

جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
مكتب تنسيق التعريب
الرباط



اللُّسَانُ الْعَرَبِيُّ

دورية متخصصة محكمة نصف سنوية تصدر عن مكتب تنسيق التعريب بالرباط
التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

طبعة وكتابة الألفية ش.م.م
IMPRIMERIE LIBRAIRIE OMNIA s.a.r.l

الإيداع القانوني : 1964/13
الرقم الدولي : 0258-3976
تصميم الغلاف : أحمد جاريد
الطبعة : 2024

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د أحمد شحلان :

جامعة محمد الخامس - المملكة المغربية.

أ.د محمد صافي المستغامي :

الأمين العام لمجمع اللغة العربية بالشارقة.

أ.د بكري محمد الحاج :

رئيس مجمع اللغة العربية بالسودان.

أ.د الخليل النحوي

رئيس مجلس اللسان العربي موريتانيا

أ.د. عبد الحميد مذكور :

الأمين العام لمجمع اللغة العربية بالقاهرة

أ.د عبد الله الوشمي

الأمين العام لمجمع الملك سلمان

العالي للغة العربية

أ.د محمود أحمد السيد

رئيس مجمع اللغة العربية بسوريا

المدير المسؤول
أ. د. عبد الفتاح الحجمري

منسقة التحرير
أ. إيمان محمد كامل النصر

العنوان: 82، زنقة وادي زيز - أكادال - الرباط - ص.ب : 290 (المملكة المغربية)

الفاكس : 05.37.77.24.26 (212) / الهاتف 05.37.77.24.22 (212)

الموقع على الشبكة (الإنترنت) : www.arabization.org.ma

البريد الإلكتروني : bca@arabization.org.ma

شروط النشر

- تنشر المجلة البحوث الرصينة المتعلقة بقضايا اللغة العربية والتعريب والترجمة والمصطلح، المحررة باللغة العربية.
- التقيّد بالمعايير العلمية والأكاديمية المتعارف عليها، والحرص على التوثيق وحسن استخدام المصادر والمراجع.
- ترسل البحوث مطبوعة ومصححة بالبريد الإلكتروني في صيغتي PDF و WORD.
- تنشر البحوث في المجلة، بعد أن تخضع للتحكيم من قِبَل لجنة علمية من ذوي الاختصاص.
- لا تُردُّ البحوث إلى أصحابها، سواء نشرت أم لم تنشر.
- يشترط في البحث ألاّ يكون قد نشر، ويجوز للباحث أن ينشر بحثه في مكان آخر، بعد نشره في مجلة "اللسان العربي"، بشرط أن يشير إلى ذلك.
- الآراء والمعلومات الواردة في البحوث المنشورة في المجلة لا تعبر عن وجهة نظر المنظمة ومكتبها.
- يُسمح باستعمال المواد المنشورة في المجلة، بشرط الإشارة إلى مصدرها.
- ترتيب البحوث يخضع لاعتبارات فنية، وتحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.
- يرسل الكاتب، الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة، مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية وعنوانه، وبريده الإلكتروني والمؤسسة التي ينتمي إليها.

- وضع الإحالات في أسفل الصفحات مع ذكر الكتاب المحال عليه حسب الترتيب التالي: صاحبه، عنوان الكتاب، الناشر، مكان النشر، الطبعة، تاريخ النشر ورقم الصفحة التي تحتوي على الإحالة، بحيث يجزي ذلك عن قائمة المصادر التي يذيل بها المقال عادة.
- ألا يكون المقال مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب سواء أكان ذلك لصاحب المقال أم لغيره.
- يقدم صاحب البحث خطاباً موجهاً إلى هيئة التحرير يطلب فيه نشره، مع إقرار يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث.
- يجب ألا يتجاوز البحث المقدم عشرون (20) صفحة، مع تقديم ملخص بالعربية والإنجليزية شريطة ألا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (150) كلمة.
- يلي الملخصين العربي والإنجليزية كلمات مفتاحية لا تزيد عن سبع (07) كلمات (غير موجودة في عنوان البحث لتستخدم في التكشيف).
- يُرسل للباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبوله، أو خطاب اعتذار عند عدم قبوله.
- تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حالة تم رفض البحث.

محتويات العدد

- 9..... افتتاحية
- الشراكة اللغوية عن بعد مدخل لتطوير مهارات اللغة العربية للناطقين
بغيرها وتعلمها التأسيس لتعاقد بيداغوجي فعال
- 13..... فاطمة حسيني
- استراتيجيات تدريس المفردات وتنمية الكفاية المعجمية
- 25..... يوسف باهية
- التحديات الرقمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باعتماد نمط
التعليم عن بعد
- 37..... لحسن ايت احساين
- فاعلية الانفتاح على البعد التكنولوجي في تعزيز تعليم العربية للناطقين
بغيرها
- 55..... أنس ملموس
- التقييم الإلكتروني للمفردات في اللغة العربية للناطقين بغيرها
- 67..... خالد الانصاري
- تدريسية قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها: مدخل إلى "التعليم ذي
المعنى"
- 87..... عبد الجليل التوزاني
- معايير الجودة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية رقميا
- 97..... عبد الكريم المناوي

- تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها "الانغماس اللغوي عن بعد -
أنموذجا"
- 105..... حميد البطري
- الوعي الصوتي آلية مساعدة على القراءة
- 117..... عبد الصمد شنفير
- اتجاهات الطالبات نحو اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية - دراسة
ميدانية -
- 137..... ولاء بنت فهد السبيت - نجلاء بنت إبراهيم الشثري
- تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها ومستجدات التعليم عن بعد
- 167..... أحمد بوغبو
- دور الترجمة في التفاعل الثقافي بين الجماعات الإنسانية: الإبداعية وتأسيس
السلم الهوياتي
- 195..... فؤاد بوعلي
- المعجمية العبرية - العربية نموذج: قاموس عبري- عربي لدافيد سجينف
مع معجم ثلاثي اللغات: عربية- عبرية وفرنسية لسفر التكوين
- 247..... إدريس اعبيزة
- معجم مصطلحات علم التجويد عربي-إنجليزي
- 295..... محمود إسماعيل صالح
- النظرية العلمية كمنهج تمثلي ونموذج تمثيلي
- 311..... إبراهيم اشعيل
- الدرس المصطلحي عند الفلاسفة والمناطق
- 345..... عبد العزيز المطاد

افتتاحية

في سياق سعيه الدؤوب لتعزيز مكانة اللغة العربية وتكريس دورها في ترقية التنمية والتعليم والاتصال، يسر مكتب تنسيق التعريب بالرباط التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، أن يقدم للقراء الكرام العدد الرابع والثمانين من مجلة اللسان العربي.

يحتوي العدد على جملة من المقالات العلمية والدراسات والأبحاث الأكاديمية، مختلفة الأبعاد والاهتمامات، متحدة الغاية والهدف، كتبت بأقلام عربية تشد خدمة المعرفة والرقمي بلغة الضاد.

خصصت المجلة - في هذا العدد - ملفاً "تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، رصد فيه كتاب ومختصون عصارة تجاربهم وخبراتهم الأكاديمية والتربوية لتقديم نماذج مهمة وخلصات عملية من شأنها الرقي بآليات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتطوير المناهج المتبعة في المجال، وكذا استعمال التكنولوجيا والتقنية الحديثة لهذه الأغراض، وفق أساليب علمية مجربة وأخرى حديثة مبتكرة، بينما تناولت أبحاث أخرى أحدث الأساليب والطرق في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مثل استخدام التكنولوجيا الحديثة، والتعلم عن بعد، والتعلم القائم على المشاريع، فضلاً عن التحديات التي تواجه المعلمين والطلاب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مثل اختلاف الثقافات، وصعوبة تعلم قواعد اللغة العربية، ونقص الموارد التعليمية.

غني عن البيان أن اللغة العربية تُعدّ لساناً غنياً بثقافة عريقة تمتدّ عبر آلاف السنين، ممّا يجعلها محطّ اهتمام للعديد من الباحثين الذين يسعون لتعلمها واكتشاف كنوزها. لذا، برزت الحاجة إلى تطوير أساليب فعّالة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بما يتناسب مع مختلف الاحتياجات والأهداف. وتتنوع

هذه الأساليب لتشمل المراكز والجامعات التي توفر العديد من البرامج الأكاديمية المتخصصة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تتنوع مدتها ومستوياتها لتشمل المبتدئين والمتوسطين والمتقدمين.

يضاف إلى ذلك شيوع برامج اللغة العربية عبر الإنترنت التي تُتيح فرصة التعلم عن بعد وبشكل مرّن، من خلال منصات تعليمية إلكترونية تقدم دروساً تفاعلية واختبارات متنوعة، توفرها العديد من الكتب والمواقع الإلكترونية والتطبيقات التعليمية التي تُساعد على تعلّم اللغة العربية بشكل ذاتي، وتُقدم شروحات لقواعد اللغة ومفرداتها ونطقها، من خلال التواصل مع الناطقين باللغة، والذي يُعدّ من أهمّ الوسائل لتعلم اللغة بشكل سلس ييسّر اكتساب مهارات التحدث والاستماع.

أضحت مجلة اللسان العربي مرجعا للمؤسسات الأكاديمية والهيئات اللغوية والمجامع والجامعات وللمتخصصين المهتمين بقضايا التعريب والترجمة والتنمية اللغوية، ومنبراً لنشر أبحاث في مجالات لغوية ومصطلحية متنوعة باللغات العربية والفرنسية والإنجليزية.

وللتذكير فقد أطلق مكتب تنسيق التعريب موقعا إلكترونيا جديداً لمجلته العلمية سعياً لتسهيل الوصول إلى المحتوى اللغوي والمصطلحي الذي تنشره المجلة، وتعزيز التواصل مع الباحثين والمهتمين بقضايا التعريب والترجمة والتنمية اللغوية. ويتيح الموقع الجديد للمجلة للقارئ والباحث العربي مادة علمية ثرية، كتبها أكثر من 1333 كاتباً عربياً، في 83 عدداً من أعداد المجلة صدرت على مدى 60 عاماً، جاب كتابها المعارف اللغوية والمعجمية المختلفة، وساهموا في الحفاظ على اللغة العربية وتطويرها وانفتاحها على المعارف الحديثة وتعرف الآخر على أدبياتها.

ويحتوي الموقع على كامل أعداد المجلة، بالإضافة لنوافذ وخصائص تمكن الزائر من البحث المتخصص باسم الكاتب أو عنوان المقال، وتتيح أدوات الموقع

للزوار تحميل المادة العلمية بسلاسة، وتصفح نوافذ أخرى خاصة بالأخبار والتعريف بالمجلة وكُتابها.

كما يتيح موقع مجلة اللسان العربي الجديد للراغبين في الكتابة بأعداد المجلة القادمة الاطلاع على شروط الكتابة بها، وكذا مراسلة هيئة التحرير وإرسال الأبحاث المرشحة للنشر عبر منصة مخصصة لهذا الغرض تجدونها على الموقع. بالإمكان زيارة موقع المجلة وتصفح مادته العلمية من خلال الرابط التالي:

<http://www.allissanalarabi.org>

والله من وراء القصد.

أ.د محمد ولد أعمر

المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

الشراكة اللغوية عن بعد مدخل لتطوير مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها التأسيس لتعاقد بيداغوجي فعال

فاطمة حسيني

أستاذة التعليم العالي، مركز تكوين
مفتشي التعليم، الرباط. المغرب

ملخص البحث

لعل مساهمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تجديد أساليب التعليم والتعلم والتدريب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد أبانت عن نتائج مهمة منها استمرار الدراسة والتعلم. ومن أجل المساهمة في تحسين أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها وتمكين الطلبة من مهاراتها اللغوية والثقافية عن بعد، يبدو من اللازم انفتاح تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على مستجدات السياق الرقمي والثورة الصناعية والذكاء الاصطناعي، وعلى الاستراتيجيات الحديثة في التعليم والتعلم والتدريب عن بعد وإعداد عدة بيداغوجية وعقد ديدكتيكي يمكن الشريك اللغوي من الأدوار الجديدة التي يجب أن يؤديها حين ممارسته للشراكة اللغوية عن بعد كما يمكن الطالب غير الناطق بالعربية من متابعة تعلمها والارتقاء بالتمكن من المهارات اللغوية والثقافية والتواصلية المختلفة.

لذلك، فإن الهدف من هذه الورقة، هو التركيز على أهمية بيداغوجية متكاملة للشراكة اللغوية ومواصفات للشريك اللغوي وكفاياته المهنية لتحقيق أهداف التعلم ومخرجاته، مع التركيز على مفهوم الشراكة اللغوية حضوريا وعن بعد، لتساعد على تمكين الطالب غير الناطق بالعربية من التعلم الإيجابي والفعال

وتسمح ببناء أداة منهجية ملائمة للشراكة اللغوية في برامج ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. يستند هذا المقترح البيداغوجي على تجربة تأطير أساتذة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتتبع من كان منهم يقوم بمهمة الشريك اللغوي حضورياً (قبل الجائحة)، وأتاحت تجربة التعليم عن بعد فرصة الوقوف عند معطيات وملاحظات مهمة ترتبط بإشكالات التعليم عن بعد والتعلم والتقويم عن بعد في غياب الاهتمام بهذا الشق الخاص بالشراكة اللغوية عن بعد ومدى فعالية تدخل الشريك اللغوي في الارتقاء بمسارات التعلم وآفاق اعتماد هذا المبدأ في مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

الكلمات المفتاحية

الشراكة اللغوية - الشريك اللغوي - التعاقد البيداغوجي - برنامج الشريك اللغوي

مقدمة

الشريك اللغوي عن بعد الذي يتبناه المشروع، أنشطة تعزز إتقان المهارات اللغوية، في البرنامج اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وتأسس هذه الشراكة اللغوية عن بعد على أسس ناظمة ومخطط لها من قبل، وعلى تنظيم الحصص واللقاءات عن بعد عن طريق إحدى البرمجيات الرقمية، تركز حصصها على التدريب وممارسة الأنشطة والمهارات التواصلية عن بعد، ولا تنحصر في المعارف (القواعد النحوية والتركيبية والمعجمية والثقافية) فقط، بل تقوم على إعداد مواقف تفاعلية محفزة، خلال ممارسة المهام والأنشطة لتحسين المهارات اللغوية للطلاب غير الناطقين باللغة العربية عن بعد عندما يضطر الطلاب إلى متابعة الدراسة (عن بعد).

وبذلك، ستسمح هذه الشراكة اللغوية للبرامج التعليمية عن بعد، بالعمل على تطوير مهارات جديدة للشريك عن بعد، ومنها: مهارات تدبير مسار التعلم وتطوير استعمال وسائل ومصادر رقمية متنوعة لتفعيل التعلم وتحفيز المشارك اللغوي عن بعد للتفاعل الشفهي والنطق السليم والوعي

الصوتي وتعميق بعض الأساليب اللغوية والمهارات التواصلية التي يحتاجها لهذه الشراكة اللغوية للتقدم في التعلم وتجاوز الصعوبات المرصودة، ولتحقيق أهداف التعلم ومهاراته عن بعد للوصول إلى مستوى إتقان أفضل في تعلم المهارات اللغوية وممارستها عمليا في سياق العلاقة البيداغوجية للشراكة اللغوية عن بعد.

وبناء عليه، يتمّ النظر إلى مفهوم الشراكة اللغوية عن بعد باعتباره صيغة تعليمية تعليمية تستند إلى العلاقة بين شخص يتقن اللغة العربية وتعليمها للناطقين بغيرها، وآخر لديه حاجات لغوية وثقافية لتعلم هذه اللغة. وتكون هذه العلاقة اللغوية عن بعد قائمة على تعاقد بيداغوجي / ديدكتيكي وعلى طبيعة ونوعية الدعم البيداغوجي الفعال الذي يتم توفيره من قبل الشريك اللغوي للطلاب غير الناطقين بالعربية بحسب الصعوبات والحاجات اللغوية المحددة.

(1) إشكالية الدراسة

نظرا لندرة أو غياب استخدام برامج اللغة العربية للشراكة اللغوية عن بعد، تنطلق إشكالية البحث من سؤال مفاده: "كيف تساهم استراتيجية الشراكة اللغوية عن بعد في دعم تعلم الطالب غير الناطق باللغة العربية للتمكن من المهارات والقدرات اللغوية والتواصلية والثقافية وتحقيقه مستوى عال من الكفاءة اللغوية؟"

تنبثق عن السؤال المحوري أسئلة فرعية، هي:

- ما أهم مبادئ التعاقد البيداغوجي الذي يمكن من تحقيق أهداف الشراكة اللغوية عن بعد؟
- كيف نخطط للتعلم البيداغوجيا لتصبح الشراكة اللغوية عن بعد فعالة وناجعة؟
- أي وسائل وأدوات للتقويم كفيلة بتتبع مسار الطالب وترصد مخرجات تعلمه عن بعد؟

- كيف تصبح الشراكة اللغوية، حضورياً وعن بعد، عملية وفعالة في كل مراكز ومؤسسات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

(2) دواعي اختيار الموضوع:

- ندرة الدراسات التي تناولت موضوع الشراكة اللغوية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد.
- الحاجة إلى عقد بيداغوجي يحدد ضوابط وقواعد توجيهية تؤسس لمنظور شامل للشراكة اللغوية عن بعد في برامج الشريك اللغوي / الرفيق اللغوي بوصفه إجراء عملياً فعالاً لتعليم اللغة وتعلمها عن بعد بفعالية.
- ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع الشراكة اللغوية في صيغتها الحضورية.
- ندرة البحوث التي تتناول تجربة الشراكة اللغوية عن بعد

(3) أهمية الدراسة:

- تحديد أهداف الشراكة اللغوية عن بعد وإجراءاتها
- تحديد متطلبات التعلم وحاجات الطالب للتأسيس لشراكة لغوية فعالة عن بعد.
- اقتراح ورقة منهجية للمتطلبات البيداغوجية اللازمة لتنفيذ الشراكة اللغوية عن بعد.
- اقتراح استراتيجيات لممارسة المهارات اللغوية شفهيًا في سياقات تواصلية متنوعة عن بعد.
- إعداد سيناريوهات بيداغوجية للشريك اللغوي عن بعد لتصميم المهام وتنفيذ الأنشطة، ولتنفيذ التعلم عن بعد وتبعه.
- إعداد معايير ومواصفات لاختيار الشريك اللغوي القادر على تحقيق أهداف الشراكة اللغوية عن بعد.

4) أهداف الدراسة

- خلق فرص التفاعل اللغوي عن بعد مع الطالب لتمكينه من المهارات التواصلية.
- تحديد مواصفات الشريك اللغوي ومعارفه ومهاراته في الغرض من تعلم الطالب الأجنبي للغة العربية (أكاديمي، أو ديني، أو دبلوماسي، أو إعلامي أو تجاري..)
- تطوير مهارات المحادثة والتعبير الشفوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعلمها عن بعد.
- استراتيجيات تطوير مهارات الوعي الصوتي وتطوير مهارات الاستماع والتحدث.
- إعداد أسس بيداغوجية لتنمية مهارات التفكير والمهارات الحياتية للشريك اللغوي
- إقدار الشريك اللغوي (المرافق أو المرشد اللغوي) عن بعد على تصميم الأنشطة المناسبة للتفاعل من أجل تحقيق أهداف المشاركة اللغوية والثقافية والمعرفية للطلبة غير الناطقين باللغة العربية عن بعد.
- التزامه بالحياد والموضوعية حين مناقشة القضايا ذات الحساسية الدينية والعرقية والسياسية والعلمية والقانونية والحقوقية والميول الجنسي...
- تمكين الشريك اللغوي من استراتيجيات تدفع بالطالب للتعبير ولإنتاج اللغويين والقدرة على التواصل في وضعيات واقعية أو افتراضية سياقية
- تعزيز دور الشراكة اللغوية عن بعد في التبادل الثقافي
- تذليل الصعوبات والتحديات في ممارسة الشراكة اللغوية (معرفة، رقمية وتقنية، تطبيقية، زمنية...)

ويعتبر الهدف الرئيسي للشراكة اللغوية عن بعد في تعلم اللغة الهدف بطريقة أكثر تفاعلية لتحقيق:

- تعلم عملي يتيح فرصة التفاعل مع اللغة الهدف في سياقات حقيقية ويومية، مما يساعد في فهم أفضل للغة واستخدامها بشكل أكثر فعالية.
- تبادل لغوي وثقافي إيجابي بمشاركة المعارف والمعلومات التي تعزز التفاهم اللغوي والتبادل الثقافي والتفاعل والحوار البناء.

5) مصطلحات الدراسة

*الشراكة اللغوية: "تؤكد الشراكة اللغوية على ممارسة اللغة في سياقاتها الرسمية وغير الرسمية؛ فاللغة بين المتعلم أو الدارس والشريك اللغوي العربي تتسم بالأصالة، وتدور حول موضوعات قد يندر أن تتم مناقشتها في الفصول الرسمية... وتجري الشراكة اللغوية في البرامج على صورتين: الأولى تطوعية، وقد تكون تبادلية، والثانية: مدفوعة الأجر...؛ قد تجري لقاءات الشراكة اللغوية بشكل فردي مع الشريك أو زوجي أو جماعي، وقد تجري داخل المؤسسة التعليمية وقد تجري خارجها⁽¹⁾.

*الشراكة اللغوية عن بعد:

يعتمد البحثُ التعريفَ الإجرائي الآتي لمفهوم الشراكة اللغوية عن بعد: شراكة لغوية عن بعد تعتمد تطبيقات تكنولوجية، والاستخدام الفعال لها، وتكون مبنية على الوظائف والمهام اللغوية وتنوع المحتوى، وعلى مهارات التواصل والمحادثة والحوار بين طلبة أجنبية يدرسون اللغة العربية وثقافتها عن بعد مع متحدثين أصليين للغة العربية. وتكون اللقاءات عن بُعد عبر الإنترنت أو من خلال تطبيقات الدردشة أو أي وسيلة من وسائل التواصل الاجتماعي ووسائل اتصال رقمية، مثل: مكالمات الفيديو والدردشة الصوتية والرسائل النصية المسموعة والمرئية والهولوجرام والأفلام التعليمية والألعاب الرقمية الجادة...، حيث يتم توفير فرص للتعلم عمليا وفي سياقات ووضعية حقيقية أو افتراضية توفر إمكانات تعليمية متعددة ومصادر تعلم متنوعة وموثوق بها؛ ويتم ذلك بالتخطيط للقيام بأنشطة مختلفة تهدف إلى تحسين مهارات الطلاب اللغوية (استماعا، تحدثا، قراءة وكتابة...) والتواصلية والثقافية...

*برنامج الشريك اللغوي Language Partner Program

"برنامج الشريك اللغوي، هو مجموعة من المواقف ذات المحتوى الحوارية التي يعدّها مسؤولو برنامج لتعليم اللغة وتعلّمها، بهدف تبادل متعلّمين أو أكثر اللغة الهدف مع أبنائها، بهدف ممارسة اللغة شفهيًا، ضمن موضوعات يريد المتعلمون التوسع بمعرفتها. ويعدّ نشاطًا مكملًا؛ لتنمية المهارات اللغوية الأربع..." (2)

*التعاقد البيداغوجي للشراكة اللغوية عن بعد: عقد بيداغوجي يلتزم فيه الطرفان بالأهداف والإجراءات والتدابير لتحقيق أهداف الشراكة اللغوية، تحدّد فيه واجبات الشريك اللغوي وواجبات الطالب والأهداف المتعاقد عليها. يحترم معايير اختيار الشريك اللغوي والأدوات المستخدمة في تقييم أدائه عن بعد في شقها الأكاديمي وشقها المهني.

(6) أنواع الشراكة اللغوية:

- الشراكة اللغوية الحضورية:

التعلم وتدريب مكثّف على المهارات اللغوية.

- الشراكة اللغوية عن بُعد، تتم باعتماد:

-تبادل الحوار والمناقشة عبر الإنترنت: التدريب على المهارات عبر

منصات دردشة صوتية أو فيديو على الإنترنت...

-منصات تعليم اللغات عبر الإنترنت: توجد منصات للتواصل وتبادل

المعرفة.

-تطبيقات الدردشة اللغوية:

تتيح التطبيقاتُ التواصلَ بين الشريك اللغوي والطالب لتحسين مهاراته

اللغوية بحسب احتياجاته اللغوية والتواصلية وبالمشاركة والتفاعل الفعّال.

- برامج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن استعمالها في الشراكة

اللغوية:

هناك مجموعة من أدوات وبرامج الذكاء الاصطناعي التي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف الشراكة اللغوية، توفر تعلمًا فعليًا ومخصصًا للطالب، منها:

- تطبيقات المحادثة الذكية، مثل: HelloTalk، من خلال الدردشة النصية والصوتية.

- تطبيقات تعلم اللغة والثقافة، على سبيل المثال لا الحصر: Duolingo لتحسين مهارات القراءة والاستماع والكتابة والنطق..

وبالرغم من أن هذه الأدوات والتقنيات المبتكرة مفيدة في تعزيز تجربة الشراكة اللغوية، إلا أنها لا تعوض التواصل المباشر والحقيقي لتعزيز الفهم اللغوي وتطوير المهارات اللغوية بشكل سياقي واقعي.

(7) معايير الشراكة اللغوية عن بعد ومرجعياتها البيداغوجية واللغوية

مواصفات وكفايات الشريك اللغوي عن بعد: تتأسس مواصفات وكفايات الشريك اللغوي عن بعد في ثلاثة محاور أساسية:



وتتأسس أهم المرجعيات البيداغوجية واللغوية المؤطرة للممارسات المهنية للشراكة اللغوية عن بعد على ما يأتي:

- بناء معايير للشراكة اللغوية والثقافية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد
- تفعيل مبادئ التعاقد البيداغوجي للشراكة اللغوية حضوريا وعن بعد
- تحديد كفايات الشريك اللغوي عن بعد ومواصفاته والمهارات التقنية وبعدها البيداغوجي المتمثل في استخدام أدوات وبرمجيات رقمية للتعليم عن بعد (زوم Zoom- جوجل ميت google Meet - Teams- الفصول الافتراضية virtuels classes مجموعات الدردشة discussions groupes de ... والبرامج الرقمية المختلفة...)
- توفير وضعيات لممارسة اللغة العربية في سياقات واقعية (زيارات عائلية- حضور مناسبات دينية وثقافية، زيارة مواقع تاريخية...)
- توفير روابط إثرائية عبر الشبكة والمنصات التعليمية لإغناء وتطوير الممارسات التدخلية عن بعد

8) أساليب التقييم في الشراكة اللغوية في سياق التعليم عن بعد:

- تنوع ممارسات التقييم في الشراكة اللغوية عن بعد والاستراتيجيات المعتمدة لتطوير المهارات لدى الطلاب عن بعد في كل مستوى مرجعي.
- التخطيط لتغذية راجعة موجهة من الشريك اللغوي للطالب(ة) عن بعد بحسب احتياجاته والصعوبات التي تواجهه في التعلم
- تقديم مقترح عملي لتتبع تعلم الطلبة في سياق تعلمهم عن بعد مع شريك لغوي.

9) مقومات الشراكة اللغوية عن بعد:

أشار الدكتور خالد أبو عمشة (2021) إلى مجموعة من مقومات إنجاح الشراكة اللغوية (حضوريا)، منها :

- وجوب إظهار الرغبة في القيام بهذا العمل .
- التعامل وعدم مواجهة المتعلم معظم الوقت،
- ترك الدارس يتحدث معظم الوقت وتهيئة الفرص له لممارسة ذلك.

- إظهار علامات الاهتمام في الاستماع ومتابعة الحديث على الدوام، والتفاهم المتبادل
- التركيز على محاولة فهم ما يقوله الطالب أثناء الحديث وعدم مقاطعته.

والتركيز على مقومات أساس، تتمثل في:

- تجنب الحساسية الثقافية والدينية: بالابتعاد عن الخوض في القضايا الثقافية والاجتماعية والدينية والعقدية... التي قد تؤثر على التواصل والتفاعل عن بعد.
- تنظيم الوقت واختيار التوقيت المناسب والمحتويات المناسبة وتبادل المواد اللغوية الممتعة والمفيدة للطالب لتحقيق أهداف الشراكة اللغوية عن بعد.

10 - مزايا برنامج الشراكة اللغوية عن بعد:

- تسمح الشراكة اللغوية عن بعد للطلبة بالتعلم والتفاعل دون حاجة إلى السفر أو دفع التكاليف الباهظة للدورات التعليمية الحضورية
- تتيح إمكانيات استكشاف وفهم ثقافات جديدة وتعزيز الفهم الثقافي واحترام الآخر عن طريق البرامج الثقافية والفيديوهات وبرامج الهولوكرام والبرامج الوثائقية الموثوق بمحتوياتها التاريخية والحضارية والثقافية ...
- توفير موارد تعليمية ومصادر تعلم رقمية متنوعة عبر الإنترنت، وفتح أبواب التواصل والتعلم والاكتشاف عبر الحدود الجغرافية

11 . مقترحات لتنفيذ برامج الشراكة اللغوية عن بعد في مختلف برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

1. الاستفادة من التكنولوجيا باستخدام التطبيقات والمنصات المخصصة للتعلم اللغوي المفيد والفعال
2. تفعيل اللقاءات التواصلية عبر الإنترنت ومنتديات الإنترنت أو المجموعات على الويب، وكل فرص تحسين المهارات اللغوية والتواصلية.

المراجع

المراجع العربية

- (1) خالد أبو عمشة (2021) دليل الشراكة اللغوية لمعلمي العربية للناطقين بغيرها ومتعلميها، اتحاد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- فاطمة حسيني (2016) أدوات تقوي الكفاءة اللغوية لدى الناطقين بغير العربية، الاختبارات وملف الإنجاز الرقمي نموذجاً. كتاب جماعي: القياس والتقويم، في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها، الندوات والمؤتمرات عدد 26، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.

المراجع الأجنبية

- <https://www.eslconversationquestions.com>
- Lingoda Team . Les avantages inattendus de l'apprentissage des langues. (2015).
- "The Art of Language Exchange: Practice Interpersonal Skills, Foster Intercultural Competence, and Improve Your Communication Skills in a Foreign Language" by Kristina Duncan - This book provides practical advice and strategies for successful language exchange partnerships.
- "Language Exchange: 101 Practical Ideas for Cultivating a Global Mindset" by Brandon Simpson - This book offers 101 practical ideas for language exchange partners to enhance their language learning and intercultural communication.

المواقع الإلكترونية

- د. مهى فهد أبو حمرة (2020) الشريك اللغوي وأسلوب التبادل اللغوي في تعليم اللغة العربية وتعلمها لمتعددي اللغات والثقافات - <https://www.new-educ.com/author/mahaedtech>
- خالد أبو عمشة (2017) الشريك اللغوي ودوره في تحصيل الكفاءة في برامج تعليم العربية للناطقين

<https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=23794>

- خالد أبو عمشة (2017) الشريك اللغوي ودوره في تحصيل الكفاءة في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها

<https://iitilaf.org/%D8%A7%D9%84%D8%B4%D8%B1%D9%8A%D9%83-%D8%A7%D9%84%D9%84%D8%BA%D9%88%D9%8A-%D9%88%D8%AF%D9%88%D8%B1%D9%87-%D9%81%D9%8A-%D8%AA%D8%AD%D8%B5%D9%8A%D9%84-%D8%A7%D9%84%D9%83%D9%81%D8%A7%D8%A1%D8%A9->

COMPÉTENCES INTERACTIONNELLES DES TUTEURS DANS DES ÉCHANGES VIDÉOGRAPHIQUES SYNCHRONES Charlotte Dejean, Nicolas Guichon, Viorica Nicolaev Lavoisier| « Distances et savoirs » 2010/3 Vol. 8 | pages 377 à 393 ISSN 1765-.<https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-3-page-377.htm>

<https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=23794>

استراتيجيات تدريس المفردات وتنمية الكفاية المعجمية

يوسف باهة

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي
أكاديمية الرباط - سلا - القنيطرة

مقدمة

حظي مكون المعجم في مجال اللسانيات بحظ وافر من الدراسة، والتحليل؛ حيث سعى ثلة من المعجميين للتنظير له على اعتبار أن هذا المكون في دينامية وتطور، بخلاف المكون النحوي، والتركيب، والصرفي. هذا الاهتمام بمكون المعجم، أساسه الاختلاف بين الباحثين حول ماهيته، إذ ارتأى بعضهم جعله مكونا من مكونات النحو، أو بنية من النظام النحوي، نظرا للعلاقة العضوية بينهما، وهناك من اعتبره نظاما مستقلا عن غيره من أنظمة اللغة؛ لكونه يشتمل على قواعد منتظمة، ووحدات لغوية تربطها علاقات محددة.

في المقابل، لم تلق ديدكتيك المفردات المعجمية، أهمية بالغة من لدن المتخصصين في المجال التعليمي، واقتصر دورهم فقط على تقديم طرائق لشرح المفردات، بغية تسهيل فهم النصوص، وشرح القواعد النحوية؛ فنتج عن ذلك، قصور في استراتيجيات تدريس المفردات ضمن المناهج التعليمية، وتم تهميط درس المعجم في قوائم من المفردات لا تحمل أي إمكانية لجعل مكون المعجم نشاطا تحويليا؛ لأن طرائق تدريسه تُبقي المتعلم خارج كل عملية تفاعلية. وعليه، تبرز الإشكالية الطبيعية للديدكتيك التي يتوجب عليها أن تعنى بمشكلات المنهجية، والطرائق البيداغوجية، لبناء معرفة معجمية، تتجنب الحشو، والتشويش على المتعلم.

أ. إشكال الدراسة

يتمثل الإشكال الجوهري الذي تطرحه هذه الدراسة في السؤال الآتي:
كيف نمي كفاية المتعلم المعجمية وفق مقارنة ديدكتيكية؟

ب. أسئلة الدراسة

لتحديد محاور هذه الدراسة ورسم حدودها، نطلق من إشكال الدراسة
لطرح أسئلة فرعية منها:

- (1) ما العناصر التي ينبغي التركيز عليها أثناء تعليم المفردات وتعلمها؟
- (2) كيف تسهم الوسائل التكنولوجية في تنمية الكفاية المعجمية؟
- (3) كيف يمكن تمثل معنى المفردات في ذهن المتعلم؟

ج. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- (1) تحديد أهمية توظيف استراتيجيات معرفية لتعلم المفردات وتعليمها؟
- (2) تبيان أهمية الوسائل التكنولوجية في تنمية الكفاية المعجمية؟
- (3) إبراز دور الخرائط الذهنية في تمثل معاني المفردات في ذهن المتعلم؟

1. تعليم المفردات وتعلمها

طرح تعليم المفردات ضرورة الاستفادة من نتائج الأبحاث اللسانية التعليمية ومواكبتها في بلورة مقارنة ديدكتيكية، تتجاوز حشو ذهن المتعلم بلوائح من المفردات بمعزل عن السياق المقامي الذي أنتجها، وفي هذا السياق، يرى كثير من الباحثين المهتمين بمجال تعليم اللغات وتعلمها، أن طبيعة الكشف عن سيرورة النقل المعرفي للمفردات من المظاهر اللغوية التي ينبغي مقاربتها من زوايا متعددة؛ لأن استيعاب المفردة يفرض إدراك خصائصها،

الخطية، والصوتية، والتركيبية، ومعرفة سياقها التداولي والسوسبولساني، وصولاً إلى بناء معرفة معجمية.

ارتباطاً بموضوع الدراسة، فإن متعلمي اللغة العربية في حاجة إلى برامج تعليمية لغوية، تخص تدريسية المفردات، وتصاغ بمقاييس عالية، وفق مقاربات تعليمية ديدكتيكية، تنمي لديهم كفايتهم المعجمية، وتؤهلهم لمواصلة تعلم اللغة العربية بشكل سليم. وفي هذا الصدد يقول (Vermeer, 2001): " معرفة المفردات هي مفتاح للفهم والإفهام، والجزء الأكبر من تعلم لغة معينة مرتبط بتعلم مفرداتها"¹.

وبموجب هذا التصور، فإن المتعلم عندما لا يتمكن من التعبير شفهيًا أو كتابيًا نتيجة ضعف مخزونه المعجمي أو عدم القدرة على توظيف المفردات إنتاجًا وفهمًا استقباليًا، قد يلجأ إلى توظيف بعض الكلمات في غير سياقها المناسب، أو يستعين باللهجة العامية، مما يضعف قدرته التواصلية وكفايته المعجمية، وعليه ينبغي تزويد المتعلم باستراتيجيات فاعلة مبنية على هندسة تعليمية وظيفية، لتبسيط تعلم المفردات، داخل قسم اللغة العربية.

إن استخدام المتعلم طريقة ما للتعلم، دليل على أنه تعلم كيف يتعلم؟ وهذا ما تسعى إلى تحقيقه استراتيجيات التعلم "الاستراتيجية متوالية مندمجة من الإجراءات المنتقاة لبلوغ هدف معين من أجل استثمار أمثل للكفاءة"². وفي هذا السياق، فإن تنمية الكفاية المعجمية لا تقتصر فقط على تزويد المتعلم بالمفردات ثم استعمالها في موقف تواصل، بل ينبغي التركيز على استراتيجيات تعلمها؛ لأن المواقف التواصلية تختلف حسب السياق، وهذا ما أكده بعض الباحثين أمثال ناسيون Nation³ ينبغي للمدرسين تدريب المتعلمين على استراتيجيات تساعدهم على فهم الكلمات وتذكرها³.

1 - Vermeer.A 2001. P. 219

2 - زغبوش، بنعيسى. 2008. ص. 61.

3 - Nation. 2001. P. 28

إن توظيف استراتيجيات معرفية وميتا معرفية أثناء تدريس المفردات، سيسهم في تنمية كفاية المتعلم المعجمية. ونعني بالمعجم هنا المعرفة المعجمية التي يمتلكها متكلم اللغة العربية حول ألفاظ لغته، كيف يفهمها ويضعها في تراكيبها وسياقاتها المناسبة، ويبدع بها ألفاظا جديدة، ويوسع من معانيها. فالمعجم هو مكون من مكونات اللغة، تحمل وحداته معلومات تتعلق بما هو صوتي، صرفي، دلالي، تركيبى. وإذا كان الهدف من تعليم اللغة تمكين المتعلم من التعبير بلغة سليمة ومقبولة، فالوسيلة الأنجع هي تطوير كفايته اللغوية مع مراعاة مستوى المتعلمين وحاجاتهم الوظيفية والذهنية والعاطفية والمعرفية.

2. الوسائل التكنولوجية وتعليم المفردات

تروم الديدكتيك الاستفادة من الوسائل التعليمية جميعها لتحقيق الجودة في العملية التعليمية التعلمية، وبما أننا في عصر التكنولوجيا فقد أصبح من الضروري استعمال وسائل تعليمية حديثة، تساعد المدرس في النقل الديدكتيكي للمعارف، وهذا ما تم التأكيد عليه في المذكرة التربوية: "تحسين وملاءمة التقنيات البيداغوجية وطرائق التدريس، وتوفير الوسائل والوسائط الديدكتيكية (السمعية-البصرية-الرقمية) المساعدة على تدريس وتعلم اللغات"⁴.

تكتسي الوسائل التعليمية أهمية في منظومة التربية والتكوين، لما تقدمه من إمكانيات لتنمية الكفايات اللغوية والتواصلية، وتحسين جودة العملية التعليمية التعلمية. وتماشيا مع السياق نفسه، نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الدعامة العاشرة من المجال الثالث المتعلق بالرفع من جودة التربية والتكوين على أنه: "سعيًا لتحقيق التوظيف الأمثل للموارد التربوية، ولجلب أكبر فائدة ممكنة من التكنولوجيا الحديثة، يتم الاعتماد على التكنولوجيات الجديدة"⁵.

4 - المذكرة التربوية، ع، 132، ص. 2.

5 - الميثاق الوطني للتربية والتكوين، الدعامة 10، المواد: 119-120-121

قبل الحديث عن أهمية الوسائل التعليمية التكنولوجية، ودورها في تنمية الكفاية المعجمية، ارتأينا أن نقدم تعريفاً لمفهوم تكنولوجيا التعلم من أجل تحديد المصطلح.

ورد مفهوم تكنولوجيا التعليم في معجم علوم التربية على أنه "مجموع الموارد السمعية البصرية المستعملة في التعليم مثل الصور والأفلام وأدوات التسجيل والراديو والتلفزة، كما أنها تشير كذلك إلى منهجية التعليم مثل التعليم المبرمج"⁶.

إن الصعوبات التي يعاني منها بعض المتعلمين أثناء عملية التعلم لا تقتصر على ضعفهم المعرفي أو الذهني، بقدر ما تتعلق بالطرائق والوسائل التعليمية التقليدية التي يستعملها المدرسون لإيصال المعلومات، لذلك ينبغي للمدرس تنويع الوسائل التعليمية لتنسجم مع مختلف أنماط التعلم.

ترتبط مختلف استعمالات الوسائل التعليمية الحديثة في العملية التعليمية التعلمية بمجموعة من المهام الديدكتيكية التي تسعى إلى تيسير إدراك المعارف وتبسيطها، كما تهدف إلى:

- تنمية الكفاية التواصلية على مستوى استقبال المفردات وإنتاجها؛
- مساعدة المتعلم على توظيف جميع حواسه مما يساهم في ترسيخ المعلومات؛
- توفير بيئة تفاعلية للتعرف على الأشياء المجردة؛
- مشاركة المتعلم في سيرورة بناء الدرس.

لا يتضمن تصميم الوسائل التعليمية الحديثة تقديم المعارف فقط، بل يتعدى ذلك إلى عرضها بطريقة تشجع المتعلمين على التفاعل لاستيعاب المعلومات وإدراكها، ولتحقيق هذا الهدف ينبغي الإجابة على الأسئلة التالية:

ماذا؟ : الكفايات المراد تنميتها من النشاط التعليمي؛

لمن؟ : وصف الفئة المستهدفة: سنها، مستواها المعرفي، والمهاري، والوجداني؛

- كيف؟ : تحديد الطرائق والاستراتيجيات المعرفية، والوسائل التي ستسهم في تحقيق الكفاية.

إجمالاً، إن تنمية الكفاية المعجمية، تتطلب توظيف واستثمار عدة وسائل تعليمية : صوتية بصرية سمعية؛ لأن طبيعة معالجة المعلومات في الذاكرة وترميزها تختلف باختلاف الحواس المستقبلية للمثيرات كما أشار إلى ذلك كل من Shiffrin' Atkonson.

يحتوي نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان على قناة مزدوجة للمعالجة:

القناة السمعية اللفظية:

----الأذنان----الكلمات المسموعة

القناة البصرية التصورية:

-----العينان-----الصور

إن لكل قناة قدرة محدودة على معالجة المفردات، وترميزها "علماً بأننا نحفظ ب 20% مما نسمعه و 50% مما نراه ونسمعه، لذلك من مصلحة المكون أن يوظف القناة البصرية إلى جانب القناة السمعية، وأن يلجأ إلى المساند البيداغوجي من أجل تحسين الشرح والاستشهاد والتوضيح".⁷

لذلك ينبغي استخدام الوسائل التكنولوجية أثناء عملية التعلم من أجل تمثل المفردات المجردة ذهنياً، فالوسائل السمعية لها أهمية في كيفية نطق المفردات، والوسائل البصرية مثل الحاسوب، التلفاز، السبورة التفاعلية، تمكننا من فهم

وتمثل دلالة المفردات المجردة، إما لأنها لا توجد في بيئته، أو أنه لم يتمكن من فهمها لفظيا.

إن توظيف الوسائل التكنولوجية داخل الفصل الدراسي سيساعد المدرس على القيام بعملية المواءمة من أجل تعديل الخطاطات الذهنية للمتعلم لكي تتكيف مع المفردات الجديدة، كما سيمكنه من خلق بيئة تفاعلية ستسهم في تنمية منطقة النمو قريبة المدى التي أشار إليها فيجوتسكي؛ لأن نمو هذه المنطقة يختلف من فرد لفرد تبعاً لمنطقته الحالية والمتوقعة، لذلك ينبغي توظيف الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية التعلمية مراعاة للفوارق الفردية بين المتعلمين.

عظفاً على ما سبق ذكره، تشكل الوسائل التعليمية، مدخلاً حقيقياً لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ميدان التعليم، فهي تساعد المتعلم على تمثيل واستيعاب المفردات، وتغني بيئة التعلم، فتيسر سبيل إدراك المعارف، وتجعل العملية التعليمية التعلمية أكثر تشويقاً، باستخدامها الصوت والصورة والألوان، وكلها عناصر تحفز المتعلمين، وتثير انتباههم لموضوع التعلم، وتساعد المدرس على بناء وضعية تعليمية، تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

فهم المفردات استقبالياً وإنتاجياً بشكل شفوي وكتابي فعال، يتطلب الاستعانة بمدخلات سمعية وبصرية تفاعلية، إذ تسمح للمتعلم بإنشاء روابط بين المفردات لبناء المعنى وتفكيكه، وإدماج المعلومات في شبكة المعارف الموجودة في الذهن، بمعنى "ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم أو المعلومات الموجودة سلفاً في الذاكرة، أو ربط جزء من معلومة ما بجزئها الآخر قصد خلق روابط في الذاكرة"⁸. وتتابع الصور الذهنية، ومعاني المفردات ودلالاتها وارتباطاتها، يتم بناء خريطة ذهنية توفر نموذجاً يعرفه المتعلم سابقاً، فيطلب منه بناء نماذج تدعم سيرورة اكتساب المفردات وتعلمها. وفي تفعيل هذه الاستراتيجية تجاوز استراتيجية الحفظ التي قد تبدو ناجعة على مستوى المدى القريب، لكنها طريقة غير عملية لتستوعب عدداً كبيراً من المفردات.

3. استراتيجية الخرائط الذهنية وتعليم المفردات

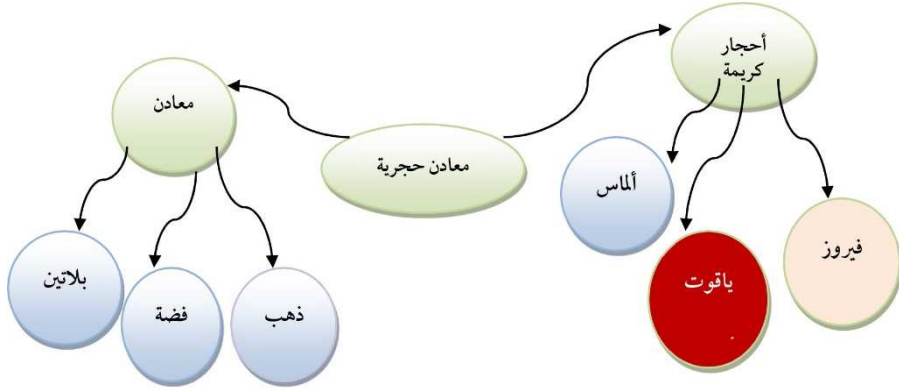
تقتضي استراتيجية الخرائط الذهنية تنظيم فعل التعلم، لتأمين المعلومة، وتعلم ما هو أساسي، وذلك بتنمية سيرورة التحليل والتركيب. وبفضل هذا العمل الذهني يتعلم المتعلم كيف ينظم المفردات التي يكتسبها، وفي هذا السياق، فإن المدرس مطالب بتيسير تنظيم المعلومات الجديدة، لتسهيل عملية إدماجها، وتحويلها إلى الذاكرة بعيدة المدى، وبدون هذا النسق من التشفير، فإن المفردات المتحصل عليها تستحيل مواءمتها مع المعارف السابقة. وتبعاً لهذا التصور، فإن " معرفة الفرد لكلمات معينة تمكنه من استثارة الكلمات والأفكار المتصلة بها -خطاطته اللغوية- وتعمل هذه العملية على إثارة وإغناء معجمه الذهني".⁹

ولتفعيل هذه الاستراتيجية، ينبغي تحليل حاجيات المتعلم؛ لتحديد موضوع التعلم. وهذا يعني أن اكتساب المفردات يتم بطريقة صريحة، وتماشياً مع هذا التصور، يحتاج المدرس عند البدء بتطبيق الاستراتيجية الذهنية، "إلى ربط المعلومات المقروءة في الكتب والمذكرات بواسطة رسومات وكلمات على شكل خريطة، تحول الفكرة المقروءة إلى خريطة تحوي أشكالاً مختصرة ممزوجة بالألوان والأشكال في ورقة واحدة حيث تعطي المتعلم مساحة واسعة من التفكير، وتمنحه فرصة مراجعة معلوماته السابقة عن الموضوع، وترسيخ البيانات والمعلومات الجديدة في مناطق المعرفة الذهنية".¹⁰

9 - عصر، عبد الباري. 1999. ص. 10.

10 - هلال، محمد عبد الغني. 2007.

شكل (1) خريطة ذهنية لتمثل المعنى في ذهن المتعلم.



يتضح لنا من قراءتنا البصرية للشكل (1) أن المعلومات التي سيتعرف عليها المتعلم، ستقدم له بطريقة منظمة، اعتماداً على مبدأ التصنيف والتجميع، حيث تم تحديد خصائص مشتركة بين المعادن الحجرية. وهكذا رتبت هذه المعادن إلى أحجار كريمة، ومعادن نادرة. وفي هذا الإطار، ينبغي على المدرس الانطلاق من عقدة مركزية، واستخدام تقنية العصف الذهني لتجميع المفردات والعقد المنشقة عنها، وذلك بهدف تقوية الذاكرة، مما يضمن للمتعلم حسن تدبير معارفه، وتنمية معجمه الذهني.

