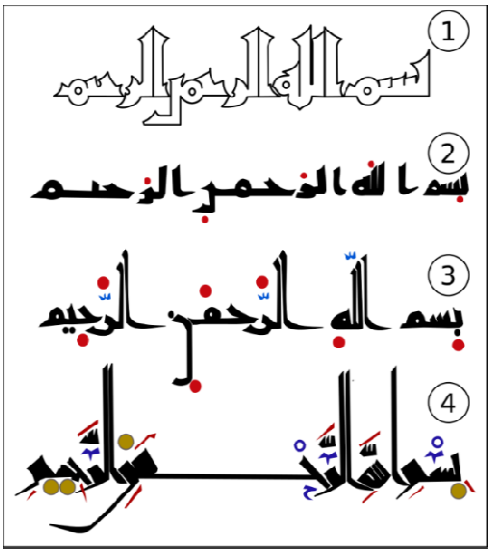
وإن صدق الأمر في عالم الطباعة وارتباطه بنشر الثقافة والعلوم العربية، فإن الحوسبة شغلت الباحثين بابتكار الأفكار واقتراح المشاريع التي تتوالى حتى يومنا هذا دون انقطاع، لا تنفكّ تحاول التيسير على محبي العربية وتراثها وثقافتها وعلومها من خلال تبسيط الحرف العربي على المتعلّم والمستخدم والمبتكر، ومن تلك المبادرات التي لبّت دعوة مجمع اللغة العربية، مقترح تقدم به أحمد الأخضر غزال من المغرب عام 1958م (Moginet, 2009: 96-102)، ثم ما لبث أن عمل عليه وطوّره ليشكّل بحقّ نظرة تحرّرية ورائدة في حوسبة الحرف العربي منذ سبعينيات القرن المنصرم في كتابه "Méthodologie générale de l'arabisation de niveau" وهو ما ترجم لاحقًا إلى العربية بعنوان "المنهجية العامة للتعريب المواكب" (غزال، 1977)، وفيه أفكار لم تحظ بالعناية والرعاية على مستوى المشروع النهضوي بالعربية حديثًا. ولعل تسارع البحث العلمي الذي تقوده الحاجة والدعم – أحيانًا– من كبريات شركات الحوسبة والبرمجة عالميًا قاد إلى ابتكارات مدهشة في هذا الخصوص، يسّرت على الطابع والمستخدم الذي غدا منتجًا للمادة المطبوعة على الشابكة (الإنترنت) الكثير من العناء، وفي عام 1991 نشأ "اتحاد اليونيكود" (The Unicode Consortium) الذي يرمّز كل محرف في أي لغة عالمية بشيفرة معيارية موحدة"Unicode" .

1. نظام الكتابة العربية

عزّ العرب الكتابة، حتى عدّها ابن خلدون "صناعة شريفة"، وفي الخط والكتابة يقول: "وهو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة

على ما في النفس. فهو ثاني رتبة عن الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة؛ إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يُميّز بها عن الحيوان... وخروجها في الإنسان من القوة إلى الفعل إنما يكون بالتعليم" (2012: 386)

وتُكتب اللغة العربية من اليمين إلى اليسار وتحوي 28 صامتًا، منها ثلاثة تستعمل مدودًا. تتمايز هذه الحروف في 17 شكلا إن أهلمنا النقاط، وقد عدّها القلقشندي 19 شكلا بإدخاله اللام ألف وربما القاف (القلقشندي، 1913: 23/3). وهو ما اختلط عليه وعلى غيره بأن أدخلوا المدود في حروف العربية لتبدل الصورة، وإن أقررنا بذلك ما انتهينا إلى 19 شكلا –حسب رأيه– فقط بل تعدّيناه إلى غيره من الصور والأشكال. بينما تظهر الحركات التي تمثل الصوائت القصيرة اختياريًا فوق الحروف وأسفلها. وفيها قال القلقشندي (756–821هـ/ 1355–1418م): "كانت حروف الكلام العربيّ التي رُقِم بها القرآن الكريم ثمانية وعشرين حرفًا في اللفظ...؛ وتسمى حروف الهجاء وحروف التهجّي؛ ويسمّيها سيبويه والخليل حروف العربية؛ أي حروف اللغة العربية، وهي التي يتركّب منها الكلام العربيّ؛ وتسمى أيضا حروف المعجم، إما لأنها مقطعة لا تفهم إلا بإضافة بعضها إلى بعض، وإما لأن منها ما ينقط النقط المعروف، أو تنقط كلها؛ أي تشْكَل، إذ النقط قد يكون بمعنى الشكل". (1913: 20/3)



شكل 1:مراحل التنقيط والتشكيل

وعلى الرغم من تباين الآراء حول أصل الخط العربي، فقد استقر الرأي مع المستشرق الألماني نولدكه في عام 1865م أن الخط الكوفي العربي نشأ من الخط النبطي، مبتعدًا عن الاعتقادات السابقة التي تربطه بالسرياني (الجبوري، 1977: 51، Prochwicz-Studnicka 2019: 55)، وهو ما انتهت إليه وأثبتته الدراسات من بعده (Fischer, 2002: 3, Gruendler, 1993: 1-2; 131-40, Naveh, 1982: 153-61). بل يعتقد ماكدونالد أن الخط العربي ما هو إلا مرحلة متقدمة من الخط النبطي، يقول: "أنا مقتنع تمامًا بأن ما نعرفه بالخط [العربي] لم يتم تطويره أو استنباطه من الأبجدية السريانية أو النبطية، بأي طريقة واعية. ولكنه ببساطة يمثل الأبجدية النبطية ذاتها بأحدث أشكالها" (Macdonald, 2000: 58)، إذ تعدّ بعض النقوش النبطية المبكّرة (مثال: نقش عين عبادة 88/89–125–126م، ونقش رقاش 268/269م، ونقش النمارة 328م ...إلخ) التي حوت لغة عربية نموذجًا لذلك التداخل الذي أدّى إلى تطوّر الرسم (al-Hamad 2018, Healey and Smith, 2009, Prochwicz-Studnicka 2019: 61).

بينما يوافق هيلي Healey على افتراض أن الخط العربي نشأ من الخط النبطي، ولكنه افترض مشاكل لم توجد لها حلول من قبل عن تطوّر اللغة العربية (Healey, 1990: 248-9, 1993)، وهو ما جعله كيِّسا في عمله المشترك مع سميث Smith فيما بعد؛ وفيه يقولان: "وبناء عليه يمكن تقديم حجة قوية للغاية لاعتبار الخط العربي خطًا نبطيًّا موصولا" (Healey and Smith, 2009: 71).

وبينما تعدّ المصادر العربية أن نظام التنقيط أو إعجام الحروف قد أُقترح على يد أبي الأسود الذؤلي (16ق.ه- 69ه/603-688م)، وبغية التمييز بين الصوامت التي تستخدم نفس الحروف، وهو في نظرهم مرحلة لاحقة من تاريخ الكتابة العربية، جاءت الشواهد من الكتابات القديمة في النقوش والبردى مؤكدة وجود هذه الظاهرة –وإن لم تكن مطّردة– في الكتابة النبطية (مثال: نقش رقاش 269/268م، ونقش "منى بنت عمرو" 356/355م)، وكذلك في بعض النقوش العربية المبكرة (مثال: نقش البتراء القرن الخامس الميلادي، ونقش حرّان العربي 568م، وبرديات بيرولننسيس–15002 642–643م) (al-Ghul 2004: 107, 115, Prochwicz-Studnicka 2019: 67-68). ولعلّ ما عنته المصادر العربية اعتماد النظام على الحرف العربي رسميًا وتنميطه وليس ابتكاره، ورحلة تنميط الخط العربي امتدت قرونا (Prochwicz-Studnicka 2019: 66-74).

وقد لقي نظام التنقيط معارضة خاصة في نقط المصاحف؛ كما أُثر عن ابن عمر وجماعة من التابعين، فيما عدّ بعضهم النقط والشكل من علامات الجهل (الداني، 1997: 10–11، 14–17؛ القلقشندي، 1913: 162/3). ومع ذلك، سرعان ما طوّر ابتكارَ الذؤلي نصرُ بن عاصم الليثي (توفي 89ه/ 708م) ويحيى بن يعمر العدناني (توفي 129ه/ 746–747م)، بتكليف من الحجّاج بن يوسف الثقفي (41–95ه/661–713م) لتبسيط الكتابة العربية؛ فقد قدّما حروف العلّة القصيرة، وذلك بإضافة مجموعة أخرى من نقاط التشكيل فوق الحروف الساكنة بهذه الطريقة. وبناء عليه احتوت الحروف الساكنة على أكثر من مجموعة من نقاط التشكيل،

الأمر الذي بات مربكًا للمستخدمين بصريًا. وهذا ما شدّد عليه أبو عمرو عثمان الدّانيّ (371–444هـ/ 981–1053م) بقوله: "فأما نقط المصاحف بالسواد من الحبر وغيره فلا أستجيزه، بل أنهى عنه وأنكره... ألا ترى أنه ربما زيد في النقطة فتُوُهِّمت، لأجل السواد الذي به ترسم الحروف... والذي يستعمله نُقّاط أهل المدينة في قديم الدهر وحديثه من الألوان، في نقط مصاحفهم، الحمرة والصفرة لا غير. فأما الحمرة فللحركات والسكون والتشديد والتخفيف. وأما الصفرة فللهمزات خاصة." (الداني، 1997: 18).

وأُسس لاحقا نظام التشكيل الحالي على يد الخليل بن أحمد (100–160هـ/718–787م)، الذي ابتكر الحركات (الرموز المستخدمة للتشكيل) لاستبدال نظام التلوين السابق. وبناء عليه اقترح فيشر ما يلي: "قدّم سيبويه (توفي 793م) وغيره من النحويين اللاحقين مجموعة من أنظمة التشكيل المفصلة حيث قاموا بتصنيف الوحدات الصوتية بشكل مختلف وفقًا لطريقة النطق" (Fischer, 2002:16).