غالباً ما يتم التركيز أثناء تعليم المفردات على الأسماء، حتى أن القاموس المدرسي، يهتم بشرح الأسماء والصفات، أكثر من الأفعال. هذا البعد قد لا يقوي الروابط بين مختلف مكونات اللغة، في هذا السياق يمكن أن نتساءل: كيف نمثل لمعنى الفعل؟

إن تفعيل الخريطة الذهنية أثناء تعليم المفردات للمتعلمين، من شأنه أن ينمي كفايتهم المعجمية. فمثلاً سنطلب من المتعلم استخراج أفعال الإدراك البصري والمعنوي مستعينا بمنظومة عبارة عن حقول دلالية؛ أي الاشتغال وفق موضوعات محورية، وسيعمل المدرس على تحديد الفروق الدلالية بين فعلين ينتميان إلى حقل دلالي، ومثال ذلك:

راقب	رمق
- فعل إدراكي - إدراك موجه في اتجاه المفعول - لاحظ المفعول ورصده	- فعل غير إرادي - نظر إليه وأتبعه بصره - أدام النظر

إجمالاً، إن استراتيجية الخطاطة الذهنية هندسة معرفية، تهدف إلى نمذجة السمات اللسانية للمفردات على المستوى الذهني من أجل إعداد قاعدة بيانات يستخدمها المتعلم لمعالجة المفردات الجديدة بغية تحقيق مبدأ الاقتصاد الذهني؛ لأن دماغ الفرد عندما يستقبل معلومات جديدة، يعمل على ربطها بمعلومات مكتسبة قبلياً، ولذلك فلا يحتاج المتعلم إلى أن يقف عند كل مفردة يبحث عن معناها؛ بل قد يعتمد على معجمه الذهني، ووفق هذا التصور السيكلوجي، تظهر أهمية الخرائط الذهنية في تنظيم المعلومة وتصنيفها وتحديد الخصائص المشتركة بين مفردتين أو أكثر حتى يتيسر التمييز الإدراكي.

خاتمة:

تمثل الوعي بأهمية المفردات كنواة مركزية لتعلم اللغة وتعليمها، يفرض علينا تجويد استراتيجيات نقلها معرفياً للمتعلمين، لبناء معرفة معجمية داخل قسم اللغة العربية، وتحقيقاً لهذا البعد الذي يتجلى في تدريس المفردات بطريقة ناجحة وناجعة، فإن المنهجية التي نتصورها لتفعيل هذا المقترح، تقوم على مبدأ تفعيل موارد رقمية لتشكيل بيئة تعليمية جذابة، تيسر التعلم، وتجعل المتعلم يتمثل المفردات عبر مداخل متعددة، وفي هذا الإطار، فإن "تنمية الكفاية المعجمية لا تقتصر فقط على تعلم المفردات ومعرفة خصائصها وسماتها المميزة، وإنما القدرة على استعمالها حسب المقام التواصلّي استقبالياً وإنتاجاً مع توظيف طرائق ديدكتيكية تركز على تنشيط المهارات اللغوية شفهاً وكتابياً"، هذا البعد يتطلب صياغة استراتيجيات معرفية، وميتا معرفية؛ لأنها تشكل مسافة واعية بين التعلم، وستسهم في تحسين فهم المفردات وإنتاجها بشكل سليم.

المراجع:

- زغبوش، بنعيسى: (2008). الذاكرة واللغة، مقارنة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد الأردن.
- شعبان، ماهر: (2011) تعليم المفردات اللغوية، دار المسيرة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى.
- عصر، عبد الباري: (1999). الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته وتذليل مصاعبه. مركز الاسكندرية للكتاب، مصر.
- غريب، عبد الكريم، وآخرون: (1998). معجم علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9-10، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- الهاروشي، عبد الرحيم: (2004). بيداغوجيا الكفايات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.
- هلال، محمد عبد الغني: (2007). مهارات التعلم السريع القراءة السريعة والخريطة الذهنية، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة.

المجلات

- باهة، يوسف: تنمية الكفاية المعجمية لمتعلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، دكتوريات التدريس، 2018، ع2، منشورات مجلة التدريس، مطبعة الرباط نت، الرباط.
- حسيني، فاطمة: تعلمية اللغة العربية: من الكفاية المعجمية إلى الكفاية التواصلية، 2016، مجلة اللسان العربي ع77، منشورات مكتب تنسيق التعريب بالرباط التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو).

-
- Nation, I.S.P:(2001). **Learning Vocabulary in Another language**, Cambridge applied linguistics, university press.
 - Oxford, L :(1990). **Language Learning Strategies**. Boston : Heinle and Heilene.
 - Vermmer, A:(2001). **Breadth and depth of vocabulary in relation to L-1/L-2 acquisition and frequency of input**. Applied psycholinguistics.

التحديات الرقمية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

باعتقاد نمط التعليم عن بعد

لحسن ايت احساين

كلية اللغة العربية بمراكش - جامعة القرويين

تقديم:

يعيش العالم اليوم ثورة رقمية أحدثت تحولات جذرية وعميقة في مختلف ميادين الحياة ومجالاتها، وقد اتجهت هذه الثورة إلى تغيير كل شيء في حياة الإنسان بما في ذلك طرائق العيش والتفكير، وهذا ما يبشر بعالم جديد ومغاير يختلف عن المؤلف ويتميز عن التقليدي، ولعل من أبرز المجالات التي تأثرت بالثورة الرقمية، مجال التربية والتعليم، فقد استجدت في الساحة التعليمية آليات جديدة ووسائل مستحدثة تقتضي تغيير طرائق التعلم والتعليم وآليات التدريس واستراتيجياته وأشكاله، ويفرض ذلك كله ضرورة مواكبة التعليم لهذه التطورات، من خلال الاستفادة من المنجزات والتتائج المتحققة في مجالات الصناعات التكنولوجية والرقمية، واستثمارها لتجويد مجال التعليم.

لقد كشفت جائحة كورونا - وما فرضته من حجر صحي - عن الوجه الخفي لواقعنا الذي يبدو متطورا - ظاهريا على الأقل - فلما فرض علينا التعامل مع متطلبات الحياة باعتماد الرقمية اكتشفنا حينها أننا لا زلنا نحتاج إلى مزيد من الجهد والعمل لكي نرقى بممارساتنا الرقمية إلى الجودة، وهذا ما ظهر لنا بشكل جلي في البدائل التي لجأ إليها الكثيرون لضمان استمرارية التعليم، وبخاصة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها باعتماد نمط التعليم عن بعد، وباستثمار الوسائل التكنولوجية الحديثة، ولغاية الوقوف عند أهم التحديات

الرقمية التي واجهت تعليم العربية للناطقين بغيرها ارتأينا تخصيص هذا المقال لهذه التحديات وبيانها واقتراح حلول وبدائل لتجاوز هذه الإكراهات.

وسنبسط القول في هذا الذي ألعنا إليه بالاستناد إلى المحاور الآتية:

- ❖ المحور الأول: تعريف بالمفاهيم المؤطرة للمقال: الرقمية - التعليم عن بعد - اللغة العربية - الناطقين بغيرها.
- ❖ المحور الثاني: التحديات التي تواجه مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها في السياق الرقمي.
- ❖ المحور الثالث: التحديات التي تواجه متعلم اللغة العربية غير الناطق بها في السياق الرقمي.
- ❖ المحور الرابع: التحديات التي يطرحها المحتوى العربي في تعليم العربية للناطقين بغيرها باعتماد الوسائل التكنولوجية الحديثة.
- ❖ المحور الخامس: التحديات ذات الطابع التقني.
- ❖ المحور السادس: مقترحات وبدائل.
- ❖ خاتمة

المحور الأول: مفاهيم وتعريفات:

1) الرقمية¹:

هي ثورة صناعية استبدلت الطاقة الأحفورية بموارد جديدة، وظهرت آلات عاقلة وإنسان آلي متحكم فيه، وأجهزة حواسيب، وبرمجيات فائقة الدقة والتطور، كما أن الرقمية ثورة فكرية رابعة في العصر الحديث بعد:

أولاً: ثورة كوبرنيك 1543-1473 الذي أزاح الأرض ومعها الإنسان من مركز الكون، لتحل محلها الشمس.

1 - اقتصرنا في تعريف الرقمية على ما أورده الباحث المغربي محمد أسليم في محاضرات ألقيت بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط ما بين سنة 2020-2021، وبعضها منشور في موقعه www.aslim.org

ثانيا: داروين 1809-1882 الذي أزاح الإنسان من المركز البيولوجي، وأظهر أن جميع الأنواع تطورت من أسلاف واحدة عن طريق الانتخاب الطبيعي.

ثالثا: سيغ蒙德 فرويد 1856-1939 الذي أسقط زعم امتلاك الإنسان للعقل، وأثبت أن قسطا كبيرا من سلوكياتنا وتصرفاتنا ينبع من اللاشعور.

(2) التعليم عن بعد:

تتعدد التعريفات التي تحاول تحديد التعليم عن بعد وبيانه، وقد آثرنا الاقتصار على التعريف الذي تتبناه منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة "يونسكو UNESCO" فهي ترى أن "مفهوم التعليم عن بعد هو عملية نقل المعرفة إلى المتعلم في موقع إقامته أو عمله بدلا من انتقال المتعلم إلى المؤسسة التعليمية، وهو مبني على أساس إيصال المعرفة والمهارات والمواد التعليمية إلى المتعلم عبر وسائط وأساليب تقنية مختلفة، حيث يكون المتعلم بعيدا أو منفصلا عن المعلم أو القائم على العملية التعليمية، وتستخدم التكنولوجيا من أجل ملء الفجوة بين كل من الطرفين بما يحاكي الاتصال الذي يحدث وجها لوجه".²

(3) اللغة العربية:

لعل مفهوم " اللغة العربية" من المفاهيم التي تبدو واضحة ولا تحتاج إلى تعريف، ولكنه مع ذلك يثير إشكالا أثناء الحديث عنه في سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فتصبح اللغة العربية متداخلة مع اللهجات العربية المتداولة في مختلف الدول العربية، فالذي ينشأ خارج الوطن العربي يظن أن هذه اللهجات أو إحداها على الأقل هي " اللغة العربية" ولذلك اخترنا الوقوف عند تعريفها، ومن بين التعريفات التي حاولت الإحاطة بجوانب مميزة للغة العربية نجد: "اللغة العربية هي إحدى اللغات القديمة التي عرفت باسم مجموعة اللغات السامية، وذلك نسبة إلى سام بن نوح عليه السلام، الذي استقر هو

2 - التعليم عن بعد، مفهومه، أدواته واستراتيجياته، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني؛ اليونسكو ومركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية، اليونسكو 2020؛ ص 14.

وذريته في غرب آسيا وجنوبها حيث شبه الجزيرة العربية. ومن هذه اللغات السامية: الكنعانية، النبطية، البابلية، الحبشية. واستطاعت اللغة العربية أن تبقى، في حين لم يبق من تلك اللغات إلا بعض الآثار المنحوتة على الصخور هنا وهناك³ وتضم العربية من الأصوات ما ليس في غيرها من اللغات، وفيها ظاهرة الإعراب ونظامه الكامل، وفيها صيغ كثيرة لجموع التكسير، وغير ذلك من ظواهر لغوية، يؤكد لنا الدارسون أنها كانت سائدة في السامية الأولى التي انحدرت منها كل اللغات السامية المعروفة لنا الآن⁴، أما منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة "يونسكو" UNESCO فتصنف اللغة العربية من اللغات الأكثر انتشاراً في العالم اليوم؛ وذلك بالقول "تعدّ اللغة العربية ركناً من أركان التنوع الثقافي للبشرية. وهي إحدى اللغات الأكثر انتشاراً واستخداماً في العالم، إذ يتكلمها يومياً ما يزيد على 400 مليون نسمة من سكان المعمورة"⁵.

(4) الناطقون بغير العربية:

هم مجموعة من الطلاب والتلاميذ الذين لم تكن اللغة العربية لغتهم الأم، وقد تكون أصولهم عربية أو غير عربية ويسعون إلى تعلم العربية لأسباب مختلفة⁶، أو هم مجموعة من متعلمي اللغة العربية من جنسيات مختلفة يتعلمون اللغة العربية والعلوم الشرعية، وما يرتبط بها من مهارات وعناصر ليتقنوها، سواء داخل بلدانهم أو خارجها⁷.

3 - اللغة العربية والصحة العلمية الحديثة، د. غنيم، كرم السيد، مكتبة ابن سينا للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، القاهرة، ص: 10

4 - في اللهجات العربية. أنيس، ابراهيم، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1965، ص، 33. <https://ar.unesco.org/> - 5

6 - تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، علي أحمد مذكور، وإيمان أحمد هريدي، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي بالقاهرة، 2006، ص 53.

7 - مشكلات تطبيق التعليم الإلكتروني لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - دراسة ميدانية؛ عبد الرحمن بن عبد الله القرني، المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسبوط، المجلد 37 - العدد التاسع - سبتمبر 2021م، ص 57.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه مدرس اللغة العربية للناطقين بغيرها في السياق الرقمي

يواجه معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها مجموعة من الإكراهات والتحديات سواء في التعليم التقليدي⁸ أو في التعليم المعتمد على الوسائل الرقمية، ويمكن رصد أهم هذه الصعوبات على الشكل الآتي:

1) اعتماد فضاءات جديدة للتعليم وأثرها على العملية التعليمية:

من المعلوم أن فضاء "التمدرس التقليدي" الذي يتحدد في القسم أو القاعة أو الحجرة أو الفصل الدراسي له تأثير نفسي كبير على المتعلم الذي يظل رهين شروط وجوده في هذا الفضاء، ويلزمه باحترام القواعد والضوابط التي يفرضها هذا المكان، وهذا ما يغيب في التعليم عن بعد الذي نتقل فيه من الفضاء الواحد الخاص بالتعلم إلى فضاءات متعددة يتحرر فيها الطالب من ضوابط الفصل الدراسي ومن السلطة الرمزية للمدرس، لأن هذه الفضاءات المتعددة لم تكن في الأصل فضاءات للتعلم، أو لأن المتعلمين يرونها بشكل مختلف عن الفصل الدراسي بالشكل التقليدي، وهذا أمر طبيعي في ظل التعليم عن بعد الذي لا يؤمن بالفضاء الواحد، ولا يعترف بحصر التعليم في الحجرة الدراسية المحصورة بالجدران، كما يتجاوز كل الحدود ويخترقها في ظل رقمية تهدم الحدود وتثور على الفضاء المغلق، وبالرغم مما لهذا من آثار إيجابية فإنه ينعكس سلباً على الممارسة التعليمية، فيجد المدرس صعوبة في التحكم في الصف الدراسي بالشكل المألوف في التعليم التقليدي؛

8 - كتبت مقالات عديدة تشير إلى أهم التحديات والإشكالات التي يواجهها تعليم العربية للناطقين بغيرها في التعليم التقليدي، ومن بين هذه المقالات نذكر:

أ- تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وأفاق المستقبل، العربي الحضراوي، المجلة العربية لغير الناطقين بها، العدد 2 - أبريل 2019.

ب - مجموعة من المقالات الواردة في العدد الخامس من مجلة معلمي العربية للناطقين بغيرها - رجب 1441هـ - مارس 2020 م، وهو العدد المخصص لمشاكل وحلول.

2 - صعوبة إلمام المدرس بالجوانب النفسية لطلابه:

يُرى ذلك من خلال صعوبة رصد الحركات والإيحاءات الدالة والتفاعل معها، مما يشكل عائقاً أمام حصول التفاعل والتغذية الراجعة؛ فإذا علمنا أن عملية التعليم والتدريس تقتضي تفاعلاً دافئاً بين المتعلم بكل حواسه مع المعلم بدون حواجز، فإن دخول هذه الوسائط الجديدة قد يحولها إلى مجرد تقنيات وعمليات "باردة" لا تراعي الجوانب النفسية والأسئلة الحارقة التي تكشف عنها الملامح دون أن يفصح عنها اللسان، كما أنها تركز على حاستي البصر والسمع دون بقية الحواس⁹؛

3 - تفاوت المدرسين في الإلمام بطريقة التعامل مع الأساليب التكنولوجية الحديثة، وذلك بحسب التكوين الذاتي:

يشكو بعض المعلمين عدم القدرة على استخدام كثير من الوسائل التعليمية في التعليم عن بعد¹⁰، فبعض مدرسي اللغة العربية للناطقين بغيرها لم يكونوا في الأصل متخصصين في توظيف الوسائل التكنولوجية في العملية التعليمية بشكل مهني ومحترف، ولذلك واجه بعض منهم مشاكل في توظيف هذه التقنيات بسبب غياب تكوين في توظيف هذه التقنيات، كما أدى ذلك إلى تفويت فرص كبيرة على المعلمين والمتعلمين للاستفادة من كل ما تتيحه التطبيقات والبرامج التعليمية بسبب عدم الإلمام بكل الخدمات التي تتيحها هذه الوسائل، وظلت بعض التكوينات الذاتية حلاً للتعرف على هذه العوالم الجديدة، واستثمارها في إنجاح التعليم عن بعد وتحقيق أهدافه؛

9 - مشكلات تطبيق التعليم الإلكتروني لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - دراسة ميدانية -، عبد الرحمن بن عبد الله القرني، ص 61.

10 - التعليم عن بعد عقبات وحلول، محمد متولي، مجلة معلمي العربية للناطقين بغيرها - رجب 1441هـ - مارس 2020م، عدد 5، ص 31.

4 - الحفاظ على الأسلوب التقليدي في طريقة التدريس باعتماد الوسائل الحديثة، وعدم الاعتماد على الأساليب الحديثة في التدريس:

يقتضي اعتماد الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم، تغيير طرائق التدريس التقليدية واستبدالها بطرق جديدة تلائم الوسائل المعتمدة؛ وذلك لضمان نجاعة هذه الوسائل، فكثيرة هي الدراسات التي تؤكد على أن العالم انتقل من مرحلة النظر إلى التكنولوجيا باعتبارها وسيلة في التعليم، إلى مرحلة جعلت فيها التكنولوجيا نمطا تعليميا¹¹ تدمج فيه الوسائل مع المحتوى، وتنصهر العناصر كلها لتشكّل مادة تعليمية ميسرة للتعلم؛

5 - عدم الوعي بالإمكانات الهائلة التي تتيحها التكنولوجيا في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

يعاني بعض المدرسين من عدم الوعي بأهمية الوسائل التكنولوجية في التعليم عموما وفي تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص، وذلك بالنظر إلى هذه الوسائل على أنها مجرد وسائل لا يتجاوز دورها التوصيل.

المحور الثالث: التحديات التي تواجه المتعلم الناطق بغير العربية في تعلمها في السياق الرقمي:

يواجه متعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها تحديات كبيرة في نمط التعليم عن بعد ومن بين هذه التحديات نشير إلى:

- 1 - ضعف التمكن من توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة؛ وهذا ما يجعل الحاجة ملحة لتمكين المتعلمين والمعلمين وتدريبهم على كيفية استخدام الإنترنت للتعلم والتعليم؛¹²

11 - يؤكد الباحث المغربي أحمد أوزي هذه الفكرة ويدافع عنها في كتبه الأخيرة، خاصة في كتابه " الفصل المقلوب".

12 - مشكلات تطبيق التعليم الإلكتروني لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى - دراسة ميدانية-، عبد الرحمن بن عبد الله القرني، ص 61.

- 2 - صعوبة الإقناع والعدول عن فكرة التعليم التقليدي والانتقال للتعليم الإلكتروني¹³ وعدم الشعور التام بالجدية والالتزام الذين يقدمهما التعليم التقليدي؛
- 3 - الافتقار إلى التواصل المعتاد بين الطالب والمعلم¹⁴ وبين الطلاب فيما بينهم، فمن المعلوم أن التعلم بالقرين من الاستراتيجيات الناجعة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهذا أمر لا يتم بشكله الناجع في التعليم عن بعد.
- 4 - صعوبة توفر بيئة تعليمية مناسبة¹⁵، ففي تجربة التعليم عن بعد في زمن الجائحة، صارت كل أركان البيت مكانا للتعليم والتعلم، وانفتح الفصل الدراسي ليشمل كل أفراد الأسرة، وهذا ما يشكل معيقا للتعلم والتعليم عند المتعلمين.
- 5 - سهولة التأثر بما يشتم الانتباه والتركيز، وهذا ما لاحظناه في ممارسة التعليم عن بعد، عندما تجد متعلما منشغلا بمواقع الكترونية أو تطبيقات مختلفة، أو إشهارات وإعلانات مشوشة،
- 6 - ارتفاع التكلفة المادية لمتطلبات التعليم عن بعد¹⁶، إذ من المعلوم أن هذا النمط من التعليم يستلزم آليات تقنية وتغطية للإنترنت، وتطبيقات محينه، وهو ما يشكل عبئا ماديا إضافيا على كاهل كل المتعلمين، ومنهم متعلم اللغة العربية غير الناطق بها.

13 - نفسه.

14 - سليات التعليم الإلكتروني، جواهر الخالدي، موقع مفهرس الإلكتروني <https://mufahas.com>15 - ما هي معوقات التعليم عن بعد، حنان عصام، موقع المرسل <https://www.almsal.com/>-تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وأفاق المستقبل، العربي الحضراوي،
المجلة العربية لغير الناطقين بها، العدد 2 - أبريل 2019، ص 51.16 - Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities, Doug Valentine, Online Journal of Distance Learning Administration, Volume V, Number III, Fall 2002, <https://www.westga.edu/~distance/ojdl/fall53/valentine53.html>

المحور الرابع: التحديات التي يطرحها المحتوى العربي في تعليم العربية للناطقين بغيرها باعتماد التكنولوجيا الحديثة:

- قلة المحتوى الرقمي العربي الملائم للتوظيف في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهنا لا بد أن نذكر أن المحتوى الرقمي العربي لا يتجاوز 3% من مجموع المحتوى الرقمي على الشبكة¹⁷، وتشمل هذه النسبة جميع أشكال المحتوى الرقمي (الحكومي / الإعلامي / التجاري م التربوي م التعليمي ...).
- الترابط بين اللغة العربية والأبعاد الدينية والثقافية، مما يخلق إشكالات في تدريس العربية للناطقين بغيرها من ديانات وتوجهات مختلفة ويزداد الأمر صعوبة باعتماد الرقميات. (عدم ملائمة الأمثلة لمعتقد وثقافة المتعلم).
- الحمولة الثقافية للمحتوى العربي، وهو ما يستدعي التواصل المباشر بين المدرس والمتعلم لبيانه، وقد تؤدي التكنولوجيات الحديثة إلى التباسه.
- افتقار اللغة العربية إلى المختبرات اللغوية والأشرطة المسجلة والمصورة واللوحات التوضيحية الملونة وألعاب الفيديو والحاسوب ومواقع الإنترنت المتميزة، فما زالت موضوعات النحو والصرف والشعر والتعبير والقراءة تُدرس بصورها القديمة، ولا بد من جديد يعيننا على تطوير تعليم لغتنا العربية للناطقين بغيرها¹⁸.
- صعوبة التقويم عن بعد، وعدم ضبط شروطه لتحقيق تكافؤ الفرص؛
- عدم مناسبة التقنية لبعض المناهج والمقررات العربية وصعوبة تنظيم المحتوى اللغوي بما يتناسب مع متطلبات البرمجيات والتطبيقات؛

17 - المحتوى الرقمي العربي vs المحتوى الرقمي الغربي، إعداد وتحرير مصطفى الأعصر، مركز هردو

لدعم التعبير الرقمي، القاهرة 2016 ص10

18 - الاحتياجات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ محمد أحمد عبده حسن، موقع مركز

الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، <https://azhar-ali.com/go>

المحور الخامس: التحديات ذات الطابع التقني

يواجه معلمو اللغة العربية ومتعلموها مشاكل وصعوبات على الصعيد التقني والفني عند استخدامهم للتكنولوجيا وعالم الإنترنت¹⁹، ويمكن أن نجمل هذه التحديات التقنية في:

1 - لغة البرامج والتطبيقات الموظفة في التعليم عن بعد:

إن غالبية هذه التطبيقات والبرامج والبرمجيات مصممة بلغات أجنبية، مما يطرح صعوبة في التعامل معها لمن لا يتقن تلك اللغة التقنية التي صممت بها؛ وكذا عدم دعمها للغة العربية؛

2 - خصوصية اللغة العربية وعدم الاهتمام الكافي بتطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لصالح اللغة العربية:

يرتبط هذا الإكراه بالسابق إذ لا زال تصميم البرامج والتطبيقات باللغة العربية متعثراً بالمقارنة مع تصميمها باقي اللغات؛ وهذا له علاقة بحوسبة اللغة العربية التي لازالت بطيئة بالمقارنة مع حوسبة اللغات الأخرى.

3 - صعوبة إدارة الوقت في التعليم عن بعد، خاصة إذا استحضرننا المعوقات التقنية التي تؤدي إلى هدر زمن التعلم، كتعثر بعض البرامج، وانقطاع تغطية الشبكة، أو مشاكل تقنية عديدة؛

المحور السادس: مقترحات وبدائل²⁰:

لتجاوز الإشكالات والتحديات التي يعانيها تعليم العربية للناطقين بغيرها في سياق التعليم عن بعد، نقترح مجموعة من المقترحات والبدائل التي من شأنها أن تساهم في تدليل الصعوبات، ونذكر من هذه المقترحات ما يلي:

19 - أثر التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- مهارة المحادثة أنموذجاً- محمود حريري؛ مجلة تمثلات مجلة علمية أكاديمية/ جامعة مولود معمري، تيزي وزو الجزائر، المجلد 04 العدد 02 جوان 2020، ص 203.

20 - اعتمدنا في هذه المقترحات على توصيات المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها بعد كوفيد 19 والذي نظم تحت شعار: تجديد الاستراتيجيات وتطوير الوسائل والمنهجيات، انظر هذه التوصيات في التقرير الشامل لمنظمة العمل الإسلامي يوليو 2020، ص 88-89.

- تجديد الحوامل المعرفية و"بناء قواعد بيانات علائقية للموارد الرقمية، تتضمن المفردات والتراكيب التي يستخدمها المتعلمون في كل مستوى، وهو ما يعني تطبيق مبدأ التصنيف الرقمي Taxinomy للموارد التعليمية، وبدون تطبيق هذا المبدأ في توصيف (وليس وصف) البيانات التعليمية سنقع في الخلط بين المستويات التعليمية، وهو ما لا يؤدي إلى تحقيق النتائج المرجوة في تصميم المناهج التعليمية، وفق متطلبات الرقمنة والهجانة الرقمية"²¹؛
- ضرورة ملاءمة المنهاج الدراسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لحاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع الذي يتغير بشكل سريع ودمج التكنولوجيات الحديثة في شكل منهاج رقمي، يبرز الجوانب العلمية لهذا الدمج وفق تصور شامل وتشجيع القطاع الخاص على الابتكار والإنتاج في هذا المجال الحيوي؛
- توفير محتوى عربي رقمي يلائم العصر الحديث، وقابل للتدريس وتطوير حوسبة اللغة العربية عبر التقنيات الحديثة وتنوع الموارد الرقمية للمحتوى العربي (الكتاب الرقمي - صور - فيديو - صوت - أفلام الكرتون - المواقع الافتراضي - المواقع المعزز...)
- توفير منصات الكترونية سهلة الاستعمال وملائمة للغة العربية بشكل مجاني؛
- توفير دليل عملي يساعد على مسايرة تعليم العربية عن بعد (موجه للمدرسين والمتعلمين) وكذا قاعدة بيانات كافية عن الطلاب والمتعلمين غير الناطقين بالعربية (جنسياتهم ثقافتهم - دياناتهم - اهتماماتهم..)
- إقامة مراكز تربوية لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وتأهيلهم، وتطوير مهاراتهم في توظيف الأساليب الحديثة لتعليم اللغة

21 - المتطلبات الرقمية لتعليم العربية لغة ثانية، محمد الحناش، ضمن أعمال المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها بعد كوفيد 19: تجديد الاستراتيجيات وتطوير الوسائل والمنهجيات، منظمة العمل الإسلامي، 9 يوليو 2020، ص 16.

العربية من أجل تكوين معلمين وفق المعايير العالمية لمعلمي اللغات الأجنبية؛

- مواصلة العمل المشترك لوضع إطار عام مرجعي عربي موحد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، على أن يستفيد هذا الإطار المرجعي من التوجهات العالمية في تعليم اللغات لغير الناطقين بها؛
- إعادة تنظيم الزمن المدرسي لتعليم اللغة العربية في مؤسسات تعليمها في الغرب، عبر إقرار مبدأ التناوب بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، فالتعليم عن بعد قد يسمح من جهة بالتقليص من ضغط البرمجة آخر الأسبوع، ومن جهة أخرى بتوفير فرص للتذكر (استمرارية بيداغوجية) عبر حصص مخففة وسط الأسبوع؛
- التركيز على أساسيات البرنامج التعليمي، خاصة مع اضطراب العديد من المؤسسات، بحكم ظروف الإغلاق المدرسي، إلى اختزال الزمن المدرسي والاكتفاء بـ حصص مخففة عن بعد، وفسح المجال لإعادة التفكير في الأولويات وتحديد المهارات الأساس في كل مستوى تعليمي ومراعاة التوازن بين التنمية المعرفية واللغوية بالاستناد إلى مهارات حياتية يحتاج إليها المتعلمون؛
- تحسين أفق التعلم، واعتبارا لكون "الإقامات اللغوية" في بيئة تسمح باستعمال المخزون اللغوي والاستماع إلى اللغة من أصحابها الأصليين، غير متاحة لأغلب طلاب العربية الناطقين بلغات أخرى، فإن الوسائط الرقمية اليوم توفر للطلبة إمكانية التدرب على استعمال اللغة واختبار ما تعلموه نظريا عبر التواصل مع نظرائهم في مؤسسات تعليمية؛
- انفتاح المؤسسة التعليمية على محيطها والاستفادة من خبرات خارجية، فالوسائط الرقمية توفر اليوم فرصا غير مسبقة لمزيد إغناء التعليم وتحسين جاذبيته وتخليصه من الملل والرتابة عبر تنظيم مداخلات رقمية موجزة لمشاهير أو خبراء أو منشطين أو متخصصين في شتى

المجالات... أو عبر تنظيم دروس مشتركة بين متعلمين ينتمون لمؤسسات تعليمية مختلفة في إطار تعزيز التعاون وتبادل الخبرات؛

- فردنة التعليم: فتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها يشكو اليوم كثرة الفوارق بين المتعلمين والنسب المرتفعة للإخفاق والانقطاع المدرسيين. وصار بالإمكان خارج الوقت المدرسي وعبر الوسائط الرقمية إقرار متابعة خاصة لذوي الصعوبات واعتبار كل متعلم حالة منفردة تحتاج إلى مرافقة خاصة، حتى لا يستقيل نهائياً ويضاف إلى جحافل المنقطعين؛

- ترشيد وتحسين القرار التربوي: بينت كوفيد 19 الدور الحاسم للإشراف التربوي في إيجاد الحلول السريعة والملائمة لمثل هذه الأزمات (تغيير الوقت الدراسي، مراجعة البرامج، تأهيل المدرسين، التواصل مع أولياء الأمور، استعمال الوسائط الرقمية...) واليوم ونحن نعيش زمن "الأزمات المستدامة" صار من الضروري تأهيل القائمين على المؤسسات التعليمية الذين بيدهم القرار التربوي وإعدادهم لإدارة ناجعة ومنتكيفة مع واقعها؛

- إعداد وثيقة مرجعية أو "دليل تطبيقي للجودة" يحدد مقاييس جودة التعليم في مختلف الظروف بما فيها الظروف الطارئة والاستثنائية. ويتم توفيره للمؤسسات التعليمية العاملة في مجال تدريس العربية للناطقين بغيرها، حتى تستأنس به وهي التي اضطرت لديها بوصلة الخيارات الناجعة والأداء الاحترافي؛

- تنظيم دورات تدريبية افتراضية لمدرسي اللغة العربية تحت إشراف جهة راعية يشارك فيها مختصون من شتى المراكز والمؤسسات المختصة تشفع بشهادات كفاءة في تدريس العربية للناطقين بغيرها معتمدة من أكثر من جهة علمية واعتبارية؛

- تشجيع الطلبة الجامعيين على إنجاز بحوث علمية حول استعمال الاستراتيجيات والتقنيات الحديثة للنهوض بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ودعمهم من خلال توفير المنح الدراسية لهم؛

- إصدار دليل مواقع تعليم اللغة العربية لمختلف المؤسسات التعليمية للتعريف بالمتاح منها، ونشره على مواقع التواصل ليستفيد منه الراغبون في تعلم اللغة العربية أو تعليمها خصوصا منها تلك المؤسسات التي توفر إمكانية التعليم عن بعد؛
- دعم برامج كتابة لغات الشعوب الإسلامية بالحرف العربي المنمط، والعمل على استكمال عملية إدخال الخط العربي المنمط إلى الرقمنة والتكنولوجيا.

خاتمة:

نخلص من هذا المقال إلى أن تعليم العربية للناطقين بغيرها يواجه تحديات وعوائق عديدة، تزداد حدتها في النمط التعليمي المرتكز على التكنولوجيات الحديثة، وبشكل أخص في التعليم عن بعد، وتتنوع هذه التحديات بتنوع العناصر المتدخلة في العملية التعليمية، فيتعلق جزء منها بطرف العملية: المتعلم والمدرس، ويتجاوز بعضها إلى الجانب التقني، في حين ترتبط بعض التحديات بالمحتوى؛ ولكن ذلك كله لا يخفي الوجه الإيجابي لهذا النمط الذي مكن من استمرارية العملية التعليمية التعلمية في زمن جائحة كورونا، كما مكن الفاعلين من الانعتاق من الفضاء الدراسي المغلق والتحرر من القيود التقليدية التي تفرضها البيئات التعليمية التقليدية، دون أن نغفل عن الإمكانيات الهائلة التي يتيحها في تقريب المحتوى العربي بشكل رقمي يعتمد الصورة والصوت والأشكال البصرية التوضيحية؛ كما نسجل أن العوائق التي أشرنا إليها في المقال يمكن تجاوزها بالاعتماد على خبرة المشتغلين بهذا المجال، والطموح الذي يجدوكل العرب والمهتمين من أجل الرقي بهذه اللغة وتمكينها من وسائل تكنولوجية تساهم في تطوير حوسبتها وإنتاج محتوى عربي رقمي ملائم للتعليم وقابل للاستثمار في وضعيات تدريسية مختلفة.

إن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها باعتماد التعليم عن بعد سيساهم في انتشار هذه اللغة واتساع دائرتها، وهو سبيل ناجح لتغيير التمثلات الاجتماعية والثقافية عن العرب، وبإمكان التوظيف السليم للوسائل التكنولوجية أن يوجد هذه الممارسة ويرتقي بها، وهذا رهين بتضافر جهود الجميع من جميع التخصصات.

المراجع والمصادر:

1. أثر التكنولوجيا الحديثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها- مهارة المحادثة أنموذجا-، محمود حريري؛ مجلة تمثلات مجلة علمية أكاديمية/ جامعة مولود معمري، تيزي وزو الجزائر، المجلد 04 العدد 02 جوان 2020.
2. الاحتياجات التكنولوجية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ محمد أحمد عبده حسن، موقع مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، <https://azhar-ali.com/go>
3. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، علي أحمد مذكور، وإيمان أحمد هريدي، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي بالقاهرة، 2006.
4. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين تحديات الواقع وأفاق المستقبل، العربي الحضراوي، المجلة العربية لغير الناطقين بها، العدد 2 -أبريل 2019.
5. التعليم عن بعد عقبات وحلول، محمد متولي، مجلة معلمي العربية للناطقين بغيرها - رجب 1441 هـ - مارس 2020 م، عدد 5.
6. التعليم عن بعد، مفهومه، أدواته واستراتيجياته، دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني؛ اليونسكو ومركز الملك سلمان للإغاثة والأعمال الإنسانية، اليونسكو 2020.
7. سليات التعليم الإلكتروني، جواهر الخالدي، موقع مفهرس الإلكتروني [/https://mufahras.com](https://mufahras.com)
8. الفصل المقلوب، أحمد أوزي، منشورات مجلة علوم التربية، الطبعة الأولى 2020.
9. في اللهجات العربية. أنيس، ابراهيم، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1965.

10. اللغة العربية والصحة العلمية الحديثة، د. غنيم، كارم السيد، مكتبة ابن سناء للنشر والتوزيع، مصر الجديدة، القاهرة.
11. ما هي معوقات التعليم عن بعد، حنان عصام، موقع المرسال <https://www.almrsal.com/>
12. المتطلبات الرقمية لتعليم العربية لغة ثانية، محمد الحناش، ضمن أعمال المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها بعد كوفيد 19: تجديد الاستراتيجيات وتطوير الوسائل والمنهجيات، منظمة العمل الإسلامي، 9 يوليو 2020.
13. مجلة معلمي العربية للناطقين بغيرها، العدد الخامس - رجب 1441هـ - مارس 2020 م، وهو العدد المخصص لمشاكل وحلول.
14. محاضرات ألقىت بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط ما بين سنة 2020-2021، محمد أسليم.
15. المحتوى الرقمي العربي VS المحتوى الرقمي الغربي، إعداد وتحرير مصطفى الأعصر، مركز هردو لدعم التعبير الرقمي، القاهرة 2016.
16. مشكلات تطبيق التعليم الإلكتروني لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى-دراسة ميدانية؛ عبد الرحمان بن عبد الله القرني، المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط، المجلد 37 - العدد التاسع - سبتمبر 2021م.
17. المنتدى الدولي الافتراضي للغة العربية للناطقين بغيرها بعد كوفيد 19 والذي نظم تحت شعار: تجديد الاستراتيجيات وتطوير الوسائل والمنهجيات، انظر هذه التوصيات في التقرير الشامل لمنظمة العمل الإسلامي يوليو 2020.
18. Distance Learning: Promises, Problems, and Possibilities, Doug Valentine, Online Journal of Distance Learning Administration, Volume V, Number III, Fall 2002,

المواقع الالكترونية

1. <https://ar.unesco.org/>
2. <https://azhar-ali.com/go>
3. <https://mufahras.com/>
4. <https://www.almrsal.com/>
5. <https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/valentine53.html>
6. www.aslim.org

فاعلية الانفتاح على البعد التكنولوجي في تعزيز تعليم العربية للناطقين بغيرها

أنس مليموس

جامعة مولاي إسماعيل - مكناس

مقدمة:

لقد شكل التطور الحاصل على مستوى الواقع التكنولوجي فرصة ملائمة لاختبار عملية إشراك ودمج التكنولوجيا الحديثة في مجال تعليم اللغات بشكل عام، وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص، وذلك من أجل تمكين عملية تعليم اللغة العربية من الانفتاح على الرقمنة من خلال التوجه نحو اعتماد الوسائط المتنوعة من تطبيقات ومنصات تعليمية إلكترونية وإقحامها في العملية التعليمية بالشكل الذي يضمن تحقيق الأهداف والتطلعات التعليمية المسطرة.

ومعلوم أن التطبيقات التعليمية الإلكترونية تعد في واقع الأمر منصات رقمية تفاعلية تستخدم لأغراض عدة يدخل فيها ما هو تواصل، وما هو تعليمي...، فضلا عن كونها تعتبر أساس التعليم الإلكتروني الذي يفتح على التطبيقات الإلكترونية المتعددة ويعمل على استثمارها لخدمة الأهداف التعليمية للغات بصفة عامة.

وتكتسي عملية دمج التطبيقات التعليمية الإلكترونية في عملية تعليم اللغة العربية أهمية بالغة لاسيما وأنها تسهم بشكل مباشر في تحديث وتجديد طرق نقل وتعليم العربية، علاوة على جعل عملية تعليم اللغة العربية مواكبة

للتطورات التكنولوجية المتواصلة والسعي إلى حضور وإدخال اللغة العربية في جوهر التطبيقات والمواقع التكنولوجية المختلفة.

ومع تنامي موجة الاعتماد على التعليم القائم على التكنولوجيا في فصول تعليم اللغات بشكل عام، بدأ التفكير في كيفية اختيار واعتماد صيغ جديدة تروم الارتقاء بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق نمط جديد يتأسس على الاعتماد على قوالب أو مظاهر تعليمية تقوم على دمج التطبيقات الإلكترونية في صلب تعليم اللغة العربية.

بناء على ما تقدم، فإن ورقتنا هذه ترصد الكيفية التي تتم بموجبها عملية تسخير واستثمار التطبيقات التعليمية التكنولوجية في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وكذا رصد فاعلية ونجاعة هذه التطبيقات في الارتقاء بها.

وعليه فإن هذه الورقة تعنى أساسا بالإجابة عن مجموعة من التساؤلات المترابطة نذكر من أهمها ما يلي:

- هل انفتح مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على التطور التكنولوجي بالشكل الذي يؤدي إلى تيسيره وتحديثه؟
- وما أبرز مزايا توظيف الوسائط الرقمية داخل فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
- وما أبرز التطبيقات التكنولوجية التي يمكن اعتمادها في سيرورة تعليم العربية للأجانب؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات، سنشرع في خطوة أولى في الحديث عن تعليم اللغة العربية باستخدام التكنولوجيا، ثم سنعمل بعد ذلك على إبراز الدور الذي تضطلع به عملية توظيف التكنولوجيا في تجويد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها والارتقاء به، وسنقوم في خطوة ثانية وأخيرة بالعمل على تقديم وعرض بعض الأمثلة التطبيقية لتوظيف التكنولوجيا في سيرورة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

1. تعليم اللغة العربية باستخدام التكنولوجيا

يرتبط تعليم اللغة العربية بالاعتماد على التطبيقات الإلكترونية بمجموعة من العوامل، من أبرزها التطور الإلكتروني الهائل الذي يعرفه العالم على جميع الأصعدة، والذي يندرج ضمنه المجال التعليمي للغات، بالإضافة إلى النسب المتنامية للمقبلين على تعلم اللغة العربية من طرف المتعلمين الأجانب الناطقين بلغات أخرى والتي تقتضي تنوع أساليب وطرائق التعليم المعتمدة وذلك من أجل الحفاظ على شغفهم بالشكل الذي يلبي رغباتهم وحاجاتهم من تعلمهم للغة العربية وتملك عناصرها ومعطياتها اللغوية بالشكل الذي يسهل عليهم عملية ممارستها وتوظيفها في مختلف الوضعيات التواصلية أو التعليمية، الشيء الذي حتم على المشتغلين في مجال تعليم اللغات بصفة عامة، واللغة العربية على وجه الخصوص، التفكير في اعتماد طرق تعليمية جديدة وتبنيها، تتصل من جهة بتطورات العصر، وتحفظ من جهة أخرى سيرورة التعليم رغم كل الظروف والعوائق التي من شأنها أن تعرقل السير الطبيعي لعملية تعليم اللغات.

كما أن التعليم الإلكتروني يشكل نمطا من أنماط التعليم وهو يعكس عن حق التطور الحاصل على مستوى ميدان تعليم وتعلم اللغات كما أنه نتاج للتطور الحاصل على صعيد التكنولوجيا الرقمية الحديثة. فضلا عن كونه -أي التعليم الإلكتروني- يتأسس على دمج مختلف الوسائل والوسائط الإلكترونية في سيرورة التعليم وذلك من أجل تعليم حديث ومتطور للغات ومسائر للتطورات الحاصلة على مستوى الواقع التكنولوجي الحديث.

وهذا ما يؤكد بليغ حمدي إسماعيل (2021) إذ يصرح بأن العصر الحالي يشهد اهتماما عالميا بتحقيق نقلة نوعية في التعليم الإلكتروني من خلال توفير بيئة تعليمية تعليمية تجذب اهتمام الطلاب وتحاكي حواسهم المختلفة، وتحفزهم على

التواصل وتبادل الخبرات مع الأقران، وإتقان المهارات واتباع طرائق مبتكرة في حل المشكلات وتشجيعهم على التعلم الذاتي.¹

ويندرج التعليم الإلكتروني ضمن ما يعرف بتحديث وتنويع طرائق التعليم كما أنه يعتبر مظهرا يدل على ذلك، ذلك أن تنويع طرائق التعليم من شأنه أن يؤدي بطريقة مباشرة إلى تنمية قدرات المتعلمين وتأهيلهم نحو الانخراط الجاد في سيرورة تعلمهم، فضلا عن كونها تنشيط دافعيتهم وحافزيتهم نحو التعلم والإقبال نحو تعلم معلومات ومعطيات جديدة بالشكل الذي يسهل عليهم اكتساب اللغة وعناصرها.

وهذا ما يصرح به حسن شحاتة (2014) إذ يؤكد أن تنويع التدريس يعني ابتكار طرق متعددة توفر للتلاميذ على اختلاف قدراتهم وميولاتهم واهتماماتهم واحتياجاتهم التعليمية فرصا متكافئة لفهم المفاهيم وضبطها واستيعابها واستخدامها في مواقف الحياة اليومية، كما تسمح للتلاميذ بتحمل مسؤولية تعلمهم واستعدادهم للتعلم، ومستواهم اللغوي، وميولهم، وأنهاط تعلمهم المفضلة، ثم الاستجابة لكل ذلك في عملية التدريس، إضافة إلى أن تنويع التدريس هو طريقة للتفكير حول ماهية التعليم والتعلم، ويعتمد على مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات، تمكن المعلم من الاستجابة إلى احتياجات المتعلمين المختلفة، وتنويع التدريس هو عملية مقارنة بين محتوى المنهج وطرق تقديمه، وصفات المتعلمين وخصائصهم في فصل دراسي واحد.²

وبالتالي يمكن القول إن توظيف التكنولوجيا الرقمية في صلب العملية التعليمية للغات يشكل مظهرا يدل على تنوع وغنى الأساليب والطرائق التعليمية، كما أنها تشكل وسيلة ناجعة لمجاراة الطلب المتزايد على تعلم اللغات

1 - إسماعيل حمدي بليغ، (2021)، المرجع في تدريس اللغة العربية: النظرية التطبيقية، وكالة الصحافة العربية ناشرون. ص348

2 - حسن شحاتة، (2014)، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر. ص35

بمختلف أصنافها، كما أنها تؤدي إلى تيسير عمليتي تعليم وتعلم هذه اللغات وتؤدي إلى تحقيق أهداف وغايات محمودة وترقى إلى انتظارات المتعلمين وحتى المعلمين من عملية تعليمهم وتعلمهم لهذه اللغات.

ويتجلى أثر التكنولوجيا في التدريس حسب بين زو ومايكل توماس (Bin Zou & Micheal Thomas) (2018) في تغيير طبيعة التدريس وطريقة استخدام اللغات وأدوار المتعلم والمعلم بالإضافة إلى أسس التفاعل والمشاركة أو الالتزام والمجتمع.³

ويشكل التعليم الإلكتروني حسب طارق عبد الرؤوف عامر (2015) طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائط متعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد، أم في الفصل الدراسي فالمهم هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكثر فائدة.⁴

وجدير بالذكر أن توظيف التكنولوجيا في ميدان تعليم وتعلم اللغات أدى إلى ظهور أنماط جديدة للتعليم تعرف بالتعليم الهجين (Hybrid Learning) أو التعليم المتمازج (Blended Learning) أو التعليم الإلكتروني (E-Learning) ...، والأکید أن كل هذه الأنماط تتأسس في صلبها على دمج التكنولوجيا الحديثة ممثلة في الوسائط والبرامج والتطبيقات التعليمية الرقمية ومجاراتها للنسق التعليمي للغة.

وأما بخصوص تعليم اللغة العربية بالاعتماد على التكنولوجيا الرقمية فإن أنس مالموس (2021) يؤكد على أن توظيف التقنية في مجال تعليم اللغة العربية

3 - Bin Zou & Micheal Thomas, (2018), Handbook of Research on Integrating Technology Into Contemporary Language Learning and Teaching, IGI global, USA. P142

4 - طارق عبد الرؤوف عامر، (2015)، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، المجموعة العربية للتدريب والنشر، ص22

يحتل بأهمية بالغة، كونه يعمل على تحقيق مجموعة من الغايات من أبرزها الارتقاء بمجال تعليم اللغة العربية وتجويده، فضلا عن الرفع من مردودية التحصيل في تعلم اللغة العربية أو بالأحرى تملكها، وأيضا في جعل المجال مواكبا لما يجري في العالم من تطورات⁵.

وعليه، فإن تعليم اللغة العربية بمساعدة التكنولوجيا الرقمية يقوم على استثمار الوسائط الرقمية في عملية تعليم اللغة العربية وذلك من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف المنشودة وكذا الإسهام في تيسير عملية تعليم اللغة وتسهيل تعلمها، ويعد هذا النمط الجديد من التعليم نتيجة من نتائج انفتاح مجال تعليم اللغات بشكل عام على التطورات التقنية الحديثة.

عموما، يمكن القول إن غاية توظيف التكنولوجيا الحديثة في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تتمثل في تحديث وتجديد أساليب وطرائق تعليم اللغة العربية من أجل مواكبة التطورات الحاصلة في ميدان تعليم وتعلم اللغات الأجنبية بشكل عام، فضلا عن الارتقاء بمستوى المتعلمين وتجويد الممارسة المهنية للمعلمين، علاوة على إضفاء صبغة المرح والتسلية على الفعل التعليمي التعليمي للغة العربية من أجل تجاوز أو تلافي تسرب الملل والروتين في بعض اللحظات التعليمية.

2. فاعلية تعليم اللغة العربية عبر التكنولوجيا:

لقد أضحت التوجه نحو اعتماد التكنولوجيا في عملية تعليم اللغات عموما، والعربية باعتبارها لغة أجنبية خصوصا، مطلبا ملحا يرتبط في جوهره بمجموعة من العوامل من أبرزها، التطورات التقنية والتكنولوجية الحاصلة في العالم، بالإضافة إلى الانفتاح المهم والكبير على التعليم عن بعد أو التعليم الإلكتروني منذ جائحة كوفيد-19 وتأثيرها على ميدان تعليم وتعلم اللغات.

5 - أنس ملموس، (2021)، "استثمار برامج الحاسوب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، كتاب أعمال ملتقى أفضل الممارسات والتجارب في مجال توظيف التقنيات في تعليم اللغة العربية عن بعد، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة، ص 19.

وما تجدر الإشارة إليه في هذا السياق أن الانفتاح على التكنولوجيا في عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بشكل خاص، أدى إلى فتح آفاق جديدة في العملية التعليمية التعلمية للعربية، إذ أسهم ذلك في تحديث عملية التعليم والتعلم فضلا عن الارتقاء بالمستوى التعليمي لمتعلمي العربية، وتسريع وتيرة تعلمهم عبر الاقتصاد في الوقت والجهد، علاوة على إضفاء الطابع التشويقي والتنافسي على عملية التعلم والتعليم.

وجدير بالذكر أن أثر دمج التكنولوجيا في صلب تعليم اللغة العربية قد شمل جوانب عدة تتعلق بالممارسة التعليمية التعلمية للعربية، بل تعداها ليشمل كذلك مهام المعلم من تخطيط وتنفيذ وتقويم وكذا مهاراته وكفاياته، ذلك أن الكفاية الرقمية أضحت لدى المعلم كفاية ضرورية وأساسية، كما أن إلمامه بطرق اشتغال التطبيقات التعليمية الرقمية وكيفية تسخيرها لخدمة الأهداف التعليمية أضحت ضرورة ملحة تكشف عن مدى تطور طرائق وأساليب تعليم العربية وكذا جعل مجال تعليم اللغة العربية مواكبا للتطور الحاصل في ميدان تعليم وتعلم اللغات الأجنبية.

وهذا ما يذهب إليه أنس ملموس (2022) إذ يصرح بأن نجاعة وفاعلية عملية تعليم اللغة العربية بمساعدة التكنولوجيا على وجه الخصوص تتمثل في كونها تعمل على خلق ومحاكاة وضعيات تعليمية نشطة تمتاز بخلو الملل والروتين في تقديم المحتويات التعليمية، فضلا عن التواصل والتفاعل مع العديد من الأفراد الذين ينتمون إلى دول مختلفة ومتنوعة، علاوة على أنها ترقى بالمتعلم نحو تطوير إنتاجه وكفاءته اللغوية، كما أنها تسعف المعلم في تقديم المحتويات والمضامين التعليمية بطريقة جديدة من خلال الاعتماد على بعض التطبيقات، علاوة على أنها تمكنه أيضا من تطوير أدائه المهني وتزويده بمجموعة من الأساليب الحديثة التي تيسر فعله التعليمي للغة بالشكل الذي يؤدي إلى تجويد العملية التعليمية للغة العربية⁶.

6 - أنس ملموس، (2022)، "تعليم اللغة العربية بمساعدة التكنولوجيا"، مجلة البيان العربي، العدد الرابع، مجمع اللغة العربية الأردني، ص 83

وعليه، فإن عملية تعليم اللغة العربية بالاعتماد على التكنولوجيا تكتسي أهمية بالغة نظرا لكونها تسهم بشكل مباشر في تحديث وتجديد طرائق وأساليب نقل وتدرّيس وتعليم العربية، علاوة على جعل عملية تعليم اللغة العربية مواكبة للتطورات التكنولوجية المتواصلة والسعي إلى حضور وإدخال اللغة العربية في جوهر التطبيقات والمواقع التكنولوجية المختلفة.

واتصالا بما سبق، فإن توظيف التطبيقات الإلكترونية في عملية تعليم اللغة العربية بإمكانه أن يتيح العديد من الخيارات التعليمية التيسيرية التي من شأنها أن تشكل سبيلا ناجعا يرقى بمعلم اللغة العربية و متعلمها على حد سواء نحو تحقيق وبلوغ الأهداف التعليمية المسطرة.

عموما، يمكن القول إن نجاعة توظيف التكنولوجيا في صلب سيرورة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تتخذ أشكالا عديدة، من أبرزها أنها تسهم في تحديث مجال تعليم اللغة العربية، فضلا عن جعله مواكبا للتطورات التقنية الحاصلة، بالإضافة إلى تقديم المحتويات والمضامين التعليمية وفق طرائق وأساليب حديثة بالشكل الذي يرقى إلى انتظارات المتعلمين وتساعد المعلمين كذلك في الارتقاء وتطوير ممارسته المهنية.

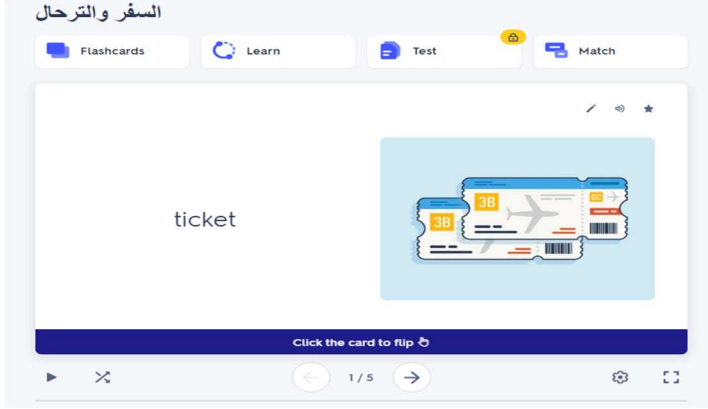
3 - نموذج تطبيقي:

سنعمل في هذا المحور على تقديم نموذج عملي لتطبيق تعليمي (Quizlet) يمكن توظيفه في عملية تعليم اللغة العربية وخصوصا في تدريس بعض العناصر اللغوية (المفردات) كما أنه يعكس عن حق الأثر الفعال للدور التيسيري الذي تلعبه التطبيقات التعليمية التكنولوجية في تجويد عملية تعليم اللغة العربية.

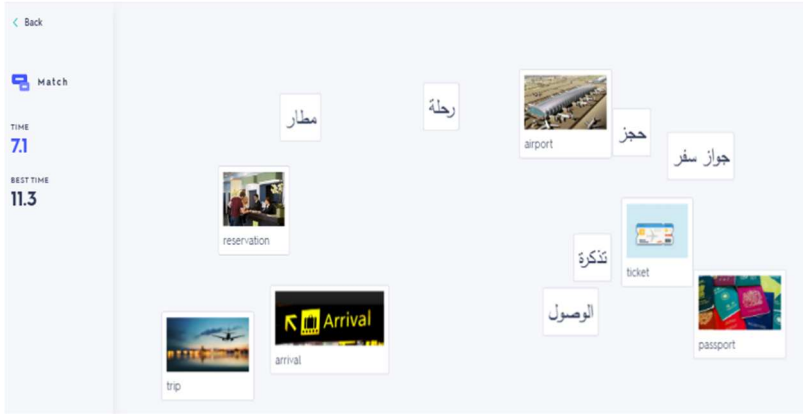
وتتمثل أهمية توظيف هذا التطبيق في كونه يساعد المتعلمين على التعرف على العديد من المفردات التي تتقاطع مع مضامين التعلم المبرمجة، فضلا عن كونه يشكل امتدادا للأنشطة التعليمية الصفية، علاوة على أنه يلعب دورا مهما في تمكين المتعلمين من إنجاز وإتمام الأنشطة والمهام التعليمية التي تتصل بالمهارات اللغوية الأربع بالشكل الذي يؤهلهم لاستعمال وتوظيف اللغة بكفاءة عالية في مختلف الوضعيات والمواقف.

- تطبيق Quizlet:

صورة (1): بطائق المفردات:



صورة (2): ربط المفردة بمقابلها:



-المهارة المستهدفة: القراءة، الاستماع

- المستوى المستهدف: جميع المستويات.

- الأهداف:

- التعرف على المفردات ومقابلاتها.

- جمع المفردات والعبارات البسيطة.

- تثبيت المعجم وترسيخه في ذهن الطالب.

- المحتوى:

- جميع مجالات ووحدات البرنامج الدراسي (أفراد العائلة، الطقس، السفر والترحال، الألوان، الملابس...)

مميزات البرنامج:

- يتميز التطبيق بواجهة تسهل عملية استخدامه والوصول إلى مجموعة الدروس بسرعة.

- التطبيق يدعم اللغة العربية، إلى جانب اللغات الأجنبية الأخرى، وهذا ما يجعله يستهدف أكبر عدد من المستخدمين والمستخدمين من كافة أنحاء العالم.

- يحتوي على مجموعة من الدروس المعروضة وفق صيغ متعددة: البطاقات، الصور والرسومات، الفيديوهات، الإشارات...

- يعتبر التطبيق مناسباً للغاية للطلاب الذين يرغبون في تعلم اللغة العربية، وحفظ أكبر عدد من الكلمات مع تعلم نطقها.

- يتيح التطبيق إمكانية الاختبار والتقييم الآليين.

يوضح التطبيق التعليمي المقدم أعلاه الدور البارز الذي يمكن أن تلعبه التكنولوجيا التعليمية الرقمية في رفعة وتجويد عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما أنه يبين باللموس إمكان تعليم اللغة العربية إلكترونياً بشكل سلس ويسير.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا التطبيق إلى جانب تطبيقات تعليمية أخرى يرتبط بمستويات مختلفة من مستويات الكفاءة اللغوية، فضلاً عن كونها ترتبط بمهارات لغوية محددة بذاتها الشيء الذي يمكن من تنويع أساليب تدريس هذه المهارات.

خلاصة:

لقد أصبح توظيف التكنولوجيا الرقمية في صلب عملية تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مطلباً ملحا يرتبط بضرورة استثمار التطورات التقنية الحاصلة والتفكير في كيفية تسخيرها لخدمة الأهداف التعليمية للغة العربية، كما أنها تشكل عاملاً من عوامل تطوير أساليب وطرائق التعليم، وتمكن متعلمي العربية من تسريع وتيرة تعلمهم لها وفق طابع حديث ومتطور.

المراجع:

- بليغ حمدي إسماعيل، (2021)، المرجع في تدريس اللغة العربية: النظرية التطبيق، وكالة الصحافة العربية ناشرون.
- شحاتة حسن، (2014)، استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
- عامر عبد الرؤوف طارق، (2015)، التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- ملموس أنس، (2021)، "استثمار برامج الحاسوب في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها"، كتاب أعمال ملتقى أفضل الممارسات والتجارب في مجال توظيف التقنيات في تعليم اللغة العربية عن بعد، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، الشارقة.
- ملموس أنس، (2022)، "تعليم اللغة العربية بمساعدة التكنولوجيا"، مجلة البيان العربي، العدد الرابع، مجمع اللغة العربية الأردني.
- Zou. B & Thomas. M, (2018), Handbook of Research on Integrating Technology Into Contemporary Language Learning and Teaching, IGI global, USA.

التقييم الإلكتروني للمفردات في اللغة العربية للناطقين بغيرها

خالد الانصاري

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

ملخص:

يقوم تقييم إنجازات الطلبة في اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقياس مدى تمكنهم من الكفاءة اللغوية والتواصلية على الطرائق والاستراتيجيات التقليدية، التي تستخدم الورقة والقلم، وتأخذ وقتا وجهدا كبيرا في الإعداد والتصميم والتصحيح. لذلك كان من الضروري إنشاء نظام لتقييم الطلبة إلكترونيا، يأخذ في الاعتبار المهارات اللغوية والأهداف التعليمية، ويساعد الطلبة على التمكن من الكفاءة اللغوية والتواصلية بشكل سلس يراعي الفروق الفردية وإيقاعات التعلم، ويقدم التغذية الراجعة. ومع تطور الممارسات التقييمية في ظل متطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين، تم توظيف التقييم الإلكتروني الذي يعد من بين أهم إنجازات عصر الثورة المعرفية، عصر تدفق المعلومات وانتشارها، وقد شهدت السنوات الأخيرة ميلا كبيرا في اتجاه تبني التعليم الإلكتروني بكل وسائله وأدواته الحديثة في تعليم اللغات وتعلمها وتقييمها.

من هذا المنطلق يأتي هذا المقال ليقدم بديلا عمليا لتقييم اللغة العربية للناطقين بغيرها إلكترونيا، وسنركز فيه على تقييم المفردات، باعتماد معايير ومؤشرات محددة تقيس مدى تمكن المتعلم من المفردات، كما سنقدم نماذج من

الأسئلة التي يمكن اعتمادها في تقييم المفردات، اعتمادا على اختبار الوعي الصوتي والبصري للمفردات، واختبار التذكر.

الكلمات المفاتيح: التقييم الإلكتروني، المفردات، اللغة العربية للناطقين بغيرها.

1. التقييم الإلكتروني واللغة العربية للناطقين بغيرها

1.1. تعريف التقييم الإلكتروني

يعد التقييم الإلكتروني من بين أهم إنجازات عصر الثورة المعرفية، عصر تدفق المعلومات، وانتشارها، وقد شهدت السنوات الأخيرة ميلا كبيرا في اتجاه تبني التعليم الإلكتروني بكل وسائله وأدواته الحديثة في تعليم اللغات، خاصة أن متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها، هم أجانب يقطنون في أماكن بعيدة عن بيئة اللغة العربية الأصلية؛ أي الدول العربية، وهو ما يتطلب منهم الانتقال حصرا إلى الدول الناطقة باللغة العربية، أو التي تعتمد اللغة العربية كلغة رسمية لها، في مناهجها التعليمية، وتعتبرها لغة التواصل الرسمي في الإدارات العامة، وهذا الأمر قد لا يتأتى لمعظم متعلمي اللغة العربية، والتعليم الإلكتروني يوفر حلا شاملا لكل هذه الأمور، لذلك نعتبر أن التقييم الإلكتروني هو المدخل الأساسي لتقييم المهارات اللغوية، خاصة مهارتي الاستماع والقراءة.

و عرف (العجرش 2017، 66) التقييم الإلكتروني بأنه عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الحاسوب والبرمجيات التعليمية والمادة التعليمية متعددة المصادر باستعمال وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات المتعلمين بما يساعد المدرس على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليمية للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي.

وقد تطورت الممارسة التقييمية مع اعتماد التقييم الإلكتروني، الذي يهدف إلى قياس نتائج المتعلمين وتقديم ردود فعل فورية ومباشرة، لذلك كان من

الضروري إنشاء نظام لتقييم المتعلمين يأخذ في الاعتبار الأهداف التعليمية ويساعد المتعلمين على تطوير مهاراتهم. وتتعدد أشكال التقييم الإلكتروني مثل رقمنة النظم الورقية والاختبارات عبر الأنترنت التي تتضمن الاختيار من متعدد، وتقييم مهارات حل المشكلات. والتقييم الإلكتروني عملية تشمل الاقتراح، الاشتراك، الفحص، التجميع، الإحصاء والتحليل، وهو التقييم الذي يستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصال من عرض الأسئلة إلى تلقي الردود، ويكون إلكترونيا بشكل كلي؛ وهذا يعني أن التصميم والاختبار والتنفيذ، وتسجيل الاستجابة وردود الفعل كلها تكون باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال (Nuha Alruwais 2018).

ويتم التقييم الإلكتروني بواسطة تقنيات الحاسوب وشبكات، ومن خلالها يتم القيام بكافة أنشطة التقييم، مثل: إعداد الأسئلة ومهام التقييم وعرضها على المتعلمين وقيام المعلم بالإجابة عنها واستقبال الإجابة وتصحيحها وتقديم التغذية الراجعة عنها، وتقدير درجاتهم ورصد نتائج التقييم وتفسيرها وتوفير إجراءات الأمان لكل ذلك حفاظا على السرية والخصوصية (حنان خليل 2016، 26).

ويستخدم التقييم اللغوي الإلكتروني الأجهزة الرقمية، لتصميم وتخزين وتسليم وتقييم مهام المتعلمين، وتحليل الردود والاستجابات ودرجاتها، ويمكن توظيف مجموعة من الأجهزة في التقييم الإلكتروني، مثل أجهزة الكمبيوتر المكتبية التقليدية، أو المحمولة، أو أجهزة الاتصالات المحمولة؛ مثل الهواتف الذكية والآيباد واللوحات اللمسية، ويستخدم التقييم الإلكتروني المستندات المحمولة أو الوسائط المتعددة، مثل الصوت أو الفيديو أو الصورة، وقد يكون فرديا أو جماعيا، كما قد يكون مع مجموعة كبيرة من المتعلمين بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، ويمكن للمدرس أن يستخدم أجهزة الحاسوب لتقييم المتعلمين وتقديم الملاحظات وإعطاء الدرجات وتحليل الردود بشكل يراعي الفروق الفردية، والقدرات المختلفة للمتعلمين (Geoffrey Crisp 2011).

وتعتمد الاختبارات الإلكترونية على الأنترنت أو الحاسوب والأجهزة الذكية... وتهدف إلى التعرف على مستويات الطلاب في الأداء اللغوي، وتقوم على بناء أسئلة اختبارية متنوعة ومتدرجة، تقيس القدرات اللغوية لكل طالب وطالبة، وتساعد على تشخيص أنواع الصعوبات والتعثرات، كما تساعد، بتنوعها، على التعرف مستوى تقدم الطلاب في تعلم مهارات اللغة وتدقيق معايير انتقاهم من مستوى إلى آخر (حسيني، 2022، 48).

2.1. التقييم الإلكتروني في اللغة العربية للناطقين بغيرها

تشكل عملية التقييم أهم إجراء يقوم به المدرس للتعرف على استعدادات متعلميه، ومعارفهم السابقة وتقييمها، والتعرف على نقاط القوة والضعف فيها، ومحاولة معالجتها بطرائق وأساليب واستراتيجيات تخدم تعلم وتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتبرز مدى تمكن المتعلم من الكفاءة اللغوية، وتساعد على توزيع المتعلمين على المستويات اللغوية الملائمة لهم، والتي حددها الأطر المرجعية الخاصة بتعلم اللغات وتقييمها، سواء الإطار المرجعي الأوربي CEFR، أو إرشادات المجلس الأمريكي لتدريس اللغات الأجنبية ACTFL، وذلك حسب إتقانهم للمهارات اللغوية الأربع؛ الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وقد أولت هذه الأطر المرجعية، مكانة خاصة لتقييم المهارات اللغوية، وتحديد مستوى الكفاءة اللغوية، حسب المؤشرات والمستويات اللغوية، كما عملت على تطوير وتحسين آليات وتدبير اللغات تعليمياً وتعلماً وتقييمياً، اعتماداً على مجموعة من المبادئ العامة والمواصفات والمعايير والمؤشرات التي تفرضها خصوصيات المتعلم وطبيعة اللغة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن التقييم في مجال تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها هيمنت عليه الأدوات التقليدية في التقييم بأنواعه المختلفة رغم المحاولات المعدودة على رؤوس الأصابع للتجديد والتطوير، لكن هذا المجال، عرف تطوراً ملحوظاً مع التحولات الرقمية والتكنولوجية في مجال التعليم والتعلم الرقمي والتعلم عن بعد، فلم يعد التقييم منصبا على قياس المعارف

اللغوية والثقافية والظواهر اللغوية، بل تحول إلى تقويم يبرهن على التعلم الفعلي استنادا إلى مرجعيات جديدة وأدوات متنوعة وهادفة لتحقيق أهداف التعلم ومخرجاته (حسيني، 2022، 47).

يتحدث الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتقييمها (CEFR 2018) (مجلس أوروبا 2016)، عن التقييم (Assessment)، بمعنى الحكم على كفاءة مستخدم اللغة، أي بمفهوم "قياس الأداء"، وذلك في إطار تقييم كفاءة مستخدم اللغة، فجميع اختبارات اللغة تعد شكلا من أشكال التقييم، بالإضافة إلى أشكال أخرى، وقد اعتبر أن التقييم هو مصطلح أوسع من التقويم، وجميع أنواع التقويم شكل من أشكال التقييم. وقد ميز الإطار الأوروبي بين مجموعة من الأنواع في التقييم، ومنها:

1	تقييم التحصيل	تقييم الكفاءة
2	تقييم معياري المرجع	تقييم معياري المحك
3	تقييم التمكن من التعلم	التعلم المستمر
4	التقييم المستمر	نقاط التقييم الثابتة
5	التقييم التكويني	التقييم النهائي
6	التقييم المباشر	التقييم غير المباشر
7	تقييم الأداء	تقييم المعرفة
8	التقييم الذاتي	التقييم الموضوعي
9	التصنيف حسب قائمة الجرد	التصنيف حسب الأداء
10	التقييم الانطباعي	التقييم الموجه
11	التقييم الكلي	التقييم التحليلي
12	التقييم المتسلسل	التقييم الفئوي
13	التقييم من قبل الآخرين	التقييم الذاتي

ونلاحظ أن الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعلم اللغات وتقييمها، حدد مجموعة من أنواع من التقييم التي يمكن اعتمادها في تقييم اللغات، ونشير هنا إلى أنه يمكن رقمنة معظم أنواع التقييم المذكورة، وجعلها إلكترونية، يجتازها الطالب باستخدام الحاسوب أو الأنترنت.

يقوم التقييم الإلكتروني في اللغة العربية على مجموعة من الأشكال المتنوعة، التي تهدف إلى تقييم مدى تمكن المتعلم من الكفاءة اللغوية والتواصلية، سواء باستخدام الحاسوب أو الأنترنت. بالإضافة إلى توظيف مجموعة من الأدوات الحديثة في التقييم الإلكتروني، التي نعتبرها أدوات مبتكرة تضمن التفاعلية والتفاعل الإيجابي من طرف الطلبة، خاصة أنها تمنح لهم فرصة التجاوب معها، وتطوير مستواهم اللغوي والتواصل في اللغة العربية، كما تبرز لهم مدى تقدمهم في المستويات اللغوية، وتحدث هنا عن الاختبارات الإلكترونية، والحقائب الإلكترونية، والاستبيانات الإلكترونية.

وقد دفعت رقمنة التعليم والتعلم إلى تغيير في خوارزميات تدريس اللغات وإدماج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرمجيات الإلكترونية لتجاوز التحديات الجديدة التي أحدثتها في التعليم والتعلم، وإلى ضرورة تكييف الممارسات التدريسية والتعلمية والتقويمية وما تقتضيه من تغيير في طرق التدريس واستراتيجيات التعلم، والعمل على إعداد وتطوير اختبارات رقمية وفق معايير ومؤشرات جديدة وأنماط تتجاوز تحديات تقويم الكفايات اللغوية والمهارات اللغوية والتواصلية (حسيني، 2022، 46).

هذا التغيير كان أساسه هو توظيف التعليم الإلكتروني بكل إمكانياته الهائلة، وأصبح الحديث عن الفصول الافتراضية، والتعليم عن بعد، خاصة مع تزايد الطلب على تعلم اللغة العربية من الطلبة الأجانب في الدول الأخرى، وأصبح معظمهم يفضل التعلم عن بعد، على الانتقال إلى الدول العربية لتعلم اللغة العربية، ونتيجة لذلك كانت الضرورة ملحة لتبني التعليم الإلكتروني واعتماد التقييم الإلكتروني، من اختبار تحديد المستوى إلى الاختبارات الخاصة

بالانتقال بين المستويات اللغوية. فمع استخدام تقنيات الحاسوب وشبكاته، أصبحت أنشطة التقييم؛ من إعداد الأسئلة وعرضها على الطلاب والإجابة عنها وتصحيحها وتقديم التغذية الراجعة لهم، كلها عمليات تجرى عن بعد بشكل تزامني أو غير تزامني.

وبهذا يمكن أن يكون التقييم الإلكتروني حضورياً محددًا في الزمان والمكان، كما يمكنه أن يكون عن بعد غير محدد في الزمان والمكان، ويمكنه أيضًا أن يكون تحت إشراف مباشر من المدرس والمؤسسة التعليمية، أو تحت إشراف غير مباشر، يكون بشكل إلكتروني، كما يمكن أيضًا أن يكون عن بعد لكنه محدد في الزمان تحت إشراف المدرس أو الهيئة المكلفة بذلك. (الانصاري، 2023، 75)

وبالتالي يمكن أن نميز بين نوعين من التقييم، التقييم الإلكتروني المعتمد على الحاسوب، والتقييم الإلكتروني المعتمد على الأنترنت، فالأول يوظف برامج الحاسوب لتقييم أداء الطلبة، بدون الاحتفاظ ببياناتهم، أما الثاني فيعتمد على المواقع الإلكترونية المعدة لهذا الغرض، والتي تستقبل إجابات الطلبة وتحفظ بياناتهم وتقدم التغذية الراجعة لهم، وتحلل الإجابات وترصد النتائج وتفسرها في مبيانات محددة.

2. تقييم المفردات في اللغة العربية للناطقين بغيرها

تعد المفردات الأساس المعجمي الذي يطور الذخيرة اللغوية لدى المتعلم، وتهدف اختبارات المفردات إلى جعل المتعلم قادرًا على الربط بين صوت الكلمة وشكلها المكتوب، والربط بين صوت الكلمة والصورة التوضيحية لها، وقدرته على التعرف على صوت الكلمة وشكلها المكتوب، وعلى اختيار الحرف الصحيح لتكملة الكلمة وقراءتها بشكل جيد. وتعد المفردات عنصراً أساسياً في تعلم اللغة العربية، باعتبارها الذخيرة اللغوية للمتعلم، التي يوظفها في الوضعيات التواصلية المختلفة، في السوق، في المقهى، في المطعم، في الحياة العامة. من خلال استهداف مجموعة من المجالات الأساسية في الحياة العامة والاجتماعية والشخصية للمتعلم.

وتعتبر تنمية الثروة اللفظية هدفا من أهداف أي خطة لتعليم لغة أجنبية، ذلك أن المفردات هي أدوات حمل المعنى، كما أنها في ذات الوقت وسائل للتفكير، ففيها يستطيع المتعلم أن يفكر ويترجم فكره إلى كلمات تحمل ما يريد، وتكتسب المفردات عادة من خلال مهارات الاستقبال؛ الاستماع والقراءة، ثم تأتي مهارتا المحادثة والكتابة من أجل تنميتها والتدريب على استخدامها (الناقة 1985، 161).

1.2. معايير ومؤشرات تقييم المفردات

يعتمد تقييم المفردات على معايير ومؤشرات، من أجل تقييم إنجاز المتعلم من زوايا مختلفة. وتُحدد المعايير صفات العمل المنتظرة اختبار الطلبة فيها (تحدد المعايير صفات العمل المنتظر من إنتاج المتعلم)، ويتم تحديدها عند صياغة الاختبار، ويشترط فيها أن تكون مستقلة بعضها عن بعض بهدف تحقيق الإنصاف، وهي توضح مستوى الجودة التي ينبغي أن تتوفر وتحترم في المنتج الخاص بإنجاز مهمة معقدة، وهو يعتمد في تصحيح إنتاج الطالب وبيان الجودة المنتظرة من هذا الإنتاج؛ إنتاج دقيق، إنتاج ملائم، إنتاج أصيل... إلخ. وتنقسم المعايير إلى قسمين: معايير الحد الأدنى، ومعايير الإتقان.

○ معايير الحد الأدنى: هي معايير أساسية يعتبر التمكن منها ضروريا لامتلاك الكفاءة اللغوية، فهي التي تحدد النجاح أو الإخفاق في اكتساب المهارات اللغوية.

○ معايير الإتقان: هي معايير تتعلق بجودة المنتج، كما تتيح قياس مستوى الأداء في فترات زمنية متوالية. وهي تأتي بعد درجة النجاح لتحديد مستوى إنجاز كل متعلم، وتمكن من مقارنته وتصنيفه بالنسبة لإنجازات ملائمة للآخرين. وأيضا تحديد مدى تمكنه من الكفاءة اللغوية ودرجة هذا التمكن، من أجل تصنيفه حسب المستويات اللغوية التي حددتها الأطر المرجعية لتعلم اللغات وتقييمها.

ويعتبر المعيار هو المقياس أو القاعدة، ويتكون عادة من مجموعة من المؤشرات تستخدم لتقويم أو تعريف أو تصنيف شيء ما، ويوضح مستوى

الجودة التي ينبغي أن تتوفر وتحترم عند إنجاز نشاط ما. أما المؤشرات فتهدف إلى التعرف على وضعية النسق التعليمي، إذ تمكن من دراسة التوجهات والتغيرات في المجال التربوي من حيث الكفايات الحقيقية لفئة من المتعلمين وجودة التعليم ومستوى التحصيل، وقد تكون المؤشرات حول مخرجات التعليم وقياس الأداء بالنسبة لمستويات مدرسية مختلفة ونسبة الفشل المدرسي...¹

وتعد المؤشرات وسيلة لأجراً المعايير، وهي ترتبط بالوضعية وتكون واقعية وملموسة وقابلة للملاحظة والقياس. وتهتم بوظيفة توضيح المعيار وتحديد مستوى التحكم في الكفاية. وهي حسب (حسيني، 2022، 14) عبارات إجرائية وأداءات عملية قابلة للتحقق وللقياس، تصف الأداء اللغوي المتوقع من الطالب تحقيقه بحسب المعيار المعتمد. ومنها مؤشرات الإتقان التي تساعد على التعرف على أعلى درجات التمكن وجودة الأداء في تحقيق الأهداف المرسومة بشكل يربط بين أهداف التعليم ومبادئ التقويم.

وتتسم المعايير أو المحكات بنوع من العمومية، لذلك لا تتحقق في أغلب الأحيان، حينها تعتمد في تصحيح أوراق المتعلمين، تصحيحاً فعالاً ومضبوطاً، بل تحتاج إلى جعل المعايير أكثر إجرائية ودقة. وذلك باعتماد المؤشرات باعتبارها وحدها الكفيلة بجعل هذه المؤشرات والمحكات تنفلت من العمومية والتجريد لتصبح مضبوطة يمكن الاعتماد عليها. (الجابري، 2009، 101).

وبذلك تكون المعايير عامة والمؤشرات خاصة، فالمعايير تحدد العناصر العامة التي يجب على المتعلم التمكن منها في المهارات اللغوية، كالتمكن من مهارة الاستماع أو المحادثة أو القراءة أو الكتابة، وبعدها يتم تحديد مؤشرات دقيقة، لقياس مدى تمكن المتعلم من المعايير. كما يمكن تجزيء المعايير وتحديد مؤشرات أخرى أكثر دقة، حسب المطلوب.

1 - معجم مصطلحات المناهج وطرائق التدريس (2020)، ص، 60.

ونقترح الشبكة الآتية في تقييم المفردات في اللغة العربية للناطقين بغيرها، انطلاقاً من معايير محددة ومؤشرات تبرز مدى تمكن المتعلم من المعايير:

درجة التحكم					عناصر ومؤشرات التقييم	معايير التقييم	المهارة
4	3	2	1	0			
					التمييز بين الكلمات المتشابهة في النطق	الوعي الصوتي للمفردات	مهارة الاستماع
					الربط بين الصوت المسموع والكلمة المكتوبة		
					تحديد الكلمات الشائعة في النصوص المسموعة		
					إدراك معاني الكلمات، وتذكر تلك المعاني، وتوظيفها في جملة مفيدة		
					تحديد الاختيار الصحيح من بين الأجوبة، بعد الاستماع		
					ترتيب مضامين لنصوص الاستماع الحوارية		
					الربط بين المفردات والمعاني والأصوات		
					الاستدلال باللغة الهدف ومعالجة ما استمع إليه		
					الربط بين الكلمة المسموعة وصورتها التوضيحية		
					قدرة المتعلم على إدراك الرموز المطبوعة بصرياً		
					القدرة على إدراك الحرف وتغيير شكله داخل الكلمة		
					التمييز بين الكلمات المتشابهة في الكتابة		

					القدرة على تكملة الكلمة بالحرف الناقص		
					الربط بين الكلمات ومرادفها		
					القدرة على اختيار الصور التوضيحية الملائمة لمعاني الكلمات		

ونلاحظ أن تقييم المفردات يرتبط بمهاري الاستماع والقراءة، فمنها ما يرتبط بالوعي الصوتي للمفردات، ومنها ما يرتبط بالوعي البصري للمفردات، فالتقييم هنا يستهدف مدى تمكن الطالب من التمييز بين الكلمات المتشابهة صوتاً وكتابة، وقدرته على الربط بين الكلمات ومرادفاتها أو صورها...، ويمكن استثمار هذه الشبكة من أجل تحديد درجة تمكن المتعلم من المفردات، والتعرف على الصعوبات التي يواجهها، وذلك بالعودة إلى المؤشرات المحددة في الشبكة.

2.2. تقييم المفردات إلكترونياً

1.2.2. اختبار التمييز الصوتي للمفردات

تقوم اختبارات التمييز الصوتي للمفردات على مهارة الاستماع والقراءة بشكل كبير، وتهدف إلى تمييز المتعلم للكلمة التي يستمع إليها، من خلال تقديم صوت الكلمة، والاستماع إلى كلمات متشابهة في النطق ومختلفة في الشكل والمعنى، ويكون على المتعلم اختيار الكلمة التي يستمع إليها، من خلال الضغط على الكلمة، ونلاحظ في الشكل (1) أربع كلمات (قلم/ قلب/ كلب/ قفل) وأيقونة "مكبر الصوت" عند الضغط عليها يستمع المتعلم للكلمة، كما يمكنه تكرار الاستماع أكثر من مرة، ويربط المتعلم بين الصوت المسموع والكلمة المكتوبة، فيجب عليه قراءة المفردات الواردة واختيار الكلمة الصحيحة من بينهم، فإذا كانت الإجابة صحيحة تظهر علامة الجواب الصحيح، وإذا كانت الإجابة خاطئة تظهر علامة تدل على الجواب الخاطئ، كما هو موضح في الشكلين (1 و2).

ويساعد التمييز الصوتي للمفردات المتعلم على التعرف على الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى، وعلى الربط بين صوت الكلمة وشكلها المكتوب، كما أن تدريبات التمييز الصوتي تنمي مهارتي الاستماع والقراءة، فالمتعلم يكون مطالباً بالاستماع والإنصات الجيد للكلمة، وتمييز حروفها، وبعدها يجب عليه التعرف على الكلمة مكتوبة ونطقها بشكل صحيح، كالتشابه الحاصل بين كلمتي (قلب/ كلب) فالتغير الحاصل هنا في الحرف الأول فقط، ويجب على المتعلم أن يدرك الفرق بينها صوتاً وكتابة، كما في الشكل (1).



الشكل 2

الشكل 1

يقوم تدريس المفردات وتقييمها على فهم المتعلم لمعنى الكلمات وتمثلها وتوظيفها في السياق المناسب، ولأجل هذه الغاية وظفنا الوسائل التعليمية البصرية القائمة على الصور التوضيحية، التي تساعد المتعلم على التعرف على الكلمات وفهم معانيها، كما في الشكلين (3 و4).

وللصور دور كبير في تعلم المتعلمين للمفردات والجمل، فهي تحوّل لهم المسموع إلى مرئي، يستطيعون مشاهدة الصور وما تعبر عنه، ويدركون دلالات الألفاظ ومعاني الجمل، كما تساعدهم على فهم المعنى العام للكلمة، بدون تدخل اللغة الأم، وتساهم في ترسيخ المعنى وتذكره، من خلال الربط بين الكلمة وصورتها التوضيحية؛ لذلك اعتمدنا في البرمجيات التعليمية على استراتيجيات متعددة لتنمية وتدريس المفردات وتقييمها، من خلال الاستعانة

بالصور والتسجيلات الصوتية، فنلاحظ في الشكل (6-28) مجموعة من الصور القائمة على التشابه اللفظي بين الكلمات عند الاستماع لها، ويكون على المتعلم أن يميز بين هذه المفردات، ويربط بين الصوت والصورة، فيستمع المتعلم من خلال الضغط على مكبر الصوت لكلمة (مكتبة)، وقدمنا له صورتين؛ إحداهما مكتبة، وأخرى لكتب أو دفاتر، وفي الجانب الآخر يستمع المتعلم لكلمة (قلب)، ويختار بين صورتين (القلب / الكلب).

ويكون الهدف من هذه التدريبات هو جعل المتعلم قادراً على التمييز الصوتي بين الأصوات والمفردات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى (قلب/ كلب) و(مكتبة / كتب)، بالإضافة إلى اختبار قدرته على تذكر الكلمات التي تعرف عليها في الوحدات الدراسية السابقة، فعند استماع المتعلم للكلمة يستحضر معناها وصورتها المكتوبة، ويختار بعد ذلك الصور التي تعبر عنها، مما يعزز لديه القدرة على التذكر والربط بين الكلمة وصورتها، ونفس الأمر في الشكل (6-29).



الشكل 4

الشكل 3

2.2.2. اختبار التمييز البصري للمفردات

من الاستراتيجيات الحديثة التي تم اعتمادها في تصميم وإعداد اختبارات المفردات، استراتيجية التمييز البصري للمفردات، والتي تهدف إلى قياس قدرة

المتعلم على التمييز بصريا بين الحروف، والتعرف عليها داخل الكلمة، من خلال تقديم الحرف، مع مجموعة من الكلمات التي تتضمن هذا الحرف أو حروفا أخرى، ويكون على المتعلم اختيار الكلمة الصحيحة. ففي الشكل (5) طلب من المتعلم اختيار الكلمات التي فيها حرف (ق)، وقد مناه له مجموعة من الكلمات (قلب، لعب، مكتبة، جبن، قبة، كلب، قط، ملعقة)، وكل هذه الكلمات تعرف عليها وعلى معناها سابقا، ويجب عليه التعرف على الحرف داخل الكلمة، رغم تغيير موقعه في الكلمة، سواء في البداية أو الوسط أو النهاية؛ وبالتالي يكون الهدف هو قياس مدى قدرة المتعلم على تمييز الحرف داخل الكلمة، وقدرته على استرجاع وتذكر معاني الكلمات، والربط بين الحرف والكلمة، ونفس الأمر في الشكل (6).



الشكل 6

الشكل 5

يتفاعل المتعلم مع اختبارات التمييز البصري ليختبر قدرته على التعرف على الكلمات التي تتضمن الحرف المستهدف، فيكون مطالبا بتجزئ الكلمة إلى حروفها من أجل التعرف على الحرف المستهدف، وعند الإجابة يختار المتعلم الكلمة الصحيحة، فتظهر دائرة باللون الأخضر على هذه الكلمات، وإذا اختار الكلمة الخاطئة، تظهر علامة (X) لتشير على أن الجواب خاطئ، ويمكن للمتعلم تكرار العملية مع باقي التدريبات، كما في الشكل (7).



الشكل 7

3.2.2. اختبار "إكمال الكلمة بالحرف المناسب"

يكون الهدف من اختبار "التكملة" هو جعل المتعلم قادرا على تخمين معنى الكلمة من خلال الحرف الناقص فيها، وأيضا قدرته على التعرف على الحرف الصحيح الذي يكمل الكلمة ليكتمل المعنى، فمثلا في الأشكال (8 و 9 و 10)، تم تقديم مجموعة من الكلمات الناقصة مع أربعة أحرف مختلفة وفي وضعيات مختلفة، ويكون على المتعلم اختيار الحرف الصحيح، سواء أكان هذا الحرف المقصود في بداية أو وسط أو نهاية الكلمة، وقد تمت إضافة بعض الحروف المشوشة التي تتشابه في الشكل مع الحرف المقصود، لاختبار قدرة المتعلم على التمييز البصري للحرف، واكتشاف الحرف الصحيح.

ونستهدف مجموعة من الكلمات في هذه الأشكال (برتقال، معطف، لعب، قفل، مكتبة، قبة)، فعند اختيار الحرف الصحيح يتم بشكل تلقائي إكمال الكلمة لتظهر بشكل كلي للمتعلم، ويجب على المتعلم الضغط على الحرف المناسب لتكملة الكلمة. ونلاحظ أن الكلمات التي تم اعتمادها تدخل في إطار الوحدة السادسة "في محل الملابس" والتي تتضمن الحروف (ف، ق، ك، ل)، وتكون الكلمات وظيفية سيستخدمها المتعلم في الوضعيات التواصلية اللاحقة.



الشكل 9



الشكل 8



الشكل 10

4.2.2. اختبار تذكّر المفردات

يعد اختبار تذكّر المفردات من بين أهم الاختبارات الأساسية التي تهدف إلى التعرف على مدى قدرة المتعلم على تذكّر المفردات التي تعرّف عليها سابقاً، وذلك من خلال استثارة مخزونه الداخلي من المفردات التي تعلمها وتعرف على معناها، فنقدم في هذه الاختبارات الإلكترونية مجموعة من الصور، ويكون المطلوب من المتعلم هو اختيار الصورة التي تتضمن حرف الفاء أو القاف أو الكاف مثلاً، كما في الأشكال (11 و 12 و 13)، ففي الشكل (11) قدمنا صوراً

لمجموعة من الأشياء (بعوض، فيل، تفاح، معطف، دفتر، قلم)، وفي الشكل (12) نجد صور (نفق، ثلج، مقص، مذياع، ملعقة، صندوق) وفي الشكل (13) نجد صوراً لـ (قلب، كلب، مكتبة، قلم، ديك، ملك)، ويطلب منه اختيار الصور التي تتضمن حرف الفاء أو القاف أو الكاف، وعند اختيار الصورة الصحيحة، تتحرك الصورة لتدخل في الإطار، وعند اختيار الإجابة الخاطئة، تظهر علامة الجواب الخاطئة.



الشكل 12



الشكل 11



الشكل 13

خاتمة

لقد كان الهدف من هذا المقال إبراز الدور الذي يلعبه التقييم الإلكتروني في تقييم مفردات اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتجديد الممارسة التقييمية، بما يتلاءم ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، خاصة مع ما يوفره التعليم الإلكتروني من إمكانيات هائلة في تعليم وتعلم وتقييم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من خلال ما يقدمه من برامج وتقنيات وأساليب تعمل على تنمية قدرات ومهارات الطلبة، وتساعدهم على التمكن من الكفاءة اللغوية والتواصلية، فالتقييم الإلكتروني يضمن لهم التفاعلية واحترام إيقاعات التعلم ومراعاة الفروق الفردية، ويقدم لهم التغذية الراجعة الفعالة، ويعرض الاختبار والمادة اللغوية المدروسة بشكل جذاب وممتع ومتنوع، ويعتمد على أسئلة موضوعية مختلفة، تهدف إلى قياس مدى تمكن المتعلم من المفردات في اللغة العربية.

وندعو في الأخير إلى تبني التقييم الإلكتروني باعتباره مدخلا أساسيا لإعادة النظر في الممارسات التقييمية التقليدية التي تعتمد على طرائق وأساليب تقليدية. خاصة أن التقييم الإلكتروني يوفر الجهد والوقت ويقدم التغذية الراجعة، ويحلل ويفسر النتائج.

المراجع

- الأنصاري، خالد (2019)، الرائد التشخيصي الإلكتروني في ضوء الإمكان التكنولوجي، مكوي القراءة وعلوم اللغة نموذجاً، مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد 2، العدد2، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين درعة تافيلالت، المغرب.
- الأنصاري، خالد (2023)، التقنيات الحديثة وديداكتيك تقويم الكفايات في اللغة العربية، الاستراتيجيات والتطبيقات الإلكترونية، منشورات مجلة الديداكتيك للعلوم التربوية، دار القلم للطبع والنشر، الرباط، المغرب.
- الجابري، عبد اللطيف (2004)، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
- حسيني، فاطمة (2022)، دليل التقويم في تعليم اللغة العربية وتعلمها للناطقين بغيرها، تحويل الممارسات من التقويم الورقي إلى التقويم الرقمي البديل، مركز الإيسيسكو للغة العربية للناطقين بغيرها، الرباط، المغرب.
- حنان حسن خليل (2017): التقويم الإلكتروني، الطبعة الأولى، دار المسيرة، دار الرسائل الجامعية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العجرش، حيدر حاتم فالج (2017)، التعلم الإلكتروني رؤية معاصرة، مؤسسة دار الصادق الثقافية. العراق.
- مجلس أوروبا. (2016): CEFR الإطار ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، المرجعي الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها، ترجمة عبد الناصر عثمان صبير، معهد اللغة العربية جامعة أم القرى، مكة، السعودية.
- مكتب تنسيق التعريب (2020)، المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس، سلسلة المعاجم الموحدة، الصادرة عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، المغرب.

○ الناقة، كامل محمود (1985): تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى: أسسه، مداخله، طرق تدريسه، جامعة أم القرى، السعودية.

المراجع الأجنبية:

- ACTFL. (2012). American Council On The Teaching Of Foreign Languages. [Www.Actfl.Org](http://www.actfl.org).
- CEFR. (2018). Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors. Council Of Europe: [Www.Coe.Int/Lang-Cefr](http://www.Coe.Int/Lang-Cefr).
- Geoffrey Crisp. (2011). Teacher's Handbook On E-Assessment, Transforming Assessment, . An Altc.
- Nuha Alruwais, G. W. (2018). Advantages and Challenges of Using e-Assessment, . International Journal of Information and Education Technology, Vol 8, No 1.

تدريسية قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها:

مدخل إلى "التعليم ذي المعنى"

عبد الجليل التوزاني
مفتش التعليم الثانوي التأهيلي
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين
لجهة طنجة تطوان الحسيمة

عرف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتماما متزايدا في الآونة الأخيرة، سواء من حيث المؤتمرات والندوات وحلقات التتبع والتطبيق لورشات هذا الموضوع مشرقا ومغربا، أو من حيث الآليات والوسائل والمقاربات البيداغوجية والطرائق الديدككتيكية الكفيلة بتطوير الأداء فيه. ولعل موضوع الطرائق التدريسية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها لا زال في تطور مستمر، خصوصا ما يتعلق منه بتعليم قواعد اللغة.

وفي هذا المقال بسط لبعض الخطوات والشروط اللازم توفرها لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها تعليما ذا معنى ينطلق من الوعي المسبق بأهمية هذا النوع من التعليم في إكساب هذا النوع من المتعلمين قواعد اللغة العربية بطريقة سليمة، تسعفهم على التعبير السليم باللغة العربية الفصحى، وعلى الفهم الصحيح لتراكيبها ونظمها اللغوية والبيانية.

أهمية تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها

لا يخفى على كل متتبع ومهتم بديدكتيك تدريس اللغة العربية أهمية الاستماع والقراءة والكتابة والتحدث في تعليمها، فهي مهارات أساس لا بد أن

تساوق بشكل منظم ومتزامن في عمليات التعليم والتعلم، علاوة على الترابط والتواتر الذي يجب أن يَسْمَهَا في تمهير المتعلم عليها. ليكتسب القدرة على الأداء الذي يتضح من خلال سلوكه اللغوي، "بما يحقق القدرة الفائقة في التعامل باللغة المسموعة أو المنطوقة أو المكتوبة"¹ وفق قواعدها وضوابطها الموضوعية لها.

إن تحقق ذلك في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لا بد أن يكون خاضعا لقواعد اللغة العربية، بإعطاء الأهمية لعلوم الآلة التي تمكن الفرد من الإنتاج السليم باللغة، وفق قواعد لغوية مضبوطة لا محيد عنها. ففي تراكيب الجمل وإنتاجها يتحلى المتعلم بقواعد علم النحو، فيُنصَب ما يجب أن يُنصَب ويرفع ما يستوجب الرفع.. وفق مستويات ثلاثة في الإنتاج (الكتابي والشفهي) باللغة العربية وهي: المستوى الدالي، والمستوى الدلالي، والمستوى التداولي. أما في استعمال المفردات المكونة للجمل ووضعتها بالموضع الصحيح في مقام اللغة، ومقام إنتاج الخطاب، فلا بد من تحلي المتعلم بقواعد علم الصرف، بحيث يميز بين صيغ المفردات ودلالات استعمالها، وبين معاني الكلمات ودلالاتها السياقية التخاطبية.

ثم إن تحقق ذلك يقتضي أن يكون المعلم على وعي تام بأهمية تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأن يكون واسع الاطلاع معرفيا على علوم الآلة في اللغة العربية وعلى ما استفادت منه بعد تطور علوم اللسان الحديثة. وتشكيل هذا الوعي يتحقق بأمور لعل أبرزها:

- التمكن من المادة المعرفية لقواعد اللغة العربية.
- القدرة على تحويل هذه المادة ديدكتيكيا وفق المقامات، بما يتناسب مع تدريسها للناطقين بلغات أخرى غير العربية.

1 - علي سعد جاب الله، تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية، ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2000م، ص 14.