ثم شكّل أبو علي بن مقلة (272–328هـ/ 886–939م) علامة فارقة في هندسة حروف الخط العربي وإضفاء جماليات خاصة عليه، وقعّد لذلك قواعد، كما ابتكر مصطلحات في الخط لم يسبق إلى مثلها، وغير ذلك. (ناجي، 1991: 23–24).

2. النموذج التقليدي لتعليم الكتابة العربية

يطغى الأسلوب التقليدي لتعليم كتابة الحروف العربية على الكتب المنهجية المقدمة لمتعلمي اللغة العربية في مستواها الصفريّ، سواء لأبناء اللغة العربية وللأعاجم، ويتوزع الجدول على الأعمدة الأربعة العائدة على موقع الحرف في الكلمة. وهو ما أقرّه مجمع اللغة العربية بعد عقود من محاولات تيسير الكتابة العربية التزامًا بـــ "مبدأ المحافظة على الحرف العربي مع تيسيره، وذلك

بتخفيض أشكال الحروف [عن المألوف في آلات الطباعة] إلى 112 حرفًا تحتفظ بخصائصها الأساسية في الكتابة العربية الحالية"(حجازي، 1982: 130).

الجدول (1): الجدول التقليدي للحروف العربية

اسم الحرف	الحرف فى بداية الكلمة	الحرف منتصفًا متصلا بما قبله وما بعده	الحرف فى نهاية الكلمة موصولا بحرف آخر	الحرف منفردًا
ألف	أ	ـأ	ـأ	أ
باء	بـ	ـبـ	ـب	ب
تاء	تـ	ـتـ	ـت	ت
ثاء	ثـ	ـثـ	ـث	ث
جيم	جـ	ـجـ	ـج	ج
حاء	حـ	ـحـ	ـح	ح
خاء	خـ	ـخـ	ـخ	خ
دال	د	ـد	ـد	د
ذال	ذ	ـذ	ـذ	ذ
راء	ر	ـر	ـر	ر
زاى	ز	ـز	ـز	ز
سين	سـ	ـسـ	ـس	س
شين	شـ	ـشـ	ـش	ش
صاد	صـ	ـصـ	ـص	ص
ضاد	ضـ	ـضـ	ـض	ض
طاء	طـ	ـطـ	ـط	ط
ظاء	ظـ	ـظـ	ـظ	ظ
عين	عـ	ـعـ	ـع	ع
غين	غـ	ـغـ	ـغ	غ
فاء	فـ	ـفـ	ـف	ف
قاف	قـ	ـقـ	ـق	ق
كاف	كـ	ـكـ	ـك	ك
لام	لـ	ـلـ	ـل	ل
ميم	مـ	ـمـ	ـم	م

نون	نـ	ـنـ	ـن	ن
هاء	هـ	ـهـ	ـه	ه
واو	و	ـو	ـو	و
ياء	يـ	ـيـ	ـى	ى
أشكال أخرى:				
التاء المربوطة	–	–	ـة	ة

بالإضافة إلى المئة والأربعة عشر شكلا المذكورة في الجدول 1 (مع تكرار بعض الأشكال)، سيضطرّ المتعلمون لتعلّم خمسة عشر شكلًا وعلامة وحرفًا جديدًا. تمثّل هذه المجموعة: ثلاث حركات قصيرة (الفتحة والكسرة والضمة)، وخمسة أشكال للمدود (ا، و، ي) وألف المدّ (آ) والمدّ في نهاية الاسم المقصور (ى) التي تتّخذ من جسد الياء المهملة قيمة صوتية عند استخدامها للمد. يضاف إليها علامات التنوين وعلامات أخرى، منها: السكون، والشدّة، وهمزة الوصل، والمدّ الخنجري.

ولعل البحث يتوقّف عند دراسة مسألة نشأة هذا الجدول وارتباطه بعالم الطباعة، وبالتالي تحديد الهدف الذي يخدمه. كما يتناول البحث طرح هذا الجدول باعتباره مسلّمة في تعليم الحرف العربيّ، ويحاول مناقشتها.

أ. النموذج التقليدي والمطبعة القديمة

أفترض أن هذا الجدول مرتبط بتقنية الطباعة وارتباطها بماكينة الطباعة (Letterpress)؛ إذ إن فرز الحروف في هذه الصناعة لخدمة جانب وظيفي حِرْفيّ فجعل المحارف (typographic letters) في المطبعة وفقًا لصورة كل حرف في أوضاعه المختلفة داخل الكلمة.

ولعلّ أقرب إشارة إلى ذلك التصنيف هو مناقشة فراي Fry لهذه المجموعة من الحروف العربية وفقًا لما سبق عرضه في الجدول السابق، إذ قال: "هذه السِّمات الحديثة هي اختراع الوزير مالك (Vizier Maloch)، الذي عاش حوالي 933

من العصر المسيحي [التاريخ الميلادي]، الذي كتب به القرآن ثلاث مرات، وبطريقة جيدة وصحيحة، حتى أُعتبر نموذجًا مثاليًا لكتابته... هذه هي الأبجدية المستخدمة حاليًا يُعبّر عنها بالأشكال الاستهلالية، والوسطي والنهائية؛ مع مضاعفات الربط بينها". (Fry, 1799: 4-5)

ثم في وقت لاحق، وتحديدًا في عام 1595م، قدّم عمل رافيلينجيوس (Franciscus Raphelengius) لأوّل مرة "النموذج الطرازي العربي" (Arabic Type Specimen) (Vrolijk and van Leeuwen, 2014: 17-19)؛ أما عن التحديات التي واجهته وواجهت الآخرين الذين يتعاملون مع النص العربي فعبّر عنها لين وبروجيلمانز وويتكام Lane, Breugelmans & Witkam بالقول: "تعقيد الخط العربي يتحدّى براعة مصنعي محارف الطباعة، ومحدّدات طراز الكتابة، والمؤلفين، والمزيج الناتج من الحلول اللحظية العشوائية غالبًا ما يكون من الصعب فهمه وتحليله..." (Lane et al., 1997: xi-xiv). وهذا ما يؤكّده موجينيت Moginet بقوله: "إنّ وجود الأعداد الكبيرة من المحارف كان ضروريًا وناشئًا عن وجود أشكال متعددة للحرف الواحد، حسب موقعه من الكلمة، وأساليب الربط المختلفة". (Moginet, 2009: 89).

وقد شهدت بدايات الطباعة بالعربية تحديات تتعلق بصور الحروف وأشكالها حيث زادت عن ألف محرف تتوزع على الخطوط والأحجام. وتنافس في اختصار هذا العدد وتحسينه المتنافسون، ولعلّ مبادرة المطبعة الأميرية في مصر تعدّ من المبادرات المبكرة التي أحدثت فرقًا حيث "قامت ... بتكوين قاعدة حرفها سنة 1903 من 407 حرفا [أحرف]" (حجازي، 1982: 129) ثم تلاها العديد من المبادرات الجادّة (دسوقي، 1947، حجازي، 1982، Moginet, 2009).

ومع دخول التقنية في صورها البسيطة التي تضمّ لوحة أزرار خاصة بأمهات الحروف تمثل 90 حرفًا (حجازي، 1982: 129). وهو ما طُوّر مؤخرًا باستخدام الكمبيوتر، الذي مكّن المتخصصين في الطباعة على الكمبيوتر من

تقديم نهج أسهل للمستخدم على الرغم من تكييفه لاستيعاب النموذج التقليدي (Allen et al., 2012: 250-66). ومن المحزن القول إن إسهام غزال المبتكر ذهب طيّ النسيان، إذ بات الأمر محسومًا لصالح شركات الحوسبة والبرمجة العملاقة خاصة مع دخول الشيفرة المعيارية الموحّدة "Unicode".

إن هذه المقاربة الفنية البحتة في عالم الطباعة وإن تجاوزناها لمصطلحات فن الخط التي تنظر إلى الكتابة باعتبارها أداء وظيفيًا أو فنًا جماليًا، لا تقدّم لنا حلولاً بيداغوجية منهجية في تعليم الحرف العربي باعتباره صناعة كتابية. ومن هنا، فإننا نشدّد على أن اتجاهًا سائدًا في النظرة للحرف العربي "متعدّد الأشكال" ارتكز في جدليّته عمومًا على تأثير الطباعة وتعدّد المحارف فيها أو الخط العربي الفني بمصطلحاته الدقيقة، فأحال نظرتنا للحرف العربي باعتبار صورته وشكله الذي نسمه به إنما هو انعكاسه جزءًا من الكلمة؛ فتَشكّلَ لنا بذلك صور وأشكال للصامت الواحد.

ب. النموذج التقليدي والكتب المنهجية

تستعمل معظم الكتب في دراسة العربية في الغرب –إن لم يكن جميعها– النموذج نفسه، وتلك المصفوفة التي صُممت لأغراض الطباعة في الأصل، بما في ذلك عيون الكتب الغربية في مجال العربية؛ مثل: "An Arabic-English Lexicon" (معجم عربي–إنجليزي) للمؤلف لين Lane، عام 1863 (Lane, 1863: xxxii)، و"A Grammar of the Arabic Language" (قواعد اللغة العربية) للمؤلف رايت Wright في عام 1874 (Wright, 1932: 1-3)، و"Arabische Grammatik" (قواعد العربية) للمؤلف بروكلمان Brockelman (Brockelman, 1962: 3-6)، وأحدثها "A Grammar of Classical Arabic" (قواعد العربية الكلاسيكية) للمؤلف فيشر Fischer في 1996 (Fischer, 2002: 3-6). وهو ما انساق على الممارسة الشائعة في لغات سامية أخرى كالسريانية (مثال. Nöldeke, 1880:1-3).