- التجديد في وسائل تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- التركيز على الأساسيات والثوابت في تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الابتعاد عن المختلف عليه في اجتهادات اللغويين.
- جعل قواعد اللغة العربية وسيلة لتعليم اللغة لا غاية في حد ذاتها.
- إن تشكل هذا الوعي لدى المعلم يجعل أهدافه واضحة في تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما يسهل عليه عمليات التعليم وفق خطوات ديدكتيكية محددة المسارات، ومتنوعة الوسائل والطرائق لتحقيق الغايات. وذلك في بعد تام عن تلقين هذه القواعد وتحفيظها للمتعلم دون السعي إلى جعله يدرك المعنى العميق لاستعمالاتها. إن المعلم الذي يملك هذا الوعي تكون له قدرة فائقة على تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها تعليماً ذا معنى.
- علاوة على ما سبق، فإن التعليم ذا المعنى يجعل المتعلم دائم الشوق لمعرفة خبايا اللغة العربية وقواعدها وأنماط استعمالها، ويحقق لديه القابلية لتنظيم معارفه اللغوية في بنيته المعرفية وترتيبها.² بحيث يضيف خلال كل حصة دراسية معلومات جديدة إلى بنيته المعرفية التي تتشكل من مجموع المكتسبات العلمية والنظرية والمفهومية والثقافية والحقائقية التي اكتسبها وخرنها ذهنياً، ومنها كل ما يتعلق باللغة العربية وقواعدها، بحيث يستطيع استدعاءها كلما دعت الضرورة بحسب الحاجة إلى ذلك، وفق المقامات التعلمية والمفهومية، ويستدعي منها ما يلائم لحظة التعلم، وفق مقام التعلم.³

2 - David P. Ausubel & Donald Fitegerald, Organizer, general background, and antecedent learning variables in sequential verbal learning, Journal of Educational Psychology, Vol. 53; Iss. 6, PP 243-249, 1962, P 243.

3 - David P. Ausubel, The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View. Kluwer Academic Publishers, Library of Congress, 2000, P 147.

في التعليم ذي المعنى

تقوم "نظرية أوزبل" على فكرة أساسية هي "التعلم ذو المعنى"، وقد وضعها عالم النفس المعرفي "ديفيد باول أوزبل David P. Ausubel الذي أكد أن التعلم "ذا المعنى" يحدث عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمعلومات الموجودة لديه فعلا في بنيته المعرفية، أي أن التعلم لا يحدث نتيجة تراكم المعلومات الجديدة وإضافتها إلى المعلومات التي سبق تعلمها، ولكنه يحدث عندما يتمكن المتعلم من ربط المعلومات الجديدة بالمفاهيم الموجودة في بنيته المعرفية.

ويقوم التعلم ذو المعنى في نظرية أوزبل Ausubel على فعل المتعلم، فإن كان قادرا على ربط المعلومات والمعارف الجديدة، بالمعلومات والمعارف الموجودة سلفا في بنيته المعرفية، فقد تحقق المعنى وصار التعلم مفيدا وهادفا⁴. كما يقوم أيضا على فعل المعلم الذي يجب أن يختار من طرق التدريس واستراتيجياته ما يجعل التعلم ذا معنى. ومما يميز هذا النوع من التعلم أنه:

- يُجَزَّنُ التعلم ذو المعنى في الذاكرة بعيدة المدى.
- يمكن المتعلم من القدرة على تعلم الجديد، وضبطه وتصنيفه وتنظيمه.
- بقاء أثر التعلم حتى بعد نسيان المفاهيم التي سبق تعلمها.

وتستدعي المميزات السابقة توفر شرطين أساسيين في المتعلم لتحقيق هذا النمط من التعلم. أولهما، يتمثل في استعداده الذهني وقدرته على ربط الجديد بالسابق، وثانيهما، أن تكون المعارف والمعلومات ذات معنى، وأن يكون المتعلم قادرا على تمثيلها وفهمها حتى يستطيع ربطها بمعارفه السابقة، وتحديد العلاقات الرابطة بينها وبين مفاهيمها⁵.

4 - David P. Ausubel, The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View, P 2.

5 - Khagendra Adhikari. Ausubel's learning Theory: Implications on Mathematics Teaching. اطلع عليه بتاريخ: 19/09/2022 <https://www.academia.edu>

إن التعليم ذا المعنى والحالة هذه، يقتضي أن يكون المدرس واعيا بالفعل التدريسي، مدركا لأهداف عمليات التعليم وكفاياتها المرجوة. وأن يكون قادرا على التجديد، والإبداع، وتنويع طرائق التعليم ووسائله وفق المقامات وأنواع المعارف والمهارات، ووفق قواعد اللغة المراد تدريسها.

نظرية التعلم ذي المعنى ومنطلقاتها لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

لتعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق خصائص التعلم ذي المعنى، لا بد من توفر شروط في المعلم والمتعلم معا. ومما يستلزم تحقيقه في المعلم ما يلي:

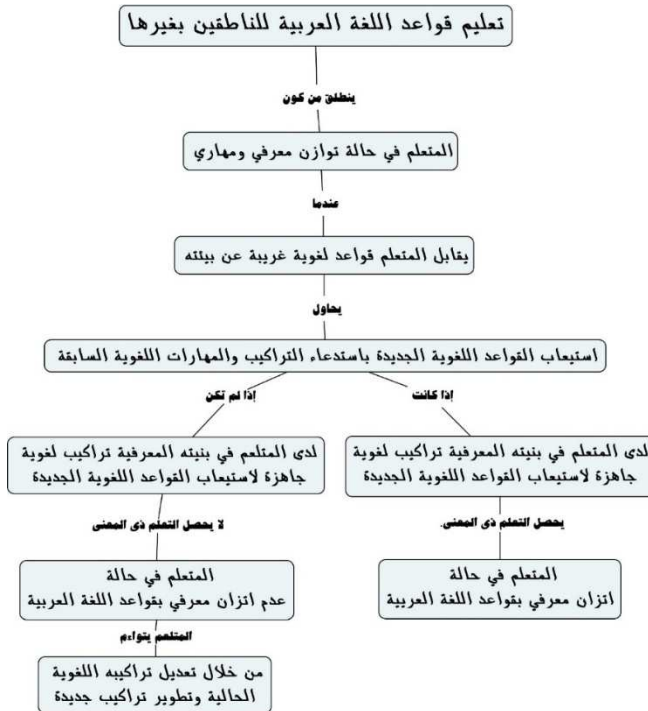
- أن يكون على قدر وافر من المعرفة بعلوم اللغة العربية.
- أن يكون منفتحا على طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة، ومنها الطرائق التي تمتاح من بيداغوجيات التعليم الفعال.
- أن يتسم بروح التجديد التربوي والتعليمي، وفق المقامات وخصائص الإنجاز الديدكتيكي.
- أن يتمثل الأهداف العامة لعمليات التدريس، ويدرك حقيقة أن تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها ليس هدفا في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتعليم اللغة ومهاراتها.
- أن يستحضر المفاهيم في تدريس قواعد اللغة، ويعمل على جعلها منظمة في البنى المعرفية لمتعلميه، بالبدء بالمفاهيم الأكثر عمومية والأقل خصوصية مروراً بالمفاهيم الأقل عمومية والأكثر خصوصية فالأمثلة الدالة.
- أما بشأن الشروط الواجب توفرها في المتعلم الناطق بغير اللغة العربية فيمكن إجمالها في:
- أن يكون على قدر لا بأس به من التحكم في اللغة العربية قراءة وكتابة، فلا يمكن تعليم قواعد اللغة العربية لطفل خالي الذهن من الأبجديات الأولى لهذه اللغة. (معرفة الحروف، معرفة الكلمات، معرفة بنية الجملة..)

- أن تكون له القابلية والاستعداد الداخلي لتعلم قواعد اللغة العربية، وهذا يتوقف على المثيرات الخارجية المحفزة للمتعلم على الإقبال نحو هذا النوع من التعلم.

- أن يكون قادرا -بمعية معلمه- على تنظيم معارفه بشأن قواعد اللغة تنظيما منهجيا في بنيته المعرفية، حتى يتسنى له استحضارها وتطبيقها خلال الإنتاج الكتابي والشفهي باللغة العربية.

- أن يكون له تمييز أولي بين مفاهيم علوم اللغة العربية، بحيث يستطيع ابتداء تصنيف المفاهيم وفق علومها تصنيفا ذهنيا، فيدرك مثلا أن مفاهيم: الفاعل والفاعل والمفعول به تنتمي إلى علم النحو، وأن مفاهيم: النسبة والمصدر واسم الزمان واسم المكان تنتمي إلى علوم الصرف، وأن مفاهيم: الاستفهام والأمر والتعجب والنداء تنتمي إلى علم البلاغة.

يمكن إجمال هذه الشروط وغيرها في الترسيم التالية:



إن تعلم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق خصائص التعلم ذي المعنى يحتم على المعلم أن يتعامل بيقظة ديدكتيكية عالية، تنطلق من إدراكه بمدى استعمال هذه اللغة في المحيط الأسري والمدرسي للمتعلم، ومدى استعمالها في التواصل والإنتاج الشفهي. مما يسنح الفرصة لاختيار الطريقة الأنسب لتعليم هذه القواعد وفق المستويات المعرفية والمهارية لفئات المتعلمين. ذلك أن التعلم ذا المعنى يستقي أسسه من النظرية البنائية ومن علم النفس المعرفي، مما يوجب على المعلم أن يدرك تمام الإدراك أن معرفة قواعد اللغة تستبطن لدى المتعلم بشكل بنائي ومنظم. ويتعين عليه أن يستحضر خلال عمليات التعليم والتعلم هرمية المعرفة،⁶ ومدى ضبط المتعلمين للعلاقات الناعمة بين مفاهيم قواعد اللغة.

إن استحضر هرمية المعرفة من قبل المعلم في تنفيذ خطة درسه بشأن تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، يقتضي تمثيل الخصائص التالية:

- المفهومية: قواعد اللغة العربية تتسم بالمفهومية من درجة أولى، إذ تشتمل على ما يمكن تسميته "بوحدّة المفهوم" وذلك لكونها تحتوي على المفاهيم الرئيسة الأكثر شمولاً، وعلى المفاهيم الفرعية الأكثر خصوصية، مع ما يربط بينها من علاقات.
- التكامل: تتجلى هذه الخاصية في كون مجموع المفاهيم التي تشملها قواعد اللغة العربية تتكامل في شرح مفهوم محدد وبيان أوجهه وزواياه.
- الهرمية: ويقصد بها الترتيب الذي يتخذه تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث يكون البدء بالمفاهيم العامة فـالمفاهيم الفرعية ثم الأمثلة⁷.

6 - Novak, J. D. Concept maps and Vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning, Instructional Science, Vol. 19, No. 1 1990, pp. 29-52

7 - جوزيف نوفاك، التعليم والإبداع واستخدام المعرفة: خرائط المفاهيم كأدوات ميسرة في المدارس والشركات، ترجمة: محمد بن عطية الحارثي، دار جامعة الملك سعود، الرياض، 1441هـ/2019م، ص 103.

ثم إن استحضار مدى ضبط المتعلمين للعلاقات الناظمة بين مفاهيم قواعد اللغة العربية يقتضي أن يكون الأستاذ ملماً بمواضع الائتلاف والاختلاف في وضع القاعدة اللغوية من قبل اللغويين العرب. حتى يتأتى له مساعدة المتعلمين على بناء العلاقات بين المفاهيم المتعلمة، وترتيبها في البنية المعرفية لديهم ترتيباً صحيحاً ومنظماً ذا معنى.⁸ فقد يحدث أن تلتقي بعض المفاهيم في تعلم قاعدة لغوية وتشكل لبساً لدى متعلميها، وهذا يقتضي تدخل المعلم لرفع اللبس وتنظيم المعرفة المفهومية. ولتوضيح هذا الأمر نمثل بالقاعدتين التاليتين:

القاعدة 1: تنسب كل كلمة على وزن (فَعِيلَةٌ) في علم الصرف العربي بصيغة (فَعَلِيٌّ)، ك (بديهة/ بَدْهِيٌّ) غير أن هذه القاعدة ليست ثابتة بل تحكمها استثناءات كثيرة منها (حقيقة/ حقيقي).

القاعدة 2: تنسب كل كلمة في علم الصرف العربي إلى مفردتها (مفاهيم/ مفهومي) (خِدْمَاتٌ/ خِدْمَاتِي) (مِهْنٌ/ مِهْنِي) وهذه القاعدة أيضا استثناءات تعود للسمع أو للاستعمال الشائع منها: (أجناس/ أجناسي)

الأمثلة في القاعدتين السابقتين تنتمي لعلم الصرف، وهناك أمثلة أخرى وقع فيها الاستثناء في علوم أخرى من علوم اللغة العربية، بل وقع فيها الخلاف بين علماء النحو في مسائل كثيرة تنتمي إلى باب المنصوبات وباب المرفوعات وغيرها. وليس مطلوباً من معلم قواعد اللغة العربية للناطقين غيرها التعرض لهذه الخلافات أو إدراجها في درسه التعليمي، بل يطلب منه أن يحول المعارف الثابتة منها تحويلاً ديدكتيكياً يتناسب مع مقام التعلم بالسعي إلى تبليغ معنى القاعدة إلى السامع ليتمكن منها تمكناً تاماً "مع صورة مقبولة، ومعرض حسن."⁹ ويستحسن أن يتدخل المعلم في مواضع محددة لرفع اللبس وتبيان ما يخضع للقاعدة وما يعرف بالسمع - كما هو مدرج في القاعدتين السالفتين -، فقد

8 - Novak, I. D. & Gowin, D. B. Learning how to learn, New York: Cambridge University Press, 1984. P 12.

9- طبانة بدوي، معجم البلاغة العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، 1402هـ - 1982م، ص 91.

يحدث أن يستعصي على المتعلم تصنيف مفهوم ما إلى علم محدد من علوم اللغة العربية مثل التقديم والتأخير، الذي يتداخل فيه النحوي بالبلاغي (علم المعاني)، فعند مناولته من جانبه التركيبي يكون القصد به تعليم القاعدة اللغوية، وعند مناولته من جانبه الأسلوبى يكون القصد به تعليم أغراضه البلاغية.

على سبيل الختم

إن تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها تديسا ذا معنى يستلزم وعيا كبيرا بأهمية الفعل التدريسي، وبأسسه التي يجب أن يقوم عليها، وهي أسس تنطلق من روافد كثيرة منها المعرفي (علوم اللغة العربية) والبيداغوجي (الوعي بالمقاربة التدريسية) والديداكتيكي (طرائق التدريس واستراتيجياته). وتنطلق من جوانب أخرى فنية وإبداعية لا بد من مراعاتها في اختيار معلمي قواعد اللغة العربية لفئة المتعلمين الناطقين بغيرها. ومنها القدرة على تجديد وسائل وتقنيات التعليم، والوعي بأهمية اتخاذ تعليم القاعدة اللغوية وسيلة لحصول تعلم اللغة، بدل جعله غاية مبتغاة. ثم الانفتاح على الاستراتيجيات الحديثة في التعليم، وفوق ذلك كله، الإيمان برساليّة التعليم ومقاصده.

ولا بد من التذكير ختما بأهمية محتويات البرامج المختارة في تعليم قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث يستلزم أن تكون على درجة من الدقة والضبط، والعناية بما يتناسب ومقامات التعلم. كل ذلك لهدف أسمى يتجلى في تحقيق تعليم "ذي معنى".

المصادر والمراجع

- جوزيف نوفاك، التعليم والإبداع واستخدام المعرفة: خرائط المفاهيم كأدوات ميسرة في المدارس والشركات، ترجمة: محمد بن عطية الحارثي، دار جامعة الملك سعود، الرياض، 1441هـ/2019م.
- طبانة بدوي، معجم البلاغة العربية، دار العلوم للطباعة والنشر، 1402هـ-1982م.
- علي سعد جاب الله، تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2000م.
- David P. Ausubel & Donald Fitegerald, Organizer, general background, and antecedent learning variables in sequential verbal learning, Journal of Educational Psychology, Vol. 53.
 - David P. Ausubel, The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View. Kluwer Academic Publishers, Library of Congress, 2000.
 - David P. Ausubel, The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View.
 - Khagendra Adhikari. Ausubel's learning Theory: Implications on Mathematics Teaching. <https://www.academia.edu>, 19/09/2022 اطلع عليه بتاريخ:
 - Novak, J. D. Concept maps and Vee diagrams: two metacognitive tools to facilitate meaningful learning, Instructional Science, Vol. 19, No. 1 1990.
 - Novak, I. D, & Gowin, D. B. Learning how to learn, New York: Cambridge University Press, 1984.

معايير الجودة

في تعليم اللغة العربية لغة ثانية رقميا

عبد الكريم المناوي
معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية
ليل - فرنسا

تقديم

تواجه اللغة العربية في ظل عصر الرقمنة وديكتاتورية الشبكة تحديات كبيرة، فرضت معها تغيير اتجاهات تعليم هذه اللغة وتعلمها، فشرعت حركة الإصلاح والتطوير في التعليم، في توفير بيئة متطورة وذكية تمكن من تغيير فلسفة التعليم، والتأثير في سلوك المتعلمين معرفيا وانفعاليا ومهاريا، من أجل بناء المعرفة، والبحث فيما يساعدهم على تنمية التحصيل لديهم، نتيجة ما توفره هذه البيئة من إمكانات ونشاطات في الوضعيات التعليمية التعلمية الجديدة، وما تعتمد من ثقافة التفكير والإبداع، مقارنة مع ما يمكن أن تقوم به الأنظمة التعليمية التقليدية.

وتسعى عديد من المناهج التعليمية الرقمية التي تسهم في تعليم اللغة العربية لغة ثانية والتعريف بها ونشرها والعناية بها، إلى الاهتمام بالتعليم الإلكتروني وتجويده وفق ما يسمى بمعايير الجودة.

التعليم الإلكتروني وأهميته

تكرست الرقمنة بعد جائحة كوفيد 19 في كل مناحي الحياة الاجتماعية والمعرفية، ودفعت العالم عموما إلى البحث عن موارد رقمية جديدة، ولذلك

بات لزاما على المهتمين بتعليم اللغات إعادة النظر في الاعتماد على التعليم التقليدي، والخضوع الحتمي إلى الواقع الرقمي.. فبرز التعليم الإلكتروني باعتباره طريقة جديدة في التعليم، يعتمد على آليات الاتصال الحديثة والشبكات المتعددة والمنصات التفاعلية في إيصال المعلومات دون قيود الزمان والمكان.. مما يجعل بيئة التعلم فاعلة من خلال تقنيات رقمية جديدة ومصادر معلوماتية متنوعة، يقول حسن زيتون: "التعليم الإلكتروني هو تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المتعلم ومع أقرانه، سواء كان ذلك بصورة متزامنة أو غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعلم في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلا عن إمكانية إدارة هذا التعلم أيضا من خلال تلك الوسائط"¹. والمقصود أن التعليم الإلكتروني أضحى ركنا مهما للاقتصاد المعرفي، ومبنيًا على التفاعل بين المعلم وطلّبه أو بين الطلبة أنفسهم، على الشبكات الرقمية عبر اتصال مباشر أو غير مباشر..

لا يختلف اثنان في أن التعليم الإلكتروني سيسهم في دعم التنمية التعليميّة، نظرا للإقبال الكبير عليه لملاءمته لروح العصر ، وقدرته على إحداث تغيير جذري في المناهج التعليمية والمقررات الدراسية في علاقتها بواقع المتعلمين واحتياجاتهم الاجتماعية والنفسية، وتقديم جودة عالية في تعليمية اللغات عموما، وتعليم اللغة العربية لغة ثانية على وجه الخصوص.

المنهج المبني على المعايير

برز مفهوم المعايير في مجموعة من المجالات كالصناعة والتجارة والعلوم التطبيقية والإنسانية والاجتماعية بغرض ضمان الجودة والدقة وتحقيق السلامة والأمان.. وتعرف المعايير بأنها "مستوى محدد من التميز في الأداء، أو درجة محددة من الجودة المطلوبة في شيء أو عملية، أو أنها أسس كيفية للحكم على

1 - زيتون حسن بن حسين، رؤية جديدة في التعلّم-التعلّم الإلكتروني-المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم، الرياض: الصولتية للتربية، 2005، ص: 9

درجة التمييز المطلوبة في أشياء، وأسس الحكم على مقدار الكمال، كما أنها تشير إلى مستوى الجودة المطلوبة في الأداء"²، كما أنها " تمثل الأنموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط، التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات، والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات"³.

وانتقل مفهوم المعيار إلى مجال التعليم في خضم الحركات الإصلاحية التي عرفتها المنظومات التربوية والتغيرات الشاملة والتطورات التكنولوجية والعلمية، يقول محمد الدريج: " ومما ساعد في انتقال مفهوم المعيار إلى قطاع التعليم، هو أنه وفي ضوء التحديات العلمية والتكنولوجية أصبحت العملية التعليمية تتحمل مسؤولية إعداد أطر المستقبل، وفي عالم يتطلب الجودة الشاملة في كل مناحي الحياة.." ⁴

لقد أسهم ظهور المعايير والشروط التربوية في العملية التعليمية على التركيز على نتائج التعلم والانتقال من الاهتمام بالمعلم الذي ينقل المعرفة إلى المتعلم الذي يستقبلها، مع الارتباط بما يسمى بالجودة الشاملة، التي تتطلب ملاءمة هذه الشروط والمواصفات في المناهج التعليمية مع المعايير العالمية، التي تؤدي إلى مستوى الأداء الجيد، فأصبح النظام التعليمي المبني على المعايير والمحقق للجودة، يجعل المعلم يدرك ميول المتعلم ورغباته، ويمنحه فرصا في الحصول على احتياجاته الآنية والمستقبلية من خلال بيئة تعليمية صافية، فيجعله فردا مبدعا وفاعلا ومنتجا للمعرفة وقادرا على استخدامها وتوظيفها..

معايير الجودة المقترحة في مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية

تعد المناهج التعليمية الرقمية المبنية على معايير الجودة نظاما متكاملًا له مدخلات ومخرجات وآليات تنفيذ، وهي الأداة الأساسية التي تستخدمها

2- زيتون حسن بن حسين، مدخل إلى المنهج الدراسي: رؤية عصرية، الرياض، الدار الصولتية للتربية، ص: 323.

3 - شحاتة حسن وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط 1، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية،

2003، ص: 285

4 - الدريج محمد، مدخل المعايير في التعليم: من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة

التربية لتحقيق أهدافها من العملية التعليمية، التي تحتاج إلى التخطيط والتنفيذ والتقويم لعناصرها بشكل مستمر. وتمثل بذلك مجموع الخبرات التي تساعد المتعلم على النمو الشامل، وتعديل سلوكه طبقاً للأهداف التربوية⁵، فمن خلال المناهج تقدم المعارف والمعلومات، ويتعدّل سلوك المتعلم المعرفي والمهاري والوجداني، خاصة تلك المناهج التي تتعلق بتعليم اللغات، والتي تضع المهارات اللغوية والإدراكية ضمن أولوياتها، وتراعي الفئة المستهدفة بالتعلم التي تعدّ فئة خاصة بحسب ثقافتها ولغتها وانتماءاتها...

ولا شك أن تأليف المناهج التعليمية التي تقدم للمتعلمين المتحدثين باللغة العربية لغة ثانية، يجب أن تواكب كل المستجدات العلمية والرقمية، خاصة فيما يلي :

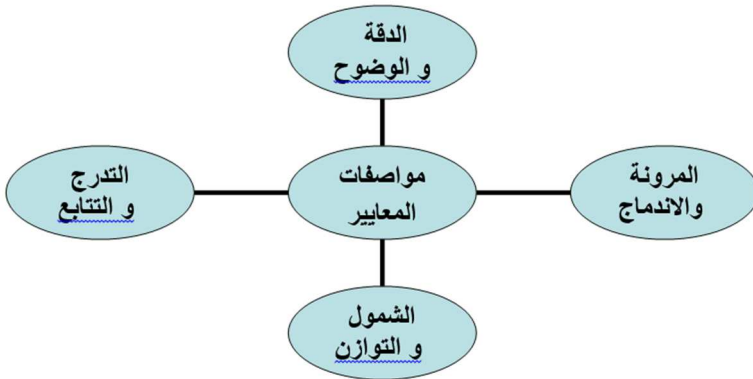
- إحداث الإطار المرجعي العربي: أصبح لزاماً التفكير في إحداث إطار رقمي مرجعي عالمي عربي موحد لتعليم اللغة العربية لغة ثانية يختلف عن الأطر المرجعية العالمية المتداولة حالياً، مثل الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (CEFR) وإطار المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)
- إنشاء منصات حاسوبية تراعي الشكل العام والإخراج الفني من خلال الصورة وتناسق الألوان والصوت والرسوم وطريقة العرض والتقديم وغيرها..
- اعتماد موارد تعليمية رقمية تفاعلية مع توظيف التطبيقات الذكية..
- توظيف نظريات لسانية تلائم المنصات الرقمية المعتمدة.
- تصميم محتوى تعليمي رقمي يتضمن البعد الثقافي العربي العام، واللغوي والفكري، "فمن الصعب على أي دارس أجنبي أن يفهم اللغة العربية فهماً دقيقاً بمعزل عن المفاهيم الثقافية المختصة بها"⁶

5 - ينظر : محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيياته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، ص : 9 - 10.

6 - رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1982، ص : 34.

- إعداد برامج رقمية تعنى بالمهارات اللغوية: المحادثة، الكتابة، الاستماع، القراءة..
- الوسائل التعليمية والمرفقات الداعمة: التي تساعد على عملية التعلم كالأقراص المدجة والمعينات السمعية وكتب التوجيه والدعم والأنشطة المندمجة، والقصص...
- معالجة آلية للمشكلات اللغوية والصوتية.
- رقمنة التقويم : وذلك من أجل بناء وثيقة رقمية معيارية تقيس اختبارات الكفاءة اللغوية في اللغة العربية للناطقين بغيرها..

يحتاج إعداد المناهج التعليمية اللغوية المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على المنصات الرقمية، لمجموعة من المعايير والضوابط والشروط والمواصفات، التي بدونها تصبح العملية غير علمية. مما يجعل المؤلف أو المعلم يواجه مجموعة من الصعوبات في تحديد حاجيات المتعلمين الخاصة والمهنية. وتبين المهارات التي ينبغي أن يكتسبها ويتقنها ويعمل على توظيفها بكفاءة في نهاية كل مرحلة دراسية. ومن هذه المواصفات نذكر :



أهمية المعايير في مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية رقميا

تظهر أدوار المعايير في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها رقميا في ارتباطها بالجودة الشاملة في:

- الرفع من جودة التعليم بما يتفق مع تحقيق معايير الجودة الشاملة في جميع مراحل المنهاج التعليمي بمدخلاته ومخرجاته.
- خدمة اللغة العربية للناطقين بغيرها والعمل على تعليمها والارتقاء بها وفق منهاج موحد يخضع للأسس اللسانية والتربوية العلمية والعالمية، ويراعي الثورة التكنولوجية والمعلوماتية المعرفية.
- وضع مناهج جديدة ذات مواصفات منهجية جديدة وموحدة، لا تقتصر على الجانب الكمي المعرفي، بل تشمل على عمليات التفكير والإبداع والنقد..
- تحديد احتياجات المتعلمين الفعلية، لإبراز إمكاناتهم المعرفية واللغوية وقدرتهم على الإبداع والابتكار..

خاتمة وتوصيات

إن تطبيق معايير الجودة في تعليم اللغة العربية وتعلمها لغة ثانية في عصر الرقمنة، سيحدث تحولات في العملية التعليمية، في المعارف وفي أداء المهارات.. فيتغير الهدف من التعلم بصورة مهنية وواضحة ويركز الاهتمام على نواتج التعلم والأداء، عبر إعطاء المتعلمين فرصا متساوية ومتكافئة لقدراتهم ورغباتهم وإمكاناتهم، على التعليم والتواصل والتعبير والتفكير والنقد.. إلا أن هذا التطبيق قد يواجه إكراهات تحول دون ترجمة المعايير في المناهج التعليمية وتحديثها وتطويرها، مما يفتح المجال أمام الاجتهادات الفردية والمحلية..

يوصي الباحث في نهاية هذه الدراسة بما يأتي:

- ضرورة التفكير في توحيد الجهود وإعداد إطار مرجعي عربي يراعي المتطلبات الرقمية لتعليم اللغة العربية لغة ثانية.
- إعداد مناهج رقمية لتعليم اللغة العربية لغة ثانية وفقا لأسس منهجية جديدة ومعايير الجودة المقترحة سابقا.

- رقمنة المهارات اللغوية.
- ضرورة إحداث منصة رقمية لقياس الكفاءة اللغوية عن بعد.
- إعداد معاجم إلكترونية.
- رقمنة الموارد التعليمية وتصميم برامج وتطبيقات وفق المستويات اللغوية المحددة.
- تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق معايير الجودة، وتمكينهم من طرق التدريس الحديثة للقيام بالأدوار الجديدة..
- العمل على استثمار الوسائل التعليمية الرقمية وتكنولوجيا الاتصالات ومواقع التواصل الاجتماعي والبرامج الإلكترونية المختلفة.

مراجع

- الدريج محمد، مدخل المعايير في التعليم : من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة
- شحاتة حسن وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط 1، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2003.
- زيتون حسن بن حسين،
- رؤية جديدة في التعلّم-التعلّم الإلكتروني-المفهوم، القضايا، التطبيق، التقويم، الرياض: الصولتية للتربية، 2005
- مدخل إلى المنهج الدراسي : رؤية عصرية، الرياض، الدار الصولتية للتربية
- طعيمة رشدي أحمد : الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1982.
- محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

"الانغماس اللغوي عن بعد - أنموذجا"

حميد البطري
طالب دكتوراه كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة محمد الخامس بالرباط، المغرب

مقدمة

لقد ساهمت التطورات التكنولوجية الحديثة، وثورة الاتصالات التي عرفها العالم مع نهاية القرن العشرين، وبداية القرن الحادي والعشرين في المجال التعليمي، وخاصة تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في بروز التعليم عن بعد في الواجهة، هذا النوع من التعليم القديم الجديد، والذي فرض نفسه بقوة بعد تفشي جائحة كورونا في العالم مطلع سنة 2020، ما نتج عنه إغلاق المدارس والمعاهد والجامعات وتوقف عجلة الحياة. فأصبح الجميع يخلط بين الأنواع المتعددة التي يوفرها هذا النمط من التعليم، الذي عوض التعليم التقليدي الحضوري. فلم يسلم مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو الآخر من هذا الأمر، بعدما أضحى اليوم التعليم عن بعد في كفة والتعليم التقليدي في كفة، على اعتبار أنه -يحقق إلى حد ما - ما يحققه التعليم التقليدي في البلاد العربية.

كما نود الإشارة إلى أن التعليم عن بعد في يومنا الحاضر، أمسى موضوعا مركزيا بعد ما كان ذا دور ثانوي، على اعتبار أن التعلم هو خاصية حياتية بالنسبة للإنسان المعاصر، لا يحدها زمان ولا مكان، ولعل ما يتطلبه هذا الانتقال السريع هو الخبرة في التعامل مع المتعلمين، وكذلك مواكبة احتياجات المعلمين من

خلال تجهيز وسائل دعم تقنية لمساعدتهم على تحقيق عملية التعليم والوصول إلى الأهداف الموضوعية مسبقاً.

ومن هذا المنطلق، نروم من خلال بحثنا دراسة مدى حضور الانغماس اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالتعليم عن بعد عبر الصفوف الافتراضية المتزامنة، والدور الذي يجسده الشريك اللغوي في هذه العملية. وبناء على هذا التصور، رأينا أن نضع مقارنة تحليلية بين الانغماس اللغوي في التعليم التقليدي والتعليم عن بعد، والحشيات التي تجعل الانغماس يتحقق في التعليم الحضوري ولا يتحقق في التعليم الافتراضي.

1. تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها عن بعد.

يُعرف التعليم عن بعد بأنه "نظام تعليمي غير تقليدي، يستطيع المتعلم فيه الاستفادة من العملية التعليمية بكافة جوانبها دون الانتقال إلى المدرسة أو الجامعة، ويمكن للمدرسين فيه نقل المعارف والمعلومات ومناقشتها دون الانتقال إليهم أيضاً، إذ يسمح للمعلم أن يختار برنامج التعليم بما يتوافق مع حاجات المتعلمين والعملية التعليمية"¹. أما التعلم عن بعد، فهو يتلخص في كونه عمليات تنظيمية ومستجدة تشبع احتياجات المتعلمين، من خلال تفاعلهم مع الخبرات التعليمية المقدمة لهم بطرق غير تقليدية، تعتمد على قدراتهم الذاتية، وذلك من خلال استخدام تكنولوجيا الوسائط التعليمية المتعددة دون التقييد بزمان أو مكان محددين².

استفاد التعليم عن بعد من خاصية الصف الافتراضي المتزامن، الذي عوض الصف الحضوري التقليدي، وهو عبارة عن بيئة تعليمية إلكترونية توفر التعليم المتزامن أو الآني المباشر، ويشبه إلى حد ما الفصل التقليدي العادي،

1 - رمزي أحمد عبد الحي، التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين، 2010. ص 69.

2 - سعيده عمر محمد ثاني، استراتيجيات تعليم اللغة اتصالياً، 2020، ص 561.

يكون متزامنا يجتمع فيه المعلم والمتعلمين في وقت محدد، وفق برنامج وبشكل متزامن في بيئة تعليمية شبه حقيقية، يمكن من خلالها للطرفين المشاركة في العملية التعليمية، والتفاعل المباشر مع بعضهم البعض عبر المنصات الإلكترونية، ويستطيع الطرفان فيه المناقشة، والحوار، وطرح الأسئلة، والتفاعل باستخدام اللوح الافتراضي، والحائط التفاعلي، والتعليق على الوسائط المشاركة، عبر غرف المحادثة التي توفرها هذه المنصات³.

ومن المعروف أيضا أن التعليم عن بعد جاء بوصفه "أداة جديدة كحل مثالي وحيد في الوقت الراهن، يمتاز بالمرونة والملاءمة والتأثير الإيجابي"⁴. حيث يركز التعليم عن بعد بشكل عام وأساسي على الإنترنت كوسيلة بين المدرس والمتعلم، حيث تتيح هذه التقنية للمتعلم الولوج إلى منصات وموارد التعلم، لاكتساب، أو بناء، أو إنتاج معرفة معينة، ولتتمكن من وسائل التعلم واستعمالها، وكذلك للحصول على الدعم عند الحاجة⁵.

فالتعليم عن بعد يتميز بمجموعة من الخصائص أبرزها⁶:

- ★ اعتماد الإنترنت وسيلة رئيسة في التواصل بين المدرس والمتعلم أو المتعلمين، ووسيلة أيضا لتوصيل التعلّمات والتعلّمات للمتعلّمين، وهي وسيلة غير محايدة اتجاه التعلّم، بل مؤثرة تأثيرا بالغاً على شكل التعلّم، وطرائقه، وظروفه؛
- ★ أنه تعليم يفترض حضور المدرس والمتعلمين في صف يمكن من رؤية الطرفين لبعضهما البعض افتراضيا؛

3 - مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، التعليم عن بعد، مفهومه، أدواته واستراتيجياته، 2020، ص 21.

4 - فاطمة حسيني، التعليم عن بعد والتعلم الذاتي الفعال، 2020.

5 - احمد جبرون، الأساس في علم التدريس، 2020، ص 47.

6 - احمد جبرون، المرجع نفسه، ص 48-49.

✪ يتطلب كفايات بيداغوجية مختلفة ومتطورة مقارنة بكفايات التعليم والمعلم في التعليم التقليدي، فالتعليم عن بعد يحتاج إلى مهارات خاصة على مستوى التخطيط والتدبير والتقييم.

ونحن إذ نتحدث عن التعليم عن بعد، نقر بأن عملية تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الصف الافتراضي، تكاد تكون مفرغة من المحتوى الثقافي الفعلي، الذي يجمع أواصر المتعلم بالثقافة العربية، إذ يظل ما يقدمه المعلم من معارف عن الثقافة، والوسط الثقافي العربي بشكل عام، والمغربي بشكل خاص محدودا جدا، في غياب التحام فعلي مع الناطق الأصلي باللغة من خلال سياقات تواصلية فعلية.

2. الانغماس اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

أمسى تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بالانغماس فيها وفي ثقافتها، أمرا مهما وفعالا في اكتساب المتعلم السليقة العربية والثقافية في الآن نفسه، وهنا يجب استحضار أهمية تعلم اللغة في سياقها الثقافي وليس بمعزل عنه، أو مفرغة من محتوياته الثابتة، وهذا الأمر ينطبق على جميع اللغات الإنسانية؛ والانغماس اللغوي عملية يراد منها غمس المتعلم في اللغة العربية ووسطها الثقافي، حتى يمتزج ويندمج فيه أولا عبر التصادم مع اللغة والواقع العربي، وثانيا بالتواصل مع الناطق الأصلي. إذ نعتبر أن التعلم بالانغماس في اللغة العربية أحد أنجع وأسرع الطرق التعليمية، وذلك لأن المتعلم في هذه العملية يكون متحررا من القيود التي قد تعيق عملية تعلمه للغة العربية، والأمر يكون أشبه بأي نشاط روتيني يقوم به الشخص في حياته اليومية.

لقد أثبت الانغماس اللغوي الحضورى نجاعته في زيادة الكفاءة اللغوية، والثقافية في تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال زيادة رصيد المتعلمين على مستوى اللغة، وتعرفهم على أساليب ووسائل الناس في الخطاب والتعبير عن الذات، بالإضافة إلى تزودهم بآليات تواصلية سريعة وموجزة وعبارات سلوكية يومية، وأيضا تدرهم على ما درسوه في قاعة

الدرس، إضافة إلى ذلك، تعرفهم على عادات الناس في المجتمع وتقاليدهم، في الطعام والشراب، والأعراس، والفن بأنواعه، والأعياد، والمناسبات الأخرى...⁷.

فالانغماس اللغوي هو تلك الاستثارة التي تحصل عند متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، والتي تقتضي وجود مثيرات في الواقع التعليمي الذي يحيط به، وتنقسم هذه المثيرات إلى نوعين: مثيرات خارجية، وأخرى داخلية؛ الأولى تتعلق وترتبط بالمحيط الذي يأخذ المتعلم عنه لغته، ونستند هنا إلى مقولة دو سوسير: التي ترى أننا "نتعلم لغتنا الأم من خلال إصغائنا للآخرين، فهي لا ترسم في أدمغتنا إلا بعد تجارب عديدة"⁸.

من هنا يمكن التأكيد على أن الانغماس اللغوي لا يحصل بمعزل عن هذه الاستثارة، وهذا ما ينحى إلى تأكيده دو سوسير في قوله: "إن الانطباعات التي نستقبلها من خلال سماعنا للآخرين هي التي تغير من عاداتنا اللسانية"⁹، أي أن متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها يميل إلى الانطباعات اللغوية الصادرة عن الناطق الأصلي باللغة، أما المثيرات الداخلية فهي ما يتعلق بعملية التعلم ذاتها، فمتعلم اللغة العربية يتعود على الاستجابة في عملية الانغماس، واكتساب مجموعة من ردود الأفعال اللغوية التي تؤثر في عملية تعلمه للغة.

ومن هنا، يمكن اعتبار الانغماس اللغوي عبارة عن عملية تعلم منظمة للغة الثانية، يراد من خلالها تصادم متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها مع الناطق الأصلي بها، إذ تعود هذه العملية على المتعلم بتحقيق نتائج مذهلة في تعلم اللغة العربية لغة ثانية. ونستطيع القول: إن الانغماس اللغوي عبارة عن جسر تواصل يربط بين متعلم العربية كلغة ثانية والمتكلم الأصلي من أجل الممارسة اللغوية الفاعلة.

7 - رائد عبد الرحيم، الانغماس الموجه في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 2017 منشور على موقع جامعة.

8 - de saussure, F, 1985, cour de linguistique général, p38-39.

9 - ibid. p38-39.

ولعل من بين العوامل التي يمكن أن تحقق الانغماس اللغوي في تعلم اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها، هو الاحتكاك المباشر، وغير المباشر بالمتكلم الأصلي، وكذلك حضور الجلسات، والندوات العلمية والثقافية، ومع ذلك قد يكون غير كاف، إذ يحتاج الأمر إلى الاستعانة بوسطاء، ومتخصصين ممن يشرفون على عملية الانغماس اللغوي، وتتم العملية بوجوه مختلفة، تضاف إلى ما سبق ذكره: الإقامة اللغوية، والسياحة اللغوية، والتسوق اللغوي، والانخراط في ما يسمى بالقرى اللغوية¹⁰.

وقد حدد "مايكل مور" ثلاثة مستويات من التفاعلات التي تتم أثناء عملية التعليم عن بعد، والتي يجب على المعلم تأملها والتحكم فيها¹¹:

- تفاعل المحتوى- المتعلم (Learner-content interaction)، الذي يعنى بدرجة فهم المتعلم للمحتوى الذي بين يديه؛

- تفاعل المعلم- المتعلم (Learner-instructor interaction)، ويعنى بتكتيكات ومساعدى المعلم لجعل المتعلم مقبلا على التعلم؛

- تفاعل متعلم- متعلم (learner- learner interaction)، ويعنى بالعلاقة بين المتعلمين، وأشكال التعاون التي تحصل بينهم، حتى في غياب المدرس.

نرى بأن تحقيق الانغماس اللغوي عن بعد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، يبقى مرتبنا بهذه التفاعلات المشار إليها، إذ يجب أن تراعى في النوع الأول مثلا، مسألة تحقيق الفهم، والثاني يجب أن يجيب عن سؤال كيف السبيل إلى جذب المتعلم، وتوفير الفرص له لتحقيق تعلم جيد، أما النوع الثالث فيتم النظر فيه إلى تدبير العلاقة بين المتعلمين عن بعد فرديا أو جماعيا، ومدى انغماسهم في جماعة الصف اللغوية.

10 - مختارية بن قبلية، ومستغانم، البرامج الإلكترونية الحديثة وسط مثالي للانغماس اللغوي، 2019، ص 89.

11 - Moore, Michael Grahame, The theory of transactional distance, 2019. (أنظر المرجع السابق،

يشير البوشيخي عند تفريقه بين تعلم اللغة الأجنبية واكتساب اللغة الأم، إلى مصطلح مهم وهو اصطناع المحيط اللغوي¹²، ولعل ما يفهم من ذلك هو ضرورة وضع المتعلم في محيط لغوي تعليمي يماثل إلى حد ما، المحيط اللغوي الطبيعي للغة المتعلمة، وذلك كحل لتعويض البيئة الحقيقية ببيئة افتراضية، بغرض دفع المتعلمين في التعليم عن بعد إلى الانغماس اللغوي في اللغة العربية ومحاكاة ثقافتها، عبر ما توفره التكنولوجيا الحديثة في ميدان التعليم والتعلم.

3. الانغماس اللغوي في الصف الافتراضي

إذا كان الانغماس اللغوي يتجه نحو إشراك متعلم اللغة العربية الناطق غيرها في بيئة لغوية فعلية، يطغى عليها الاحتكاك المباشر باللغة والثقافة في الوقت نفسه، فهل يمكن أن ينجح هذا الانغماس في التعليم عبر الصف الافتراضي؟

وللإجابة على هذا التساؤل نحتاج التأكيد أنه يجب على المراكز والمؤسسات والجامعات، أن تكيف هذه العوامل لتناسب السياق الافتراضي، ومحاولة خلق جو يحاكي النمط التقليدي في عملية الانغماس؛ حيث إن نجاح العملية من عدمه يبقى مرتبنا بالأهداف المسطرة لإنجاح الانغماس الافتراضي، وكذلك مدى رغبة المتعلم في خوض غمار هذه العملية، مع العلم أنه يصعب على المتعلم أن يظل لأكثر من أربع ساعات متصلاً بالحاسوب أو اللوحات الإلكترونية، على اعتبار أن هذا النوع من التعليم، يكون حركياً على مستوى الذهن وجامداً ثابتاً على مستوى الجسد، وهذا يسبب للمتعلم الضجر والملل، لأنه يقيدته عن الحركة عكس الانغماس المباشر، الذي يمكن المتعلم من التحرك، والسفر، واللعب، وغير ذلك من المشاركات في إطار الانغماس اللغوي والثقافي، ولعل ما يقدمه الانغماس اللغوي للمتعلمين بأنشطته المختلفة، هو ما يمكنهم

12 - البوشيخي عز الدين، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور النحو الوظيفي، 2005، دون صفحة.

من فهم وجهات النظر المختلفة بين الشعوب العربية والشعوب الغربية¹³. وهذا ما نرى أنه يصعب تحقيقه في التعليم عن بعد-الصف الافتراضي.

وعليه؛ نرى أنه لا يمكن أن يتحقق الانغماس اللغوي افتراضياً، حتى في ظل المحاولات التي اتخذتها بعض المؤسسات والجامعات، والمتمثلة في نقل الأنشطة التي اعتاد عليها المتعلم في البيئة اللغوية العربية، إلى عالم الصفوف الافتراضية، من قبيل الشريك اللغوي الافتراضي، والعائلة اللغوية الافتراضية، وكذلك القرية اللغوية الافتراضية، وغير ذلك من الأنشطة الأخرى. هذا بالإضافة إلى محاولة اعتماد الوسائل والتطبيقات الإلكترونية، أو ما يمكن تسميته باصطناع بيئة للانغماس اللغوي، بغية خلق بيئة تعليمية تحاكي الانغماس الطبيعي، وذلك من خلال المناقشة والتفاعل المباشر مع الأقران من أبناء اللغة، وكذلك بمواجهة المواقف الواقعية من دروس الحياة الحقيقية، التي تتطلب من المتعلم ممارسة ما تعلمه في اللغة.

تجمع مجموعة من الآراء؛ على أن تحقق الانغماس اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مرتين بالأنشطة التي يندمجون من خلالها في المواقف الاجتماعية الحقيقية، والتواصل المباشر مع المتكلمين الأصليين، وكذلك الخرجات الميدانية، والزيارات الاستطلاعية للمعالم التاريخية المشكلة للثقافة العربية التي يستفيد منها المتعلم، وفي الغالب الأعم نجدها تواكب وتنسجم مع الدروس التي يتعلمها في الصف، لأنها تجعل التعلم أكثر وضوحاً وفاعلية، ففي المغرب مثلاً؛ ما نفعه مع متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، يرتكز في مجمله على زيارة بعض المؤسسات، كالبرلمان، والأحزاب السياسية، وجمعيات المجتمع المدني...، إذ يلتقي المتعلم مع المسؤولين عنها وتنظيم محاضرات ونقاشات هادفة، دون إغفال الأماكن الثقافية والسياحية¹⁴.

13 - محمد إسماعيلي علوي، تجارب انغماسية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، 2019، ص 139.

14 - محمد إسماعيلي علوي، المرجع السابق نفسه، ص 139.

ويمثل الشريك اللغوي دورا أساسيا في حياة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، لأنه يقضي وقتا طويلا إلى جانبهم، وهذا يساعدهم على تعلم مجموعة من السلوكيات اللغوية والثقافية، ذات الارتباط باللغة العربية وثقافتها، مما قد لا يتعرضون له داخل الصف. علاوة على ذلك يشعر الشريك اللغوي المتعلم بالأمن والراحة أكثر، حتى أنه يخفف عنه بعض المشاكل النفسية، أو التواصلية التي قد تواجهه، كالشعور بالغرابة، في الوطن العربي الذي يختلف عن وطنه الأم، أو الحاجة المستمرة للمساعدة والدعم¹⁵.

ويتم الاعتماد على الشريك اللغوي في برامج تعليم اللغات وتعلمها، لأنه يقوم بدور مهم باعتباره ناطقا أصليا باللغة المتعلمة، فيعمل على تعزيز ودعم المتعلم لإتقان المهارات اللغوية، عبر الممارسة الحية للغة العربية، من خلال أنشطة مقترحة تزود بها المدرسة أو الجامعة هذا المشارك اللغوي، حتى يكون له إطار محدد يناقش من خلاله الموضوعات بحسب مستوى كل متعلم في هذه اللغة. ويكمن الهدف من الاعتماد على الشريك اللغوي، في كونه وسيلة التحضير للانغماس اللغوي في المجتمع عن طريق هذا الشريك، وذلك لتجاوز التحديات التي قد تعترض المتعلم أثناء هذه العملية.

فمع الانتقال إلى التعليم عن بعد، نرى بأنه تم تغييب عنصر مهم ومهارة أساسية في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهي المحادثة والتفاعل المباشر مع الناطق الأصلي باللغة، الذي يمثل فيه الشريك اللغوي دورا كبيرا، كما أنه غيب أيضا الاحتكاك المباشر بين المتعلمين أنفسهم وبين المعلم، وهذا الاحتكاك الذي يعتبر ضرورة لإكساب المتعلمين القيم الثقافية العربية، التي لا يوفرها التعليم عن بعد.

وعليه، ففي ظل هذا الغياب الذي فرضه حضور التعليم عن بعد بتغييب المشارك اللغوي، لا يمكن الحديث حول تحقق الانغماس اللغوي بمعزل عن

هذا العنصر المهم، بالإضافة إلى غياب التصادم مع الناطق الأصلي باللغة، ما عدا المعلم الذي تبقى أدواره محدودة لا يمكن أن يتجاوزها.