وقد اعتمدت الكتب المدرسية لتعليم اللغة العربية لغة أجنبية (Foreign Language) هذا النموذج التقليدي في تدريس الكتابة العربية بتسليم كامل. وبما أن المجال لا يتسع لاستعراض كافة الكتب الممثلة لهذه الظاهرة، فإننا نقدّم عددًا من العناوين على سبيل المثال لا الحصر، ومنها على الترتيب المتسلسل زمنيًا كتاب "Introduction to Modern Standard Arabic Pronunciation and Writing" (مقدمة في تعليم أصوات وكتابة العربية المعاصرة) من جامعة ميشيغان (Abboud et al., 1968) وما يزال هذا الكتاب مستخدمًا في العديد من الجامعات الدولية، والأمر نفسه بالنسبة إلى كتاب "Alif Baa: Introduction to Arabic Letters and Sounds" (ألف باء: مقدمة في حروف العربية وأصواتها) (Brustad et al., 2010: 3-4) باعتباره كتابا تمهيديا لسلسلة "al-Kitaab fī Ta'allum al-'Arabiyya" (الكتاب في تعلّم العربية). كما نجد الأمر ذاته في سلسلة "Mastering Arabic" (إتقان العربية) الشائعة الاستخدام في المملكة المتحدة، تتبع نفس الممارسة في استخدام الواصلات (Wightwick & Gaafar, 2015: 2, 6 وما بعدها).

والأمر ذاته ينطوي على الكتب المدرسية في تعليم العربية لغة ثانية (Second Language)؛ إذ تتبع النموذج التقليدي، ومن أهمّها على سبيل المثال: سلسلة "الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" (بدوي وآخرون، 2008: 1/ ح، 3 وما بعدها)، وهو الأمر ذاته في كتاب "الحروف العربية وأصواتها" الذي يقدّم مقاربة تواصليّة في تعليم العربية للمتعلم الصفريّ (أبو عمشة، 2020: 14، 46 وما بعدها)، وينساق الأمر على السلسلة الشائعة في دولة قطر "الطريق إلى العربية" (الحاج، 2020: المستوى الأول/10 وما بعدها).

ولا تستثنى من ذلك الكتب المتخصصة في تدريس الكتابة العربية، فنجد –مثلا– النموذج التقليدي عينه عند ميتشيل (Mitchell) في كتابه "كتابة العربية"، الذي طبع بداية عام 1953 (Mitchell, 1970: 11-12)، ونجد الجدول ذاته عند موجينيت Moginet في كتابه "Writing Arabic: from Script to Type"

(كتابة العربية: من الخط إلى الطباعة) (Moginet, 2009: 18). أو في الطبعة الأخيرة من كتاب التعلّم الذاتي "Read and Write Arabic Script" (قراءة ورسم الكتابة العربية) للمؤلف ديوري Diouri الذي عرض نموذجا متقدمًا وأسلوبًا بصريًا غنيًا لتعليم الكتابة العربية للأعاجم (Diouri, 2011). وقد اتّبع ديوري النموذج التقليدي لتقديم الحروف (Diouri, 2011: xxvii-xxx). ومما يذكر لديوري تصنيفه الحروف في مجموعات وفقًا "لشكل هيكلها الأساسي"، والتي تركت للمتعلمين عشر مجموعات متوافقة في أشكالها، شفعت بإرشادات واضحة حسب تشابه أشكالها (Diouri, 2011: xviii and xxvi). وهو ما فعله حقاني في كتابه "قاعدة نوراني" حيث صنف الحروف في تسع مجموعات (حقاني، ص: 8–11).

وربما شكّل مايس Mace تغييرًا في كتابه المنشور لأول مرة عام 1999 "Teach Yourself Beginner's Arabic Script" (علم نفسك مبادئ رسم الكتابة العربية)؛ إذ يقول فيه: "لكل حرف شكلان محتملان: الشكل القصير يستخدم في بداية أو في منتصف الكلمة، بينما يستخدم الشكل الأطول (النموذج "الكامل" للحرف) عندما يقع في نهاية الكلمة أو بمفرده" (Mace, 2003: 6).

ويمكنني القول إن مايس Mace حاول تبسيط تعليم الكتابة العربية، ولكنه لم يشرح السبب وراء نموذجه، كما لم يوضح طريقة وصوله إليه، على الرغم من ذلك من الواضح أن هذا النموذج مبني على النموذج التقليدي السابق الذي يتحدث عن أشكال مختلفة للحرف. يمكننا العثور على آثار اعتماده على الجدول التقليدي مباشرة بعد الجملة المذكورة سابقًا، عندما حاول أن يشرح للمتعلمين ما يعنيه بالشكل الأوسط، يقول: "(ا) دوما يكون مكتوبا للأسفل إلا بالشكل الأوسط؛ أي عند الانضمام إلى حرف سابق يُكتب للأعلى" (Mace, 2003: 7). وهو ما يمكن أن يوضّح عدم استناده إلى فلسفة واضحة في تقديم نموذج مختلف في تعليم رسم الحرف.

وعلى الرغم من تقدّم الطرح في ما اقترحته أبو رجيلي Abou Rjeily باعتبار نموذجها قائمًا على صورة واحدة للصامت، ولكن ذلك لم يكن لتعليم القراءة أو الكتابة العربية بالخط الذي نعرفه الآن، بل انصرفت لابتكار نموذج فنيّ حديث يرتكز على الخط اللاتيني في سعيه للتبسيط من مشكلة البحث، (Abou Rjeily, 2011)، وهو ما سنعرض له لاحقا في هذا البحث.

ورغم أن الرسم القرآني يحتفظ بخصائص معينة منها على المستوى الكتابي الصناعي "أوضاع حروف القرآن في المصحف ورسومه الخطيّة؛ لأن فيه حروفًا كثيرة وقع رسمها على غير المعروف من قياس الخط..." (ابن خلدون، 2012: 408). إلا أننا نجد توافق كتب القراءة العربية لأغراض تلاوة القرآن لمجموعة دارسيها من فئة "القرأة"[2] مع النموذج التقليدي في اعتبارها أن هناك أشكالاً مختلفة لكل حرف تتبدل حسب موقعه في الكلمة. فيظهر هذا في معظم الكتب الشائعة لتدريس القرآن الكريم بالعربية، ومنها: "أحسن القواعد" (المؤلف مجهول، 2010: 7–9)، و"قاعدة نوراني" (حقاني، بدون تاريخ: 5)، و"قاعدة بغدادية" (الجندي، 2010: 9) و"The Routledge Introduction to Qur'anic Arabic" (كتاب راوتليدج المدخل إلى عربية القرآن) (Younes, 2013). وقد تميّز عن هذه الكتب الشخشير Alshakhshir في كتابه "Noon: Learn to Read Arabic" (نون في تعلّم قراءة العربية) وهو جزء من مشروع متكامل يعتني بعربية القرآن لم يلقَ حظّه من الاهتمام على الرغم من تميّزه في الطرح خوفًا من التغيير في المدارس التقليدية؛ إذ قسّم معظم الحروف على شكلين في جدول (مقطوعة ذيل الحرف وكاملة الشكل) وبثلاث خطوات إرشادية يكتب فيها المتعلّم الحرف حسب موقعه في الجملة (Alshakhshir, 2013: 24-27).

(2) القرأة: هي فئة من الأعاجم الذين يتعلمون العربية بغرض قراءة القرآن، ويكثر أولئك بين المسلمين غير العرب في محاضن تربوية خاصة. تناول الباحث هذه الفئة توضيحا لخصوصياتها اللغوية والتربوية وغير ذلك في بحث مقبول للنشر بعنوان: "The Qara'a: Defining a Group in Learning Arabic as a Foreign Language" (القرأة، التعريف بفئة في تعلم اللغة العربية للأعاجم) (Al-Hamad, 2020).

كما هو موضح أعلاه، فإن القاسم المشترك بين جميع الكتّاب الذين استخدموا الجدول التقليديّ هو الإشارة إلى نظام الوصل أو التشبيك الذي يؤثر على الحرف من كلا الجانبين. فالجدول (1) من المفترض أن يكون مصممًا لعرض الحدّ الأقصى لعدد الأشكال لكل حرف حسب موقعه من الكلمة. فهو جدول وضع ليكون مرجعيًا لا تعليميًا وظيفيًا.

3. نموذج البراق المبتكر في تعليم الكتابة العربية: المناقشة والمقترح[3]

لتجنّب إرهاق المتعلم الجديد بأشكال غير ضرورية وغير دقيقة تحدث عند تقديم جدول (1)، ممّا قد يتسبّب برهاب الحروف الذي قد ينتج عنه سلوك سلبيّ يمكن أن يقود لتسرّب المتعلّم الذي يصدم بالأسلوب الرياضي المرهق بصريًا وغير المعتاد عند تقديم الحروف في اللغات الأخرى، فلا بدّ أن تكون المقاربات التي توضع لتعليم الكتابة العربية ورسم الحروف العربية ميسِّرة، تبنى على فلسفة تربوية قويمة لا تضيف أعباء نفسية أو منهجية على المتعلّم؛ إذ ينطلق المتعلّم من تحدّيات قد يصدق فيها قول ابن خلدون: "فإذا تقدّمت في اللسان ملكة العجمة، صار مقصّرًا في اللغة العربية... وإذا كان مقصّرًا في اللغة العربية ودلالاتها اللفظية والخطية اعتاص (أي: صعب) عليه فهم المعاني... وكذا أيضًا شأن من سبق له تعلّم الخط الأعجمي قبل العربي". (2012: 544)

وبناء على ما سبق، فإن من الأنسب اختبار منظور المتعلّم والمعلّم، وتعزيز الأساليب التفاعلية والمحدّثة، لا الإصرار على استخدام هذه الصور المختلفة لكل شكل صوريّ للحرف الواحد دون تبصّر بعبئها على المعلّم وآثارها على المتعلّم.

(3) قدّم الباحث نموذج البراق الموضّح في الجدول (2) مكتملاً في عام 2011 في معهد أثينا للتربية والبحوث، في ورقة بحثية بعنوان: "A New Approach to Learning Arabic Orthography"، كما طُرح النموذج لخدمة مقاربات في تعليم الحرف العربي في مؤتمرات لاحقة. وهو ما نشر تاليًا في مجلة "Romano-Arabica" عام 2016 بعنوان "A New Model to Learning Arabic Script"

وسيحاول هذا البحث الانطلاق من ثلاثة منطلقات رئيسية لابتكار نموذج أكثر مصداقية وسهولة في الاستخدام: أما المنطلق الأول فهو الاتكاء على أسس علم الخطاطة (Paleography) باعتبارها المرجعيّة التاريخية المرتبطة بالكتابة وتأصيلها كما أسلفنا، والمنطلق الثاني تقديم مقترح في تيسير تعلّم الكتابة العربية وتعليمها لا ابتداع أسلوب رسم جديد للحرف العربيّ، أما المنطلق الثالث فيركّز على تقديم مقاربة تربوية في تبسيط تعلّم الكتابة العربية دراسة تفاعلية في بيئات التعلّم المعاصر. وهو ما رشح عنه النموذج التالي:

الجدول 2 – نموذج البراق[4]

	ألف	باء	تاء	ثاء	جيم	حاء	خاء	دال	ذال	راء	زاي	سين	شين	صاد	ضاد	طاء	ظاء	عين	غين	فاء	قاف	كاف	لام	ميم	نون	هاء	واو	ياء	تاء مربوطة
	أ	ب	ت	ث	ج	ح	خ	د	ذ	ر	ز	س	ش	ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ك	م	م	ن	ه	و	ي	ة
																						ك				ه			
																						ـ				ـه			

لذلك فقد قمنا باختزال الجدول (1) إلى الجدول (2) وتبسيطه للمتعلّم والمعلّم وتخليصه من العوالق التي لم ترتبط ابتداء بالمرجعية التاريخية أو الهدف والغاية التعليمية والتربوية منه جانحين عن الابتداع أو التبديل في الرسم، وعليه

(4) دُعي النموذج "البراق"، أملاً بتعلّم الحرف العربي بشكل أسهل وأسرع، تيمّنا بدابّة النبي ﷺ التي أسري به على ظهرها من المسجد الحرام إلى المسجد الأقصى في ليلته. ثم إنّ صُلب حادثة الإسراء والمعراج هي الصلة ما بين الأرض والسماء وتواصل النبوّات بين الأنبياء، بينما الكلمة المفتاحية في هذا الجدول المقترح هو الصلة أيضًا ما بين الحرف، تلك المشاكلة اللفظية لا تخلو من تكلّف وتظرّف، غير أنا نستسمح القارئ فيها.

فقد أزيلت ثلاثة أعمدة منه[5]، بناءً على المنطلقات الثلاثة آنفة الذكر، وبيان الحجّة المفصّلة أدناه.

أ. المنطلق الأول: مرجعية الحرف العربيّ التاريخيّة

من خلال البحث المتسلسل زمنيًا للنقوش القديمة باعتبارها شاهدًا تاريخيًا يمكن الركون إليه علميًا، وتسليميًا بالأصل النبطيّ للحرف العربي، نجد أن الكتابة النبطية –وكذا حال الكتابات الألفبائية السامية القديمة– لازمت شكلا واحدًا للحرف الصامت منفصلا عن بقية حروف الكلمة، أما عملية الوصل والتشبيك فهي طارئة عليه وليست صورًا أخرى للحرف نفسه (Gruendler, Beatrice. 1993)، وبتتبّع النقوش تاريخيًا نجد توظيفها بدأ متذبذبًا إلى أن استقر، وقد بدا ذلك واضحًا في البرديّات التي ظهرت فيها عمليات تشبيك منهجي واسترسال كتابيّ (cursive writing) (Healey and Smith, 2009: 56-58). وفي هذا تقول سهيلة الجبوري: "وعرف الأنباط أيضًا الفصل والوصل. وكان هذا قليلا في نقوشهم القديمة ولكنه ازداد في النقوش المتأخرة. لقد استخدم الأنباط في الوصل طرقًا أربعة: طريقة الإسناد، وهي أن يسند حرف على ساق الحرف الذي يليه... وطريقة ربط الحرف بذيل الحرف الذي يليه... ثم طريقة المزج؛ أي مزج حرفين ببعضهما ليجعل منهما شكلا واحدًا. ولم تستخدم إلا في اللام ألف فقط... وأخيرا طريقة النظم أو النضد وهي نظم الحروف برباط يجمع بينهما من أسفل..." (1977: 39–40)

والحرف العربي قد استقر على التشبيك، دون المساس بجسد الحرف. ويفصل بين الحروف التي لا تقبل الوصلات بقدر وصلة، ويسطر (يوصل) بين الكلمات مقدار حرف. ومما يذكر لهذا النظام –عدا سلاسته واسترساله غير

(5) باستثناء الكاف والهاء، لا لمخالفتها التأصيل الذي أقررناه، بل انسجاما مع هدفنا في التيسير على المتعلم، كما سنفصل لاحقًا.

المنقطع- أن الكتابة العربية انتشرت معه باعتبارها حاملة اللغة العربية وحافظة ثقافتها وموروثها الديني والأدبي والتاريخي.

لما سبق، فإنه يتعيّن علينا أن نعرض لابتكار "حرف مرسال" باعتباره مبادرة ذكية هدفها بحسب أبو رجيلي تبسيط الطباعة العربية -كما أسلفنا-، وقد انطلقت فيها من إعطاء صورة واحدة لكل صامت، ثم جعلت كل حرف مفصولا على حدة مع إمكانية شبكه، وتركّز ابتكارها على أن يتبع الحرف العربي المسترسل صورة الحرف اللاتينيّ (Abou Rjeily, 2011: 34-37, 70,87). وهو الخط ذاته -من الناحية الفنية- الذي كتب فيه بعض الخطاطين قبل نشر أبو رجيلي كتابها (Zoghbi and Stone, 2011: 196). ومع ذلك فمن الصعب اعتبار "مرسال" بديلا عن النظام الكتابي العربي الحالي، فالثروة المتحصّلة لآثار العربية لا يمكن أن ينطلق فيها إلى خط يمكن أن يعدّ فنّيًا لا عمليًا. وهو ما يمكن أن يطلق على الكثير من الخطوط الفنية خاصة الحديثة المتأثرة باللاتينية، مثل أعمال الخطاط بلوزات Blouzaat الذي تجد في بعض أعماله تعاظم جسد الحرف مقابل تلاشٍ شبه كامل للتشبيك (Zoghbi and Stone, 2011: 171).

ب. المنطلق الثاني: الالتزام برسم الحرف العربي

إن أصل الحرف العربي هو جسده، وهو ما يثبته التطور الناشئ في رسمه من سلفه النبطي، وليست الروابط إلا حالة وظيفية لا ينبغي أن تقدّم باعتبارها من جسد الحرف أو أصله. وتقسيمات الحروف لم تكن عند العرب يومًا بِسوى عدد الصوامت التي تعبّر عنها أو بعض العلامات الخاصة، وهو ما تكرر في كتابات الأقدمين حين عرضوا للحروف (الداني، 1997: 27؛ ناجي، 1991: 120-122؛ القلقشندي، 1913: 20/3).

أما الروابط فتحسينية جمالية، في رأينا، ليست سوى استقامة ذيول الحروف التي تنتمي إليها جميع الحروف العربية باستثناء ستة رسوم لحروف لا تقبل الربط (وهي: ا، د، ذ، ر، ز، و) فيترك بينها فضاء ما بين كل حرفين متصلين

على رأي ابن مقلة، وأن تنصيل الحروف (أي: مدّها، وما يطلق عليه الكشيدة في رسم الحروف) في داخل جسد الكلمة لأسباب فنية وعملية بحتة، وهي ما قال فيه ابن مقلة: "لا علل لمدّ الحروف إلا ثلاث علل: إما لتحسين كلمة مثل محمد، أو إزالة إشكال مثل سبع، أو إتمام سطر مثل العلمين" (ناجي، 1991: 126)، وقد جرى الخطاطون على خطى ابن مقلة فكان من المصطلحات التي تشير إلى اتصال الحروف في العربية بعضها ببعض على أساس طبيعة الوصلة: "الترصيف هو وصل كل حرف متصل إلى حرف، التأليف جمع كل حرف متصل إلى غيره على أحسن ما يكون...، التنصيل مواقع المدات المستحسنة من الحروف المتصلة" (حلمي أفندي، 1849–1850).