خاتمة:

انطلاقاً مما سبق، نخلص إلى أن متعلم اللغة العربية الناطق بغيرها، لا يمكن أن يتحقق عنده الانغماس اللغوي في التعليم عن بعد، إلا عبر الانغماس في الوسط الثقافي الذي تستعمل فيه اللغة العربية، وأن هذا الانغماس في حد ذاته لن يحصل بمعزل عن السياق الثقافي العربي، الذي هو مزيج بين اللغة العربية ولهجاتها المختلفة، إذ تتم هذه العملية وفق أساليب متعددة، منها الانغماس بإدماج المتعلم في بيئة يتكلم أهلها اللغة العربية، أو من خلال إقامته وسط عائلة عربية، وجعله يتعايش مع الثقافة العربية.

نستنتج أن تحقيق قدرة المتعلم على التواصل الدلالي الحقيقي، يرتبط في مضمونه بما يوفره الانغماس اللغوي، الذي يستمد عبره المتعلم حيويته في تعلم اللغة العربية من التأثيرات الثقافية والاجتماعية، التي على كل متعلم أن يعايشها، ويتشربها إحساسه اللغوي، من خلال انغماسه في المقامات التواصلية التلفظية الحية.

المصادر والمراجع:

- محمد جبرون، الأساس في علم التدريس، سليكي أخوين، ط1، طنجة، المغرب، شتنبر 2020.
- سعيدة عمر محمد ثاني، استراتيجيات تعليم اللغة اتصاليا، مؤتمر اللغة العربية الدولي الرابع بالشارقة، تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها: المتطلبات، والأبعاد، والآفاق، تحت شعار "بالعربية نبدع"، المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج، ط1، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، 2020.
- عبد الحي رمزي أحمد، التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، 2010.
- عبد الرحيم رائد، الانغماس الموجه في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، منشور على موقع جامعة النجاح الوطنية <https://learnarabic.najah.edu/ar/impact/2017/12/11>.
- عز الدين البوشيخي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور النحو الوظيفي، ضمن كتاب ندوة "اللغة العربية إلى أين؟" منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، 2005.
- فاطمة حسيني، التعليم عن بعد والتعلم الذاتي الفعال، 2020، <https://www.new-educ.com/%d8%>
- محمد إسماعيلي علوي، تجارب انغماسية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، كتاب: الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها "النظرية والتطبيق"، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، دار وجوه للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ط1، 2019.
- مختارية بن قبلية، ومستغانم، البرامج الإلكترونية الحديثة وسط مثالي للانغماس اللغوي، أعمال الملتقى الوطني: اللغة العربية وبرامج الذكاء الاصطناعي الواقع والرهانات، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2019.

– مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، التعليم عن بعد، مفهومه، أدواته واستراتيجياته، مجلة علوم التربية، دورية مغربية فصلية متخصصة، التعليم عن بعد المفهوم، الأدوات والاستراتيجيات، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، الرباط، العدد 73، أكتوبر 2020.

- De Saussure, F,1985, cour de linguistique général, Payot, Paris p38-39.

- Moore, Michael Grahame, The theory of transactional distance, in (Michael Grahame Moore and William c. Diehl, handbook of distance education), New York, Routledge, 2019.

الوعي الصوتي آلية مساعدة على القراءة

عبد الصمد شنفير

الكلية متعددة التخصصات آسفي

الأكاديمية الجهوية للتربية

والتكوين لجهة مراكش - آسفي

مقدمة:

اعتبرت القراءة إلى جانب الكتابة أهم أولويات المدرسة الابتدائية، باعتبارها المفتاح الذي لا غنى عنه للحصول على المعارف في شتى المجالات، وكذلك اعتبرت أساسا للنجاح الدراسي وتحديد نوعية المستقبل التعليمي للمتعلمين. فإذا كانت اللغة الشفوية يتم اكتسابها من خلال وضعيات تواصلية، فإن تعلم القراءة مرتبط بمجموعة من الخصائص اللغوية كنظام الكتابة ومميزات النظام الصوتي المتصل بكل لغة. لكن عملية تعلم وتعليم القراءة عرفت مجموعة من الإخفاقات إلى جانب النجاحات مما جعل سيرورة تعلمها موضوع الكثير من الأبحاث للوقوف على السيرورات العادية لاكتسابها والعمليات المعرفية المرتبطة بها، فظهرت العديد من النماذج التفسيرية لعملية تعلم القراءة ووظفت، إلى جانب علوم التربوية وعلم النفس اللغوي، علوم اللسانيات كعلم الفونيتيك أو الصوتيات، وبذلك سعى العديد من اللسانيين وعلماء في علم النفس المعرفي إلى الاستفادة من نتائج البحث اللساني، خاصة الصوتي، وتوظيف نتائج أبحاثهم في تعليم القراءة، بغية تحقيق أفضل النتائج وفهم سيرورات تعلم القراءة عند المتعلم. فخلال العقدتين الأخيرين، برز الاهتمام الكبير بالوعي اللغوي عامة والوعي الصوتي خاصة، حيث حظي هذا

الأخير بأولوية خاصة، ومردّد ذلك لكون تعليم وتعلّم اللغة يبدءان من معرفة وضبط أصواتها وكيفية نطقها، بذلك يشكل المستوى الصوتي نقطة بداية تعلّم وتعليم اللغة ثم تتم دراسة باقي المستويات اللسانية من صرف وتركيب ومعجم ودلالة.

لقد ظهرت في السنوات الأخيرة دعوة إلى التعليم المبكر للقراءة، بالاعتماد على مقاربات مخصوصة لتعليمها، من خلال التركيز على مجموعة من المكونات، فجاءت المقاربة المقطعية التي تعتمد على خمس مكونات رئيسة لتحقيق فعل القراءة لدى المتعلم في المستوى الأول ابتدائي، هذه المكونات الخمسة تمثلت في مكون الوعي الصوتي، المبدأ الألفبائي، الفهم، المفردات والطلاقة. في قراءة لهذه المكونات نلاحظ الدور المركزي لمكنزمات التعرف على الكلمات المكتوبة إلى جانب الفهم كآليات تضمن تحقق فعل القراءة. وقد أرجأ الباحثون أي خلل في القراءة أو صعوبة يعاني منها المتعلم في اكتساب مهارة القراءة إلى عدم القدرة على اكتساب المكنزمات الأساسية للقراءة، ليرز الدور الفعّال للوعي الصوتي كآلية ناجعة لفكّ الترميز الصوتي للكلمات من خلال التمكن من معرفة عامة للنظام الإملائي للغة معينة وتحويل المكتوب إلى منطوق أي الخطيات إلى صوتيات، بعبارة أخرى اكتساب مهارة القراءة بالاعتماد على وساطة صوتية. هذه الوساطة تقوّت بشكل كبير مع تبني الطريقة المقطعية في تعليم القراءة في المستوى الأول ابتدائي، حيث اعتبرت اختياراً بيداغوجياً يسعى لترسيخ الوعي الصوتي لدى المتعلم، للتمهيد لتعلّم القراءة، هذا الاختيار يسعى إلى ترسيخ المهارات القرائية بشكل مبكر، وذلك للحدّ من الضعف الحاصل في القراءة والكتابة لدى فئة ليست بقليلة في مدارسنا الابتدائية، لذا تأينا ضرورة الوقوف عند مكون الوعي الصوتي نظراً لأهميته الاستراتيجية في اكتساب مهارة القراءة.

إن مكون الوعي الصوتي لم ينل المكانة التي يستحق في الدراسات والأبحاث العلمية باعتباره عاملاً حاسماً في تعلم القراءة، الأمر الذي ساهم في ظهور مجموعة من الصعوبات المرتبطة بالقراءة، واستمرار تحقيق نتائج سلبية في

الاختبارات الوطنية والدولية، رغم حصول المغرب على نتائج تنبئ بتطور إيجابي نحو تحسين نتائج المتعلمين في القراءة خلال السنوات الأخيرة، إلا أن السلطات التربوية لازالت تبذل قصارى جهودها لتدارك النقص المتراكم لدى المتعلمين في مهارة القراءة، مما يجعل الاهتمام بدراسة مكون الوعي الصوتي وكذلك تحديد طبيعة العلاقة بينه وبين مهارة القراءة ضرورة ملحة من أجل الارتقاء بهذه الأخيرة لدى متعلمي المستوى الأول في المدرسة الابتدائية، هذه المسوغات شكّلت أساساً ومبرراً لصياغة السؤال الإشكالي التالي:

"ما دور الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة عند متعلمي المستوى الأول في المدرسة الابتدائية؟"

للإجابة عن هذا السؤال الإشكالي اقترحنا الفرضية التالية:

الوعي الصوتي له دور حاسم في سيرورة اكتساب مهارة القراءة عند متعلمي المستوى الأول ابتدائي.

1. مفهوم الوعي الصوتي:

إذا كانت القراءة تقوم على تحليل الرموز الكتابية وربطها بالأصوات المقابلة لها، أي فكّ تشفير الكلمات، ثم البحث عن دلالاتها، فإن اكتساب مهارة القراءة يفرض على القارئ المبتدئ إجراء مجموعة من العمليات المعرفية كالإدراك، التخزين، التذكر، تنظيم المعلومات وتوظيفها بشكل مناسب... وبالتالي القارئ المبتدئ مطالب بامتلاك معرفة ليست فقط مرتبطة بمستويات اللغة، المستوى المعجمي، المستوى الصوتي، المستوى التركيبي، المستوى الصرفي، بل أيضاً امتلاك معرفة ميتالغوية *metacognition*، أي فهم بنية اللغة التي يود اكتسابها، بهدف التمكن من هذه البنية والتصرف فيها، وبالتالي تكوين وعي بمستويات اللغة، كالوعي الصرفي والوعي الصوتي. هذا الأخير يحيل على فهم البنية الصوتية للكلمات والقدرة على تحديد مقاطعها الصوتية وتحليل هذه المقاطع وكذلك مزجها مع بعضها البعض للحصول على كلمات. لكن مفهوم الوعي الصوتي يحتاج منا تدقيقاً أكثر.

يبرز مصطلح "الوعي" باعتباره مفهوما مركزيا في مصطلح "الوعي الصوتي" فتعريف هذا الأخير يقتضي الوقوف أولا على مفهوم "الوعي". ونقصد هنا بالوعي "الوعي المعرفي" أو "الوعي بالعمليات المعرفية" (métacognition)، نظرا لارتباط هذا المستوى من الوعي بعمليات معرفية المنجزة أثناء عملية القراءة كالفهم والتخزين والتذكر... وبالتالي الوعي الصوتي هو وعي معرفي أو وعي بالعمليات المعرفية " وتنضوي تحت هذا المفهوم (مفهوم الوعي) معرفة الإنسان لعملياته المعرفية ونتائجها وما يتعلق بها. مثلا الخصائص المرتبطة بالمعلومات المراد تعلمها. (فلافل 1976) (Flavell 1976) ". وهناك من عرّف الوعي المعرفي بأنه معرفة المعرفة أو التفكير في التفكير، نظرا لارتباط عمليات الوعي المعرفي بعملية التفكير وبناء المعرفة، فإذا أردنا ترجمة حرفية لمصطلح (métacognition) نستطيع القول إنه ما فوق أو ما وراء المعرفة، أي امتلاك الإنسان لقدرات تتجاوز معرفة مكونات اللغة إلى ما وراء المعرفة، أي امتلاك المعرفة التي تسمح ببناء المعرفة وتوظيفها في سياقات مختلفة، وعدم ارتباطها بسياق معين. اقترح هذا المفهوم من طرف العالم "فلافل" (Flavell.H)، والذي عرّفه بأنه قدرة الفرد على التفكير في عمليات التفكير الخاصة به ومعرفته بعملياته المعرفية (Flavell,1979). "

فإذا كان الوعي يحيل مباشرة على العقل في حالة الإدراك، وعلى تواصله المباشر مع المحيط الخارجي عن طريق نوافذ الوعي (حواس الإنسان)، وكذلك القدرة على الإدراك الحسي للمحيط، فإنه يسمح للذات بخلق حالة وعي بكل الأمور التي تجري وتحدث حولها، فيصبح الفرد قادرا على إجراء المقاربات والمقارنات من منظوره الخاص، ومن ثم يوظف قدراته العقلية فيقوم بعمليات معرفية تفضي إلى بناء المعرفة فالوعي الميتالغوي، "يمكّن الطفل من فصل معاني المفردات وشكلها والحكم على المظاهر الدلالية والتركيبية والصوتية والصرفية في اللغة. فبقصد فهم بنية اللغة التي هو بصدد تعلمها وفهم كيفية اشتغالها،

1 - بن دانية أحمد، 1990، الوعي بالعمليات المعرفية، العدد 1 المجلد 5، مجلة حوليات جامعة الجزائر، ص ص 235.253.

يعمد الطفل إلى التفكير حول مكوناتها ومظاهرها. فمعرفة اللغة غير كافية، من هنا تأتي الحاجة إلى وعي ميتالغوي كما ورد في بياالستوك (Bialystok, 1988)، واضح أن القارئ المبتدئ مطالب بامتلاك وعي ميتالغوي يمكنه من فهم اللغة وبنيتها ومن ثمّ التمكن منها، لكن ما المقصود بالوعي الصوتي؟

في هذه الورقة ارتبط مفهوم الوعي بالمستوى الصوتي للغة العربية، ومنه فالوعي المقصود هو الوعي بالعمليات المعرفية المرتبطة بالمستوى الصوتي للغة، أي امتلاك قدرات معرفية تتجاوز معرفة الأصوات إلى معرفة بنيات الكلمة والجملة ولغة الحديث، والتصرف في هذه البنيات بتقسيم الأصوات ثم مزجها لتكوين كلمات جديدة، وكذلك إدراك الأصوات والعلاقات القائمة بينها، وبالتالي توظيف الوعي الصوتي في اكتساب مهارة تعرف المقاطع والكلمات والجمل ومنه اكتساب مهارة فكّ تشفير الكلمات التي تسمح بقراءة الكلمات والجمل. فهذا الوعي يحتاج لتحقيقه إلى إدراك تام للعمليات المعرفية التي يقوم بها القارئ من فهم وتخزين وتنظيم للمعلومات وتذكرها وتوظيفها بشكل صحيح، ومن ثمّ يساعد القارئ على التعامل مع المكون الصوتي للغة بشكل عقلائي أي أن الوعي الصوتي يساعد على تمهير القارئ عوض شحنه بالمعلومات. لهذا مثل موضوع فهم وتعريف بنية الكلمة وتمييز أجزائها وأصواتها والتصرف في بنيتها، هدف الوعي الصوتي، فبامتلاك القدرة على تحديد أصوات الكلمة وتمييز مقاطعها وتقسيمها إلى أصوات منفردة (فونيمات)، والقدرة على التصرف في بنية الكلمة، آنذاك يمكن أن نقول إن هذا الشخص يمتلك وعيا صوتيا للغة معينة.

لقد شكّل التحديد الدقيق لهذا المفهوم موضوع دراسة وتفكير للعديد من المهتمين والعلماء الذين اشتغلوا على موضوع اكتساب مهارة القراءة وخاصة فكّ ترميز الكلمات من طرف المبتدئين. حيث "يعرّف جيلون (2004) الوعي الصوتي بأنه القدرة على تتبع، ومعالجة وتناول، وتحليل مكونات الكلمات المنطوقة مثل المقاطع، والحروف الساكنة والمتحركة، والفونيمات بعيدا عن وضع

ما تشير إليه الكلمات.² بتقديم هذا التعريف جيلون يربط الوعي الصوتي بتعرف بنية الكلمة وتمييز مكوناتها دون إدخال مكون الفهم (أي دلالة الكلمة) في الوعي الصوتي.

لكن هناك من يرى ضرورة تحقق الفهم كشرط لامتلاك وعي صوتي، فقد عرّفت إقبال كاظم الوعي الصوتي بقولها: "هو القدرة الأساسية التي تشكل أساسا مهما لفهم المقروء، إذ تُمكن القارئ من تحويل القدرة على فك الرموز إلى قدرة أوتوماتيكية وهو ما يتيح له أن يستثمر قدرته الذهنية في ربط الكلمات بعضها ببعض أي فهم ما يُقرأ"³. بيد أن هذا الطرح لم يشر إليه الكثير من الباحثين والعلماء، مثلا دافيد وجيسون اللذين اعتبرا الوعي الصوتي هو إدراك الأصوات الفردية (الفونيمات) مع توظيفها في تشكيل كلمات، كما أضافا الوعي بالقافية كمؤشر على حدوث الوعي الصوتي عند القارئ، دون إشارة إلى إدراك المعنى وتحقيق الفهم عند هذا الأخير. يظهر هذا المعنى من خلال التعريف التالي، "الوعي الصوتي أو الوعي الفونولوجي يعرفه كل من (Jason&David,2005) بأنه القدرة على المعالجة الفونولوجية ذات الصلة القوية لتعلم القراءة والكتابة، وتشتمل على الوعي الفونيمي (مقاطع الأصوات)، والقدرة على استخدام الأصوات الفردية (الفونيمات) في الكلمات والاستفادة منها، وكذلك المهارات الفونولوجية غير المتطورة (الابتدائية) مثل: الحكم على أن كلمتين بهما سجع"⁴.

نجد أيضا باحثة أخرى تذهب إلى ما ذهب إليه جايسون ودافيد وكذلك جيلون، حيث تعرف سميرة ركزة الوعي الصوتي بـ"القدرة في تقديم اللغة كسلسلة من الوحدات الصوتية الواضحة من طرف الأشخاص، فالباحثون

2 - حمدان أحمد حسن، تأثير النوع والعمر على بعض مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال ما قبل المدرسة، المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة اسيوط، المجلد 22، العدد الرابع، أكتوبر 2016، ص. 80. 126.

3 - حبيتر إقبال كاظم وآخرون، مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية، القادسية للعلوم الإنسانية، العدد 19، المجلد 1، 2016، ص. 391-417.

4 - العشيرى محمود المرجع السابق، ص. 35.

الذين طوروا هذا المصطلح أمثال: Morais, J.Content, A.Alégria يميزون الوعي بالسلاسل الفونولوجية التي تسمح للشخص أن يحول اللغة من تفسيرها إلى التركيز على النغمة، الرنة، القوافي، المقاطع، والوعي الصوتي (الفونيمي) يسمح بإدراك الكلام كتكملة للأجزاء، كما يسمح الوعي الصوتي (باكتشاف) الأصوات التي تعتبر أبنية مجردة من الاكتشافات البسيطة للأجزاء.⁵

أما زورمان (ZORMAN, 1999) فقد عرّف الوعي الصوتي بأنه "ميكانزيم تعلم ذاتي قوي مرتبط بمصطلح الكتابات الأبجدية، فالطفل عليه أن يبدأ بتعلم المبدأ العام الأبجدي، ثم يكتسب عددا كافيا من المتطابقات بين الحروف والأصوات للبدء في فك الترميز، هذا التطابق حرف-صوت يبدأ بسرعة وتدرجيا يصبح آليا".⁶ نلاحظ أن تعريف زورمان كان أكثر دقة فقد اعتبر الوعي الصوتي ميكانزما ذاتيا أي آلية يكتسبها القارئ، لكن زورمان ربط هذا الميكانزيم باللغات الأبجدية، حيث توجد المتطابقات بين الأصوات والحروف، وتصبح خاصية الشفافية عنصرا مهما في تحديد سهولة أو صعوبة امتلاك هذا الوعي للغة ما، كما أكد على أن فكّ التشفير، عن طريق المطابقة حرف/صوت، يصبح آليا بعد الممارسة لهذا النشاط، وهو بذلك يؤكد على التدريب كآلية مساعدة على امتلاك الوعي الصوتي، ما يميز تعريف زورمان هو عدم تحديد هذا الوعي بعمر محدد، وهو بذلك يضع شرط الممارسة والتدريب لتحقيق الوعي الصوتي.

إجرائيا يمكن تعريف الوعي الصوتي بأنه القدرة على إدراك أن اللغة المسموعة عبارة عن سلسلة صوتية، وأن كل كلمة تتكون من مقاطع صوتية، مع القدرة على تركيب هذه المقاطع (تجميعها في وحدات صوتية أكبر) وتحليلها

5 - ركزة سميرة وآخرون، اهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة، مجلة تاريخ العلوم، العدد السابع-مارس 2017، ص.ص، 348.358

6 - ZORMAN.M(1999), « évaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grand section maternelle » rééducation orthophonique, N°197, p139.

(تجزئتها لوحدات صوتية أصغر)، وكذلك القدرة على التصرف في بنية الكلمة (مقاطعها الصوتية) من خلال امتلاك مهارات الحذف والإضافة والتعويض والعزل...، وكذلك القدرة على استعمال المقاطع الصوتية في كلمات منطوقة.

2 - الوعي الصوتي وتعلم القراءة:

شكل الوعي الصوتي بؤرة الاهتمام للعديد من الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي، خاصة في السنوات الأخيرة مع تبني السلطات التربوية ببلادنا الطريقة المقطعية في تدريس القراءة بالمستوى الأول الابتدائي، ذلك ابتداء من الموسم الدراسي 2016/2017 وبناء على هذا الاختيار البيداغوجي فقد اعتُبر الوعي الصوتي قطب الرحى الذي تدور حوله الطريقة المقطعية، إذ مثل الركيزة الأساسية في هذه الطريقة المتبناة لتدريس القراءة، بل هناك من اعتبر أن الطريقة المقطعية جاءت لترسخ الوعي الصوتي بوصفه مكونا لا يمكن استبعاده عند مناقشة موضوع اكتساب مهارة القراءة عند المبتدئين. جُلَّ النظريات المعاصرة للقراءة أعطت للوعي الصوتي مكانة خاصة، ودورا حاسما في فكّ شفرات الكلمات، فتبوأ مكانة مهمة جعلت الباحثين والعلماء يربطون بين امتلاك مهارة القراءة وامتلاك وعي صوتي عند القارئ المبتدئ. حيث "تربط النظريات المعاصرة بين نمو مهارات القراءة في الجانب الصوتي ومهارات القراءة في جانب تعرف صورة الكلمة sight word phonetic وذلك من خلال إظهار إلى أي مدى تكون المهارات الجيدة في الجانب الصوتي ضرورية في تكوّن ذاكرة دقيقة لنماذج الهجاء (فكّ التشفير) هو ضعف القدرة على معالجة الخصائص الصوتية للغة."⁷

لقد تناول العلماء والباحثون موضوع الوعي الصوتي ودوره في اكتساب مهارة القراءة محددین مجموعة من المهارات الواجب امتلاكها من طرف القارئ المبتدئ لتحقيق هذا الوعي والمساعدة على اكتساب آلية فكّ التشفير. "لكي يكتمل تعلم الطفل آليات القراءة يجب أن يتقن عمليتين أساسيتين هما: تمييز الأصوات، فالقارئ المبتدئ الذي يمتلك وعيا سليما بالأصوات يكون قادرا على

7 - الخفاجي عدنان عبد، مرجع سابق، ص. 91.

التعرف على الكلمات ويؤكد Juel,1991 أن الأطفال لكي يكونوا مستعدين لبدء القراءة يجب أن يمتلكوا المهارات الآتية باعتبارها متطلبات قبلية:

- الوعي بأن الكلمات يمكن أن تقال أو تكتب؛
- الوعي بأن الطباعة تقابل الكلام؛
- الوعي بأن الكلمات تتألف من وحدات صوتية وهو ما يعرف بالوعي الصوتي.⁸

تظهر أيضا العلاقة القوية بين اكتساب مهارة القراءة وامتلاك وعي صوتي من خلال الوقوف على الارتباط بين صعوبات القراءة وعدم القدرة على تقسيم الكلمات والتصرف في بنية الكلمات، وبالتالي يمكن أن نؤكد على وجود علاقة تفاعلية بين الوعي الصوتي ومهارة القراءة، فلا يمكن للقدرة على القراءة أن تتحقق في غياب وعي صوتي، أي هناك علاقة استلزام، بلغة الرياضيات، فالقراءة تستلزم وجود وعي صوتي للغة. حيث "يتسم ذوو صعوبات التعلم ذوو الخلفية اللغوية بوجود مشكلات في القراءة الجهرية، وعدم القدرة على: معرفة أصوات الحروف، تقسيم (الكلمات - المقاطع - الأصوات)، دمج (الكلمات - المقاطع - الأصوات)، التنغيم، (نطق الأصوات بطريقة صحيحة، تجزئة الكلمات إلى مقاطع، وأيضا قصور في التمييز السمعي) نتيجة لعدم إتقان العمليات العقلية المركزية السفلية لديهم وهي المسؤولة عن الوعي اللفظي (صواتي) Phonological Awareness، الإخراج الصوتي Sound Production"⁹.

لقد أكد الباحثون باستمرار على وجود علاقة بين الوعي الصوتي والنجاح في القراءة وأن هذه العلاقة موجودة بصرف النظر على الوسيلة المستخدمة في قياس الوعي الصوتي. "معظم النظريات تعترف بأن التطوير الناجح للقراءة يتميز

8 - المرجع نفسه، ص، 91-92.

9 - جابر عبد الحميد جابر وآخرون، برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، المجلد 2، يوليو 2014، ص.ص. 577.600.

بتطور ناجح للوعي الفونولوجي (الصوتي) وصعوبات القراءة ترتبط بالخلل على مستوى هذا الوعي، والدليل الذي يربط بين ضعف التمثيل الفونولوجي بصعوبات القراءة هو دليل قوي مما جعل (STANOVICH, 1986) يقترح أن يُعرّف العسر القرائي (الديسيلكسيا) في إطار أنه (خلل فونولوجي)¹⁰

إن ارتباط الوعي الصوتي بتحقق فعل القراءة يبدو واضحاً، فلا يمكن الحديث عن اكتساب القراءة في غياب هذا الوعي، بل إن الكثير من الدراسات والأبحاث ربطت ضعف مهارة القراءة أو صعوبات عند عسيري القراءة (الديسيلكسيا) بضعف على مستوى الوعي الصوتي للغة المقروءة. "الأرقام تؤكد فكرة ارتباط عسر القراءة بالمستوى المتدني للقدرات الميطافونولوجية لدى القراء. وهي نتائج تتقاطع مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، وخصوصاً التي ركزت على القراءة في ارتباطها بالوعي الفونولوجي. ففي دراسة (Ez-zaher, 2008) التي ركزت على تحديد العلاقة بين القراءة والوعي اللساني، خلصت إلى أن القراءة في العربية ترتبط بقوة بالوعي الفونولوجي"¹¹.

يُلاحظ أن نتائج الأبحاث العصبية الحديثة تتهاهى مع ما ذهب إليه أغلب الباحثين في علم النفس المعرفي، حيث أكدت على وجود علاقة قوية بين مستوى الوعي الصوتي ومستوى تحقق مهارة القراءة عند القارئ المبتدئ. جودي وليس (Judy Willis) في كتابه "تعليم الدماغ القراءة" يؤكد على وجود هذه العلاقة، كما أظهر الأثر الذي يحدثه غياب الوعي الصوتي عند الطفل، حيث يقول: "يقترح التصوير الدماغى أيضاً وجود علاقة تربط حجم مناطق الدماغ بأنشطة معرفية محدّدة؛ كتمييز الفروق بين الأصوات في الكلمات المنطوقة. ويبدو أن الفروق في حجم منطقة الاستجابة ترتبط بالقدرات المتنوعة في بعض مهارات القراءة التي يمتلكها بعض الأطفال. فمثلاً، عندما لا يكون الأطفال مدركين لهذه الفروق في الأصوات، فإنهم يواجهون -على ما يبدو- صعوبة أكثر في التّعلم

10 - أبو الديار مسعد وآخرون، 2012، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، ط 1، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت، ص 79.

11 - ناصيري محمد والمير محمد، القراءة والخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية للغة العربية، الجريدة العربية لعلم النفس، العدد 4، المجلد 1، ص.ص. 67.79.

والمواءمة بين الصوت والحرف اللازم لفك ترميز الكلمات (Eldridge, Engel, Bookheimer, Zeineh, & Knowlton, 2005).¹² وقد رصد المؤلف نفسه دور الخلايا العصبية المسؤولة عن الوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة وأن أي ضعف في هذه الخلايا أو خلل يؤدي بالضرورة إلى وجود صعوبات في عملية القراءة، إذ يقول "قد يفضي العدد المخفض من الخلايا العصبية، أو الاستجابة المتأخرة للخلايا العصبية في منطقة الدماغ المخصصة لأيٍّ من مراحل عملية القراءة؛ إلى الوعي الصوتي، أو الإدراك البصري، أو المعالجة الصوتية. يُذكر أن الاستجابة العصبية أو مشكلات الثقل قد تُسبب صعوبات في عملية القراءة."¹³

يمكن أن نخلص إلى وجود ارتباط قوي بين الوعي الصوتي وتحقق مهارة القراءة، فالأبحاث والدراسات التي أجراها الباحثون أكدت بالأرقام على الدور الريادي للوعي الصوتي في اكتساب مهارة القراءة، الأمر ذاته تم التأكد منه من خلال الدراسات العصبية الحديثة، وبالتالي فالأبحاث التربوية والعلمية تتفق على الترابط اليّين بين الوعي الصوتي واكتساب مهارة القراءة عند المبتدئين.

3 - الوعي المقطعي وتعلم القراءة:

يمثل المقطع الصوتي تقسيماً طبيعياً، فوق بسيط، للحدث اللغوي، ومميّزاً للأصوات البشرية "فقد نصّ أرسطو بأن الصوت اللغوي البشري يتميّز عن صوت الحيوان، كونه قابلاً للتمفصل، كما أنّ دي سوسير أشار إلى الأمر، مؤكداً أنّ الكلام يمكن تجزئته إلى مجموعة من المقاطع"¹⁴. فالمقطع يعدّ أصغر قطاع صوتي أو تجمع صوتي. حيث لا توجد كلمة في اللغة العربية تشتمل على أقل من

12 - ويلييس جودي، مرجع سابق، تعليم الدماغ القراءة، ترجمة سهام جمال، العبيكان للنشر، الطبعة العربية الأولى، 2015، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص34.

13 - المرجع السابق، ص35.

14 - لعور موسى، قراءة جديدة لظاهرة التّمفصل المزدوج عند أندري مارتيني، مجلة آفاق علمية، العدد 2، المجلد 11، 2019، ص.ص. 519.537.

الفتحي محمد، انتظام مستويات اللغة في اللسانيات البنوية، مجلة تباين، العدد 11، المجلد 3، 2015، ص.ص. 55-75.

مقطع واحد. وبالتالي الوعي بالمقطع الصوتي من شأنه منح المتعلم معرفة بالأصوات المكونة للغة العربية، خاصة أن هذا الوعي يظهر للمتعلم قبل ولوجه المدرسة من خلال وعيه بمقاطع لغته الأم، وبالتالي مساعدته على نقل خبرته بالمقاطع الصوتية الخاصة بلغته المكتسبة في بيئته إلى اللغة العربية الفصيحة المُدرّسة بالمدرسة. حيث "تساعد أنشطة الوعي المقطعي التلاميذ على إدراك العلاقة بين أصوات لغته الأم المكتسبة فطريا، والأصوات المُتعلّمة داخل المدرسة، من جهة، والعلاقة بين المقاطع المكتوبة والمقاطع الصوتية المنطوقة التي تمثّلها، من جهة أخرى"¹⁵.

لقد تناول علماء النفس المعرفي مراحل تعلم القراءة وطرقها واقترحوا مجموعة من النماذج النظرية المفسرة لمراحل تعلمها، ولعلّ نموذج فريث، Frith.U.1985، نموذج شول CHALL ونموذج مصطفى غافل، أهم هذه النماذج النظرية. فمن خلال دراسة هذه النماذج التي توضح مراحل تعلم واكتساب مهارة القراءة، يتضح وجود مرحلة مهمة عند كل من فريث، شول، مصطفى غافل، هي مرحلة فك ترميز الكلمات بالمقاطع، حيث سمّاها غافل مرحلة التقطيع في حين أعطاها فريث المرحلة الأبجدية، وشول أطلقت عليها مرحلة فك الرموز، إنها مرحلة إيجاد التطابق بين الخطي والصوتي. وتعتبر بداية تشكّل الوعي الصوتي عامة والوعي المقطعي خاصة. حيث "يعتبر هذا الوعي (المقطعي) أساسيا وجوهريا في عملية فكّ أشفار الرموز المكتوبة، وبه يبدأ تعلم القراءة في اللغات ذات الكتابة المقطعية، وبعض اللغات ذات الكتابة الألفبائية، مع إدراك أن المقاطع المكتوبة تمثل أصواتا"¹⁶.

لقد اعتبر علماء التربية الوعي المقطعي من المهارات التي يكتشفها المتعلم في سن مبكرة، وذلك بشكل شفوي أثناء اكتساب لغته الأم، نظرا لخصوصيات صوتية يتمتع بها المقطع الصوتي، "لذا فإدراك وعي مقطعي يتم التعرف عليه

15 - سعد الدين توفيق، 2016، المرجع السابق، ص 69.

16 - المرجع نفسه، ص 69.

قبل سن التمدرس وترجع سهولة إدراكه لكونه يوافق فعل النطق بشكل موحد، مع سهولة عزله، وما دام المقطع وحدة صوتية مستقرة على المستوى الإيقاعي ما يجعل الوعي بهذه الوحدة يتطور مبكراً.¹⁷

إضافة إلى هذه الأسس العلمية النظرية هناك دراسات ميدانية تؤكد تماشي الوعي المقطعي مع قدرات المتعلمين في هذه الفترة "لقد قارن تريمان وزوكوفسكي (reiman& Zukowsky,1991) الوعي الصوتي لثلاثة مستويات صوتية : المقطع، والصدر والقافية، والصوتية (الفونيم) لمتعلمي المستوى الأولي والمستوى الأول. وتبين أن الوعي الصوتي يتطور انطلاقاً من المقطع إلى الصوتية مروراً بالصدر والقافية. وأبان المتعلمون عن قدرة تقطيع الكلمة إلى مقاطع، وعن صعوبة تقطيع المقطع إلى صدور وقواف وصوتيات.¹⁸ فالوعي المقطعي يناسب المرحلة العمرية للمتعلم، ذلك أن الطفل يتكون لديه الوعي بالمقطع الصوتي قبل الوعي الفونيمي ويمكن إرجاء ذلك إلى طبيعة الفونيم المتسمة بالتجريد، نظراً لأن الفونيمات وحدات مدركة وليست سمعية، والمقطع الصوتي يحولها إلى أصوات ملموسة ويخرجها من تجريدتها، الأمر الذي يسهل على القارئ المبتدئ تعرف الفونيم لكن ضمن مقطع، فكما لاحظنا في المستويات المكونة للوعي الصوتي، فقد قسّم العالمان (يوب وأدامز) الوعي الصوتي إلى بسيط ومركب واعتبرا إدراك المقاطع أسهل من إدراك الفونيمات لأن المهارات التركيبية تظهر عند الأطفال قبل المهارات التحليلية، إضافة إلى أن الوعي الصوتي يبدأ بالكل نحو الجزء، ومنه يمكن اعتبار تعرف الفونيم يأتي بعد تعرف المقطع الصوتي، "فالفونيمات تشترط درجة هامة من التجريد لكونها تركز انتباه الطفل على وحدة اللغة المنطوقة"¹⁹، كما يمكن إضافة دراسات أخرى تؤكد أن الوعي المقطعي يناسب السنة الأولى ابتدائي. حيث "بلوغ الوعي الفونيمي يأتي

17 - SANTOS.R ,2001, « op.cit. »,p16-33.

18 - ناجح عبد الرحيم، 2019، مرجع سابق.

19 - أزدادو شفيقة 2012: مرجع سابق، ص.45.

بصفة متأخرة عن الوعي المقطعي وهذا ما يؤكد غومبارت (Gombert,1999) مستندا على نتائج دراسات عديدة، وسيما دراسة (ليبرمان وليبرمان وآخرون (libermann.1973)(libermann&all.1974)، حين طُلب من أطفال يبلغون من العمر (5,6,7) سنوات تكرار مقاطع وكلمات أحادية المقطع ثم الضرب على الطاولة بعدد الفونيمات التي يحتويها المقطع بينت النتائج أن نسبة النجاح منعدمة في 5 سنوات، بلغت 17٪ في (6) سنوات و70٪ في سبع سنوات²⁰.

ما يمكن استنتاجه من مختلف البحوث والدراسات الميدانية، أن اختيار الوعي المقطعي بدل الوعي الفونيمي كان اختيارا استراتيجيا يسمح بالرفع من مستوى مهارة القراءة عند متعلمينا ومتعلمتنا، ويناسب اللغة العربية سواء من حيث الخصائص البنيوية للكلمة العربية أو الخصائص الخطية التي تميز اللغة العربية كلغة ألفبائية، إضافة إلى أن الوعي المقطعي يناسب المتعلم في السنة الأولى ابتدائي، وبعد تمكنه من هذا الوعي يمكن للمتعملم بناء وعي فونيمي كمرحلة ثانية، هذا يعني أن الوعي المقطعي يتكوّن أولا وبعده الوعي الفونيمي، وقد راهن على الوعي المقطعي العديد من الباحثين الذين أسسوا لهذا الاختيار البيداغوجي لسانيا وعصيا ومعرفيا، فنجد الباحث توفيق سعد الدين يتمسك بالوعي المقطعي كآلية مساعدة ومناسبة للمتعملم المبتدئ لاكتساب مهارة القراءة، حيث يقول "أطفال الصفوف الأولى الذين يدركون بأن المقطع جزء من كلمة لا يجدون صعوبات في القراءة. باعتبار أن المقطع الوحدة الطبيعية لتقطيع الكلام، وهو أكثر إدراكا لديهم، ومعالجته أسهل من الفونيم الأصغر حجما والأكثر تجريدا؛ ومعالجة الاستثناف (الصدر) والقافية أيسر من معالجة الفونيمات"²¹.

فتوفيق يذهب إلى ما ذهب إليه الباحث أحمد الزاهر، حين يعتبر أن تبني استراتيجية الوعي المقطعي في اكساب المتعملم مهارة القراءة اختيارا بيداغوجيا تزكيه خصوصية اللغة العربية الصوتية والخطية "إذا كان تعلم القراءة في لغات

20 - أزادو شفيقة، 2012، المرجع نفسه، ص46.

21 - سعد الدين توفيق، المرجع السابق، ص. 69.

ألفبائية كالفرنسية والإنجليزية يتوقف أساسا على الوعي الفونيمي، فالعكس هو المطلوب اعتماده بالنسبة للعربية، حيث تمكن المراهنة على الوعي المقطعي في هذا التعلم وبالخصوص في المراحل التهيئية التي يواجه فيها الطفل الكتابة المشكولة²².

وقد تبين أن الوعي المقطعي يساعد المتعلم على فك ترميز الكلمات الجديدة، باعتبار المقطع أقل تجريدا ويشكل وحدة طبيعية لتقطيع اللغة المنطوقة، مما يجعل منه أكثر سهولة في الإدراك ويسرا أثناء معالجة اللغة، ويضفي نوعا من الوعي اللغوي على ممارسة فعل القراءة. ليشكل الآلية الأساس لتعلمي المستوى الأول في اكتساب مهارة القراءة.

خاتمة :

لقد أثبتنا فيما تقدّم علاقة التفاعل المتبادل بين اكتساب مهارة القراءة والوعي الصوتي بجميع مستوياته، كما أن العديد من الباحثين يتفقون على أن مدخل الوعي الصوتي يشكّل مؤشرا جيدا على اكتساب مهارة القراءة، وأن تنمية الوعي الصوتي تؤدي إلى تحسين مهارة القراءة لدى المتعلمين. لهذا فإنّ المناهج القرائية التي تبني المقاربة المقطعية تسعى إلى تنمية هذا الوعي للمتعلمين لضمان نمو وتطوير مهارة القراءة. لكن إجراء هذه العملية عند القارئ المبتدئ يتم وفق خطوات محددة تسعى إلى توضيح العلاقة بين الجزء (المقاطع والأصوات) والكلّ (الكلمة، الجملة، النص،...) وتمكن من تحقيق تعلم قائم على عمليات عقلية معرفية في معالجة المادة المتعلمة، مما يساهم في تعلم أيسر وتذكر أسرع للمعلومات، وتفادي صعوبات من المحتمل أن تواجه المتعلم المبتدئ وذلك من خلال أنشطة مبرمجة بغيرية توفير شروط حسية وحركية وكذلك عقلية، بما فيها الإدراك والتفكير، من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب وعي صوتي يستطيع من خلاله تنمية مهارته في القراءة. ومن أجل تحقيق هذه

الأهداف لا بد من استحضار مجموعة من الموجهات الديدانكتيكية والخصائص السيكولوجية والنمائية الخاصة بالمتعلم في المرحلة الابتدائية. لذا بدا لنا من الضروري دراسة دور الوعي الصوتي، بجميع مستوياته، في اكتساب مهارة القراءة والوقوف على العراقيل والإكراهات التي تحول دون الاستثمار الجيد له، وكذا العمل على اقتراح مجموعة من التوصيات والحلول لتجاوز هذه الصعوبات والعراقيل.

المراجع

- أبو الديار مسعد وآخرون، 2012، العمليات الفونولوجية وصعوبات القراءة والكتابة، ط 1، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت
- عبد الخفاجي عدنان، مشكلات تعليم القراءة والكتابة، مكتبة الأنجلو المصرية. ص. 40.
- ويليس جودي، مرجع سابق، تعليم الدماغ القراءة، ترجمة سهام جمال، العبيكان للنشر، الطبعة العربية الأولى، 2015، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص 34.

المجلات

- بن دانية أحمد، 1990، الوعي بالعمليات المعرفية، العدد 1 المجلد 5، مجلة حوليات جامعة الجزائر، ص ص 235.253.
- جابر عبد الحميد جابر وآخرون، برنامج تدريبي قائم على تجهيز المعلومات لتنمية الوعي اللفظي، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، المجلد 2، يوليو 2014، ص. ص. 577.600.
- حمدان أحمد حسن، تأثير النوع والعمر على بعض مهارات الوعي الصوتي لدى أطفال ما قبل المدرسة، المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة اسيوط، المجلد 22، العدد الرابع، أكتوبر 2016، ص. ص. 80.126.
- ركزة سميرة وآخرون، أهمية الوعي الفونولوجي في عملية تعلم القراءة، مجلة تاريخ العلوم، العدد السابع-مارس 2017، ص. ص. 348.358
- العشيرى محمود، 2017، "الوعي الصوتي: من الكفايات اللغوية الى المقاربات التعليمية"، مجلة-التواصل اللساني، المجلد 18، عدد 1-2، المغرب، ص 29-65.

- الفتحي محمد، انتظام مستويات اللغة في اللسانيات البنيوية، مجلة تباين، العدد 11، المجلد 3، 2015، ص. 55-75.
- لعور موسى، قراءة جديدة لظاهرة التّمفصل المزدوج عند أندري مارتيني، مجلة آفاق علمية، العدد 2، المجلد 11، 2019، ص. 519.537.
- ناجح عبد الرحيم، 2019 ب، "البنية الصوتية للكلمة والقراءة"، مجلة تعليم اللغة العربية لغة ثانية، العدد الأول، فبراير 2019، ص ص، 58.35.
- ناصيري محمد والمير محمد، 2019، القراءة والخصوصيات الفونولوجية والمورفولوجية للغة العربية، الجريدة العربية لعلم النفس، العدد 4، المجلد 1، ص. ص. 67.79.
- حبيتر إقبال كاظم وآخرون، مهارات الوعي الصوتي اللازمة لمدرسي اللغة العربية، القادسية للعلوم الإنسانية، العدد 19، المجلد 1، 2016، ص. ص. 391-417.

البحوث والأطروحات

- عبد الصمد شنفير، 2020، دور الوعي الصوتي في اكتساب مهارات القراءة عند متعلمي المستوى الأول ابتدائي بحث نهاية دبلوم مركز تكوين مفتشي التعليم، تأطير الدكتورة فاطمة حسيني. (رقم التسجيل: 3457)
- سعد الدين توفيق، 2016، اكتساب مهارة القراءة مقارنة لسانية، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، غير منشورة.

- EZ-ZAHER Ahmed 2009, le rôle de la conscience syllabique dans l'apprentissage de la lecture en arabe, spirale-revue de recherches en éducation-2009, N° 44, p(49-62).
- SANTOS.Rosine,2001, "la conscience phonologique : la réflexion", revue Glossa, N°69, p16-33.
- ZORMAN.M(1999), «évaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grand section maternelle» rééducation orthophonique, N°197.

اتجاهات الطالبات نحو اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية - دراسة ميدانية -

ولاء بنت فهد السبيت

أستاذ مساعد بقسم الإعداد اللغوي بمعهد تعليم
اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة
نورة بنت عبد الرحمن

نجلاء بنت إبراهيم الشثري

أستاذ مساعد بقسم الإعداد اللغوي بمعهد تعليم
اللغة العربية للناطقات بغيرها بجامعة الأميرة
نورة بنت عبد الرحمن

1. المقدمة:

مع تقدم تعليم اللغات، واستحداث الأطر اللغوية وتحديد نواتج وكفايات كل مستوى من المستويات اللغوية حرصت المعاهد على وضع اختبار مقنن لتحديد مستوى المتعلم قبل الدراسة لتسكينه في المستوى المناسب، ولقي هذا الاختبار عناية واسعة في تعليم العربية لغة ثانية وأصبح من الضرورات المهمة في المعاهد والجامعات؛ وسعت كل المعاهد التي تدرس العربية للناطقين بغيرها إلى تصميم اختبار خاص بها على الرغم من وجود الكثير من الاختبارات المشابهة المتاحة في مراكز الاختبارات وبعضها ملحق مع السلاسل التعليمية، وذلك يعود إلى استحالة تناسب هذا النوع مع كل الاختبارات في المعاهد المختلفة، وهو ما أكده محجوب (2012:7) من أن معظم المعاهد والمراكز اللغوية تسعى إلى تصميم اختبارات لتحديد المستوى اللغوي الخاص بطلابها؛ لأنها

تأخذ بالاعتبار ضرورة تقديم اختبارات متنوعة تلائم طبيعة البرنامج المقدم ونوع الدراسة، والفئة المستهدفة، وإعداده بمواصفات ومقاييس محددة، وبالتالي تضمن الوصول إلى صورة أقرب للواقع ومستوى الطالب اللغوي، كما أكد على إجراء مقابلات شخصية إذ بواسطتها يمكن سد كثير من الثغرات في تقييم الطالب قبل التصنيف في المستوى اللغوي المناسب له.

ولأن تصورات المعلمين والمتعلمين ذات تأثير قوي على تبني استراتيجيات تدريسية جديدة، وعلى ممارساتهم التعليمية، فإن دراسة تصوراتهم واعتقاداتهم كما يرى (Torman 2012) يزود مخططي برامج التعليم ومصمميها بما يجب التركيز فيه في برامج الإعداد والتأهيل، وفي تقويم البرامج الحالية.

ومع ظهور هذا النوع من الاختبارات وانتشاره أجريت أبحاث عنيت بتحليله من الجانب اللغوي، وأخرى اهتمت بالمعايير والمواصفات المطلوبة لهذا الاختبار، ومقاييس الاختبار ونحوها؛ لكن هناك عوامل أخرى نفسية ومحيطية قد تؤثر في نتيجة الاختبار، وقد ينعكس هذا سلباً على دافعية واندماج المتعلم في البرنامج التعليمي، ومن هنا ظهرت أهمية هذه الدراسة.

1. مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثتان كثرة شكاوى الطالبات من اختبار تحديد المستوى، ووجود بعض الطالبات اللاتي يعارضن النتيجة التي حصلن عليها، أو لا يتقبلن المستوى الذي حُدد لهن. كذلك لاحظت الباحثتان شعور الخوف والقلق عند بعض الطالبات في أثناء إجراء الاختبار، بالإضافة إلى عدم معرفة بعضهن بالهدف من الاختبار، ونظراً لأهمية دراسة الاتجاهات لكونها تؤثر في سلوك الأفراد، "فمعرفة تصورات الفرد من معرفة السلوك الذي يصدر عنه في مواقف معينة، فالتصورات الإيجابية نحو موضوع ما تحدد نوع السلوك الذي ينتهجه إزاء ذلك الموضوع، ويحدث العكس فيما إذا كانت التصورات سلبية" (آل فهيد: 2022) ويرى علي وآخرون أن اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية مصيرية بالنسبة للمعلمين وغيرهم كما أنها من الاختبارات المهمة في العملية التعليمية

حيث يتوقف على نتائجه انتقال المتعلم إلى الدراسة الجامعية وعلى الرغم من أهمية هذا الاختبار إلا أن أسئلته لم تحظ بالاهتمام الكافي (علي وآخرون: 2014: 154)

وهذه الأسباب دعت الباحثان لتقصي المشكلة، ومحاولة استطلاع اتجاهات الطالبات حول الاختبار ومعرفة الأسباب المؤثرة على اتجاهات المتعلمات.

2. أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

- ما اتجاهات المتعلمات نحو اختبار تحديد المستوى؟
- ما العوامل النفسية المؤثرة على اتجاهات المتعلمات نحو اختبار تحديد المستوى؟

حدود الدراسة:

3. حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اتجاهات متعلمات اللغة العربية نحو اختبار تحديد المستوى المقدم بمعهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- الحدود المكانية: معهد من معاهد تعليم العربية للناطقين بغيرها بالرياض.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 1444هـ.