وقد شكّلت هذه الجماليات فارقًا لدى أهل العربية، فتجدهم يفصلون ويفرقون في الحرف الواحد حتى يمهر أحدهم في معرفة الوصل الفنيّ الجمالي لا الصناعيّ، حتى قال ابن خلدون في حسن الخط: "وعلى قدَر الاجتماع والعمران والتناغي في الكمالات والطلب لذلك، تكون جودة الخط في المدينة؛ إذ هو من جملة الصنائع" (2012: 386)، ولعلّ في تصميم محارف الحواسيب مصداقا لذلك القول، حيث نجد ستيف جوبز Steve Jobs مؤسس شركة آبل عملاقة الحوسبة في العالم يهب أحد نجاحاته لروعة الخطوط التي يقدّمها؛ إذ قال في كلمته الشهيرة لتخريج طلبة جامعة ستانفورد العريقة عام 2005: "... [بعد أن انسحبت من الدراسة] في كلية ريد الجامعية (Reed College) التي غصّت ردهاتها بلوحات وملصقات كتبت بخط يدويّ جميل، لذا قررت الالتحاق بدورات الخط لتعلم كيفية القيام بذلك؛ فتعلّمتُ خطّي Serif وSans serif [خطوط تتميّز بانسيابية مميّزة]، بالإضافة إلى تغيير مقدار المسافة بين مجموعات الحروف المختلفة، ممّا يجعل الطباعة رائعة. كانت جميلة وتاريخية ودقيقة من الناحية الفنية بطريقة لا يستطيع العلم التقاطها، ووجدتها رائعة. لم يكن من أمل لتطبيق أي من هذا عمليّا في حياتي. ولكني استحضرت [تلك التجربة] بعد

[انقضاء] 10 سنوات، عندما كنا نصمّم أول كمبيوتر "Macintosh" (ماكنتوش)، وأدخلنا ذلك في تصميم نظام "Mac" (ماك)، فغدا أول جهاز كمبيوتر بطباعة وحروف حسنة. فلو أني لم ألتحق بتلك الدورة التدريبية البسيطة في الكلية؛ لما كان لدى ماك أبداً محارف متعددة أو خطوط متباعدة بشكل متناسب..." (Jobs, 2005)

ولعلّنا نتفق أن الحرف العربي برسمه المطبعي والكتابة العربية قد استقرت على شكل اصطلح عليه، حتى بات وضع تعديل عليه في الفضاء الثقافي سباحة عكس التيار، ومغامرة شبه مستحيلة، لا يقاس عليها التبسيط الحاصل في اعتماد أنماط كتابية تسهيلية في شبكات التواصل الاجتماعي عبر الوسائط الإلكترونية الشخصية المحمولة كالرَوْمَنة والعربيزي والعربيش وغيرها (انظر: Diouri, 2011: xxiv; Moginet, 2009: 105) كما أخفقت العديد من المبادرات لعلّ إحداها –ولا أقول آخرها– مبادرة "مرسال" (Abou Rjeily, 2011).

ولذا فإن النموذج الذي نطرحه يقع في جانب تسهيل تعلّم النمط السائد في كتابة الحرف العربي، ولا يتجاوز إلى ابتداع أي شكل أو صورة جديدة ليست من الكتابة العربية المعيارية في شيء.

ج. المنطلق الثالث: التيسير للأغراض التعليمية

وهذا المنطلق هو بيت القصيد؛ إذ إن ما نحن بصدده –وهو ما يقوم عليه البحث وسؤاله الأهم– هو إعانة المتعلّم على الاسترسال في رسم الحرف والكتابة، وتيسير إبصاره له منطقيًا منسجمًا، حتى تستقيم أنامله في صناعته، ويستعين به على أدائه اللغوي لفظًا وعبارة، مكتوبة أو مقروءة.

ولذا سنسوق نموذج تعليم الحروف في اللغة الإنجليزية أولا باعتبارها نموذجا تعتمده لغة عالمية واسعة، والتذرّع بصعوبته لا يكاد يقارن بما نجده في العربية. ثم نعرض للتيسير المتحصّل من استخدام نموذج البراق.

• **نموذج تعليم الحروف في اللغة الإنجليزية**

لا يختلف اثنان في اعتبار الإنجليزية اللغة العالمية الأوسع انتشارًا والأكثر تعلّمًا، وقد اتخذت في الكتابة الحرف الرومانى الذي يرى فيه كثيرون بساطة إذا ما قورن بالحرف العربي (دسوقى، 1946). ولذا فإننا سننظر في حقيقة اللغة وأصواتها ورسوم حروفها مقابل أسلوب العرض المدرسيّ التعليميّ.

oالوصل في الكتابة الإنجليزية المسترسلة:

المعتمد على الجدول الأبجدي ذي العمود الواحد في تعليم الحروف، فعلى سبيل المثال، لا تكاد تجد كتابًا تعليميًا يشرح تعليم الحرف (e) بأشكال وصور متعددة حسب موقعه في الكلمة وجداول تؤسس لهذا المفهوم، كما هو موضح في الشكل (2) أدناه.

شكل 1 : شكل حرف (E) يعتمد ارتباطه بالحرف الذي يليه
أو يسبقه إما وصلة مرتفعة أو وصلة منخفضة

لذا يمثل حرف (e) الأول في الكلمة حرفَ وصل منخفض؛ إذ تظهر نقاط التعليم قبل الحرف منخفضة، وهذا لن يكون ممكنا لو لم يسبقه أحد الحروف التي تتصل من الأسفل (مثل a, c, d ...). ومن ناحية أخرى، يمثّل حرف (e) الثاني حرف وصل مرتفع وهذا لا يحدث إلا إذا كان مسبوقًا بواحد من أربعة أحرف ترتبط من الأعلى (مثل b, o, v, w). ومع ذلك فإن خط الاتصال المنقط الذي يتبع حرف (e) في كلتا الحالتين يبقى كما هو؛ إذ يخرج من أسفل الحرف بغض النظر عن الحرف الذي يتبعه.

ولكن أحدًا لا يدرّس حرف (e) للمتعلمين بأربعة أشكال تبعا لموقع حرف (e) في الكلمة، كما يظهر في الشكل (3) أدناه:

شكل 2: شكل حرف (E) في مواضع مختلفة

أما مفهوم الوصل بين الحروف والتشبيك فهو واضح وآلي لا يحتاج إلى تعقيد في الصناعة الكتابية غير المحترفة للخطاطين، ويصلح ذلك بالنسبة إلى المتعلّم المبتدئ في رسم الحروف كلها، فما بالك بمن خضع لمران في منطق وصل الحروف في لغة قبل العربية ثم انتقل لتعلم الحرف العربي؟

والمنطق في أن وضع جداول للغايات التعليمية فيها صور الحروف الإنجليزية تبعًا للأصوات والأشكال قد تتجاوز هذه الطريقة في تقديم الحرف هي مربكة وستجعل عملية التعلم أكثر تعقيدًا حين نستعرض باقي الأحرف الأخرى في الأبجدية التي تتغير أشكالها أكثر عند إضافة هذه الروابط.

o جداول الحروف الإنجليزية بين الحقيقة والتيسير:

يتعرّض المبتدئ في دراسة الإنكليزية للحروف على شكليها الكبير والصغير في أسوأ الأحوال، وهو ما نجده في الوسائل التعليمية، وفي تقديم الكتابة للمبتدئين. ويلتفت الكثيرون لخاصية الفصل الممكن بين الحروف، باعتبارها ميزة كبيرة، وأن للحرف شكلا واحدًا وهو ما دحض في النقاش أعلاه.

ولكن تعلّم الحرف الإنجليزي لا يقتصر بحال على هذه الأشكال أو الأصوات، إنما هو أضعاف ذلك، ممّا يقدّم للمتعلّم تدريجيّا دون إحداث رهاب الحروف، أما حروف الإنجليزية فهي: "من الناحية النظرية يمكن تهجئة أية كلمة إنجليزية باستخدام 89 شكلًا [أصليًا بغض النظر عن كونه حرفًا كبيرًا أو

صغيرًا] في نظامها الأساسي، ومناظراتها في النظام الأساسي 138؛ إذ تغطي بذلك كل الصوائت الـ 44، وتسمح للتبدلات حسب موقعها في الكلمة والضوابط الأخرى". (Brooks, 2015: 262)

ومن الناحية الشكلية البصرية، فإن هذا الاقتباس يمكن أن نعرضه تاليًا في الجداول (الشكل 4) التي صنف فيها بروكس Brooks هذه الحروف وأصواتها وأشكالها (Brooks, 2015: 264-265):

aa	aar	ach	ae	aer	ah	aigh	aire	ais	ait	al	alf
	anc	ao	aoh	aow	arr	arre	arrh	as	at	augh	aul
	aur	awe	aye	ayer	ayor						
bh	bd	bp	bt	bu	bv						
cc	cch	che	chs	ckgu	cq	cqu	ct	cu	cz		
de	ddh	dh	ddh	di	dj	dne	dt				
eah	eau	e'er	ei	eigh	eir	eo	e're	err	erre	es	et
	eu	eur	ewe	ey	eye	eyr	ey're	ez			
fe	ffe	ft									
gh	gi	gi	gm	gn	gne	gu	gue				
hea	heir	ho	hour	hu							
ia	ier	ieu	io	ire	irr	is	it				
jj											
ke	kh	kk	kn								
lh	lle										
mb	mbe	me	mme	mn							
nc	nd	ne	ngh	ngu	ngue	nne	nt	nw			
oa	oar	oat	oe	oer	oeu	oh	oir	oire	ois	ol	olo
	ooh	oor	orp	orps	orr	ort	os	ot	oue	ough	oul
	oup	our	ou're	ous	out	oux	owe				
pb	pe	phth	pn	ppe	pph	ps	pt				
qu	que										
re	rh	rrh									
sc	sce	sch	sci	sj	sse	st	sth	sw			
te	the	ts	tsch	tte	tw						
ua	ui	ure	urr	ut	uu						
vv											
wi	wr	ww									
xe	xh	xi									
ye	y.e	yr	yre	yrrh							
ze	zi										

a	a.e	ai	air	ar	are	au	aw	ay	
b	bb								
c	ce	ch	ci	ck					
d	dd	dg	dge						
e	ea	ear	ed	ee	e.e	eer	er	ere	ew
f	ff								
g	ge	gg							
h									
i	ie	i.e	igh	ir					
j									
k									
l	le	ll							
m	mm								
n	ng	nn							
o	o. e	oi	oo	or	ore	ou	ow	oy	
p	ph	pp							
q									
r	rr								
s	se	sh	si	ss	ssi				
t	tch	th	ti	tt					
u	ue	u. e	ur						
v	ve								
w	wh								
x									
y									
z	zz								

شكل 3: جداول الحروف الأساسية في اللغة الإنجليزية
(الصوامت والصوائت)

والتساؤل المبرر الذي لا بد أن نستحضره هنا، لماذا لا يتمّ عرض مثل هذه الجداول (الظاهرة في الشكل 4) على المتعلّم أيًا كان مستواه في مجال تعليم اللغة الإنجليزية لأهلها أو لغيرهم. مع أنها تنطوي على تحديات صورية وصوتية مختلفة (مثلا: تمثيل الصامت بأكثر من شكل، وإنتاج صوامت جديدة بدمج الحروف، وعلائق الأصوات المركبة...)؟

والإجابة دون تردد هي أن الجانب التعليمي الوظيفي يطغى على الجوانب العلمية أو الوصفية أو المرجعية. ويتركز جلّه على إزاحة الرهاب من نفوس المتعلمين في مستوياتهم الدنيا.

- **تنميط الحروف العربية تعليميًا**

ينطلق البحث من مبدأ تيسير الكتابة من خلال فهم الحرف العربي وطبيعته وتاريخه، واعتماد نموذج تعليميّ يساهم في التعرف عليه للغايات الوظيفية التي يرنو إليها. وكما رأينا –أعلاه– أسلوب تعليم الحروف باللغة الإنكليزية، وعرضها ببساطة.

وقد اتضح بتقصّي تاريخ تطوّر الحرف العربي أنه نشأ مستقلا في النبطية، ثم نجد العربية المبكرة قد وصلت الحروف تيسيرًا للكاتب ومنعًا لتداخل الكلمات المتتابعة في النص الواحد. ويتصل الحرف العربي تبعًا لمنطق الرسم بما بعده بمدّ ذيل الحرف وتسطيحه على السطر ليتصل بما بعده إن شكل معه كلمة، وإلا فإن الحروف تبقي مسافات مع من لا تجتمع معه على الكلمات وتحتفظ بعراقتها (العراقة: بتقويسها (كالجيم والعين وأخواتها) أو تقويرها (كالسين ومثيلاتها)).

وبناء على ذلك فإن المنطق لا يقبل بأن تسبق الحرف وصلة، فذلك مناف لمنطق الكتابة واللغة، التي تسترسل بالامتداد إلى اليمين بتسطيح الحروف، ولا تتجه مطلقًا لليمين.

oالخصائص التعليمية لرسم الحروف العربية وقواعدها

وإن من يُسر العربية على المبتدئ أنها تعتمد على قاعدتين إرشاديتين رئيسيتين شبه مطردتين في رسم حروفها وقراءة كلماتها، وهما: اقرأ ما ترى، واكتب ما تسمع؛ إذ إن الحرف العربي قد تميّز بخصائص تعليمية يسيرة على المبتدئين، أهمها:

1. لكل صامتٍ شكلٌ واحد يمثله.
2. لكل شكلٍ صامتٌ واحد يمثله.
3. لا ينتِج اندماجُ شكلين صامتًا جديدًا.
4. لا ينتِج اندماجُ شكلين صامتًا واحدًا.
5. لكل صامتٍ عربي اسمٌ يبدأ بصوته.
6. حركات العربية ثلاث فقط.
7. مدود العربية: مدّ الضم بالواو، ومدّ الكسر بالياء، أمّا مدّ الفتح فعلى ثلاثة أشكال: الألف، والمد في نهاية الاسم المقصور، ومد الألف المحذوف (وهو نادر تاريخي، مثال: الله، ذلك، لكن..).
8. المحذوفات من الكتابة نادرة (مد الألف المحذوف).

ولعل الخصائص أعلاه تظهر مدى بساطة الحرف العربي مقارنة بالحروف في اللغة الإنجليزية، وإن إمكانية مطاوعته في مقاربات تعليمية مختلفة ينبغي أن تكون شغل المؤلفين والباحثين.

oتوظيف نموذج البراق في كتابة الحروف

يقتصر نموذج البراق على أشكال الحروف الأساسية، دون اعتبار لما يلحق بها، ناهيك عن إسقاط أي وصلة تسبق الحرف لعدم منطقيتها –كما أسلفنا.

وجلّ ما يحصل للحرف العربي هو مدّ ذيله على السطر ليشبّك ويصل ما يليه. ويستثنى ما لم يكن ذا ذيل من الوصل، وهي ستة أحرف مقطوعة (أ، د، ذ، ر، ز، و). وينطبق على ما سواها من الحروف. ولعدم تسطيحها على السطر خشية التباس أشكالها على غيرها.

وأيسر الرسوم على المتعلّم الأحرف المبسوطة (ط، ظ)، وكذلك الأمر في الأحرف البائية (ب، ت، ث، ف)، فهي سطرية ابتداء، لا تستدعي عند الوصل إلا تسطيح العقفة في نهايتها. كما لا يستدعي الوصل عناء في الأحرف السينية الكاسيّة واللام (س، ش، ص، ض، ق، ل، ن، ي)، ولا في الأحرف الجيمية المقوّسة والميم (ج، ح، خ، ع، غ، م) فإن ما يتعين فعله هو تسطيح الكأس أو القوس لا غير.

ولعل من التحديات التي تواجه بعض المتعلمين والمعلمين على حدّ سواء هو هيئة العين والغين المقفلتين على مثلث مقلوب، ورسم حرفي (كـ، ه). أما الكلام في أصل العين (وهو ما ينطبق على الغين) أنها لم تقفل حتى العصر الأموي، وأخذت رسمها النبطي (/) الذي لم يستقر رسمه في النقوش العربية المبكرة مضلّعا وباستدارة أحيانًا (/). وتظهر النقوش ذاتها أن التضليع هو الأصل؛ إذ رسمت على هيئة مثلث مقلوب منزوع القاعدة؛ أي مفتوحًا من الأعلى في كل النقوش العربية حتى نهاية العصر الراشدي (الجبوري، 1977؛ داود، 1991: مثالا 113). وليست القفلة التي نراها إلا استرسالا في الكتابة والتضليع استقر في العين خشية التصحيف ولتفريقه عن الفاء والقاف. ومن خلال التجربة الطويلة والبحث التجريبي في وعي الطلبة فإنهم سرعان ما يتجاوزونها.

أما ما وضعت له صورًا في الجدول؛ فلكيلا أرهق المعلّم تفسيرًا، فهو لحرفي الكاف والهاء. فالهاء لها شكل واحد في أصل الحرف العربي وهي الهاء

المعرّاة دائرية الشكل (٥) (القلقشندي، 1913: 3/ 93) تضعها حيث شئت من الكلام ولم تحوّر لتكتسب شكلها الجديد (ه) إلا العصر الأموي (الجبوري، 1977: 121–122). وقد تطوّرت في الخطوط الهندسية، ولكن مرجعية استرسال القلم فيها واضحة جليّة؛ فإن كانت في أول الكلمة فغادرتها لغيرها فإنك مع تمام استدارة القلم من أعلاها تنزل بخط مائل إلى السطر فيستوي شكلها (ه)، وهو ما ينطبق على المتوسطة المستديرة التي ترسمها دائرة مسترسلا فيها فتقطعها من وسطها على السطر (ه)، فلا تصحّف بذلك ميمًا إن كانت أسفل السطر، أو تكون في أعلى السطر فتصحّف فاء أو قافا. وليست النبرة التي ترتكز عليها الهاء أو التاء المربوطة في نهاية الكلمة إلا تجميلية.

وليست الكاف إلا برسم واحد (كـ)، وقد اختلطت في بادئ الأمر لدى الكثيرين بالدال والذال (داود، 1991: مثالا 110، 125) على الرغم من التشديد على عظمها عنهما في الحجم، وفيه قال الداني: "والكاف لا تنقط لأنها أعظم من الدال والذال..." (1997: 36)، وهو ما ينطبق على الكاف في آخر الكلمة؛ إذ إن الدال والذال حرفان مقطوعان لا يتصلان بما بعدهما في وسط الكلمة. ولإزالة هذا اللبس مع ذينك الحرفين فقد رسمت الكاف المعرّاة في آخر الكلمة في بعض خطوط العربية (/) (القلقشندي، 1913: 3/ 85)، ثم ولالتباسها باللام المجموعة (ل) أضيفت لها كاف صغيرة في جوفها تفريقًا لها عن اللام، وفي هذا قال القلقشندي: "وإن كانت معرّاة رسم عليها كاف صغيرة مبسوطة لأنها ربما التبست باللام" (1913: 3/ 159). خلافًا للعرف السائد بأنها همزة (Diouri, 2011: 61).

وأخيرا نعتقد أنه سيكون من المنطقي أن يُقدم المنطق وراء الأشكال الإضافية للمتعلّمين. وبذا يشتمل نموذج البراق على 32 شكلاً منها التاء المربوطة.