4. هدف الدراسة وأهميتها:

حدد الغرض من الدراسة الحالية في التعرف على اتجاهات المتعلمات نحو اختبار تحديد المستوى، والكشف عن العوامل المؤثرة في اتجاهات المتعلمات نحو الاختبار، والمؤثرة على أداء المتعلمات في هذا الاختبار.

وقد وجدت الباحثان ندرة الدراسات التي تناولت قياس اتجاهات المتعلمين نحو اختبار تحديد المستوى، فمعظم الدراسات تناولت تحليل الاختبارات؛ مما يدعم أهمية هذه الدراسة؛ حيث ستساعد نتائجها في تطوير اختبار تحديد المستوى، وكذلك في اتخاذ طرق وأساليب لضمان نجاح إجراء اختبار تحديد المستوى، والوثوق بنتائجه.

وتنبع أهمية الدراسة من خلال ما يلي:

- تساعد هذه الدراسة في تلمس احتياجات الطالبات النفسية، والكشف عن الصعوبات التي تواجههن في اختبار تحديد المستوى.
- لفت انتباه القائمين على برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك لتطوير اختبارات تحديد المستوى للطلاب الملتحقين بها وتحسينها.

5. الإطار النظري :

5-1 المبحث الأول: وصف اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية لغة ثانية:

اختبار تحديد المستوى من أبرز الاختبارات اللغوية التي يواجهها متعلم اللغة العربية حينها يقرر الالتحاق بأحد معاهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فمن خلاله يمكن للمعلمين والمؤسسة التعليمية كذلك أن يتعرفوا على مؤشرات الكفاية اللغوية لدى الطلاب الجدد، وتحدد درجات هذا الاختبار توزيع الطلاب في مستويات تعليمية مناسبة لمستواهم اللغوي (السيد: 2016: 201)

يُعرف اختبار تحديد المستوى ARABIC PLACEMENT TEST بشكل عام بأنه: "اختبار مصمم لوضع الطلاب في مستوى مناسب في برنامج أو مقرر دراسي. ولا يشير هذا المصطلح إلى ما يشتمل عليه الاختبار أو كيفية بنائه، ولكن يشير إلى الغرض الذي بني من أجله، وهناك أنماط مختلفة من الاختبارات أو الإجراءات (مثل: الإملاء، المقابلة، الاختبار النحوي) التي يمكن أن تستخدم في أغراض التصنيف" (ريتشاردز وآخرون: 2007).

كما يعرفه هاريسون (Harrison:1983) بأنه: "اختبار يقيس القدرة اللغوية العامة الحالية للطالب، وليس على مرحلة تعليمية بعينها".

ويعرفه العصيلي بأنه: "اختبار يعقد للطلاب المراد إلحاقهم ببرنامج لتعلم لغة ثانية أو أجنبية لتحديد مستوياتهم فيها وتوزيعها في مجموعات أو فصول كلن بحسب مستوى الذي يناسب غالباً ما يكون الاختبار شاملاً لجميع مهارات اللغة" (2023:1160).

وقد تظهر نتائج الاختبار ضرورة تصنيف الطالب الواحد في أكثر من مستوى، تبعاً لتفاوت مستوياته في مختلف مهارات اللغة فقد يصنف في المستوى المبتدئ في مهارة الكلام وفي المستوى المتوسط أو المتقدم في مهارة القراءة والكتابة وقد يحدث العكس.

لهذا أكد العصيلي على ضرورة أن يشمل الاختبار جانبي اللغة المنطوق والمكتوب وأن يكون للمقالة الشفهية دور أساس فيه، مع الدقة والتأكد من مستوى الطالب في جميع المهارات قبل بدء الدراسة (2002:446).

وفي معهد تعليم اللغة العربية تؤدي الطالبة اختباراً يحدد مستواها اللغوي، ويهدف هذا الاختبار إلى توزيع الطالبات الجدد بحسب مستواهن اللغوي، في فصول تناسب مقدرتهن اللغوية حتى يتسنى لهن البدء في دراسة دبلوم اللغة العربية؛ وذلك حتى لا تدرس الطالبة مع مجموعة أدنى من مستواها فيؤثر ذلك سلباً عليها حيث تشعر بالملل ويضيع وقتها وينعكس سلباً على زميلاتها في القاعة، أو تدرس مع مستوى أعلى من مستواها فتصاب بالإحباط وتفقد الحماس في تعلم اللغة.

ويغطي الاختبار مكونات اللغة الأساسية بما في ذلك المفردات ودلالاتها والتراكيب النحوية والاستماع والقراءة والكتابة من خلال اختبار ورقي يشمل مجموعة الأسئلة المتدرجة بدءاً من أول مستوى لغوي في سلم معايير المجلس الأمريكي للغات "أكتفل" الذي يتضمن أربعة مستويات رئيسية، هي: المبتدئ،

ويتكون من (أدنى - أوسط - أعلى)، والمتوسط ويتكون من (أدنى - أوسط - أعلى)، والمتقدم، ويتكون من (أدنى - أوسط - أعلى)، مع الأخذ بالاعتبار مواصفات الاختبار الجيد التي أجملها الأمين (2010:231) في المعايير التالية:

- الصدق: ويقصد به أن الاختبار بالفعل يقيس ما وضع له.
- والثبات: ويعني أن الاختبار يعطي النتائج نفسها إذا ما طبق على المجموعة نفسها بعد مدة قصيرة وفي ظروف متشابهة.
- التميز: ويشترط في الاختبار الجيد أن يميز بين مستويات الطلاب المختلفة.
- التمثيل: الاختبار الجيد يمثل المادة الدراسية موضوع الاختبار تمثيلاً متوازناً.
- الزمن: الاختبار الجيد يراعي كفاية الزمن للإجابة.
- التعليمات: يجب أن تكون تعليمات الاختبار واضحة ومحددة مكتوبة في ورقة الاختبار ذاتها.
- التدرج: الاختبار الجيد يتدرج من السهولة إلى الصعوبة، وبعيدا عن التعقيد.

بالإضافة إلى ما أكده الفوزان (2020:306) في الاهتمام بالمواصفات الشكلية للاختبار اللغوي وتشمل: تنظيم ورقة الاختبار بشكل جيد بحيث تكون البيانات الأساسية مبيّنة فيها الزمن وتاريخ الاختبار، والهدف من الاختبار، والدرجة الكلية، وتنظيم الفقرات وترتيبها من السهل إلى الصعب، وصياغة الأسئلة بلغة عربية فصيحة خالية من الغموض، وتجنب التكرار، والتداخل بين الأسئلة، وكتابة تعليمات الاختبار، بالإضافة إلى تقسيم الدرجات والنسب على المهارات الأربع، والعناصر بما يتناسب مع طبيعة البرنامج وساعاته والغرض منه.

ولو نظرنا إلى تصميم اختبار تحديد المستوى لبرنامج دبلوم تعليم العربية بالمعهد نلاحظ أنه صمم بحسب المواصفات في الجدول رقم (1) التالي:

جدول توزيع الأسئلة وفق المهارات والعناصر						
المجموع	القسم / المهارة	الاستماع + الأصوات	القراءة	القواعد	المفردات	الكتابة
6 أقسام	النسبة المئوية	25%	25%	15%	15%	20%
عدد الأسئلة	عدد النصوص	12	12	8	8	10
		6	6			

الجدول (1) جدول مواصفات اختبار تحديد المستوى

كما روعي في تصميم الاختبار توزيع المهارات اللغوية وعناصر اللغة وفق المستويات اللغوية كما يوضحه الجدول رقم (2) التالي:

المستوى	الوزن النسبي	فهم المسموع	فهم المقروء	القواعد	المفردات	الكتابة
الأول	40	5	5	3	3	4
الثاني	30	4	4	2	2	3
الثالث	20	2	2	2	2	2
الرابع	10	1	1	1	1	1

الجدول (2) الوزن النسبي للمهارات والعناصر اللغوية وتوزيعها على المستويات

وأما جزء الاختبار الشفهي فهو عبارة عن مقابلة شفوية، تعتمد على أسلوب الاختبار المقتن لمعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية، وتهدف لقياس كفاءة المتعلمة في المحادثة باللغة العربية، ولا توجد أسئلة محددة

للمقابلة؛ نظرا لأنها لولبية تتدرج من أدنى مستوى وهو ما تتقنه المتعلمة ثم تزيد صعوبتها حتى تصل إلى سقف كفايتها، ويتم إصدار حكم على كفاءة المتعلمة ويتحدد مستواها عند أعلى مستوى رئيسي تصل له ضمن سلم "أكتفل"، ويتم تحرّي الدقة في ذلك ولهذا تجرى المقابلة للمتعلّمة وجها لوجه من قبل أستاذات متخصصات في اللغويات التطبيقية ولديهن خبرة طويلة في تقييم الكفاءة الشفهية. وتستغرق المقابلة ما بين ربع ساعة حتى نصف ساعة تقريبا.

ويؤكد العصيلي على بعض حالات المتعلمين بشكل عام في اختبار تحديد المستوى حيث قد يظهر من النتيجة الاختبار ضرورة تصنيف المتعلم في أكثر من مستوى تبعا لتفاوت مستوياته في مهارات اللغة فقد يصنف في المستوى المبتدئ في مهارة الكلام وفي المستوى المتوسط أو المتقدم في مهارة القراءة والكتابة وقد يحدث العكس. (2002: 447)

وفي هذه الحالة فإنه في معهد تعليم اللغة يعتمد إلى تسكين الطالبة في المستوى الأدنى عندما تحتاج المتعلمة إلى مزيد من التدريب على المهارات الأضعف لديها.

5-2 المبحث الثاني: الجانب النفسي في اختبار تحديد المستوى:

معظم الذين يرغبون في تعلم اللغة بطريقة نظامية أي في معاهد ومدارس يخضعون لاختبار لتحديد مستواهم اللغوي وفي الغالب تكون هذه التجربة الجديدة صعبة؛ نظرا لأن المتعلم لم يتدرب على الاختبار مسبقا، ويواجه لغة جديدة يجهل قواعدها ومهاراتها، ولهذا الاختبار تبعات مهمة في مسيرة تعلمه للغة، ولعل من أهمها تحديد مستواه في اللغة وتسكينه في المستوى المحدد، والذي سيكون ذا قيمة في دافعيته لتعلم اللغة، وعلاقته بأقرانه وعوامل أخرى ربما ترتبط بمدة وجوده في بلد اللغة، وقد يتعرض المتعلم أيضا لضغوط شديدة ومتزايدة أثناء تأدية الاختبار تؤثر كذلك على الجانب النفسي، مثل: طول الاختبار أو قصره أو آليته، وأدوار المراقبين والعوامل الأخرى المحيطة. وغالبا ما تكون للمتعلّم تصورات مختلفة عن طبيعة هذا الاختبار رُسمت بالتخيل، أو

بتأثير ممن خضعوا لمثل هذا النوع من الاختبار، وكل ذلك يظهر على هيئة خوف وقلق وتوتر له تأثيره على أدائه في الاختبار؛ وبالتالي تنعكس على تحديد مستواه اللغوي بالشكل الصحيح.

وقد أوضح Morford في دراسته (2021:6) أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر على أداء الطالب في الاختبارات الموحدة. فأداء الطالب يتأثر بشدة بالدافع للإنجاز، وتحديد الأهداف، واحترام الذات، ومستوى الطموح، والكفاءة الذاتية، والثقة بالنفس، والمشاركة، ومفهوم الذات، وعندما يفتقر الطلاب لهذه السمات، فإن أداءهم يكون سيئاً في الاختبارات الموحدة ومن ثم يشعر المعلمون بتأثير الأداء المنخفض.

ويوصي Morford (2021:45) بحاجة المعلمين وأولياء الأمور والطلاب إلى فهم أهمية الصحة النفسية. ويمكن لأصغر الخطوات والاستراتيجيات أن تقلل من مشاعر القلق بشكل كبير، مثل التنفس العميق قبل الاختبار، كما يؤكد على ضرورة تدريس استراتيجيات الصحة النفسية ودعمها داخل المدارس لصالح المجتمع المدرسي بأكمله.

الدراسات السابقة:

لم تجر أي دراسة حول اتجاهات متعلمي العربية نحو اختبار تحديد المستوى، ومعظم الدراسات المتوفرة كانت في تحليل اختبارات تحديد المستوى وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

• أجرت آل فهيد (2022) دراسة هدفت إلى تحديد معايير اختبار تحديد المستوى لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبيان مدى توفر هذه المعايير فيه، ومعرفة تصورات كل من المعلمين والمتعلمين حوله. وطبقت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت الباحثة ثلاث أدوات لجمع البيانات، تمثلت في استمارة تقييم للكشف عن معايير تحديد اختبار المستوى، واستبانتين: واحدة للكشف عن تصورات المعلمين، والأخرى للكشف عن تصورات المتعلمين تجاه اختبار

تحديد المستوى. وبعد جمع البيانات، ومعالجتها إحصائياً، ومناقشتها، وتفسيرها توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

1. عملية الاختبارات بشقيها التحريري والشفوي غير مقننة، ولم يتم عليها إجراء أي دراسة من قبل، كما لم يتم التأكد من مدى صدقها وثباتها.

2. يظهر التوافق الكبير بين تصورات المعلمين والمتعلمين حول اختبار تحديد المستوى.

3. جميع أفراد عينة الدراسة من المعلمين يوافقون على تفاوت مستويات الطلاب في المستوى الواحد.

• أجرى الشراوي (2022) دراسة تهدف لتحليل اختبار تحديد المستوى في الكتاب الثاني من سلسلة العربية بين يديك لتعليم العربية للناطقين بغيرها بنسخته الأولى المستخدمة في بعض المدارس الأهلية في فطاني بجنوب تايلاند، حيث تناوله الباحث بالوصف والتحليل، ليقف على مواصفاته من حيث الصدق والموضوعية وقدرته على قياس مستويات متنوعة من المهارات المعرفية، وقدرته على قياس المهارات اللغوية الأربعة. وقد توصل الباحث للنتائج التالية: اتسم الاختبار بالتركيز على المستويات المعرفية الدنيا (التذكر والإدراك)، وهذا قد يتناسب مع الهدف الموضوع من أجله. اتسم الاختبار بالموضوعية؛ حيث جاءت أسئلته محددة وذات إجابات قصيرة، تقل معها تأثيرات ذاتية المصحح وشخصيته. اتسم الاختبار بالصدق نسبياً؛ حيث يقدم قياساً لما وضع من أجله في مهارتي القراءة والكتابة، لأنه وُضع لقياس مستوى الطالب الراغب في دراسة المستوى الثاني الذي يشمل أربع مهارات وليس مهارتين فقط. اتسم الاختبار بالعملية؛ حيث وضع في مقدمة الكتاب الثاني في مئة سؤال تنوعت بين الصواب والخطأ، والاختيار من المتعدد، وأكمل، وصل، ورتب.

• وهدفت دراسة أجراها كل من علي ووان والبهروم (2014) لتقديم رؤية نقدية تقييمية للصلاحية العلمية لبنود المفردات، والقراءة، والنحو في اختبار

تحديد المستوى في اللغة العربية المطبق في مركز اللغات والتنمية العلمية بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا. (CELPAD) ويسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية: هل يعاني الخطاب القياسي لهذه البنود من أي ضعف أو قصور في جوانب السهولة والصعوبة والتمييز؟ وهل تستوفي تلك البنود الشروط المنهجية المطلوبة لاعتمادها أدوات لقياس ما يناط بها؟ وما أكثر العيوب البنيوية التي تعاني منها تلك البنود؟ وبناء على هذه الأسئلة تمت دراسة تلك البنود وتحليلها وذلك اعتماداً على عينة مأخوذة من اختبار تحديد المستوى الذي أجري على الطلاب الجدد في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013/2014، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها: 1. فاعلية معظم تلك البنود؛ 2. اعتدال معامل الصعوبة حيث أجاب نصف الطلاب على أكثر الأسئلة؛ 3. تعاني البنود محل النظر من بعض القصور في جانب قوة بعض المشتتات في أسئلة الاختيار من متعدد للمفردات؛ 4. بنود النحو امتازت بقدر جيد من الصدق، ولكنها تحتاج إلى زيادة في عددها وفقاً للأسس المنهجية المعروفة.

• كما هدفت دراسة أبو شريعة والنجران (2014) إلى التعرف على مواصفات الاختبار الجيد طبقاً لمعايير الجودة. وإلى معرفة مدى مطابقة اختبارات تحديد المستوى المقدمة للطلاب الوافدين للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة ومعايير الاختبار الجيد. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد أجاب البحث عن السؤالين الرئيسيين التاليين: السؤال الأول: ما معايير الجودة اللازم توافرها في تصميم اختبارات تحديد المستوى المقدمة في معهد تعليم اللغة العربية للطلاب الوافدين إلى الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة؟ السؤال الثاني: ما مدى توافر معايير الجودة في أوراق اختبارات تحديد المستوى المقدمة للطلاب في معهد تعليم اللغة العربية من وجهة نظر معلمي المعهد؟ وقد توصل البحث إلى عدة نتائج ومن أهمها أن جميع معايير اختبار تحديد المستوى المعمول به حالياً جاءت عند درجة (مستوف لحد ما)، باستثناء معيار تصحيح الاختبار فقد جاء (غير مستوف)، وتعتبر هذه النتيجة غير مناسبة ومواصفات الاختبار في ضوء معايير الجودة، مما ينبغي إعادة النظر في الاختبارات المعدة

مسبقاً كما وكيفاً، مع مراعاة معايير الجودة التي توصل إليها البحث. وقد أوصى الباحثان بتوصيات عدة أهمها: إعادة النظر في اختبارات تحديد المستوى، لأنها لا تتماشى مع معايير الجودة. وضرورة أن يتبنى المعهد قائمة المعايير والمؤشرات التي توصل إليها البحث، والمحتوية على ستة معايير. وإعداد دليل عملي يتضمن المواصفات التي ينبغي أن تتوافر في اختبارات تحديد المستوى المقدمة للطلبة. وتهيئة معامل خاصة ومجهزة بالأدوات اللازمة لإجراء اختبارات الاستماع للطلبة.

• ودراسة السحيمي أحمد عبد السلام (2013) وهدفت إلى التعرف على الواقع الحالي لاختبارات تحديد المستوى، وأدوات التقييم المستخدمة، ومدى كفاءة القائمين عليها، وقام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس العاملين في قسم اختبارات تحديد المستوى في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، واستخدم الباحث الاستبيان المكون من 33 فقرة، وأوضحت النتائج أن اختبارات تحديد المستوى تفتقر نوعاً ما إلى المعيارية، لأن هذه الاختبارات بشقيها التحريري والشفوي غير مقننة، وقائمة على اجتهادات شخصية ولا تتبع منهجاً أو خطة مرسومة تكون منطلقاً لها.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في نوع الاختبار وهو اختبار تحديد المستوى وكذلك في المنهج وهو الوصفي التحليلي، بينما تختلف عنها في الهدف فجميعها بحث في تحليل الاختبار وتقييمه ماعدا دراسة آل فهيد التي تناولت تصورات المعلمين بالإضافة لتقييم الاختبار وتختلف هذه الدراسة عنها في نوع المستهدفين. واستنارت الباحثان بما تضمنته تلك الدراسات من خلفية نظرية، وأدوات، وما قدمته من مقترحات.

6. منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف على أنه أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية عن الظاهرة خلال فترة زمنية

معلومة؛ وذلك من أجل الحصول على المعلومات التي تتطلبها الدراسة ثم يتم تحليلها بطريقة عملية.

7. مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة هو متعلمات اللغة العربية لغة ثانية بالمعهد، واختيرت العينة بطريقة عشوائية وتكونت من 64 طالبة. ممثلة لمجتمع الدراسة حيث تم توزيع الاستبانة على الطالبات اللاتي سبق لهن إجراء اختبار تحديد المستوى في معهد تعليم اللغة العربية، واستخدمت الباحثتان الاستبانة أداة رئيسية للبحث كما قامت بإجراء مقابلات شفوية مع بعض الطالبات اللاتي أجبن عن الاستبانة وقد تمت دعوتهن للمقابلة بشكل عشوائي أيضا. وفيما يلي وصف لعينة الدراسة بحسب مستوياتهن الدراسية:

ويوضح الجدول رقم (3) النتائج التي حصلت عليها الطالبات في العينة بعد اختبار تحديد المستوى.

عدد الطالبات	المستوى المحدد للطالبة	النسبة
40	الأول	62.5%
22	الثاني	34.37%
2	الثالث	3.12%
المجموع	64 طالبة	
الجدول (3) نتائج الطالبات في العينة بعد اختبار تحديد المستوى.		

يتضح من الجدول السابق أن الفئة التي تم تسكينها في المستوى الأول بلغت أعلى نسبة حيث شكلت 62.5% وعددهن 40 طالبة، وأقل نسبة هي 3% للمستوى الثالث بمعدل طالبتين فقط، وهذه النسب غالبا ما تكون مطردة في كل مرة يتم فيها إجراء الاختبار، حيث إن معظم الطالبات المتقدمات للدراسة في المعهد مستواهن اللغوي مبتدئ جدا.

8. أدوات الدراسة

استخدمت الباحثان أداتان هما: الاستبانة وطبقتهما على جميع أفراد العينة، والمقابلات الشفهية مع بعض الطالبات تتضمن بعض الأسئلة لاستطلاع الرأي بشكل أكثر دقة لتتيح فهما أعمق لآرائهن وتجربتهن، وكذلك لاستكشاف تفاصيل قد لا تظهر في الاستبانات، إضافة إلى معرفة الاحتياجات النفسية للمتعلّمت، وقد تم التحقق من صدق الأدوات وذلك بعرضها على متخصصتين في اللغويات التطبيقية في تدريس مهارات اللغة العربية للناطقين غيرها، من أجل تحكيم الاستبانة وأسئلة المقابلة الشفهية بإبداء آرائهم وملاحظاتهم عليها من حيث شمولها، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، بالإضافة إلى التحقق من مدى ملاءمة المقياس الثلاثي المتدرج، وجاءت الملاحظات حول إضافة بعض البنود وترجمة الاستبانة، وطلب معرفة المستوى الذي تم تحديده للطالبة بعد إجراء الاختبار حيث قد يكون مؤثرا في إجابتها وربما تحيزها. وتم إجراء التعديلات اللازمة، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية لتصبح مكونة من (7) بنود مغلقة، وسؤال أخير مفتوح للتعبير الحر، وفيما يلي الاستبانة وأسئلة المقابلة بصورتها النهائية:

أولا: الاستبانة:

المستوى الذي التحقت به بعد الاختبار:			الاسم (اختياري):
موافق إلى حد (Agree to a certain limit)	غير موافق (Disagree)	موافق (Agree)	البنود
			1. أسئلة الاختبار كانت واضحة بالنسبة لي: (The questions of the test were clear to me)
			2. الهدف من الاختبار كان واضحا (أي السبب الذي يجعلني أدخل الاختبار) (The aim of the test was clear to me i.e.,

			the reason for which I attempted the test)
			3. الأستاذة التي تشرف على الاختبار أجابت عن جميع أسئلتني (The teacher in charge responded to all my queries during the test)
			4. الارشادات والتعليقات قبل الاختبار كانت واضحة (The guidelines and the test details required before the test were clear.)
			5. أشعر أن الاختبار قد حدد مستواي اللغوي بشكل صحيح (تم وضعي في المستوى الصحيح؟) (I feel that the test had evaluated my linguistic level accurately i.e, I've been assigned to the right level)
			6. كان وقت الاختبار مناسباً لي (The time of the test was convenient for me.)
			7. المقاطع الصوتية في الاختبار كانت واضحة (The audio clips in the test were to clear to me.)
			8. مقترحاتك للتطوير وتحسين الاختبار: (Your suggestions for the improvement of the test.)

ثانياً: المقابلة الشخصية:

أسئلة المقابلة لعينة البحث على النحو التالي:

1. هل اختبار تحديد المستوى مهم؟ ولماذا؟

2. هل أنتِ واثقة من أن الاختبار قد حدد لك المستوى اللغوي بشكل دقيق؟ ولماذا؟

3. هل حصلتِ على معلومات ونصائح من أشخاص خاضوا نفس الاختبارات؟ ماذا كانت نصائحهم؟

4. هل كنتِ تحت ضغط كبير للحصول على درجات جيدة في هذا الاختبار؟ وما السبب؟

5. ما أكثر مهارة أو عنصر واجهتِ فيه صعوبة في أثناء الاختبار (الاستماع- القراءة- الكتابة- القواعد- المفردات)؟

9. المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد العينة على كل عبارة من العبارات في الاستبانة.

10. عرض نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها:

عرض نتائج السؤال الأول والذي نصه: "ما اتجاهات الطالبات نحو اختبار تحديد المستوى؟"

وللإجابة عن السؤال وللتعرف على اتجاهات الطالبات نحو اختبار تحديد المستوى تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات الاستبانة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي رقم (4):

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
2	الهدف من الاختبار كان واضحا	2.90	0.300	عالية	1
1	أسئلة الاختبار كانت واضحة بالنسبة لي	2.80	0.401	عالية	2
6	كان وقت الاختبار مناسباً لي	2.75	0.537	عالية	3
5	أشعر أن الاختبار قد حدد مستواي اللغوي بشكل صحيح	2.74	0.545	عالية	4
3	الأستاذة التي تشرف على الاختبار أجابت عن جميع أسئلتي	2.61	0.714	عالية	5
4	الارشادات والتعليقات قبل الاختبار كانت واضحة	2.61	0.690	عالية	6
7	المقاطع الصوتية في الاختبار كانت واضحة	2.56	0.671	عالية	7
	الاختبار ككل	2.71	0.314	عالية	
جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول اختبار تحديد المستوى					

ويبين الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول عبارات الاستطلاع تراوحت قيمها بين (2.56 – 2.90) وجميعها بدرجات موافقة عالية، حيث حصلت العبرة رقم (2) (الهدف من الاختبار كان واضحا) على أعلى متوسط حسابي وقيمتها (2.90)، في حين حصلت العبرة رقم (7) (المقاطع الصوتية في الاختبار كانت واضحة) على أقل متوسط حسابي وقيمتها (2.56).

كما يبين الجدول حصول الاختبار إجمالاً على متوسط حسابي قيمته (2.71) ودرجة موافقة كبيرة، وهذا يدل على أن اختبار تحديد المستوى من وجهة نظر الطالبات كان بجودة عالية، ولديهن اتجاهات إيجابية نحوه، حيث تم استخدام التدرج التالي للدلالة على متوسطات استجابات أفراد العينة على درجة الموافقة:

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي
عالية	2.34 فما فوق
متوسطة	من 1.67 إلى أقل من 2.34
منخفضة	أقل من 1.67
جدول (5) المتوسط الحسابي ودرجة الموافقة	

الصورة العامة للنتائج المتعلقة بأبعاد الاستبانة لقياس اتجاهات المتعلمات نحو الاختبار يتجه نحو الإيجابية، ويتضح من نتائج الجدول (4) أن متوسط العام لمستوى اتجاهات الطالبات نحو اختبار المستوى كانت بدرجة إيجابية وعالية وإن اختلفت الدرجات والترتيب في كل بند في مدى القوة، وذلك بالنسبة للأسئلة المغلقة في الاستبانة. وتقترب تلك النتائج مع دراسة آل فهيد في بعض البنود حيث أظهرت النتائج موافقة أفراد عينة الدراسة على أنظمة تطبيق وإجراءات الاختبار من تهيئة البيئة المناسبة ووضوح التعليمات الخاصة بالاختبار ونظام الدخول ومناسبة الوقت بدرجة موافقة من (كبيرة) إلى (كبيرة جداً). بينما تختلف في نتائجها عن دراسة آل فهيد في البند الذي ينص على الرضا عن المستوى المحدد بعد الاختبار ففي الدراسة الحالية حصلت العبارة رقم (5) (أشعر أن الاختبار قد حدد مستواي اللغوي بشكل صحيح) على متوسط حسابي وقيمته (2.74) في حين حصلت الفقرة رقم (4) في دراسة آل فهيد التي تنص على: "أشعر بعدالة الاختبار وأني وضعت في المستوى المناسب لمستواي" على درجة موافقة (متوسطة).

في حين أنه بعد الاطلاع على إجابات العينة عن السؤال المفتوح المتعلق بمقترحاتهم حول الاختبار فإن الكثير من المقترحات يوحى بانخفاض مستوى الإيجابية فعلى سبيل المثال أدلى الطالبات برغبتهم في توضيح المطلوب من الأسئلة، ووضوح التعليمات، وقالت أخرى إن كثرة الأسئلة تشعرها بالقلق، كما بينت إحداهن أنه من المفترض تطبيق اختبار تجريبي مسبق لتعويد الطالبات قبل إجراء الاختبار نفسه.

عرض نتائج السؤال الثاني والذي نصه: "ما العوامل النفسية المؤثرة على اتجاهات المتعلمات نحو اختبار تحديد المستوى؟"

للإجابة عن هذا السؤال استعانت الباحثتان بإجابات الطالبات في السؤال المفتوح في الاستبانة، حيث تضمنت سؤالاً واحداً مفتوحاً يتيح للطالبات الإدلاء بمقترحاتهن نحو اختبار تحديد المستوى، وقد جاءت تلك المقترحات على النحو التالي:

- يفضل تعليم الطالبات بالمهارات التي سوف يُختبرن فيها مسبقاً، حتى يجهزن لها قبل الاختبار لأنهن يجهلن كيفية الاختبار في المعهد.
- ممكن إضافة سؤال للقراءة الجهرية في الاختبار ويخصص له درجة.
- أرجو تخصيص درجات للقواعد النحوية في الاختبار أكثر من الدرجات المخصصة للاستماع.
- طريقة الاختبار جميلة جداً مع أنني أتيت متأخرة وتم اختباري وتحديد مستواي مثل أي اختبار وأفضل أيضاً.
- أتمنى لو تم شرح كيفية الاختبار جيداً قبل البدء.
- أقترح إضافة شرح لطريقة الإجابة عن السؤال قبل الاختبار، كأن يوضع نموذج أو مثال مجاب عنه في بداية كل سؤال.
- تغيير طريقة تعيين الأسئلة.
- بالنسبة لتحديد المستوى، فإن الاختبار يحدد المستوى الأول أو الثاني فقط، ولا بد من اختبار آخر للمستوى الثالث للذين تميزوا في الاختبار، فأنا في مستوى لا يناسبني، لأنه لا يمكن الدخول إلى المستوى الثالث

مباشرة فأنا الآن في المستوى الثاني وأشعر بالملل والقلق وطلبت انتقالي إلى المستوى الثالث لكن اللجنة رفضت طلبي بعد أن سألوني عن أشياء ما كنت أدري ما أقول فيها فظنوه ضعفا لغويا، لا يكفي أن نسأل ما هو الفرق بين القرية والمدينة لنحدد مستوانا.

- أن تكون الأسئلة مناسبة للجميع.
- أن يرسل وقت الاختبار ويومه على يريد الطالبة حتى لا تفاجأ به.
- أقترح تطبيق اختبار تجريبي للطالبة قبل يوم الاختبار.
- أرى أن يتم تقليل الأسئلة لأن عدد الأسئلة يشعرنا بالقلق.
- أرجو إعادة نصوص الاستماع أكثر من مرة.
- ترجمة الإرشادات والتعليقات لأعرف المطلوب.
- زمن الاختبار قليل مقارنة بالأسئلة.
- بعض الأسئلة لا أفهم المطلوب منها.
- لا تتوفر تغذية راجعة.

وقد سبرت الباحثان العوامل النفسية المؤثرة على نتائج الطالبات في اختبار تحديد المستوى من خلال مقترحاتهن التي أفادت بوجود تأثير من زميلاتهن اللاتي أجرين الاختبار سابقا، وكذلك صعوبة الأسئلة مما أدى إلى قلق الطالبات، وكثرة عدد الأسئلة في الاختبار مما يشعرهن بالقلق، إضافة إلى عدم توفر الوقت الكافي للاختبار، وكذلك المفاجأة بالاختبار وإجرائه دون الإشعار المسبق للطالبة بموعده ووقته.

إضافة إلى نتائج المقابلة الشفهية مع الطالبات حيث إن أسئلة المقابلة أكثر دقة وتفصيلا كما أشرنا سابقا، وقد جاءت معظم إجابات الطالبات في المقابلة الشفهية عن السؤال الأول حول أهمية اختبار تحديد المستوى بأنه مهم وضروري قبل بدء الدراسة، فابتداءً لمست الباحثتان اتفاقاً في الإجابة عند سؤالهن عن أهمية اختبار تحديد المستوى كما وضحن ماهي الآثار المترتبة فيما لو لم يجر الاختبار ولعل من أهمها الملل الذي سيصيب المتعلمة إذا وضعت في المستوى الأقل من مستواها، حيث أكدت إحدى الطالبات أن هذا الملل نتيجة عدم وجود إضافة في

هذا المستوى للمتعلّمة مما يشعرها بالملل، ويقلل من دافعيّتها لتعلّم اللّغة، وكذلك نشاطها داخل الصف، كما أضافت إحدى الطالبات أن اختبار تحديد المستوى مهم وللّغة العربيّة على وجه الخصوص؛ لأنّ كثيراً من متعلّميها لديهم خلفيّة عنها لارتباطها بالدين، أو نتيجة عوامل أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة آل فهيد التي أثبتت أن هناك توافق في تصور أفراد عينة الدراسة نحو أهميّة الاختبار وبدرجة موافقة من (متوسطة) إلى (كبيرة جداً)؛ حيث جاءت الفقرة التي تنص على: "هناك حاجة لإجراء الاختبار لكل طلاب المنح الناطقين بغير العربيّة" في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة (كبيرة جداً).

ونتيجة لذلك ترى الباحثتان ما يشير إلى توافر المعرفة حول الاختبار وأهميته في تحديد مستوى الطالبات وإن اختلفت أسباب تلك الأهميّة، حيث ترجعها بعض الطالبات إلى الفائدة التي تحصل عليها الطالبة من معرفة مستواها ووضعها في المستوى المناسب، بينما يرى البعض أن الاختبار يوفر دليلاً واضحاً للمعلّمات وللمعهد حول المستوى اللغوي للمتعلّمتات بالدرجة الأولى بينما لا يؤثر ذلك على متعلّمة اللّغة، وهذا ما لمستّه الباحثتان في أثناء إجابات الطالبات عن هذا السؤال، مما يؤكد على ضرورة تبصير المتعلّمين بأن اختبار تحديد المستوى تعود فائدته على متعلّم اللّغة نفسه بالدرجة الأولى حيث إنه محور العملية التعليميّة، والضرر الذي سيقع عند وضع الطالب في مستوى أقل من مستواه قد يؤدي إلى عواقب على الطالب نفسه حيث سيبدأ بسماع الأخطاء اللغويّة من زملائه المتعلّمين في المستوى المبتدئ، ويبدأ بفقدان اللّغة تدريجياً، وقد يؤدي ذلك إلى التحجر اللغوي لديه، كما أنه قد يعيق تعلّم زملائه في نفس المستوى خصوصاً عندما يكون هناك أكثر من متعلّم مستواه أعلى في نفس القاعة الدراسيّة حيث سيّشعر الطلاب بأنهم أضعف لغة، وأن زملائهم متقدّمين عليهم في حين أن مستواهم الحقيقي لا يناسب زملائهم مما يؤدي إلى شعورهم بالإحباط وربما التسرب والتوقف عن دراسة اللّغة.

أما بالنسبة للسؤال الثاني في المقابلة وهو (هل تشعرين أن اختبار تحديد المستوى حدد مستواك اللغوي بشكل دقيق) فكانت إجابات العينة على قسمين، القسم الأول من الطالبات أشرن إلى أنه تم وضعهن في المستوى المناسب لهن وعند سؤالهن ما هو المستوى الذي تم تسكينهن فيه؟ ذكرن أنه المستوى الأول، أما القسم الآخر وهن اللاتي لا يشعرن بالثقة من نتيجة الاختبار فهن من تم تسكينهن بعد الاختبار في المستوى الثاني أو الثالث بحسب نتيجتهن في الاختبار، وهذا يعني أن الطالبات يرغبن بالدراسة بدءاً من المستوى الأدنى حتى ولو كن على مستوى لغوي أعلى، حيث ذكرت الطالبات أنهن جميعها شعرن في البداية بالظلم وكذلك ببعض الخوف الذي استمر معهن من أسبوعين إلى شهر تقريبا، وعند سؤالهن عن سبب الخوف ذكرن أنه كان بسبب اختلاف طرق التدريس، وصعوبة الاندماج مع زميلاتهن اللاتي كوّن صداقات مختلفة في مستويات سابقة، فهن واجهن تحديات أخرى غير اللغة، وهي الاندماج مع الآخرين، والتعرف على استراتيجيات التدريس المتبعة في المعهد، وكذلك التعرف على سياسيات وأنظمة المعهد، لكنهن أجمعن أنه بعد التغلب على هذه الصعوبات شعرن بالرضا عن المستوى الذي تم تسكينهن فيه، وأنه مناسب لمستواهن اللغوي. واستشهدن بخير مثال وهو معدلتهن التراكمية اللاتي حصلن عليها.

وإجمالاً فقد وجدت الباحثتان أن معظم الطالبات لم تكن لديهن الثقة في أن الاختبار قد حدد المستوى بشكل دقيق، ولكن بعد بدء الدراسة في المستوى المحدد لهن من قبل المعهد ارتفع مستوى الثقة وتحقق لديهن مستوى أعلى من الرضا وتتراوح هذه الفترة ما بين أسبوع إلى شهرين تقريبا. فيما عدا إحدى الطالبات التي لا تزال تشعر بأن الاختبار لم يحدد مستواها بشكل دقيق وحاولت أن تتبع أسلوب التعلم الذاتي لتعويض النقص الذي فاتها. مما يدعو لضرورة التحقق من وصول الطالبات إلى درجة الرضا عن نتيجة الاختبار حتى لا يؤثر شعورهن السلبي على مستواهن التحصيلي ويعيق تقدمهن اللغوي. وفيما يتعلق بعدم اندماجهن مع زميلاتهن حينما سُكن في مستويات المتقدمة في البداية فهو

أمر ملحوظ حتى عند الأستاذات كذلك، فهن يلاحظن أن الطالبات الجدد يشعرن بالخوف والحرج من المشاركة والتفاعل في أنشطة الصف، وخاصة في بداية التحاقهن ويحتجن لبعض الوقت حتى يتغلبن على هذه المشكلة.

وتلاحظ الباحثتان أن معظم الطالبات اعترضن على نتيجهن عندما حدد لهن المستوى الثاني أو الثالث، بينما قلت نسبة الطالبات المعارضات لنتيجهن، أو تكاد تنعدم عندما يحدد لهن المستوى المبتدئ وتفسر الباحثتان هذه النتيجة بأن معظم متعلمي اللغات يرغبون في الدراسة من المستويات الدنيا رغبة منهم في استرجاع ما تم تعلمه مسبقاً، وأيضاً للأسباب التي ذكرتها المتعلمات في المقابلة خصوصاً عندما يكون الطالب حاصلًا على منحة دراسية مجانية في المعهد، حيث لن يتحمل المتعلم أي تكلفة مادية لدراسته، في حين أن الباحثتان لاحظتا عدم وجود اعتراض من الطالبات غير الحاصلات على منحة مجانية ويدرسن برسوم. وعلى ذلك توصي الباحثتان بضرورة الانتباه لبعض الأسباب التي تؤدي لاعتراض الطالبات على نتيجة الاختبار وضرورة مناقشة الطالبة حول الأمر بحكمة.

وعند سؤالهن عن دور الأستاذات والزميلات في بداية التعلم أشرن أن الأستاذات حرصن على الطالبات اللاتي تم تسكينهن في المستوى حديثاً، وهو ما أكدته إحدى الطالبات بقولها "إن الأستاذة قالت لي إن وضعك في هذا المستوى هو وضع التجريب لمدة أسبوع وبالإمكان أن يُنظر فيه"، وهذا الأمر كما أشارت أشعرها بالأمان والراحة الشديدة. وبالتالي جعلها تتحسن أكثر، كما ساهم في تعزيز ثقتها بنفسها، ورفع مستوى اللغة، واكتساب علاقات جيدة مع زميلاتها.

أما عن الحصول على نصائح من أجل الاختبار فتفاوتت إجابات الطالبات ما بين اكتفاء زميلاتها بعدم الاهتمام بالأمر وأن هذا الإجراء روتيني ولا يتطلب أي استعداد مسبق سوى التخلص من القلق، بينما تفاجأت بعض الطالبات بهذا الإجراء، ولم تكن تعلم بأنه شرط لدراستها في المعهد. في حين

أجابت إحدى الطالبات بأنها تلقت نصيحة من زميلتها بضرورة الاستذكار قبل الاختبار، ومراجعة كل القواعد والمفردات التي تعلمتها سابقا، وترى الباحثتان أن مثل تلك النصائح قد تؤدي إلى زيادة قلق الطالبة، وربما تكون سببا في عدم دقة نتيجة الاختبار. وفيما يتعلق بالنصيحة الأبرز التي تلقيتها من زميلاتها فهي التزام الهدوء وعدم التوتر والقلق؛ لأن ذلك سيؤثر على نتيجتهن بالاختبار، وأكدت إحدى الطالبات أن هذا أهم ما يجب أن تركز عليه؛ فالتوتر والخوف في أثناء الاختبار جعلها لا تركز في نصوص الاستماع بشكل جيد. وكذلك في إرشادات الأستاذة في بعض الأحيان. كما أكدت إحداهن أن الخوف سيطر عليها في وقت الاختبار فلم تستطع سؤال الأستاذة عن أمر مهم في الاختبار.

وبناءً على الإجابات السابقة فإن متعلمات اللغة يواجهن بعض الصعوبات والتردد قبل الاختبار وأثناءه وهذا يؤثر بالتأكيد على إجابتهن واستعدادهن لهذا لإجراء.

وحول سؤالهن هل كنت تحت ضغط شديد للحصول على درجات عالية في هذا الاختبار؟ أجابت الأغلبية بالإيجاب؛ وذلك لأنهن يعتقدن أن هذا الاختبار هو ما يحدد مصيرهن من الدراسة، أو عدمها في المعهد فهن لم يعرفن في البداية أن الهدف من هذا الاختبار هو تحديد المستوى، ولا علاقة له بالقبول في المعهد؛ وهو ما أكدته إحدى الطالبات حيث قالت: "كنت أعتقد أنني لو لم أنجح في هذا الاختبار فإنني لن أدرس اللغة العربية وهو ما جعلني تحت ضغط شديد للحصول على درجات عالية". بينما صرحت إحدى الطالبات بأن اختبار تحديد المستوى كان يشكل لها ضغطا؛ نظرا لاعتقادها أنه سوف يؤثر على تحصيلها الدراسي وأن المعدل التراكمي يبدأ منذ الاختبار الأول في المعهد، كما أوضحت بعض الطالبات أن مشاعر القلق تساورهن من أجل الحصول على درجات عالية في اختبار تحديد المستوى؛ لرغبتهن في الدراسة في مستوى أعلى لأنهن درسن العربية سابقا منذ طفولتهن.

بينما أجابت بعض الطالبات بأنهن لم يواجهن ضغطا بسبب اختبار تحديد المستوى؛ نظرا لأنهن يعلمن بأن الاختبار لا يؤثر على درجاتهن في التحصيل حيث علقّت إحدى الطالبات أنها لم تكن تحت ضغط؛ لأنها عرفت مسبقا من زميلاتها أن هذا الاختبار هو لتحديد المستوى فقط وقالت " ينبغي أن أكون هادئة وصادقة في الإجابة فالسؤال الذي لا أعرفه لا أجيب عنه ولا أبدأ لطريقة التخمين التي قد تؤثر على تحديد مستواي".

أما عند سؤالهن حول أكثر مهارة أو عنصر واجهن فيه صعوبة في أثناء الاختبار فتكاد تجمع معظم إجابات الطالبات على مهارة الاستماع، ويعود السبب بحسب رأي المتعلمات إلى سرعة المقاطع الصوتية، وتجربتهن الأولى لاختبار في مهارة الاستماع، وتعتقد الباحثتان أن هذه نتيجة متوقعة حيث تمثل مشكلة عامة تواجه معظم متعلمي اللغة في اختبارات تحديد المستوى، بسبب عدم تعودهم على سماع مقاطع صوتية لناطقين أصليين باللغة، بسرعة من متوسطة إلى طبيعية. وعدم تعودهم على اختبارات الاستماع حيث يأتي معظم الطلاب من مدارس تستخدم الأسلوب التقليدي في تعليم اللغة العربية.

أما في الترتيب الثاني من حيث الصعوبة فجاءت مهارة الكتابة؛ وذلك بسبب ضعف المفردات والحصيلة اللغوية لدى المتعلمين، وكذلك الضعف في التراكيب اللغوية، وعدم شعور المتعلم بالثقة عند الكتابة خصوصا عند الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب تحرير فقرة أو نص من إنشاء المتعلم. وترى الباحثتان أن السبب قد يعود إلى أن نسبة كبيرة من المتعلمات قد سبق أن تلقين تعليمهن للغة العربية في مدارس بدائية تتخذ أساليب تقليدية وتركز على مهارات القراءة الحرفية والكتابة الآلية دون الاهتمام بمهارات الاستماع والتحدث وذلك نظرا للظروف المادية المتواضعة لمعظم المدارس لدى الأقليات الإسلامية.

10 - الخاتمة

توصيات الدراسة:

انطلاقاً مما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، تقدم الباحثان جملة من التوصيات ترى فائدتها في مجال اختبارات تحديد المستوى، وهي:

1. ضرورة تعريف المتعلمين بأهمية اختبار تحديد المستوى، والهدف منه قبل إجرائه.

2. وضوح التعليمات الخاصة بالاختبار وكتابتها باللغة الإنجليزية أو أي لغة وسيطة إن أمكن.

3. دعم المتعلمين عند إجراء اختبار تحديد المستوى في كل مرحلة من مراحل إجراء الاختبار (قبل الاختبار وفي أثناءه وبعد إجرائه) بدءاً من تدريبهم وتقديم نماذج لهم وتعريفهم بأهميته وفائدة وحتى وضوح التعليمات للمتعلم على ورقة الاختبار، وكذلك الدعم النفسي في أثناء إجراء الاختبار لتقليل التوتر والقلق لديهم.

4. دعم ثقة الطالبات في اختبار تحديد المستوى، والتحقق من رضاهن عن المستوى المحدد لهن ومناقشتهن في حالة عدم الرضا.

5. وضع اختبار تجريبي في موقع المعهد على الشبكة من أجل تدريب الطالبات على اختبار تحديد المستوى، بحيث يكون إلكترونياً، وتظهر نتيجته فوراً للمتعلّمات.

6. مراعاة تناسب عدد الأسئلة مع الفترة الزمنية المحددة للاختبار، وذلك من خلال تقدير الزمن اللازم للإجابة عن جميع الأسئلة في الاختبار، حتى لا يؤثر ذلك سلباً على الجانب النفسي للمتعلمين.

7. إقامة ورش عمل لتدريب المعلمين بصورة مستمرة؛ على أسس ومعايير تصميم بنود الاختبارات.

8. تهيئة المعمل الصوتي لإجراء اختبار تحديد المستوى، والتأكد من وضوح المقاطع الصوتية في جزء الاستماع من الاختبار.
مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

- إجراء دراسة موسعة حول تأثير العوامل النفسية على اختبار تحديد المستوى لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
- إجراء دراسة حول دعم الطلبة في اختبارات اللغة.
- إجراء دراسة تتعلق بمعايير تقييم الاختبارات اللغوية التصنيفية لمتعلمي العربية لغة ثانية.
- إجراء دراسات تحليلية للاختبارات التصنيفية ونتائجها باستمرار لمعرفة مواطن القوة وتحسين الثغرات وتطويرها.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو شريعة، عبد الرحمن محمود محمد، والنجران، عثمان بن عبدالله بن محمد. (2014). تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلبة الوافدين للدراسة في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء معايير الجودة. مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، ع6، 249 - 406.
- الأمين، الشافعي علي. (2010). اختبارات العناصر اللغوية إعدادها، واجراؤها وتدريسها في برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مجلة العربية للناطقين بغيرها، السودان العدد (9) ص 221 - 249.
- ريتشاردز، جاك سي وآخرون. (2007). معجم لونغمان لتعليم اللغات وعلم اللغة التطبيقي. ترجمة: محمود فهمي حجازي، ورشدي أحمد طعيمة. الشركة المصرية العالمية للنشر. القاهرة.
- السحيمي أحمد عبد السلام. (2013) تقويم اختبارات تحديد المستوى للطلاب المستحقين في برنامج الأعداد اللغوي في المعهد تعليم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية. (رسالة ماجستير).
- السيد، أسامة زكي. (2016). الاختبارات اللغوية مقارنة منهجية تطبيقية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. ط 1. مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية. الرياض.
- الشرقاوي، مصطفى عبدالقادر حافظ فتح الله. (2022). اختبار تحديد المستوى لمنهج العربية بين يديك - كتاب الطالب الثاني: دراسة تحليلية. مجلة المناهج وطرق التدريس، مج1، ع4، 98 - 110.
- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. (2002). أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية، ط1.
- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم. (2023). المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ج2.