4. دراسة تجريبية ومقاربة بيداغوجية

سبقت هذه الدراسة بعض الدراسات التي قيم بها، مستخدمة نماذج – نظنها[6]– شبيهة بتلك التي انتهينا إليها في نموذج البراق. فوضعت الدراسة المتعلمين –من مجموعات محو الأمية– في ثلاث فئات، لكلٍ منها كتاب على الصور التالية: "الكتاب الأول على الحروف العربية غير الميسرة (119 صورة مختارة)، وفي الكتاب الثاني كتبت الدروس نفسها بالحروف التي اقترحها مجمع اللغة العربية (80 صورة مختارة)، وتضمن الكتاب الثالث الدروس نفسها مكتوبة بالحروف الميسرة التي اقترحتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم[7] (32 صورة). وتم تنفيذ التجربة في ظل متغير أساسي واحد، وهو عدد الحروف ودرجة تنوع صورها" (حجازي، 1982: 141–142)

أ. العينة واختبار النموذج

وهذا النموذج قد طُرح في بيئة (الفصل الدراسي) للمبتدئين في العربية في المدارس الثانوية، والدورات المهنية، وعلى المستوى الجامعي منذ عام 2005، فاختُبر أربعون منهم من متعلمي اللغة العربية الذين وافقوا على إجراء هذه الدراسة على مستوى A1 / A2 وفقًا للإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات (2018)، في اختبار كتابي في الفصول الاختيارية "للمبتدئين" في جامعة مانشستر متروبوليتان Manchester Metropolitan University في أبريل 2010.

---

(6) وقع الباحث مصادفة من خلال اطلاعه على تجربة شبيهة أجريت عام 1976، ثم أعيدت في عام 1978، ولم يقيّض للباحث الاطلاع على "التقرير النهائي عن تجربة تيسير الكتابة العربية وملحقاته" ولا على إعادة التجربة، فهو غير متوفر على الشابكة، ورغم العثور على التقرير في مكتبتين عربيتين –بعد بحث جادّ– لم يكن ممكنًا بحال الوصول إليه والاطلاع على تفاصيله لتعطّل تَيْنكمُ المكتبتين في زمن وباء كورونا. وعليه فإني سأعتمد على النزر اليسير الذي ساقه حجازي في بحثه عام 1982.

(7) لم يتسنّ للباحث التوثق من ماهيّة هذه الحروف الميسرة التي اقترحتها المنظمة، وأساس تقسيمها، والرسم الذي اعتمدت عليه. خاصة أن حجازي وصف خطوات التجربة بأن رُسمت كتُبُـها ابتداء يدويًا ثم في نهاية التجربة يطمئن بأن الدارس لا يجد صعوبة عند انتقاله "إلى قراءة الكتب المطبوعة بالحروف العادية" (1982: 142).

قُسم المتعلمون إلى مجموعتين متساويتين اشتملت كل واحدة منهما على عشرين متعلم. المجموعة (أ) تعلمت اللغة العربية باستخدام النموذج الجديد، دون أن يكون لدى أي من أعضاء المجموعة سابق اطلاع/ إلمام بالأبجدية العربية من قبل، أما المجموعة (ب) فتعلم أفرادها اللغة العربية باستخدام النموذج التقليدي، وقد تعلّم عشرة من أعضاء المجموعة الحروف العربية قبل ذلك. ومع ذلك، فإن عدد الطلبة من المجموعة (أ) الذين ارتكبوا أخطاء مرتبطة بمشاكل وصل الحروف كان ستة، بينما كان عدد الطلبة من المجموعة (ب) الذين ارتكبوا الأخطاء نفسها خمس عشر متعلّما. وكانت نسبة الخطأ ما يعادل ثلاث مرات أو أكثر في أوراق أربعة من طلبة المجموعة (أ) بينما كانت في ورقة واحدة في المجموعة (ب).

كما اعتمد المدرس في التعليم مقاربة "تمثيل الحروف" (Be a Letter Game[8])، ويقوم فيها كل متعلم بتمثيل دور حرف من حروف العربية، فإن لاقى حرفًا آخر (في إشارة لوصل الحروف) مد يده اليمنى ليصافحه ويشكل معه وحدة جديدة (وفي مدّ اليد اليمنى إشارة ثقافية)، وهكذا يمكن للمعلم أن يطلب من المتعلمين في مجموعات تشكيل كلمات، أو يختبرهم فرادى في الحروف. ومن فوائد هذه المقاربة التعليمية أننا نستهدف مهارات تعلّم مختلفة منها الحركية والبصرية والقرائية في آن معًا، أضف إلى ذلك العمل في مجموعات التعلم من الأقران في جو مرح يقلل من رهاب الحروف.

(8) عرضت هذه المقاربة ورقة رئيسية في مؤتمر المجلس الثقافي البريطاني في عام 2012 بعنوان "Using Playful Learning to Teach Arabic Script"، وذلك بعد عرض مبكر في العام نفسه لتناول أبعاد تدريسها للمتعلمين من ذوي صعوبات التعلم القرائيّ "الديسليكسيا" في جامعة لندن للدراسات الشرقية والإفريقية، بعنوان "Supporting Non-Arabic Dyslexic Learners to Overcome Arabic Orthographic Challenges".

ب. التحليل

إجمالا، كان لدى متعلمي المجموعة (أ) مشاكل أقل في تعلم الحرف العربي، وتمكنوا من تعلمه بشكل أسرع. علاوة على ذلك، وُجه المتعلمون إلى أن لكل حرف عربي شكلا واحدًا فقط يمثل الصوت، باستثناء (ك) و(ه)، كما هو موضح في الجدول 2.

أدرك المتعلمون أن جمع حرفين أو أكثر لا يكوّن أصواتا جديدة، كما هي الحال في اللغة الإنجليزية أو بعض اللغات الأخرى، كما أدركوا أنهم لا يواجهون التحديات التي تفرضها كتابة أنظمة اللغة الإنجليزية ولغات أخرى ما يجعل الخط العربي سهل التعلم.

بالإضافة إلى الأسباب المذكورة أعلاه، فإن المجموعة (أ) لديها نسبة أغلاط أقل من المتعلمين في المجموعة (ب) للخلط بين الحروف المتشابهة (على سبيل المثال، خلط العديد من متعلمي المجموعة (ب) بين حرف الألف وحرف اللام خاصةً متوسطة؛ لأنهم أيقنوا أن الحرف له شكل واحد بميزات فريدة. وبالمثل خلط بعض المتعلمين بين حرف الذال وحرف النون ابتدائية ومتوسطة ...).

قد يكون للخلط سبب يتعلق بالإسقاط البصري؛ فقد كان يتعين على متعلمي المجموعة (ب) أن يتذكروا حرفًا وشكلا جديدًا تُعلم حديثًا من بين ما يزيد عن مئة شكل من ذاكرتهم، وكان عليهم تصنيفها في مجموعات.

5. الخلاصة:

من أشدّ الكلمات ثقلا على نفس المتعلّم أن يشرع في تجربة التعلّم بناء على ترهيب مما سيتعلّمه، وهو الأمر الذي يطرح –على غير علم ولا هدى– من كثيرين بأن العربية لغة صعبة وأن أبوابها عسيرة على المتعلّم. وهو ما لا يستقيم

في جوانبه اللغوية والمنطقية، ونضيف إلى ذلك قول الله تعالى في كتابه: ﴿وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِن مُّدَّكِرٍ﴾ (سورة القمر: 17)، فإن كان رب العزة – سبحانه– قد يسّر القرآن للذكر فإنه حكمًا سييسّر العربية التي هي أداة هذا القرآن.

إن مفهوم الوصل بين الحروف واضح وآلي لا يحتاج إلى تعقيد في الصناعة الكتابية، وليست الجداول التي نجدها في كتبنا المدرسية إلا جداول مرجعية لصور الحرف بنيت ابتداء لغايات غير تعليمية، وهي بذلك، شأنها شأن كتب النحو المرجعي، تعين المدرّس في تمثّل القاعدة وتثقل على المتعلّم بتفرّعاتها التي لا محلّ وظيفيًا لها.

وعليه، فإن البحث يرجو أن ينعتق الباحثون ومؤلفو الكتب المنهجية من الارتهان للصور النمطية والمسلمات غير المبنية على أسس علمية دون تثبّت من صلاحيتها؛ إذ يشكل الحرف العربي بوابة اللغة ولن يساعد تشكل رهاب الحرف العربي علاقة صحية مع مهارتي الكتابة والقراءة وبالتالي سنعكس على سائر مهارات تعلّم اللغة.

وما حاولنا التركيز عليه من خلال نموذج البراق هو تحفيز المتعلّم حركيًا على التعامل مع منطق الربط، وأهملنا مبدأ الزجّ بعشرات الصور البصرية التي لا ترتبط بالضرورة بمنطق عند المتعلّم وتورث تحديات تعليمية ونفسية تربوية أخرى.

وعلى الرغم من تقديم نموذج البراق الذي قد يعين المتعلّم، فأننا نقرّ أنه هو محض أسلوب ومقاربة تعليمية، وليست إدخال نظام كتابة جديد في اللغة. بحيث يسمح هذا النهج للمتعلمين بالتغلب على الصعوبات في إتقان الكتابة وفتح الباب لمزيد من الأبحاث والدراسات في تعليم الكتابة العربية من خلال منظور حديث.

المراجع:

- ابن خلدون، عبد الرحمن. 2012. *مقدمة ابن خلدون*. تحقيق: درويش الجويدي، بيروت: المكتبة العصرية.
- أبو عمشة، خالد، 2020. *الحروف العربية وأصواتها*، عمان: دار كنوز.
- أفندي، حلمي، 1849–1950، *ميزان الخط*، تركيا.
- بدوي، السعيد، 1973، *مستويات العربية المعاصرة في مصر*، القاهرة: دار المعارف.
- بدوي، السعيد، وآخرون 2008. *الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها (الجزء الأول)*، القاهرة: The American University of Cairo Press.
- بن سلامة، البشر، 1971، *اللغة العربية ومشاكل الكتابة*، تونس: الدار التونسية للنشر.
- بنّور، عبد الرزاق، 2004، *الكتابة في المتوسط*، تونس: موسوعة البحر الأبيض المتوسط.
- الجبوري، سهيلة، 1977، أصل الخط العربي وتطوّره حتى نهاية العصر الأموي، *رسالة ماجستير*، جامعة بغداد.
- الجندي، مصطفى، 2010، *معلّم القراءة العربية مع قاعدة بغدادية*، أوهايو: عبد الله فرح.
- الحاج، محمد، 2020، *الطريق إلى العربية: المستوى الأول*، مركز الشيخ عبد الله بن زايد آل محمود الثقافي الإسلامي.
- حجازي، محمود فهمي، 1982. تيسير الكتابة العربية، *حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، جامعة قطر* 5. 126–155.
- الحمد، منتصر، أ2016، تأثير ازدواجية اللسان على وارثي اللغة العربية من متعلميها لغةً أجنبية.