- علي، حسين محمد جميل، حسين، وان أحمد رحيان وان، والبهروم، أزلان سيف. (2014). صلاحية مكونات اختبار تحديد المستوى في اللغة العربية دراسة تحليلية للمفردات والقراءة والنحو. التجديد، مج18، ع36، 151 - 174.
- الفوزان، محمد بن إبراهيم. (2020). واقع الاختبارات اللغوية لتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في جامعة الملك سعود، المجلة التربوية العدد (76)، ص 294-324.
- آل فهيد، أسماء محمد. (2022) اختبار تحديد المستوى لتعلمي اللغة العربية لغة ثانية بجامعة الإمام محمد: دراسة تقويمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود بالرياض.
- محجوب، صالح محمد. (2012). قضايا في اختبار تحديد المستوى، مؤتمر اللغة العربية وهوية الأمة (الجامعة الأردنية)، 15-17 أكتوبر 2012، الأردن.
- مختار، إبراهيم سليمان، وزكريا عمر عبد الله (2016). اتجاهات طلاب الجامعة الإسلامية باليزيا نحو امتحان تحديد المستوى في اللغة العربية، International Journal of Pedagogical Innovations. Vol. 4, no. 2, 2016. ص 150-166.

المراجع الأجنبية:

- Harrison A.: 1983 A language Testing Handbook. London Macmillan Press.
- Morford, A. E. (2021). The Impact of Standardized Testing on the Mental Health of Teachers, Parents and Students [Master's thesis, Bethel University]. Spark Repository.
- Tarman, B. (2012). Prospective teachers' beliefs and perceptions about teaching as a profession. Retrieved Educational Consultancy and Research Center www.edam.com.tr/estp

تعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها ومستجدات التعليم عن بعد

أحمد بوغبو
باحث بالمركز التربوي للغة العربية
لدول الخليج - الشارقة

المقدمة:

لاريب أننا بحاجة ضرورية لاستخدام الدواعي التكنولوجية الحديثة في مجال التعليم، خاصة في ظل المتغيرات والظروف الراهنة، حيث فرضت ضرورة استخدام المصادر الرقمية في التعليم، فالتعليم الرقمي أو الإلكتروني باستخدام شبكة الإنترنت وتطبيقات الأجهزة الذكية أصبح أمرا لا مفر منه؛ تطورا لأداء المؤسسات التعليمية عامة، وإسهاما في حل المشكلات التعليمية لمواءمة الواقع الحالي ومتطلباته.

صار التعليم الرقمي واقعا يفرض نظاما تعليميا جديدا يصعب تجاهله؛ لأنه يضمن إثراء وتنمية محيط تعلم المتعلمين والقدرة على تحصيل المعارف ذاتيا أو من خلال الآخرين بالتفاعل الدائم في محيط كل منهم، وهذا النظام الذي يُعتمد في التعليم يقوم على عنصرين، الأول: الاندماج، والثاني: تحصيل المعارف بوسائل تمكن من التواصل والإبداع، فهذا الربط بين الإنسان والتكنولوجيا الحديثة ونظام الاتصال هو ما يجعل عملية التعليم تمتد إلى خارج المدرسة بواسطة مشاريع فعلية تتعامل مع الواقع، وهو ما يسمح بتحفيز الطلاب والأساتذة للاهتمام والمساهمة في تطوير قدراتهم الفكرية والثقافية للعودة

بمفهوم التعليم لمتعة العلم، وهو ما يحقق فكرة المدرسة الحاملة " متعة التعلم" (1).

وما يميز هذا العصر هو التنافسية في التقدم التقني، الأمر الذي يدفع لمسايرة هذا التقدم، والاستفادة منه في مجال التربية والتعليم، وفي الجوانب المتعلقة بتعليم اللغة العربية، وتقليل مشكلات تعليمها (2).

واللغة العربية إحدى الثوابت الثقافية في الهوية العربية، إلى جانب التاريخ والدين ومنظومة القيم العربية، وهي إلى جانب كونها وسيلة للتعبير والتواصل وحافظة للتراث وذاكرة الأمة الحضارية، فهي منتج الفكر، بل هي الفكر نفسه، لديها القدرة على التجدد والارتقاء وامتلاك أدوات العصر، وقد كرمها الله تعالى وحفظها، إذ جعلها وسيطا ولسانا للقرآن الكريم (3).

وهي ناضجة ليس فيها قصور، كما أنها لغة مرنة مطواعة مليئة بالمترادفات، وقادرة على استيعاب جميع الاصطلاحات الحديثة، وقد عرف العالم الآن مدى أهمية اللغة العربية، لذلك قررت بعض الدول الأوروبية تدريس اللغة العربية كلغة ثانية بعد لغتها القومية في المدارس، وخصصت لها أقساما في الجامعات لتدريسها (4).

وتعليم اللغة العربية سواء مهاراتها أو قواعدها النحوية والصرفية، أو بلاغتها وآدابها - في احتياج شديد لاستخدام المصادر الرقمية. فيمكن بسهولة

(1) عائشة بوكريسة: التعليم في العصر الرقمي: التحديات والفرص، مجلة التربية والإستيمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، مخبر التربية والإستيمولوجيا، ع5، 2013م، ص ص 103 - 116

(2) زيد الشمري: فاعلية موقع إلكتروني في تنمية مهارات النحو لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، مج 11، ع2، ديسمبر 2017م، ص ص 419 - 466

(3) أميرة عبد السلام زايد: التعليم وأبعاد الهوية الثقافية " اللغة نموذجا "، مؤتمر ثورة 25 يناير ومستقبل التعليم في مصر، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، يوليو 2011م، ص ص 113 - 122.

(4) محمد رشدي حسن: نحو منهج لتدريس آداب اللغة العربية في غير أقسام اللغة العربية، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ع10، 1980م، ص ص 137 - 156

ويسر استخدام التعليم عن بعد من خلال المواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية، وذلك في عملية التدريس الفعال، والتقويم، والمناقشات التفاعلية. فالتعليم الإلكتروني يتضمن فيديوهات تفاعلية، ووسائل بصرية وسمعية، وألعاب ومباريات تعليمية لغوية، ومكتبات ومعاجم رقمية، واختبارات إلكترونية. كما أن استخدام وسائل واستراتيجيات التعليم الإلكترونية في تعليم اللغة العربية له مميزات كثيرة، منها: سهولة التحصيل الدراسي، وكثرة الأنشطة الإثرائية اللغوية، والتشجيع على التعلم الذاتي، وممارسة المهارات اللغوية بشكل يساعد على إتقانها، وإثارة انتباه الطلاب، والوصول بسهولة للكتب والمعاجم الإلكترونية اللازمة لتعليم اللغة العربية، وعقد الاختبارات الإلكترونية وتقييمها. كذلك يمكن - باستخدام التعليم الإلكتروني - التغلب على كثير من المشكلات والتحديات التي تواجه الطلاب في تعلم العربية.

وبالرغم من هذه المميزات والأهمية العظيمة لاستخدام التعليم الإلكتروني في التعليم عامة، وفي تعليم اللغة العربية خاصة، إلا أن هناك مشكلات ومعوقات للاعتماد على التعليم الإلكتروني الصّرف وحده في تعليم وتدريس اللغة العربية، فهناك مهارات لغوية تحتاج إلى التفاعل والتواصل المباشر وجها لوجه مع المعلم، كمهارة الكتابة العربية، ومهارة الخط العربي، وتعلم الأصوات اللغوية ومخارج الحروف، وغيرها من المهارات اللغوية، فتعلم هذه المهارات يحتاج إلى تواصل وتفاعل وممارسة وتدريب في ظل حضور المعلم مع الطالب حضوراً فعلياً في حجرة الدراسة المعتادة. فتعلم اللغات يكون أفضل إذا ما تواصل الطالب مع المعلم تواملاً لفظياً وبصرياً وسمعياً مباشراً وجها لوجه.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود مشكلات ومعوقات للتعليم الإلكتروني حال الاعتماد عليه وحده في تعليم اللغة العربية، فكان من الضروري التوجه

للتعليم المدمج لمعالجة القصور والمشكلات الناجمة عن الاعتماد على التعليم الإلكتروني وحده، وتمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال التساؤلات التالية:

1 - ما التحديات التي تواجه استخدام التعليم الإلكتروني في تعليم اللغة العربية؟

2 - ما مفهوم التعليم المدمج؟ وما أهميته؟ وما استراتيجياته؟

3 - ما أهم متطلبات التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية؟

4 - كيف يمكن توظيف وتطبيق التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية؟

أهداف الدراسة:

1 - بيان أهم التحديات التي تواجه استخدام التعليم الإلكتروني وحده في تعليم اللغة العربية.

2 - بيان مفهوم التعليم المدمج، وأهميته، واستراتيجياته.

3 - بيان أهم متطلبات التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية.

4 - بيان إمكانية توظيف وتطبيق التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية.

5 - تقديم مجموعة من النتائج والتوصيات والمقترحات تسهم في تطوير مجال التعليم المدمج في تدريس اللغة العربية.

أهمية الدراسة:

1 - تأتي هذه الدراسة في إطار الاهتمام العام بشأن النهوض باللغة العربية.

2 - تبين الدراسة مدى أهمية التكنولوجيا الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم.

3 - تبرز الدراسة الحالية أهمية التعليم المدمج ودوره في تعليم وتدريب المناهج الدراسية عامة، ومناهج اللغة العربية خاصة.

4 - تبين الدراسة الحالية مدى أهمية وضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعليم المدمج في التدريس.

5 - تفيد الدراسة معلمي اللغة العربية في كيفية توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات اللغوية.

6 - تبرز الدراسة أهم معوقات ومشكلات استخدام التعليم الإلكتروني وحده في تعليم اللغة العربية، حتى يمكن تلافيها والعمل على علاجها وحلها.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

مصطلحات الدراسة:

التعليم المدمج:

هو تعلم قائم على المزج والتكامل بين التعلم الإلكتروني المعتمد على التواصل عبر الكمبيوتر والشبكات، والتعلم التقليدي المعتمد على التفاعل الصفي وجها لوجه، بهدف اكتساب وتنمية المهارات وتكوين الاتجاهات⁽⁵⁾.

ويعرف الباحث التعليم المدمج إجرائيا بأنه: استخدام أدوات وأساليب التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفي التقليدي في تدريس وتعليم اللغة العربية.

التعليم الإلكتروني:

هو التعليم الذي يحدث في بيئة رقمية تعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية بمختلف أنواعها في إحداث التعلم المطلوب، وتقديم المحتوى التعليمي، وما يتضمنه من أنشطة ومهارات واختبارات وغيرها بشكل

(5) مختار عبد الخالق عطية: فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، العدد 33، يناير 2013م، ص ص 1 - 46

إلكتروني، وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، مع وجود الاتصال المتزامن وغير المتزامن بين عناصر العملية التعليمية⁽⁶⁾.

الدراسات السابقة:

1 - دراسة (أحمد محمد حسين 2015م)⁽⁷⁾، وهدفت إلى بيان فاعلية التعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكان من نتائجها: أنه توجد فاعلية للتعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

2 - دراسة (أحمد القرني 2018م)⁽⁸⁾، وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج لتنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. وكان من نتائجها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في القياس البعدي لمهارات القراءة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

3 - دراسة (رولا علي وحشة 2019م)⁽⁹⁾، وهدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعليم المدمج لتطوير مهارات القراءة لدى طالبات المدارس في نجران، واستخدمت الدراسة المنهج

(6) زينب محمود أحمد علي: معلم العصر الرقمي: الطموحات والتحديات، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ع68، ديسمبر 2019م، ص ص 3105 - 3114

(7) أحمد محمد حسين: فاعلية التعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات في التعليم، جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التعليم، ع30، مايو 2015م، ص ص 151 - 171

(8) أحمد سمحان عبد الخالق القرني: أثر استخدام التعليم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، مجلد 34، العدد 9، سبتمبر 2018م، ص ص 111 - 138

(9) رولا علي وحشة: فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعليم المدمج لتطوير مهارات القراءة لدى طالبات المدارس في نجران، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، مج 8، ع3، آذار 2019م، ص ص 78 - 87

التجريبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطالبات للاختبار البعدي لفاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعليم المدمج لتطوير مهارات القراءة لدى طالبات المدارس في نجران لصالح المجموعة التجريبية.

محاور الدراسة الحالية:

أولاً: التحديات التي تواجه استخدام التعليم الإلكتروني وحده في تعليم اللغة العربية.

التعليم الإلكتروني: هو مفهوم يشير إلى استخدام الدواعي الإلكترونية الحديثة في مجال التعليم، والتي يمكن من خلالها تخزين وتجميع وتوصيل المعلومات المتعلقة بالمواد الدراسية المختلفة؛ وصولاً إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية المطلوبين لنظام التعليم⁽¹⁰⁾.

ويعرف أيضاً بأنه: طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائط متعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت، سواء كان من بعد أو في الفصل الدراسي، فالمقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومات للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة⁽¹¹⁾.

إن استخدام التكنولوجيا التعليمية الحديثة يبرز النمط الإبداعي لمهنة التدريس، ويزيد من قدرتها على تسليح المتعلمين لمواجهة صعاب الحياة بطرق تعليم مبتكرة باستخدام الحقائق الإلكترونية، والمواقع التعليمية على الإنترنت، والتي تعد وسائل للتدريس تزيد من عمق العلاقة بين الطالب ومعلمه، بل

(10) زياد هاشم السقا، و خليل إبراهيم الحمداني: دور التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 2، 2012م، ص ص 45-62

(11) عبد الله بن عبد العزيز الموسى: التعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، في الفترة من 16 - 17 / 8 / 1423هـ.

تجعلها أكثر مرونة وإيجابية، إضافة إلى زيادة استيعاب المتعلمين للمواد الدراسية، وثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم، والاستعداد لمساعدة الآخرين⁽¹²⁾.

إن مكانة اللغة العربية العظيمة ومنزلتها الرفيعة تحتم على القائمين على تعليمها البحث باستمرار عن أفضل الطرق والدواعي؛ للحاق بركب التقدم والتطور في ميدان تعليم اللغات، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام المتعلم، وحثه على تبادل الآراء والخبرات. وقد أشارت أدبيات المناهج الحديثة إلى أن الأساس التقني يعتبر من أسس بناء المناهج في العصر الحديث⁽¹³⁾.

وكانت أهم الحلول المقدمة في ظل المتغيرات الراهنة، هي الاهتمام بتقنيات التعليم في تعليم اللغة العربية لجعل عملية التعليم أكثر جاذبية، وإدخال عنصر التشويق إليها، والتأكيد على مراقبة استخدام التقنيات المختلفة، وخاصة الحاسوب بالمدارس، في تعليم اللغة العربية وقواعدها، والاهتمام بتدريب المعلمين على استخدامه، على أن يكون استعمال الحاسوب واحدا من شروط تعيين المعلمين⁽¹⁴⁾.

والنظر في تحديات المعلوماتية أمام اللغة العربية يستدعي مواجهة قضية التفكير في الحاسوب، وثمة من يبادر إلى القول إننا ربحنا أشياء، مثل السرعة والتخزين والخيارات الآنية، ولكننا خسرنا أشياء مثل التدقيق والتأمل والمراجعة الأسلوبية، غير أن القضية أكثر تعقيدا من ذلك بكثير، لأنها قضية متعددة الوجوه والإشكاليات من النطق إلى الكتابة إلى الإيصال إلى الإبداع والابتكار مما

(12) زيد الشمري: فاعلية موقع إلكتروني في تنمية مهارات النحو لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مرجع سابق.

(13) عبد المنعم عياض، وعبد المجيد عيساني: آفاق تعليمية اللغة العربية في التعليم العالي الجزائري وفق التعليم المدمج المتمازج من منظور تكنولوجيا التعليم، مجلة الذاكرة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة - كلية الآداب واللغات - مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع 11، يونيو 2018م، ص 199 - 209

(14) عواطف حسن علي: اللغة العربية في عصر الرقمنة: المشكلات والحلول، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، كلية التربية، السنة السادسة، ع 8، مارس 2014م، ص ص 166 - 184

يتعلق بطبيعة اللغة نفسها وبسمات اللغة العربية في استخداماتها المعلوماتية، وقد ثبت بالممارسة طواعية اللغة العربية لتقانات المعلوماتية، سواء أكان في أساليب معالجة الكلمة، أم في المعالجة الآلية للكلام المنطوق، أم في تعامل الأجهزة والمعدات مع الحرف العربي⁽¹⁵⁾.

لذا فإنه يمكن استخدام الشبكة العالمية من خلال ما تتمتع به من قدرات اتصال متنوعة في تعليم اللغات من خلال توظيف إمكاناتها المتعددة، إلا أن المتصفح لهذه المواقع - كإحدى وسائل وأدوات التعليم الإلكتروني - يلاحظ ما يأتي⁽¹⁶⁾:

- قلة المواقع المهتمة بتعليم اللغة العربية.
- ضعف المحتوى المقدم في المواقع المهتمة بتعليم اللغة العربية.
- التقليدية في طريقة عرض المواقع للمحتوى وتعليمها للمهارات اللغوية العربية.

ولقد ظهرت مواقع تعليمية تتضمن نصوصا وصورا وملفات ووسائط إلا أن هناك بعض التحديات التي تحول دون الاستفادة من تلك المواقع، منها: عدم توافر معايير تربوية وفنية يلتزم بها مصممو هذه المواقع كي تتحقق جودتها، وتنعكس آثارها على تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة منها، وإشباع حاجات الطلاب المستفيدين منها⁽¹⁷⁾.

(15) المرجع السابق.

(16) مأمون التيجاني حسن الدالي: الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت ودورها في تعليم اللغة الثانية " اللغة العربية لغير الناطقين بها نموذجا"، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع211، مايو 2019م، ص ص 15 - 40

(17) عبد العال عبد الله السيد: تقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، العدد 56، ديسمبر 2018م، ص ص 357 - 425

وقد عرضت دراسة (محمد محفوظ 2016م) عدة نتائج لتقييم المواقع الإلكترونية - كأحدى وسائل وأدوات التعليم الإلكتروني - في تعليم العربية، هي⁽¹⁸⁾:

- افتقار بعض المواقع إلى المنهج العلمي من جانبي المحتوى والتدريس.
- القصور في تعليم مهارتي الكلام والاستماع.
- خلت بعض المواقع من التدريب الفعال والتقويم الجاد.
- لم تحقق هذه المواقع التواصل اللغوي بين المتعلم والموقع.
- افتقار بعضها لفريق علمي متخصص.

وذكرت دراسة (عبد الرحمن الصرامي 2017م) أن هناك انخفاضا في مستوى تعليم هذه المواقع لمهارة الكتابة، وقد يرجع ذلك لقلّة اهتمام المستفيدين من هذه المواقع بهذه المهارة، ولصعوبة تعليمها من خلال هذه الوسيلة التقنية، حيث لم تصل تقنية الشبكة لتعامل جيد مع الكتابة العربية اليدوية على وجه الخصوص⁽¹⁹⁾.

وهناك فكرة مفادها أنه عندما يعتمد الطالب على التعليم الإلكتروني الصّرف، فسوف يتقلص استعماله للقلم والورقة، وسوف يهمل الخط الذي هو ركيزة هامة من ركائز التعليم التي لا غنى عنها، كالكتاب الورقي تماما عندما نملؤه هوامش وملاحظات نعود إليها للضرورة⁽²⁰⁾.

(18) محمد رضا عوض محفوظ: مواقع الإنترنت المجانية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مج 3، 2016م، ص ص 217 - 248

(19) عبد الرحمن الصرامي: معايير تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، س 2، ع 4، أبريل 2017م، ص ص 73 - 110

(20) ريمه عبد الإله الخاني: التعليم الحديث بين الواقع والرقمي، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلد 3، ع 9، يوليو 2019م، ص ص 183 - 200

وفي ظل بعض المعوقات لاستخدام التعليم الإلكتروني وحده في تعليم مناهج اللغة العربية وبعض مهاراتها، فإن الحل الأفضل هو استخدام التعليم المدمج، فهناك مهارات لغوية ربما يتم تعلمها بطريقة أفضل إذا ما حدث التعلم في الفصل التقليدي من خلال المعلم الذي يشرف على تحقيق وتنمية بعض المهارات اللغوية كمهارة الكتابة العربية والخط العربي وإتقان مخارج الأصوات العربية بالتواصل المباشر اللفظي والبصري والسمعي بين المعلم والمتعلم مع الاستعانة بالموارد الرقمية الحديثة. أما في حالات الأزمات - كأزمة كورونا - فإنه من الضروري الاتجاه نحو التعليم الرقمي أو الإلكتروني الصّرف.

ثانياً: التعليم المدمج وأهميته

تعريف التعليم المدمج:

هو مجموعة من الطرق والأدوات والأساليب التي توظف التقنية الحديثة، من أجهزة ووسائل وشبكات وآليات اتصال، ودمجها مع التعليم الصنفي الاعتيادي من أجل تحقيق بيئة تعليمية فعالة وتعلم هادف⁽²¹⁾.

وتطلق عليه مسميات عدة، منها: التعليم الخليط (Mixed Learning)، التعليم المزيج (Blended Learning)، التعليم الهجين (Hybrid Learning)، والتعلم التكامل (Integrated Learning)⁽²²⁾.

والتعلم المدمج في تعليم اللغة العربية هو شكل من أشكال التعليم يدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني القائم على تكنولوجيا المعلومات

(21) محمد أبو شقير، وإسماعيل حرب: أثر استخدام إستراتيجية التعليم المدمج في تعليم الكتابة باللغة الإنجليزية على تنمية اتجاه طلاب الصف العاشر بمحافظات غزة نحو استخدامها، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع157، نوفمبر 2014م، ص ص 145 - 172.

(22) المرجع السابق.

والاتصالات والإنترنت المتوافر مع المتعلمين داخل فصول تعليم اللغة العربية⁽²³⁾.

مميزات التعليم المدمج:

نظرًا لأن التعلم المدمج قائم على استخدام بعض تطبيقات التعلم الإلكتروني، إضافة إلى الطريقة التقليدية، فهو يتميز بمعظم المزايا التي تتوفر في كلا النوعين، ومنها: اختصار الوقت والجهد والتكلفة، من خلال إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها، وقياس وتقييم أداء المتعلمين، إضافة إلى تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، وتوفير بيئة تعليمية جذابة⁽²⁴⁾.

ويمكن بيان أهم مميزات التعليم المدمج فيما يلي⁽²⁵⁾:

- خفض نفقات التعلم بشكل هائل بالمقارنة بالتعلم الإلكتروني وحده.
- عدم حرمان المتعلمين من متعة التعامل مع معلمهم وزملائهم وجها لوجه.
- تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المعلمين أيضا.
- المرونة الكافية لمقابلة كافة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.

(23) أسامه زكي السيد علي العربي: أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب السمعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، جامعة القدس المفتوحة، مج4، ع8، كانون الثاني 2014م، ص ص 53 – 86.

(24) سارة خالد الجبير: التعليم المدمج رؤية تطويرية، (1435هـ) مجلة المعرفة، تاريخ قراءة المقال 2020/8/28م.

(25) حسن علي حسن سلامة: التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، 2005م، متاح على الموقع التالي: <http://www.khayma.com/education-technology/newL3.htm>، تاريخ الدخول للموقع 2020/8/26م.

- الاستفادة من التقدم التكنولوجي في التصميم والتنفيذ والاستخدام.
- إثراء المعرفة الإنسانية، ورفع جودة العملية التعليمية، ومن ثم جودة المنتج التعليمي، وكفاءة المعلمين.
- التواصل الحضاري بين مختلف الثقافات للاستفادة والإفادة من كل ما هو جديد في العلوم
- كثير من الموضوعات العلمية يصعب للغاية تدريسها إلكترونياً بالكامل، وبصفة خاصة مثل المهارات العالية، واستخدام التعلم الخليط يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات.

كما أن إستراتيجية التعليم المدمج عملية متكاملة، تستخدم طرق وأساليب مختلفة؛ لتحقيق التعليم، والتعلم وإتقان الأداء، مثل: ورش العمل، التدريب والتوجيه، الكتب والمقالات المطبوعة والإلكترونية، الأنشطة، فرق العمل، أسطوانات الفيديو والصوت، حجرات الدراسة التقليدية، الاجتماعات وجها لوجه، الواجب المنزلي، التقرير المطبوع، الاختبار المطبوع، البريد الإلكتروني، الاجتماعات عبر الشبكة، المحاكاة، الاختبارات الإلكترونية⁽²⁶⁾.

بعض مشكلات التعلم الخليط⁽²⁷⁾:

أهمية مقررات التعلم المدمج:

تظهر أهمية مقررات التعليم المدمج فيما يلي⁽²⁸⁾:

(26) محمد السيد متولي الزيني، وياسر شعبان عبد العزيز: فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج20، ع1، يناير 2010م، ص ص 113-160

(27) حسن علي حسن سلامة: التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، 2005م، مرجع سابق.

(28) محمد السيد متولي الزيني، وياسر شعبان عبد العزيز: فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق.

- المقرر الإلكتروني متاح للمتعلم في أي مكان وزمان.
- المتعلم هو محور عملية التعلم.
- إتاحة أدوات للتفاعل عبر الإنترنت، مثل: البريد الإلكتروني، والمناقشات الإلكترونية.
- إتاحة روابط إثرائية للمعلومات.
- إجراء اختبارات قبلية لتحديد مستوى المتعلمين.
- استخدام العروض التقديمية أثناء الشرح.
- إمكانية التطوير في المحتوى الإلكتروني.

طرق واستراتيجيات التعليم المدمج:

هناك عدة طرق واستراتيجيات لتطبيق التعليم المدمج في عملية التعليم،

هي⁽²⁹⁾:

الإستراتيجية الأولى: تقوم على تعليم درس أو أكثر بأسلوب التعلم الصفي التقليدي، وتعليم درس آخر أو أكثر باستخدام التعليم الإلكتروني. ويكون التقويم ختامياً بالأساليب التقليدية أو الإلكترونية.

الإستراتيجية الثانية: يتشارك فيها التعليم الإلكتروني والتعليم الصفي التقليدي تبادلياً في تعليم درس معين، ولكن البداية تكون بالتعليم الصفي، ثم التعلم الإلكتروني، ويكون التقويم ختامياً بالأساليب التقليدية أو الإلكترونية.

الإستراتيجية الثالثة: يتشارك فيها التعليم الإلكتروني والتعليم الصفي التقليدي تبادلياً في تعليم درس معين، ولكن البداية تكون بالتعليم الإلكتروني، ثم التعليم الصفي التقليدي، ويكون التقويم ختامياً بالأساليب التقليدية أو الإلكترونية.

(29) حسن حسين زيتون: رؤية جديدة في التعليم "التعليم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم"، الدار الصولتية للتربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2005م، ص ص 172 - 177.

الإستراتيجية الرابعة: يتشارك فيها التعليم الإلكتروني والتعليم الصفي التقليدي تبادلياً، بحيث يتم التناوب والتبادل بين التعليم الصفي والتعليم الإلكتروني أكثر من مرة في درس معين، ويكون التقويم ختامياً بالأساليب التقليدية أو الإلكترونية.

مشكلات التعليم المدمج:

لا يخلو التعلم الخليط أو المدمج من مشكلات يجب النظر إليها بعين الاعتبار، منها⁽³⁰⁾:

- بعض الطلاب أو المتدربين تنقصهم الخبرة أو المهارة الكافية للتعامل مع أجهزة الكمبيوتر والشبكات، وهذا يمثل أهم عوائق التعلم الإلكتروني، خاصة إذا كنا نتكلم عن نوع من التعلم الذاتي.
- لا يوجد أي ضمان على أن الأجهزة الموجودة لدى المتعلمين أو المتدربين في منازلهم أو في أماكن التدريب التي يدرسون بها المساق إلكترونيا على نفس الكفاءة والقدرة والسرعة والتجهيزات، وأنها تصلح للمحتوى المنهجي للمساق.
- صعوبات كثيرة في أنظمة وسرعات الشبكات والاتصالات في أماكن الدراسة.
- صعوبات عدة في التقويم ونظام المراقبة والتصحيح وأخذ الغياب.
- التغذية الراجعة أحيانا تكون مفقودة، فلو التحق طالب بمساق ما، ووجد صعوبة ما، ولم يجد التغذية الراجعة الفورية على مشكلته، فلن يعود للبرنامج مهما كان مشوقا.
- أهم مشكلات التعلم الخليط عدم توفر الكوادر المؤهلة في هذا النوع من التعلم.

(30) حسن علي حسن سلامة: التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، 2005م، مرجع سابق.

ثالثا: دواعي استخدام التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية:

هناك مجموعة من الدواعي فرضها علينا العصر الحالي، ومن هذه الدواعي⁽³¹⁾:

- الحاجة إلى التعليم المستمر.
 - الحاجة إلى التعليم المرن.
 - الحاجة إلى التواصل والانفتاح على الآخرين.
 - التوجه الحالي لجعل التعليم غير مرتبط بالمكان والزمان، تعلم مدى الحياة، تعلم مبني على الحاجة الحالية، تعلم ذاتي، تعلم فعال.
- وتحقيق هذه الحاجات العصرية يتطلب التوجه نحو التعليم المدمج، وبالتالي لا بد من توافر متطلبات لهذا التعليم المدمج ؛ حتى تتحقق أهداف وجودة التعليم.

إن متطلبات التعليم المدمج شاملة لجميع عناصر العملية التعليمية، فالتعليم المدمج قائم على التعاون بين جميع أجزاء العملية التعليمية، وهذا ما يجب أن تأخذه المؤسسات التعليمية - التي تخطط لتوظيف هذا النوع - في الاعتبار⁽³²⁾.

فالتعليم المدمج يمكن أن يشمل العناصر التالية⁽³³⁾:

- فصول تقليدية.
- فصول افتراضية.

(31) ربهام مصطفى محمد أحمد: توظيف التعليم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم، المجلد 5، العدد 9، 2012م، ص 5

(32) فاتن محمد مصطفى، هياء معجب آل رشيد: فاعلية استخدام التعليم المدمج على التحصيل الدراسي في مادة الفقه للمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع189، يوليو 2017م، ص ص 126 - 160

(33) حسن علي حسن سلامة: التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، 2005م، مرجع سابق.

- توجيه وإرشاد تقليدي (معلم حقيقي).
- فيديو متفاعل.
- بريد إلكتروني.
- رسائل إلكترونية مستمرة.
- المحادثات على الشبكة Chat.

إن تطبيق مناهج وطرق التعليم المتمازج أو المدمج يحتاج إلى تحقيق التصور التالي⁽³⁴⁾:

1 - توفير مختبرات الحواسب الآلية، ووضع شبكات المعلومات المحلية والعالمية في متناول الطلاب.

2 - تزويد المعلم والمتعلم بالمهارات الضرورية لاستخدام الوسائط المتعددة، ومن خلال توفير الدورات التدريبية اللازمة.

3 - توفير المناهج التعليمية المناسبة لهذا الشكل من التعليم.

2 - أن يصبح المعلمون قادة ومرشدين لتعليم طلابهم، من خلال استخدامهم للحواسب وتطبيقاتها، وشبكات المعلومات المحلية والعالمية، وإنتاج المواد التعليمية المناسبة والمتنوعة للتدريس.

وقد أوصت دراسة (رولا علي وحشة 2019م) بضرورة أن تقوم الإدارات المدرسية بتوفير بنية تحتية متينة في المدرسة، بحيث يتم تفعيل التعليم المدمج بكل سهولة فيها. وضرورة أن تقوم الإدارات المدرسية بعقد دورات تدريبية للمعلمين من أجل تعريفهم بإستراتيجية التعليم المدمج، وآلية تطبيقها في الغرفة

(34) قسطندي شوملي: الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جامعة الجنان، 2007م.

الصفية. ويجب أن يقوم المعلمون بتدريب الطلبة على آلية استخدام التكنولوجيا بطريقة إيجابية، بحيث يتم توظيفها لتعزيز المنهاج⁽³⁵⁾.

كما أنه يجب مراعاة الأسس التربوية الآتية في التعليم المدمج، منها:

- مراعاة مستوى المتعلمين وقدراتهم وميولهم.
- مراعاة الفروق الفردية بينهم من حيث: استخدام الوسائط الإلكترونية، واستخدام استراتيجيات التدريس الملائمة لهم.
- التنوع في الوسائط المستخدمة.
- كثرة الأنشطة التعليمية وتنوعها.
- استخدام التعزيز، والتغذية الراجعة، والتقييم المستمر.
- التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم مع بعض ما أمكن ذلك.

وينبغي عند التخطيط لاستخدام مقررات التعليم المدمج اتباع الخطوات الآتية⁽³⁶⁾:

- 1 - تحديد الأهداف العامة والخاصة للمقرر.
- 2 - تحديد الفئة المستهدفة.
- 3 - تحديد احتياجات واهتمامات الطلاب من المقرر.
- 4 - تحديد مصادر التعلم.
- 5 - تنظيم مصادر التعلم بما يتناسب مع احتياجات الطلاب.

(35) رولا علي وحشة: فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعليم المدمج لتطوير مهارات القراءة لدى طالبات المدارس في نجران، مرجع سابق.

(36) محمد السيد متولي الزيني، وياسر شعبان عبد العزيز: فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق.

- 6 - تحديد الدواعي اللازمة لتقديم المقرر.
- 7 - تحديد الدواعي القبلية اللازم توافرها في الطلاب.
- 8 - تدريب الطلاب على التكنولوجيا المطلوبة
- 9 - توفير الدواعي اللازمة للتعلم داخل المؤسسات التعليمية ومعاملها.
- وقد يمر المساق المدمج بالخطوات التالية⁽³⁷⁾:
- 1- معلم يدير الموقف التعليمي وينفذ دروس المساق بطريقة تقليدية.
- 2- استخدام التعلم الإلكتروني لاستكمال تدريس المساق:
- أ- شبكة المعلومات Web based Learning
- ب- التعلم على الخط On Line Learning
- ج - التعلم المعتمد على الحاسوب Computer Based Learning
- د - مؤتمرات الفيديو Video Conferences
- 3- يدير المعلم عمليات التدريب والمران والتقويم (استخدام قواعد البيانات، البرمجيات الجاهزة، الويب، المحاكاة....)

رابعاً: تطبيقات التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية

لقد أوضحت دراسة (أسامة العربي 2014م) أن المتعلمين يرغبون في أساليب تدريس غير تقليدية عند تعلمهم اللغة العربية، مثل التعليم المدمج، فحين جربوه بأنفسهم تغيرت الصورة النمطية عن تعلم اللغة العربية، فيكون اتجاهها إيجابياً نحو التعليم المدمج⁽³⁸⁾.

(37) حسن علي حسن سلامة: التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، 2005م، مرجع سابق.

(38) أسامة زكي السيد العربي: أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب السمعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، مرجع سابق.

وأوصت دراسة (مختار عطية 2013م) بالتوسع في استخدام التعليم الإلكتروني المدمج في مختلف التخصصات الأكاديمية والتربوية؛ لما لهذا النمط من مردود تعليمي جيد مقارنة بالتعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي كلا على حدة، كما أوصت بالاهتمام بتنمية الاتجاهات الحديثة لمعلمي اللغة العربية نحو استخدام التعلم الإلكتروني بأنماطه المختلفة في تدريس اللغة العربية في جميع المراحل، وكذلك توجيه نظر القائمين على بناء وتنفيذ مناهج اللغة العربية إلى أهمية التعليم الإلكتروني المدمج في تدريس اللغة العربية⁽³⁹⁾.

كما أوصت دراسة (محمد الزيني، وياسر عبد العزيز 2010م) بتبني إستراتيجية التعلم المدمج في مؤسسات تعليم اللغة العربية، وإعداد مصادر تعلم إلكترونية قائمة على الدمج للتدريب على مهارات اللغة العربية⁽⁴⁰⁾.

ويمكن - من خلال استخدام إستراتيجيات التعليم المدمج في تعليم وتدريس اللغة العربية - تقديم محتويات لغوية معرفية ومهارية وتفاعلية متعددة، حيث تتضمن محتويات ومناهج التعليم المدمج المهارات اللغوية الأساسية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، والموضوعات اللغوية والأنشطة التعليمية بدءاً من الحروف العربية، وأصواتها بالحركات، ورسمها في المواضع المختلفة، ونطق الحرف الساكن مع المتحرك الذي قبله، وطريقة نطق الحرف المشدد، والتنوين، وحروف المد، واللام الشمسية والقمرية، وغير ذلك من الموضوعات، حتى القواعد النحوية والصرفية، والصور البلاغية، والأدب العربي شعراً ونثراً، ومعاني ودلالات الألفاظ العربية، ومهارات التعبير التحريري والشفهي.

(39) مختار عبد الخالق عطية: فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب لمعلمي اللغة العربية، مرجع سابق.

(40) محمد السيد متولي الزيني، وياسر شعبان عبد العزيز: فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق.

وقد أوصت كذلك دراسة (عادل أبو الروس 2015م) باستخدام التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدى دارسي اللغة العربية في المستويات المختلفة. والتأكيد على أن التقنيات الحديثة وحدها لا تكون لها فاعلية مثل فاعلية التعليم المدمج؛ حيث يكون الدمج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني أكثر فاعلية للدارسين، والتأكيد على أهمية العنصر البشري المتمثل في المعلم الواعي المُعدّ إعداداً جيداً من أجل التدريس للمستويات اللغوية المختلفة⁽⁴¹⁾.

وقد توصلت دراسة (فهد الطيريري 2017م) إلى أن طريقة التعلم باستخدام التعليم المدمج ساهمت بشكل كبير في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى الطلاب؛ لأنها طريقة تدريسية جديدة تعتمد على استخدام التقنية الحديثة، وتتناسب مع التطور التقني وحاجة الطلاب، حيث ساهمت بتردد الملل وتغيير الأسلوب التقليدي في التدريس⁽⁴²⁾.

وكان من نتائج دراسة (أحمد القرني 2018م) أن هناك أثراً لاستخدام التعليم المدمج في تنمية مهارة ابتكار عناوين للنص المقروء لدى طلاب العينة، وهذا يرجع لعاملين، الأول: الدمج بين التعليم عبر الموقع الإلكتروني والكتاب الورقي، والثاني: مرتبط بالإستراتيجية العامة للتعلم عبر المواقع الإلكترونية، والقائمة على التعامل مع مهارات القراءة الإبداعية بصورة تدريجية. كما أن هناك أثراً لاستخدام التعليم المدمج في تنمية مهارة ابتكار نهاية للنص المقروء، وكذلك تنمية مهارة التعبير عن المقروء بإنتاج إبداعي⁽⁴³⁾.

(41) عادل منير إساعيل أبو الروس: فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سيات للدراسات والأبحاث، مج4، ع7، تموز 2015م، ص ص 1-22.

(42) فهد بن سعود بن محمد الطيريري: فاعلية التعلم المدمج باستخدام الويكي سبيس paces Wikis في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، العدد 116، مايو 2017م، ص ص 135-197.

(43) أحمد سمحان عبد الخالق القرني: أثر استخدام التعليم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مرجع سابق.

ويرى (أحمد محمد حسين 2015م) أن استخدام التعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية سوف يسهم في تخفيف ما تتميز به من تجريد وجفاف، كذلك يراعي أنماط التعلم المختلفة للتلاميذ والأساليب المفضلة لديهم⁽⁴⁴⁾.

والتعليم المدمج له فاعلية كبيرة في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية، وهذا يرجع للآتي⁽⁴⁵⁾:

- استخدام التعلم المدمج لأكثر من حاسة أثناء التعلم.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية ساهم في استيعاب التلاميذ، والتفرقة بين الأمثلة الصواب والأمثلة الخطأ، وبالتالي ثبات المفاهيم النحوية.
- يزيد التفاعل مع المحتوى المقدم للتلاميذ، ويخلق بيئة تعليمية محفزة، وبالتالي أدى إلى تحقيق نسب استيعاب أعلى من التعليم التقليدي، وهذا ما تفتقر إليه طرق تعليم النحو العادية.
- التعليم المدمج حول بيئة التعلم من بيئة قائمة على الحفظ والتلقين إلى بيئة قائمة على الممارسة والفهم والتطبيق للمفاهيم النحوية.
- وقد تم وضع إستراتيجية قائمة على الدمج تناسب تعليم اللغة العربية، تقوم على الآتي⁽⁴⁶⁾:
- وضع أهداف تعليمية محددة تتناسب مع تعليم اللغة العربية.
- وضع خطة زمنية تلائم الأهداف التعليمية للغة العربية، وتتناسب مع فلسفة التعليم المدمج.

(44) أحمد محمد حسين: فاعلية التعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مرجع سابق.

(45) المرجع السابق.

(46) محمد السيد متولي الزيني، وياسر شعبان عبد العزيز: فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مرجع سابق.

- يكون المحتوى التعليمي مرتبطا باهتمامات وميول الطلاب.
- الدمج بين أساليب التدريس التقليدية ومصادر التعلم الإلكترونية لتحقيق التكامل.
- استخدام الإنترنت في التدريس، بحيث يكون المعلم ميسرا لعملية التعلم.
- المحاكاة وتقليد الأدوار لتوضيح المفاهيم اللغوية التي تواجه الطلاب أثناء التعلم.
- التواصل المستمر بين المعلم والطلاب.
- استخدام ملفات الإنجاز الإلكتروني E-portfolio، وذلك لتقويم أعمال الطلاب عبر الإنترنت.
- استخدام التقويم والتغذية الراجعة.

خامسا: النتائج:

توصلت الدراسة الحالية لعدة نتائج، أهمها:

- يمكن استخدام التعليم الإلكتروني الصّرف وحده في التعليم عامة، واللغة العربية خاصة، حال وقوع الأزمات- كأزمة كورونا - التي تحول دون تواجد الطلاب والمعلمين في حجرات التعليم الصفي التقليدي.
- للتعليم المدمج متطلبات وأسس علمية وتربوية وتقنية لا بد من توافرها.
- ظهور قصور ومشكلات في استخدام التعليم الإلكتروني الصّرف وحده في تعليم اللغة العربية.
- أهمية التعليم المدمج وتأثيره الإيجابي في تعليم اللغة العربية.

التوصيات:

- 1 - استخدام التعليم المدمج في تعليم مهارات اللغة العربية، كمهارات الكتابة العربية والخط العربي وخارج الحروف وأصواتها، وكذلك في قواعدها وآدابها.
- 2 - العمل - من خلال رؤية عربية مشتركة - على وضع المعايير العلمية والتقنية والتربوية للتعليم المدمج الخاص بتعليم اللغة العربية.
- 3 - العمل - من خلال لجان عربية متخصصة - على تصميم محتوى لغوي إلكتروني (مناهج وبرامج وكتب ومعاجم إلكترونية) تتناسب وقدرات ومستويات المتعلمين والدارسين للعربية؛ واستخدامها في ضوء التعليم المدمج.
- 4 - عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لإعدادهم وتأهيلهم لإنشاء منصات للتعليم عن بعد بالمعايير العلمية والتربوية وتصميم برامج واختبارات إلكترونية، وكذلك تدريبهم على استخدام التعليم الإلكتروني مع التعليم الصفي التقليدي (المدمج) في تعليم اللغة العربية بكفاءة وفاعلية.
- 5 - التقويم المستمر لأساليب واستراتيجيات التعليم المدمج، والوقوف على المشكلات التعليمية التي تواجه دارسي اللغة العربية، والعمل على إيجاد الحلول لها.
- 6 - عقد ندوات ومؤتمرات متعددة في مجال التعليم المدمج في تعليم اللغة العربية.

المقترحات:

- إجراء دراسات حول مشكلات التعليم المدمج، وكيفية علاجها.
- إجراء دراسات عن أثر التعليم المدمج في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسات عن فاعلية التعليم المدمج في التحصيل المعرفي لفروع اللغة العربية، وفي الأنشطة والممارسات اللغوية، وذلك في التعليم المتوسط والثانوي.

المراجع:

1. أحمد سمحان عبد الخالق القرني: أثر استخدام التعليم المدمج على تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، كلية التربية، مجلد 34، العدد 9، سبتمبر 2018م.
2. أحمد محمد حسين: فاعلية التعليم المدمج في علاج صعوبات تعلم القواعد النحوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسات في التعليم، جامعة عين شمس، كلية التربية، مركز تطوير التعليم، ع30، مايو 2015م.
3. أسامه زكي السيد علي العربي: أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب السمعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، جامعة القدس المفتوحة، مج4، ع8، كانون الثاني 2014م.
4. أميرة عبد السلام زايد: التعليم وأبعاد الهوية الثقافية " اللغة نموذجا"، مؤتمر ثورة 25 يناير ومستقبل التعليم في مصر، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة، يوليو 2011م.
5. حسن حسين زيتون: رؤية جديدة في التعليم "التعليم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم"، الدار الصولتية للتربية، المملكة العربية السعودية، الرياض، 2005م.
6. حسن علي حسن سلامة: التعلم الخليط التطور الطبيعي للتعلم الإلكتروني، 2005م، متاح على الموقع التالي:
- http://www.khayma.com/education-technology/newL3.htm تاريخ الدخول للموقع 2020/8/26م.
7. رولا علي وحشة: فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعليم المدمج لتطوير مهارات القراءة لدى طالبات المدارس في نجران، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، مج8، ع3، آذار 2019م.

8. ريمه عبد الإله الخاني: التعليم الحديث بين الواقع والرقمي، المجلة العربية للتربية النوعية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلد 3، ع9، يوليو 2019م.
9. ريهام مصطفى محمد أحمد: توظيف التعليم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم، المجلد 5، العدد 9، 2012م.
10. زياد هاشم السقا، و خليل إبراهيم الحمداني: دور التعليم الإلكتروني في زيادة كفاءة وفاعلية التعليم المحاسبي، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، العدد 2، 2012م.
11. زيد الشمري: فاعلية موقع إلكتروني في تنمية مهارات النحو لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، مج 11، ع2، ديسمبر 2017م.
12. زينب محمود أحمد علي: معلم العصر الرقمي: الطموحات والتحديات، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، ع68، ديسمبر 2019م.
13. عادل منير إسماعيل أبو الروس: فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لدارسي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سيات للدراسات والأبحاث، مج4، ع7، تموز 2015م.
14. عائشة بوكريسة: التعليم في العصر الرقمي: التحديات والفرص، مجلة التربية والإبستيمولوجيا، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، مخبر التربية والإبستيمولوجيا، ع5، 2013م.
15. عبد الرحمن الصرامي: معايير تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، س 2، ع4، أبريل 2017م.

16. عبد العال عبد الله السيد: تقويم مواقع الإنترنت لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المعايير التربوية والفنية للتعليم الإلكتروني عن بعد، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، العدد 56، ديسمبر 2018م.

17. عبد الله بن عبد العزيز الموسى: التعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، في الفترة من 16 - 17/8/1423هـ.

18. عبد المنعم عياض، وعبد المجيد عيساني: آفاق تعليمية اللغة العربية في التعليم العالي الجزائري وفق التعليم المدمج المتمازج من منظور تكنولوجيا التعليم، مجلة الذاكرة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة - كلية الآداب واللغات - مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ع 11، يونيو 2018م.

19. عواطف حسن علي: اللغة العربية في عصر الرقمنة: المشكلات والحلول، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، كلية التربية، السنة السادسة، ع 8، مارس 2014م.

20. فاتن محمد مصطفى، هياء معجب آل رشيد: فاعلية استخدام التعليم المدمج على التحصيل الدراسي في مادة الفقه للمرحلة المتوسطة بمحافظة الخرج، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع 189، يوليو 2017م.

21. فهد بن سعود بن محمد الطيريري: فاعلية التعلم المدمج باستخدام الويكي سبيس paces Wikis في تنمية مهارات الكتابة الإملائية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، العدد 116، مايو 2017م.

22. قسطندي شوملي: الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط أو التعليم المتمازج، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية، ندوة ضمان جودة التعليم والاعتماد الأكاديمي، جامعة الجنان، 2007م.

23. مأمون التيجاني حسن الدالي: الأنشطة الإثرائية عبر الإنترنت ودورها في تعليم اللغة الثانية " اللغة العربية لغير الناطقين بها نموذجا "، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع211، مايو 2019م.

24. محمد أبو شقير، وإسماعيل حرب: أثر استخدام إستراتيجية التعليم المدمج في تعليم الكتابة باللغة الإنجليزية على تنمية اتجاه طلاب الصف العاشر بمحافظات غزة نحو استخدامها، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع157، نوفمبر 2014م.

25. محمد السيد متولي الزيني، وياسر شعبان عبد العزيز: فاعلية برنامج إلكتروني قائم على إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات المحادثة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، مجلة تكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، مج20، ع1، يناير 2010م.

26. محمد رشدي حسن: نحو منهج لتدريس آداب اللغة العربية في غير أقسام اللغة العربية، مجلة كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ع10، 1980م.

27. محمد رضا عوض محفوظ: مواقع الإنترنت المجانية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، مج3، 2016م.

28. مختار عبد الخالق عطية: فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، كلية التربية، العدد 33، يناير 2013م.