Grigore, George & Bituna, Gabriel (eds.), *Arabic Varieties: Far and Wide: Proceedings of the 11th International Conference of AIDA – Bucharest, 2015*. Bucharest: Editura Universităţii din Bucureşti. 65-71.

- الحمد، منتصر، ب2016، أغلاط وارثي اللغة العربية من متعلميها في بريطانيا بين ازدواجية اللسان وثنائية اللغة، *اللغة والأدب* 29. 79–126.

- الحمد، منتصر وعلوي، حافظ. 2016، أغلاط نقل القدرة عند متعلمي العربية لغة ثانية: الناطقون بالإنجليزية مثالا، *مجلة التواصل اللساني* 103.18–136.

- حقاني، محمد، 1992، *نوراني قاعدة*، دلهي: ملت بك سينتر، (اللغة الأوردية)

- الداني، عثمان، 1997، *المحكم في نقط المصاحف*، تحقيق: عزة حسن، دمشق: دار الفكر.

- داود، مايسة، 1991، *الكتابات العربية الإسلامية على الآثار الإسلامية منذ القرن الأول حتى القرن الثاني عشر للهجرة*، القاهرة: مكتبة النهضة.

- دسوقي، محمد علي، 1946، *كتاب تيسير الكتابة العربية*، القاهرة: المجمع اللغوي.

- غزال، الأخضر أحمد، 1977، *المنهجية العامة للتعريب المواكب: مشاكله اللسانية والطباعية، اصطلاحياته المزدوجة، تقنياته ومشاكله*، الرباط: معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.

- القلقشندي، أبو العباس أحمد، 1913، *كتاب صبح الأعشى في صناعة الإنشا* (15 جزء)، المطبعة الأميرية: القاهرة.

- مؤلف مجهول 2010، *أحسن القواعد*، ديوزبي، دار الكتب.

- ناجي، هلال، 1991، *ابن مقلة: خطاطا وأدينا وإنسانا، مع تحقيق رسالته في الخط والقلم*، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.

- Abboud, Peter. *et al.* 1968, *Introduction to Modern Standard Arabic Pronunciation and Writing*, Michigan: University of Michigan Press.

- Abu-Absi, Samir, 1986, "The Modernization of Arabic Problems and Prospects", in *Anthropological Linguistics* 28/3. 337-48.

− Abou Rjeily, Rana. 2011, *Cultural Connectives*. London: Mark Batty Publisher.

− Allen, James. *et al*, [eds] 2012, *The Unicode Standards*, Mountain View: Addison-Wesley.

− Alshakhshir, Hasan. 2013. *Noon: Learn to Read Arabic, Mastering Arabic for Beginners*. Melbourne: Noon Press.

− Brigs, Asa. & Burke, Peter. 2005. *A Social History of the Media: From Gutenberg to the Internet*, Cambridge: Polity Press.

− Brockelman, Carl. 1962. *Arabische Grammatik: Paradegmen, Literature, Übungsstücke und Glossar*, Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

− Brooks, Greg. 2015. *Dictionary of the British English Spelling System*. Cambridge: Open Book Publisher.

− Brustad, Krestine., Al-Batal, Mahmoud. and Al-Tonsi, Abbas. 2010. *'Alif Baa: Introduction to Arabic Letters and Sounds*, Washington, D.C.: Georgetown University Press.

− Council of Europe, 2018. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.

− Diouri, Mourad. 2011. Teach Yourself: Read and Write Arabic Script, London: Hodder Education.

− Fry, Edmund. 1799. *Pantographia; Containing Accurate Copies of All the Known Alphabets in the World; Together with an English Explanation of the Peculiar Force or Power of Each Letter: To Which Are Added, Specimens of All Well-authenticated Oral Languages forming a Comprehensive Digest to Phonology*, London: Cooper and Wilson.

− Ferguson, Charles. 1959. “Diglossia”, in *Word* 15. pp. 325-340.

− Fischer, Wolfdietrich. 2002. *A Grammar of Classical Arabic*, 3rd ed. Tr: Rodgers, Jonathan. New Haven/London: Yale University Press.

− Gruendler, Beatrice. 1993. *The Development of the Arabic Scripts: From the Nabatean Era to the First Islamic Century According to Dated Texts*, Harvard Semitic Studies 48. Atlanta: Scholars Press.

− al-Ghul, Omar 2004. An early inscription from Petra carrying diacritic marks. **Syria** 81. 105-118.

− al-Hamad, Muntasir 2016. A New Model to Learning Arabic Script. *Romano-Arabica* 16. 167-178.

– al-Hamad, Muntasir 2018. Revisiting the Arabic Verses of the ‘Ain ‘Avdat Inscription. Brooke, G. et al (eds.) *Near Eastern and Arabian Essays: Studies in Honour of John F. Healey*. In Journal of Semitic Studies, Supplement 41. 159-169.

– al-Hamad, Muntasir. 2020. The Qara’a: Defining a Group in Learning Arabic as a Foreign Language. *Romano-Arabica* 20. 33-44.

– al-Hamad, Muntasir & Mohammad, Yahya. 2020. An Orthographic Phonological -Based Error Analysis of English-speaking Learners of Arabic. Soliman, Rasha (ed.), *Leeds Language Scholar Journal - Special Issue for Arabic Language* 6. 8-25.

– Hansen, Gunna. 2010. Word Recognition in Arabic as a Foreign Language. The Modern Language Journal 94/ 4. 567-581.

– Healey, John. 1990. “The Early Alphabet”, in J. Hooker (ed.), *Reading the Past: Ancient Writing from Cuneiform to the Alphabet.* London: Guild Press. 197-257.

– Healey, John. 1993. “Nabataean to Arabic: Calligraphy and Script development among the Pre-Islamic Arabs”, in *Manuscript of the Middle East,* Vol. 5: pp. 41-52.

– Healey, John & Smith, Rex. 2009. *A Brief Introduction to the Arabic Alphabet*. London: Saqi.

– Jobs, Steve. 2005. ‘You’ve got to find what you love,’ Jobs Says. *Stanford News*. [Online] [Accessed on 21 May 2020] https://news.stanford.edu/2005/06/14/jobs-061505/

– Kanakri, Mahmoud. 1988. “Style and Style Shifting in Educated Spoken Arabic of Jordan”, Unpublished PhD dissertation, University of Wisconsin.

– Lane, Edward. 1863. *An Arabic-English Lexicon*. London: Willams & Norgate.

– Lane, John, Breugelmans, Ronald & Witkam, Jan Just. (1997). *The Arabic type specimen of Franciscus Raphelengius’s Plantinian Printing Office (1595),* Leiden: The University Library of Leiden.

− Laitin, David. 1977. *Politics, Language, and Thought: the Somali Experience*, London: University of Chicago Press.

− Lings, Martin & Safadi, Yasin. 1976. *The Qur'an: Catalogue Of An Exhibition Of Quranic Manuscripts At The British Library*, London: World of Islam Festival Publishing Company Ltd.

− Mace, John. 2003. *Teach Yourself Beginner's Arabic Script*, London: Hodder Headline

− Macdonald, Michael. 2000. "Reflections on the Linguistic Map of Pre-Islamic Arabia", in *Arabian Archaeology and Epigraphy* 11. 28-79.

− Marzari, Robert. 2006. *Arabic in Chains: Structural Problems and Artificial Barriers*, Berlin: Verlag Hans Schiler.

− Mitchell, Terence. 1970. *Writing Arabic: A Practical Introduction to Ruq'ah Script*, London: Oxford University Press.

− Moginet, Stefan. 2009. Writing Arabic: From Script to Type. Cairo. The American University in Cairo Press.

− Naveh, Joseph. 1982. *Early History of the Alphabet. An Introduction to West Semitic Epigraphy and Paleography*, Jerusalem/Leiden: Hebrew University.

− Nöldeke, Theodor. 1880. *Kurzgefasste Syrische Grammatik*. Leipzig: T. O. Weigel.

− Prochwicz-Studnicka, Bożena. 2019. The formation and the development of the Arabic script from the earliest times until its standarisation. *The Polish Journal of the Arts and Culture*. New Series 9 – 1. 53-91

− Salameh, Franck. (2010) *Language, Memory, and Identity in the Middle East: the case for Lebanon*, Plymouth: Lexington Books.

− Versteegh, Kees. 1997. *The Arabic Language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

− Vrolijk, Arnoud & van Leeuwen, Richard. 201,4. *Arabic Studies in the Netherlands: A Short History in Portraits, 1580-1950*, Tr: Hamilton, Alastair. Leiden: Brill.

− Wightwick, Jane & Gaafar, Mahmoud. 2005. *Mastering Arabic Script: A Guide to Handwriting*, Hampshire: Palgrave Macmillan.

– Wightwick, Jane & Gaafar, Mahmoud. 2015. *Mastering Arabic 1*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

– Wright, William. 1932. *A Grammar of the Arabic Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

– Younes, Munther. 2013. The Routledge Introduction to Qur'anic Arabic. New York: Routledge.

– Young, Donna. 2012. *Printables and Resources*. [Online] [Accessed on 21 May 2020] https://donnayoung.org/penmanship/cursive-den.htm

– Zoghbi, Pascal and Stone 2011. *Arabic Graffiti*. Berlin: From Here to Fame.