دور الترجمة في التفاعل الثقافي بين الجماعات الإنسانية: الإبداعية وتأسيس السلم الهوياتي¹

د. فؤاد بوعلي
أستاذ باحث في اللغويات والترجمة
المملكة المغربية

مقدمة:

لا يختلف الدارسون في دور الترجمة في الثقافة والتواصل الحضاري بين الشعوب والجماعات الإنسانية. فهي البوابة التي تعبر منها الذات إلى الآخر، أو يقتحم الآخر الذات. كما اعتبرت آلية معرفية لبناء الجسور بين الجماعات البشرية المختلفة ثقافيا واجتماعيا وقيميا، ووسيلة أساسية في إشاعة المعرفة العلمية، ونقل التكنولوجيا وتوطينها، وتبادل المعرفة، وغيرها من العمليات الضرورية للاستفادة من علوم الآخر وتقنياته، حتى أمكنت ملاحظة التناسب بين التقدم الحضاري للأمم وكمية النصوص المترجمة. بل إن تأثير الترجمة في الثقافة المتلقية قد يبلغ شأواً عالياً لدرجة أن بعض جوانبها قد يصبح صدىً للثقافة الأصلية². لكن فعل الترجمة هو، في الآن نفسه، رهين سياقاته المنتجة له، لارتباطه بعلاقات القوة والسلطة الموظفة له، وبالرؤى الإيديولوجية المضمرة. وبإيجاز، فالذي

1 - حصل الباحث على تمويل من برنامج منح الدراسات والأبحاث في مجال الترجمة بهيئة الأدب والنشر والترجمة بوزارة الثقافة بالمملكة العربية السعودية لإنجاز هذه الدراسة البحثية في مجال الترجمة (رقم المنحة / للعام 2022).

2 - بوعيطة، سعيد (2022)، دور الترجمة والتعريب في التفاعل الثقافي والحضاري، مجلة رواق ميسلون للدراسات، مؤسسة ميسلون للثقافة والترجمة والنشر، 5، باريس، ص 27

يحدد دور الترجمة هو زاوية التوظيف، إذ قد تكون للتعارف والتفاهم وتبادل المعارف والأفكار، وقد تكون أداة للهيمنة والإخضاع. فبالرغم من انطلاقها من ثنائية التعدد والاختلاف، وارتباطها بالغايات المثلى للتواصل الإنساني، فإن "وظائفها" و"تأويلاتها" تجعلها قابلة للاستعمال الأيديولوجي والسياسي.

وقد تحدث كثير من الباحثين المتمين لدراسات "ما بعد الكولونيالية" عن توظيف المركزية الغربية للترجمة في إبراز الفروق القيمية والثقافية مع الآخر المتخلف قيمياً وتقنياً. حيث استوعب المنظرون أن الترجمة كانت جزءاً لا يتجزأ من المشاريع الكولونيالية في شتى أنحاء العالم، فقد استعملت أداة للاحتلال والهيمنة على ثقافات أخرى، وهو ما منحها أهمية خاصة في هذا السياق. ووفق هذا التحليل يمكن القول بأن تاريخ الترجمات أو دراسات الترجمة، هو تاريخ الدراسات الثقافية، وتأثير الترجمة على الثقافة، حيث لا يُهتَم ببنية اللغة، وأمانة المترجم، بقدر الاهتمام بالنظر إلى الترجمة على أنها ممارسة وتواصل بين الثقافات. ومن النتائج المباشرة لهذا التوظيف الثقافي للترجمة من طرف المركز الغربي كونها غدت أداة للتحكم في الخيارات المعرفية للمتلقين. فانصب اهتمام المترجمين العرب، وغير العرب، على السياقات التي حددتها الثقافة الغربية دون القدرة على تجاوز هيمنتها. لذلك، فالخروج من هذه الشرنقة، وتحرير القول المعرفي، والإبداع فيه، يتطلب مراعاة مقتضيات المجال التداولي للذات³، لأن الأمر في الترجمة لا يتعلق بألفاظ مفرغة من دلالاتها، بل برؤى للعالم والكون تحدد الاختيارات الثقافية والحياتية.

وجملة القول، فقد كانت الترجمة، وما زالت، أداة بيد "السلطة" من أجل إعادة بناء المخيال الجماعي للمتلقين وفق رؤية أيديولوجية كولونيالية. وانشغلت في إطار بناء فضاء الاستقبال الجديد بالتركيز على قضايا الهوية. حيث ركزت في هذا الإطار على دراسة الهويات المحلية وتسلط الضوء على عناصر التميز عن المشترك الجماعي من خلال تشجيع البحث في اللهجات العاميات، واستثمار

3 - عبد الرحمن، طه (2013)، الحوار أفقا للفكر، ط1، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، ص71

التراث المحلي من أجل إثبات التنوع الإقليمي والجهوي، ونقل النصوص المحلية إلى لغات القوة، بغية إدامة الهيمنة والتبعية للمركز الغربي. وقد كان من النتائج الطبيعية لهذا المجهود العلمي الضخم، الذي بدأ مع الاستعمار العسكري، ومازال مستمرا بعد نهايته، ظهور العديد من التواءات الهوية التي رسخت الاختلافات بين أبناء الوطن الواحد، وخلقت القاعدة النظرية والمعرفية للصراع حول الهوية الذي تعيشه الكثير من الشعوب والمجتمعات. لكن كما كانت الترجمة أداة هامة في ترسيخ الاحتراب الهوياتي، يمكنها أن تؤسس لمسار من السلم الهوياتي، من خلال استعادة أدوارها التواصلية المؤسّسة، وفق رؤية إبداعية تحرر المعرفة الإنسانية من مركزية الغرب إلى المساهمة في الحضارة الإنسانية.

وسنحاول في هذا البحث أن نبرز الأدوار المسندة للترجمة بين خطابات الهيمنة الكولونيالية ومشاريع مقاومة المركزية الغربية، لنخلص إلى دورها في بناء السلم بين الهويات المتصارعة والتفاعل بين الثقافات الإنسانية المتعددة، من خلال الخروج من إطار التنميط الهوياتي إلى فضاء التعددية والتواصل الحضاري وتنسيب المعرفة الإنسانية. فكيف تساهم الترجمة في التفاعل بين الثقافات والهويات؟ وكيف تستطيع بناء السلم الهوياتي بين الأطياف المجتمعية المتنوعة؟ وهل الترجمة أداة ثقافية للهيمنة وترسيخ المركزية الغربية أم أداة للانفتاح والتفاعل الثقافي؟ وكيف يمكن للترجمة الإبداعية أن تكون نموذجا للتعرف بين الثقافات والهويات؟

1 - الترجمة الإبداعية: نحو تحقيق الأمانة الثقافية

"حلمي أن أكون ساعي بريد جيد"⁴. هكذا يلخص جورج شتاينر، الذي انشغل بترجمة أمهات المصادر الأدبية إلى الإنجليزية، حلمه: أن يغدو ناقلا جيدا. وفق هذه الرؤية تبدو الترجمة ممكنة، لأنها لا تتجاوز الوضع الطبيعي لحالة ما

4 - شتاينر، جورج (2021)، حاولت أن أكون ساعي بريد جيد، حوار، ترجمة الحسن مصباح، مركز معارف للدراسات والأبحاث، 18/05/2021

بعد بابل، الذي يتمثل في جمع المتفرق، والوساطة بين المختلفين. وذلك لا يكون إلا عبر اللغة، بيت الوجود والكينونة على حد تعبير هيدجر⁵، والتي تحكم تصوراتنا المشتركة والمتعددة. لكن المترجم لم يحصر دوره في الوساطة ونقل النصوص، بل غدا مؤسساً وفاعلاً في الواقع الذهني والاجتماعي للمتلقي.

في التعريف المتداول حافظت الترجمة على معنى النقل الذي يُجسّر العلاقة بين لغتين (المصدر والهدف): "الترجمة هي استبدال رسالة، أو جزء منها، ملفوظة في لغة ما، برسالة مكافئة، ملفوظة في لغة أخرى"⁶. لكن الاختلاف بين نُظائر الدراسات الترجيحية، ليس في التعريف، وإنما في زاوية النظر والانحياز لنص دون آخر. ففي دفاعه الأخلاقي عن الأمانة للنص الأصيل يرى أنطوان برمان أن الترجمة هي "ترجمة الحرف، وترجمة النص على أنه حرف"⁷. لأن غايته هي الحفاظ على أصلية المعنى، وأي تغيير له يعد خيانة. وفي المقابل نجد الدارسين المهتمين أساساً بلغة النص الهدف، ينظرون إلى الترجمة على أنها التعبير بلغة أخرى (لغة الهدف) عما عبر عنه بلغة أولى (لغة المصدر) مع الاحتفاظ بالتكافؤات الدلالية والأسلوبية⁸. وقد حاول نايدا إبراز المستويين حين بنى نظريته الشهيرة حول التكافؤ، انطلاقاً من ترجمة النص الديني، من خلال التمييز بين: التكافؤ الشكلي الذي يركز على إعادة إنتاج رسالة النص الأصيل في النص الهدف، والتكافؤ الديناميكي حيث يتم التركيز على قارئ النص الهدف والأثر المكافئ أو المعادل، الذي ينبغي أن تتركه الترجمة في قارئها⁹. وتوليد الأثر المكافئ، في الصنف الأخير، لا يخضع إلى ثقافة ولغة النص الأصيل، كما هو الحال

5 - هيدجر، مارتين (2003)، كتابات أساسية، ج 2، ترجمة إسماعيل المصدق، ط 1، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة، ص 283-282

6 - Albir, Amparo Hurtado (1990), **La notion de fidélité en traduction**; Didier Eruditions, Paris ; pp 29-30

7 - BERMAN. Antoine (1999), *la traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*. Seuil. Paris. P. 25

8 - روجر، بيل (2021)، الترجمة وعملياتها النظرية والتطبيق، ترجمة محمد حمدي، مكتبة العبيكان، الرياض، ص 11

9 - J. MUNDAY. *The Routledge Companion to Translation Studies*. London. 2009. P. 186

بالنسبة للتكافؤ الشكلي، وإنما يستجيب للاشترطات الشكلية والمعنوية للغة وثقافة المتلقي، من خلال تكييف معنى الأصل وتراكيبه مع بنية الهدف. بمعنى أن مقصد الترجمة هنا هو المتلقي، وليس كاتب النص الذي يفقد دوره في هذا السياق. حيث "يعمل المترجم في سياق اجتماعي، وهو جزء من هذا السياق"¹⁰. ومن ثمة، فالترجمة ليست مجرد آلية تقنية، بل هي عملية متعددة المستويات والأبعاد التي تؤخذ بعين الاعتبار، تتضمن الاختلاف بين اللغات والثقافات، والغاية المضمرة من اختيار النصوص، وظروفها¹¹. فما دامت اللغة هي محضن القيم والسلوكيات والمعتقدات، وما دامت الخيارات اللغوية تحددها تصورات المتكلمين عن اللغة ووظائفها وأدوارها، فستكون الترجمة بين اللغات انعكاسا ضروريا لكل هذه التعقيدات. لذا يجد المترجم دوما نفسه في مواجهة أسئلة الأمانة والخيانة في نقل المعنى: هل يجب الوفاء لمعنى الأصل كيفما كانت علاقته بالمجال التداولي للغة الهدف أم ينبغي التصرف المعنوي والأسلوبي بما يتوافق مع مقتضيات الفكرية والثقافية، وحتى اللغوية الجديدة؟ وهل ينبغي تضمين الترجمة موقف المترجم أو الحرص على حياده المقدس؟.

تعددت أجوبة منظري الترجمة على هذه الإشكالات، خاصة حين تعلق الأمر بترجمة الكتاب المقدس، مع ما يثيره ذلك من إشكالات عقدية وفكرية، وحيث الرهان هو الحفاظ على طبيعة النص الأصلي ومعانيه. "وقد أحس كثير من مترجمي الكتاب المقدس بضرورة احتواء عملية الترجمة على كلا الإجراءين التاليين وهما: إعادة الإنتاج الأمين لخصائص النص المصدر الصورية في موقف واحد، ومواءمتها للجمهور المستهدف"¹². ففي عملية النقل يتمتع المترجم بسلطة معينة من خلال تملكه لخاصية النص الأصل، الذي يقدم للمتلقي نصا

10 - HATIM, B. et MASON, I. : Translator as Communicator. Londres et New York : Routledge, 1997. P :121

11 - ألبير، أمبارو أورتادو (2007)، الترجمة ونظرياتها مدخل الي علم الترجمة، ترجمة: علي إبراهيم المنوفي، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ص35

12 - نورد، كريستيان (2015)، الترجمة بوصفها نشاطا هادفا : مداخل نظرية مشروحة، ترجمة وتقديم: أحمد علي، مراجعة: محمد عناني، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ص26

جديدا بمفاهيم مغايرة، وفي سياق اجتماعي جديد. "نحن لا نترجم أي شيء في أي وقت"¹³. هنا يتحول موقع المترجم من الوساطة المحايدة إلى توجيه القراءة والتأثير في القارئ قيما ومعرفيا. إذ "تعد ترجمة القيم من لغة إلى أخرى مسألة إشكالية دوما"¹⁴.

وقد كانت اللغة، ومعها الترجمة، خاضعة على الدوام لعلاقات القوة والهيمنة، التي تتحكم في الممارسات السياسية والاجتماعية. حيث ينظر إلى لغات العالم الثالث، على أنها أضعف من اللغات الأوروبية، مما يبرر خضوعها لتغييرات قسرية أثناء عملية الترجمة، لأن المجتمعات الغربية، حسب طلال أسد، أقدر على التأثير الاقتصادي والسياسي في العالم، إضافة إلى أن اللغات الغربية تنتج معرفة يرغب الناس في الحصول عليها أكثر مما تنتج لغات العالم الثالث. "ومع ذلك فإن الترجمة (بل وكل استخدام للغة فيما يطلق عليه فتحنشتاين ألعاب اللغة) ليست عملية معرفية خالصة يمكن فيها استبدال كلمات دالة بأخرى، بل هي مجموعة مركبة من التعبيرات التي تثير في سياقات معينة أصواتا وصورا ومشاعر معينة في عملية النقل كما تساعد على إدراك الأفعال والتوجهات"¹⁵. لذا نجده يدافع عن النقل الذي يحترم الخصوصيات الثقافية والمعرفية للمتلقي والمنتج، أو ما يسميه بالتقليد الخطابي الذي يتشكل "من خطابات تروم هداية الممارسين وإرشادهم إلى الصورة الصحيحة التي ينبغي أن تؤدي بها ممارسة ما، وتروم تعليمهم غاية هذه الممارسة وفكرتها. هذه الممارسات لها تاريخ، تحديدا، لأنها راسخة ومكرسة"¹⁶. ويمثل لنا بترجمة ديفيد

13 - Nadine Ly (1989): **Introduction de: LA TRADUCTION** (Actes du XXIIIe Congrès de la Société des Hispanistes français Caen, 13-15 mars 1987) Published by CENTRE DE RECHERCHES EN LANGUES, p. 12

14 - أسد، طلال (2021)، **ترجمات علمانية: الأمة - الدولة والذات الحديثة والعقل**، ترجمة: حجاج أبو جبر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ص 19

15 - نفسه، ص 19

16 - Asad, Talal ; **Is Critique Secular? Blasphemy, Injury, and Free Speech** ; Distributed by University of California Press Berkeley, Los Angeles, London ; 2009 ; p. 14.

فري للملحمة البابلية جلامش حيث قدم عملا فنيا استطاع من خلاله نقل المتلقي إلى أجواء الإبداع الجمالي للأصل. "فلم تكن غاية المترجم إعادة استحضار التجربة الأصلية لجمهور الملحمة في بابل، بل إعادة إنتاج طابعها الشعائري، وقواها المركبة غير القابلة للاختزال، من أجل القارئ الإنجليزي المعاصر، ومن ثم الإسهام في فهم تقليد خطابي رسمي، والتكرار في قالب شعري لأبيات مترجمة تصف لحظات الانتصار والانكسار في الملحمة وتعرض خلاصتها"¹⁷. والفكرة الثابوية وراء دفاع أسد عن احترام التقليد الخطابي في فعل المترجم، هي البحث عن الأمانة الثقافية قبل اللغوية، دون تبجيل للذات أو استعلاء على الآخر. فالنقل من الآخر يستلزم إخضاع النص لمصفاة الذات وقيمها حتى تتحقق الإبداعية، وتحافظ الترجمة على مقومات التقليد الخطابي.

في السياق نفسه يندرج دفاع طه عبد الرحمان عن الإبداعية في الترجمة. فرغبة في تحرير القول الفلسفي، ومعه الفكر العربي، من سطوة الآخر الغربي وتقليده، وبما أن مقدمة الفكر العربي كانت تاريخيا وواقعا هي الترجمة، ما دامت النهضة مشروطة بالنقل عن الغير، اعتبر تجديد النظر إليها وضبط كفاءتها مدخلا للتحرر والتقدم¹⁸. فإذا كانت الفلسفة الغربية قد انطلقت من غير نقول معلومة والترجمة تابعة لها، فإن الترجمة كانت أصلا في المجال التداولي العربي والفلسفة تابعة، حتى أمكننا القول بأن، قياسا واعتراضا على لازمة الجابري "المترجم هو صانع عالم العربي"¹⁹. وبناء عليه كان الفكر الغربي وليدا طبيعيا لواقعه وقيمه، في حين نشأ الفكر العربي، خاصة الفلسفي منه، مشروطا بما نُقل عن الآخر "فلم يقترن شيء في الفكر الإسلامي العربي بالترجمة اقتران الفلسفة بها حتى لا فلسفة معترف بها بيننا بغير الترجمة"²⁰. لذا ينبغي تحرير الترجمة من

17 - أسد (2021)، ص 21

18 - طه (1999)، ص 12

19 - طه عبد الرحمن، 1995، ص 101. وكأنا بظه عبد الرحمان يناقض فكرة الجابري بأن "الأعرابي صانع عالم العربي": الجابري، محمد عابد، تكوين العقل العربي، ط 16، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص 75

20 - طه عبد الرحمن، 1999، ص 19

ضيق النقل وتجديد ممارستها من خلال الوفاء بمقتضيات المجال التداولي أو ما يمكن تسميته بالأمانة الثقافية. وهذا لا يتم بدون اعتماد الإبداعية صفة ملازمة للترجمة²¹. ويتميز هذا الصنف بالتصرف في اللفظ والمضمون، لأن غاية المترجم إزالة غموض النص أمام المتلقي، ثم إقداره على التفاعل مع المنقول بما يزيد في توسيع آفاقه ويزوده بأسباب الاستقلال في فكره. وهذا لا يتم إلا عبر احترام المقتضيات التداولية للمجال الثقافي المنقول إليه، لغةً وعقيدةً، وتوطين المنقول عنه في المجال المنقول إليه، حتى لو اقتضى الأمر إخراج المنقول عن صفاته. وتتيح هذه الطريقة استثمار المنقول وتوظيفه من أجل خلق إبداع فلسفي وفكري في المجال المنقول إليه. "لأن العبرة هنا ليست بالحكاية عن الغير، وإنما بتمكين الذات من الممارسة الفكرية"²². ومن هنا لا يختلف المترجم عن المؤلف، لأنه يبنى قولاً جديداً ونصاً آخر، مع احترام تام لمضامين الأصل. مما يجعل الترجمة هي السبيل الوحيد إلى ممارسة فلسفة حية وفتح مجالات الإبداع. فالترجمة مدخل للتغيير والتحرير، وليست غاية في حد ذاتها. من هنا جاءت تسمية "الترجمة الإبداعية" أو "التأصيلية" التي هي جزء من محاولة لتحرير القول الفلسفي برمته، ومعه الفكر الإسلامي، من رق الاتباع إلى فسحة الإبداع²³. لذا يميزها طه عن: الترجمة التحصيلية التي تهتم بنقل المضامين المعرفية عن النص المنقول عنه دون مراعاة للمعارف المشتركة في المجال التداولي المنقول إليه²⁴، والترجمة التوصيلية التي تمارس التهويل المعرفي حين تعتمد الغرابة، وتتمسك بحرفية المضمون دون حرفية اللفظ²⁵. وفي الحالتين الأخيرتين فالغائب هو المتلقي وسياقه الثقافي والتداولي، لذا فالأولى الاستغناء عنهما لصالح النوع الأول.

21 - طه عبد الرحمن، 1999، ص 19. وانظر: فؤاد بو علي (2013)، الترجمة عند طه عبد الرحمان: محاولة في التوصيف، في كتاب: فكر الفيلسوف المغربي طه عبد الرحمان (كتاب جماعي) منشورات مطبعة المعارف البيضاء.

22 - نفسه، ص 362

23 - بلعقروز، عبد الرزاق (2009)، تحولات الفكر الفلسفي المعاصر أسئلة المفهوم والمعنى والتواصل، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، ص 4

24 - طه عبد الرحمن، 1995، ص 404

25 - نفسه، ص 336

والجدير بالذكر أن مفهوم الترجمة الإبداعية، كما صاغه طه عبد الرحمان، يختلف عما يصطلح عليه بالترجمة المُبدعة الواردة عند رومان جاكوبسون، والتي تتم بين الأشكال الإبداعية المختلفة، من موسيقى ورقص وسينما ورسم، وتخص ترجمة الشعر بالأساس²⁶. لكنه لا يختلف كثيرا عن التصور الذي قدمه طلال أسد في سبيل إعادة النظر أنثروبولوجيا في مفهوم العلمانية لممارسات الشعوب المختلفة وقيمها، أي احترام مقتضيات المجال التداولي في صياغة النقل. وفي الحالتين معا، فالترجمة لا ينبغي أن تظل مجرد نقل ميكانيكي للمفاهيم والمعاني بل ينبغي إخضاعها لنوع من التحويل والتأويل لتنضبط للمجال التداولي مما يمنح الناقل موجبات الاستقلال والإبداع. والمدخل الرئيس في هذا المجال هو رفع التقديس عن الأصل، ومحاولة إدماجه في سياق النص الهدف، حتى يستفيد منه المتلقي ويعينه على النهوض الحضاري والمعرفي، الهدف الرئيس من الترجمة. وهنا يتغير مفهوم الأمانة من اللغة إلى الثقافة، لأن تقديس النص الأصل يجب الاعتراف بالأبعاد الإيديولوجية التي لازمت عملية الترجمة منذ بدايتها. فانطلاقها من الأساس الديني ممثلا في قصة "برج بابل" في التوراة وترجمة الإنجيل جعلها ممارسة خطابية مؤدجلة أو "فكرانية" وغير عقلانية حسب معجم طه عبد الرحمان. ومن النص المقدس أخذت مبادئ الأدلجة المتمثلة في: خفاء المعنى، والبعد في التفاهم، والتزام الدعوة، وإيجاب الوساطة²⁷. لذا كان الارتباط الوجودي بالفضاء الديني محمدا لفعل الترجمة ومنهجيتها. لكن الواقع أن أدلجة الترجمة لم تتضح صورتها إلا في كنف الكولونيالية وأدواتها الثقافية والسياسية التي وظفتها في صناعة الهويات البديلة. فكيف انتقلت الترجمة من دورها الآلي الإجرائي إلى أن تغدو وسيلة ثقافية للإخضاع والهيمنة؟

2 - الترجمة: من نقل النصوص إلى بناء الهويات

1.2 - الترجمة بين الإيديولوجيا والحياد: لم يكن طه عبد الرحمان فريدا في موقفه الرابط بين الترجمة والإيديولوجيا، فقد دأبت الدراسات الثقافية منذ

26 - Roman Jakobson(2000); **On Linguistic Aspects of Translation** ; havard studies in comparative 2 ; literature ; vol 23 ; no 1 ;P 232-233

نشأتها على اعتبار أن "الترجمة خطاب سياسي بالمعنى الواسع للكلمة، وأنها تستخدم أداة أو منظورا لدراسة قضايا تاريخية وسياسية وأيديولوجية متعلقة بالهوية، لا سيما في سياق ما بعد الحقبة الاستعمارية"²⁸. فاختيارات المترجم ليست محايدة، بل تنطلق من الغايات المحددة لفعل النقل، والأبعاد الثقافية المؤطرة لوجوده، والتي قد يوظفها عن قصد أو بدونه. فالقيود التي يرسمها النص المصدر أمام المترجم تتلاشى عندما يروم التعبير عن رسالة جديدة، وغاية إيديولوجية يكون مجالها هو النص الهدف. فهو لا يحرص عمله في البحث عن المقابلات اللفظية والمعنوية، بل يؤسس على "استراتيجية ترجمية" معينة، تتضمن معايير اختيار النص المترجم، وتوظيف النص الهدف، وفق مصالح وأهداف الأفراد أو المؤسسات، حسب كريستين شافير²⁹. فالترجمة في هذه الحالة ليست مجرد لعب بالكلمات والمعاني التي يمكن نقلها من لغة إلى أخرى، بل هي علاقة بين ثقافتين ومنظومتين قيميتين. لذلك لا يتم اختزال الترجمة في سؤال تقني ولغوي بسيط، لأنها شكل من أشكال إعادة الكتابة، أو ما يطلق عليه "التصرف الترجمي"³⁰، مما يعيد النظر في مفهوم الأمانة والخيانة. وكما يصدق لوفيفر: "إذا كان الجدل بين مراعاة المسائل اللغوية والأيديولوجية في الترجمة، فالغلبة في أكثر الأحيان لا تكون إلا للأيديولوجيا"³¹. وتؤخذ الإيديولوجيا في هذا السياق باعتبارها آلية اجتماعية "سلطوية" لتوجيه كل الممارسات الخطابية، أو هي مجموعة من المفاهيم التي تنتجها الجماعة استجابة لمصالحها على أساس نظام من القيم يحدد السلوكيات والمعتقدات، واللغة محورها. وكل ممارسة خطابية سيميائية تسمح ببناء الواقع والتأثير فيه هي عملية

28 - دانييل جيل 2009، الترجمة، فهمها وتعلمها، ترجمة محمد أحمد طنجو، جامعة الملك سعود، ص 295

29 - Stefano Arduini (2016); **TRADUCCIÓN E IDEOLOGÍA; ACTIO NOVA: REVISTA DE TEORÍA DE LA LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA**; Università degli Studi di Urbino, Italia; p 22

30 - رحيمي، محمد (2021)، الترجمة والتصرف (دراسة في أيديولوجية الترجمة)، مجلة الآداب واللغات،

المجلد 9، العدد 1، ص 133

31 - Lefevere; Andre, (1992), **Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame**, London; Routledge; P30

أيديولوجية. "فحيثما توجد علامة، توجد الأيديولوجيا أيضًا. وكل ما هو أيديولوجي له قيمة سيميائية"³². من هنا حضرت الإيديولوجيا في الترجمة. فالنص المترجم ليس نسخة من الأصل، بل هو نص جديد، برؤية جديدة، وتأويل جديد، لثقافتنا الأصل والهدف. ومن ثمة، لا يمكننا الحكم على الأخطاء الترجمة، أو محاسبة المترجمين على عدم الوفاء للنص الأصلي، مادامت الإمكانيات الثقافية التي تتيحها إعادة الكتابة تجعل من النص المترجم نصا جديدا أو ثالثا، أو على حد تعبير إيكو: "أن نقول الشيء نفسه تقريبا"³³. ويُستشهد في هذا السياق على الخصوص بترجمة الكاتب البريطاني إدوارد فيتسجيرالد لرباعيات الخيام التي نُشرت خلال القرن التاسع عشر، حيث انطلق المترجم من قناعته بسمو الثقافة الهدف (الإنجليزية) على الثقافة الأصل (الفارسية)، لكن تصرفه في النص، وتغيير ملامحه، لم يمنع الاستحسان الجماعي للنص الجديد حسب لوفيفر³⁴. وبناء على هذه الفكرة الإيديولوجية يرى المترجم "نفسه حراً لدسّ أنواع التدخل والتصرف في النص الخيامي، والنتيجة — مع احتساب البعض هذا الأمر خيانة — كانت ناجحة جدا، إذ نشاهد اليوم أن رباعيات الخيام الإنكليزية قد أصبحت من أشهر النصوص في بريطانيا بعد النص المقدس وأشعار شكسبير"³⁵. فالمترجم لا يترجم من فراغ، أو من رغبة ذاتية، بل انطلاقا من رؤى عقديّة وفكرية رغبة في توجيه المتلقي، ويصدق الأمر حتى على النصوص القديمة³⁶. لكن ما الذي يجعل من نص منقول أيديولوجيا؟ إن كان الوصف صحيحا بالنسبة للإبداع الأدبي والفكري فهل يمكن اعتبار النص المترجم فعلا أيديولوجيا؟

32 - Voloshinov, Valentin N. (1976): *Marxismo e filosofia del linguaggio*, Bari, Dedalo; p 59

33 - أوميرتو إيكو (2012)، أن نقول الشيء نفسه تقريبا، ترجمة أحمد الصمعي، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت

34 - Lefevere; (1992), P8

35 - رحيمي (2021)، ص134

36 - Fawcett, Peter (1998): *Ideology and Translation*, en Mona Baker (ed.): Routledge Encyclopedia of Translation Studies, London - New York, Routledge; P107

"لقد أخذت حريتي في تغيير ما لم أعتبره مناسباً"³⁷. بهذه العبارة برر أنطوان دي لا موت La motte (تـ 1693م) تصرفه في نص الإلياذة حين نقله من اليونانية، بالرغم من عدم معرفته بها، مستبعداً من نصه كل الأجزاء الدموية والقاسية التي قد تسيء لمشاعر المتلقي الفرنسي. فإذا كان منظرو الترجمة يصرون على "الأهلية الترجمة" التي تفرض المعرفة باللغتين، وبأنماط النصوص، وبآليات الاستنتاج لفك شفرات النصوص³⁸، فإن الأمثلة التي تراءى عبر التاريخ تثبت أن الترجمة لا تنطلق من قواعد اللغة ولكن من قواعد الثقافة، مما ينقل المترجم من دور الناقل المحايد إلى الكاتب المبدع، الذي يعيد كتابة نص جديد. فأيدولوجيا الترجمة لا تكمن في النص المترجم فقط، ولكن أيضاً في الصوت، وموقع المترجم، وكذا أهمية النص بالنسبة للمتلقين، وطريقة الانتقاء، يضاف إلى ذلك عوامل الإنتاج والاستقبال والرعاية، حسب لوفيفر، التي تمارس التخريب أو التحول حسب وجهة نظر حراس الشعرية³⁹. وهو ما فتح الباب أمام الترجمات لمساءلة المفهوم التقليدي المتعلق بشفافية الترجمة وبرائها، بعد الاقتناع بأن النقل مسألة سياسية تمثلت في توظيفها الكولونيالي.

2.2 - الترجمة بين التنميط والتعددية: ارتبطت الدراسات ما بعد الكولونيالية منذ نشأتها بالبحث عن سبل مواجهة الهيمنة الغربية ومركزيتها، وفك الارتباط مع الحالة الاستعمارية، التي مازالت مستمرة بأشكال أخرى

37 - Arduini (2016)P23

يمكننا القول في هذا السياق بأن هناك العديد من المعايير والقواعد الضمنية والصريحة التي تبني عليها الترجمات أو ما يطلق عليه أنطوان بيرمان بتشوهات الترجمة التي عددها في ثلاث عشرة نزعة تشويبية تطغى على العملية الترجمة، بل هي جزء من ذات المترجم وعمله (برمان، أنطوان 2010 : الترجمة والحرف أو مقام البعد، ترجمة وتقديم د. عز الدين الخطابي، مراجعة د. جورج كتورة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ص 49).

38 - أمبارو أورتادو ألبير، 2007، ص 500

39 - Lefevere, (1985). **Why Waste Our Time on Rewrites? The Trouble with Interpretation and the Role of Rewriting in an Alternative Paradigm, The Manipulation of Literature, Studies in Literary Translation**, London, Croom Helm, pp. 225

وصور متنوعة تجمع بين الثقافي والاقتصادي والسياسي، وانشغلت بالعديد من القضايا التي تتعلق بالتححر ومراجعة التمثلات حول التاريخ والثقافة، التي عمل الاستعمار على ترسيخها باعتبارها حقائق كلية وكونية، ومواجهة المركزية الأوروبية⁴⁰. لذا عمل هذا الصنف من الدراسات على مواجهة هيمنة "الميثولوجيا البيضاء" بتعبير دريدا⁴¹، على الفكر الإنساني، بحثاً عن قيم جديدة تبرز الذات الحضارية للشعوب المختلفة وترفض التمنييط الاستعماري، وتتنصر للتعددية الثقافية والسياسية اعتماداً على العديد من الفلسفات والنظريات النقدية، خاصة المندرجة فيما بعد الحداثة الراضة للسرديات الكبرى⁴². لذا عملت على دراسة الخطابات الغربية باعتبارها خطابات غائية تحوي في طياتها توجهات استعمارية مازالت مستمرة في الزمان، وإن كان وجودها المكاني العسكري قد انحسر بعد الاستقلالات السياسية. وأهم محاور هذه الخطابات مواجهة الاعتقاد بتفوق الغرب خاصة بعد الإشكالات الحضارية التي تسبب فيها. "وتكمن المفارقة الواضحة في أنه حتى قبيل نهاية الحرب العالمية الثانية، إن لم يكن بعد ذلك، كان العالم يحتفي بالحضارة الأوروبية أو المسيحية باعتبارها صانعة العالم الحديث، ولكنها الآن تواجه مستقبلاً مشؤوماً وصرنا نسمع الناس يتحدثون عن التدمير الذاتي للإنسانية"⁴³.

وإذا كان الاستعمار بالتعريف السياسي هو قهر الشعوب، ونهب خيراتها، وفرض السيادة الأجنبية عليها، وحرمانها من ممارسة حريتها وتدميرها⁴⁴، فقد

40 - إدوارد سعيد 2006، الاستشراق، ترجمة محمد عناني، تذييل طبعة 1995، دار رؤية، القاهرة، ص 5.

41 - جاك دريدا، 2007، أحادية الآخر اللغوية، ترجمة: عمر مهيب، الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات الاختلاف، ص 55

42 - ديفيد كارتر، 2010، النظرية الأدبية، ترجمة: د. باسل المسالمة، ط1، دار التكوين، دمشق، سورية، ص: 125

43 - طلال أسد. 2021، ص 24.

44 - محمد أحمد الطوير 1997، تاريخ حركات التححر من الاستعمار في العالم خلال العصر الحديث، منشورات تأنيث، الرباط، ص 13

شكلت الترجمة وسيلة رئيسة من وسائل الإخضاع والهيمنة. بل بدت، في أكثر الأوصاف راديكالية، بأنها نوع من الافتراس، حيث يمتص المترجم دم النص الأصلي لتقوية النص الهدف، أو "أكل لحوم البشر" بتعبير سانتوس سوسا⁴⁵. حيث وظفتها القوى الكولونيالية، إبان الاحتلال وبعده، ليس للتواصل مع السكان المحليين فقط، ولكن لترسيخ التفوق العرقي والثقافي، والسيطرة على الأبدان والعقول. "فالأمر لم يقتصر على احتياج الفاتحين الإمبراطورين الأكيد إلى إيجاد طريقة فعالة للتواصل مع رعاياهم، بل كان عليهم أيضا أن يطوروا طرائق جديدة في إخضاعهم وتحويلهم إلى رعايا طبيعيين أو متعاونين"⁴⁶. فقد كشفت الباحثة الهندية تيجاسويني نيرانجانا أن الإدارة الاستعمارية الإنجليزية، أثناء احتلالها للهند، ووفق منطق انتقائي، استخدمت الترجمة في ترسيخ احتلالها وإضفاء الطابع المثالي على ما تمارسه من عنف، من خلال ترجمة القوانين الهندية إلى الإنجليزية، وتقديم صورة وهمية عن المحتل، باعتباره مجرد أداة إدارية بيد السكان الأصليين⁴⁷. فالترجمة التي عرفت سابقا بأنها وسيلة التواصل والتعارف بين الثقافات، غدت في السياق الكولونيالي تلاعبا بالنص الأصلي من قبل مستقبله، أو العكس. بل غدا وجود النص رهينا بترجمته، التي تعيد تقديمه للمتلقي المستعمر. وهنا تدفع الكولونيالية بأن النص الأصلي يعتمد على الترجمة من أجل بقاءه؛ فهي التي تحدد معناه وصفاته، أي أن معنى النص موجود في ترجمته، التي تعيد كتابته وبناء معناه. من هنا انتهت مهمة المؤلف وسلطته، وترجع المترجم مكانه. "ففي الأعمال المهمة التي لم يحدد مترجمها لحظة إنتاجها،

45 - Boaventura; 2011, p. 41.

46 - دوجلاس روبنسون، 2006، الترجمة والإمبراطورية، ترجمة: نائل ديب، ط1، المركز القومي

للترجمة، القاهرة، ص 25

47 - نفسه، ص 149

فإن الترجمة تشكل صفة بقائها"⁴⁸. لذا اعتبرت الترجمة حياةً جديدةً للأصل، وربما أهم منه، بالرغم من الإنكار القانوني لموقعها⁴⁹.

وكما وظفت الكولونيالية الترجمة من أجل الهيمنة وفرض التمثل الغربي للتاريخ والوجود، فألغت الاختلاف، واعتمدت تنميط الصور والمعتقدات الغربية ونقلها للثقافات الأخرى، فقد وظفتها دراسات ما بعد الكولونيالية كاستراتيجية للمقاومة، حيث جعلت من الدفاع عن التعددية نقطة ارتكاز في مشروعها الذي تبلور في أنحاء متعددة من العالم الثالث، واستقلالية المترجم جوهرها⁵⁰. إذ تفترض الترجمة، في صورتها الجديدة، تجاوز الاختلاف بين النص الأصل والنص الهدف، لأن الأصل هو المانح، ولكنه مُستقبل أيضاً، لأن الآخر مازال مستمرا في الوجود داخل الذات. والترجمة التي كانت آلية للإخضاع، غدت آلة للمقاومة: "في يد مترجم ماهر، يمكن للترجمة أن تقدم هذا النوع من السردية المضادة الذي يفكك/ ينقض أنظمة المعنى الاستعمارية. ما يمكن لمثل هذه الترجمة أن تفعله هو اكتشاف أن ممارسات يومية غير ملحوظة، ومقبولة ظاهرياً كما هي، متورطة في المشروع الاستعماري"⁵¹. ففي مجتمع تغلب عليه

48 - BENJAMIN, Walter. 1984 /1923; **La tasca del traductor**, en Art i Literatura, Antoni Pous (tr.), Vic, Eumo y Edipoies; p: 122

49 - Françoise Benhamou, Joëlle Farchy 2014. **Les fondements théoriques du droit d'auteur** DANS : Droit d'auteur et copyright ; Collection Repères ; Éditeur La Découverte

في الصياغات القانونية للملكية الفكرية يقاس العمل الإبداعي على الأعمال المادية الأخرى، فيكون المؤلف هو المالك الطبيعي والوحيد لعمله. وفي حالة الترجمة يشترط في النص الجديد، إضافة إلى حصوله على إذن من صاحب الأصل، أن يكون ماثلاً له حتى يستحق الوصف بكونه مترجماً (ينظر: تقرير المقررة الخاصة في مجال الحقوق الثقافية، فريدة شهيد الدورة الثامنة والعشرون مجلس حقوق الإنسان البند 3 من جدول الأعمال تعزيز وحماية جميع حقوق الإنسان، المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، بها في ذلك الحق في التنمية 24 ديسمبر 2014)

50 - BASSNETT, Susan. 1993. **Comparative Literature: A Critical Introduction**, Oxford y Cambridge, Blackwell, 1993 ;p: 152

51 - Joshua M. Price ; **Whose America? Decolonial Translation by Frederick Douglass and Caetano Veloso** ; Territoires, histoires, mémoire; La traduction littéraire et le Canada; Volume 28, numéro 1-2, 2015, p. 65-89

الأمية تكون للكاتب/ المترجم سلطة اللغة، لأن الجميع بحاجة إلى خدماته، في التواصل الداخلي، أو مع الآخر. ومع الانقلاب الذي أحدثه الاستعمار في المفهوم والاستعمالات غدا الجهل بلغة المستعمر وسيلة من وسائل الإخضاع، وغدت الترجمة هي أداة تنزيل رغبات السلطة وميولاتها. وانشغلت الإمبريالية، زيادة على بناء الواقع السياسي والعسكري، ببناء واقع نصي موجه من خلال تسمية أراض جديدة، وإحياء تواريخ معينة، وتسليط الضوء على هويات دون غيرها، وتحويلها إلى نوع استطرادي لممارسة السلطة. وقد بقي تأثير هذا الخطاب حتى بعد زوال الاحتلال السياسي حيث أعادت النخب المدنية إنتاجه⁵².

لقد استطاع الاستعمار توظيف الترجمة في بناء تخيال جماعي وكوني يمنحه السيادة الدائمة على الواقع والذاكرة، لذا رام خطاب المقاومة تفكيك الخطاب الاستعماري ومن خلاله الأداة الترجمة، وتقديم رؤية مغايرة للترجمة كأداة للتواصل والتفاهم والتعددية الثقافية والهوياتية، وذلك من خلال السعي بواسطتها إلى التقليل، إلى أدنى حد ممكن، من العقبات التي تعترض التفاهم بين شعوب الجنوب التي تكافح النمذجة الكولونيالية⁵³. لذا، ارتبطت الترجمة في تاريخ الصراع ضد الاستعمار بأدوار متعددة ومتنوعة: فمن جهة كانت في يد المستعمر أداة للهيمنة والإخضاع، ومن جهة ثانية كانت وسيلة من وسائل المقاومة وفتح مسارات جديدة للتواصل الثقافي.

3.2 الترجمة وصناعة الهويات: الترجمة في تاريخ الاستعمار قضية هوياتية
بالأساس، وفي سبيل ذلك اتخذت مسارين: (أ) — مسار التأسيس الهوياتي، وفي مرحلة لاحقة (ب) — مسار بناء هويات بديلة من خلال تشجيع الارتباط بالمركز الاستعماري من أجل الترقى، من خلال ترجمة الأدب الأوروبي إلى اللغات المحلية. فقد وظفت القوى الكولونيالية، إبان الاحتلال وبعده، الترجمة

52 - أنظر: فؤاد بوعلي (2015)، الإبداعات المغربية باللغات الأجنبية بين سلطة اللغة وسلطة الهوية: قراءة

ترابئية، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي مجلد 20، عدد 80

53 - يحيى رمضان، 2020، الخيار النقض كولوونيالي من فك الارتباط إلى إعادة الوجود، ط1، شمس برينت،

سلا المغرب، ص14

لترسيخ التفوق العرقي والثقافي، وصناعة خيال هوياتي جديد. ففي التجربة البريطانية تعاملت الإدارة الكولونiale بمنطق انتقائي مع مصادر المعرفة الهندية، حيث اقتصرت الترجمة والنقل إلى الإنجليزية على نصوص الأدب السنسكريتي المتتمية للقرن الثامن عشر، في حين تجاهلت أمهات العلوم الهندية، حتى لا تبرز قوة حضارة المستعمر وأصالتها⁵⁴. وقد "وفرت الترجمات الأوروبية المشوهة للنصوص الهندية المعدة للجواهر الغربية جملة كبيرة من الصور الاستشراقية للنخبة الهندية المثقفة، والتي تكتشف ماضيها من خلال هذه الترجمات التي تسعى إلى تصوير ووصف الهندي كالأخر الغريب بالنسبة للبريطاني الراقى المتحضر. إن الترجمة كانت اليد اليمنى للسلطات الكولونiale فقد كانت ضرورية في عمل الإدارة وتحقيق أهداف الحكم الكولونالي"⁵⁵. وقد لاحظت نيرانجانا أنه في الفترة الاستعمارية المبكرة، القرن الثامن عشر، كان هناك قدر من الرومانسية التي تقدمها الترجمات عن الشرق، لكن في عشرينيات القرن التاسع عشر، ومع بروز شركة الهند الشرقية التي تحكمت في الاقتصاد الهندي، تغيرت صورة الهند، لتصبح مرتع البرابرة والهمج⁵⁶. فحسب الحاجة تتحدد وظيفة الترجمة الكولونiale. وتحفظ الذاكرة القريبة نماذج لحضور الترجمة في محاولة الإخضاع الهوياتي. حيث "كانت الترجمة جزءاً من مشروع التبادل الثقافي معادلة للتحويل والاستيعاب، ولا تزال، ليس لتحويل الشعوب الأصلية إلى المسيحية،

54 - ذهب بعض الدارسين إلى أن اكتشاف اللغة السنسكريتية ومعه فصيلة اللغات الهندوأوروبية، الذي أدى إلى التطورات اللغوية اللاحقة، بظهور اللغويات المقارنة والتاريخية الممهدة للسانيات المعاصرة مع سوسير، ليست إلا كشفاً كولونياً يراود منه تأصيل المشترك الجامع بين الثقافتين الهندية والغربية لتبرير الوجود الإنجليزي في الهند (أنظر: الأوراعي، محمد 2001، الوسائط اللغوية ج2 للسانيات النسبية والأنحاء النمطية، ط1، دار الأمان، الرباط، ص 462).

55 - محمد ياسين بلقندوز، 2015، النظرية ما بعد الكولونiale في الأدب وعلاقتها بالترجمة النظرية ما بعد الكولونiale، دراسة تحليلية ونقدية لكتاب الترجمة والإمبراطورية، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في الترجمة، معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، ص 56

56 - روبنسون، 2006، ص. 14. أنظر: حوارات في الترجمة: حوار مع تيجاسوني نيرانجانا، من الإنكليزية إلى الكانادا ومن الكانادا إلى الإنكليزية: طريق تيجاسوني نيرانجانا المصور إلى الترجمة، حاورتها: تريشا غوبتا، 17 مارس 2018، ترجمة أ.د. كاظم خلف 2019-03-22 العلي

كما كان عليه الأمر في البدايات، ولكن لتحويل سكان الأرض جميعاً واستيعابهم، ضمن منطق النيوليبرالية الوحشي الذي لا يترك مجالاً لأي بديل آخر مختلف⁵⁷. فقد رصد فاينست رفاييل دور الترجمة في نقل المجتمعات الأصلية في الفلبين إبان الاحتلال الإسباني، حيث سمح الاختلاف اللغوي بين المستعمر والمستعمَر، وعسرُ التواصل المباشر والتفاهم السريع، بتقديم تفسيرات خاصة للدين المسيحي وللنصوص الدينية وفق مقاصد الغازي. فالمصطلحات التي لم يجد لها الإسبان مقابلات في التاغالوغية، اللغة الأصلية للسكان، نقلت حرفياً، دلالة على أنها غير قادرة على التعبير عن الحقائق المسيحية. "لأن الفاتحين والمفتوحين يتكلمون لغات مختلفة، وديانة الفاتحين لا تفسح المجال أمام الاستغلال الاقتصادي البسيط لأجساد المحليين، بل تتطلب هدايتهم"⁵⁸. فالترجمة في هذا السياق غدت آلية لنقل المجتمع المحلي نحو هويات جديدة، وبحكم الاختلاف اللغوي، فهي الوسيلة الوحيدة للتواصل والإخضاع في الآن نفسه. فالغاية ليست نقل المعارف بل صناعة هويات جديدة. ومن أجل ذلك خلقت تراتبية للغات المتداولة: حيث تتسيد اللاتينية على عرشها، باعتبارها لغة الكاثوليكية، تليها القشتالية لغة الإمبراطورية الإسبانية، لنصل إلى اللغة الأدنى في السلمية وهي التاغالوغية الغارقة في الوثنية. "لقد جعلت الإمبراطورية اللغة تراتبية حيث لغة القوة الإمبراطورية في القمة ولغة المسودين المذلين المستعمرين في الأسفل"⁵⁹. وللخروج من هذه الحالة ينبغي تحقيق التحول الهوياتي الضروري من خلال تقريب اللغة الهدف من اللغة الأصل، للاقتراب من الرب. وتعكس هذه التراتبية الهوياتية خياراً إيديولوجياً ملازماً للترجمة الكولونيالية. ففي التجربة المغاربية، كان حضور الترجمة "مؤسّساً" للصورة الهوياتية البديلة التي رامها الاستعمار منذ بدايته، ومن هنا نفهم العناية التي أولاهها للفعل الترجمي وتكوين المترجمين. فمنذ نزول الجنود الأوائل، واحتلال

57 - روبنسون، 2006، ص 18

58 - نفسه، ص 124

59 - نفسه، ص 1

الجزائر في القرن التاسع عشر، اعتبرت الترجمة أداة التواصل الرئيسة مع السكان المحليين، وبين طرفين يفتقدان لغة مشتركة: "كانت الترجمة وسيلة اتصال وتواصل بين الإدارة الاستعمارية والأهالي في الجزائر، ولكن أيضا في تونس عند فرض الحماية الفرنسية عليها العام 1881، وكذلك أثناء فرض الحماية على المغرب سنة 1912، لذا فقد أولت الإدارة الاستعمارية في هذه الأقطار المغاربية المحتلّة أهمية كبيرة للترجمة والمترجمين الذين كانوا في الغالب عسكريين"⁶⁰. ومن هنا بدأ الاهتمام بتكوين المترجمين المتخصصين في مختلف مجالات الحياة العسكرية والسياسية والعلمية، وفتح مسالك ومؤسسات للتكوين، لوعي السلطات الاستعمارية بدور الترجمة في التواصل مع الأهالي وفهم ذنيتهم. فبمجرد دخول الجيش الفرنسي إلى المغرب سنة 1912 أمر المقيم العام الجنرال ليوطي بإنشاء "المدرسة العليا للترجمة"، حيث أوكلت لها مهام تخريج مترجمين وتراجم وسطاء بين الحكام والأهالي في المدن والأرياف⁶¹. وبما أن العربية كانت لغة الوثائق والمعارف، فقد كانت الترجمة في اتجاه واحد من اللغة الدنيا إلى لغة القوة، من خلال ترجمة النصوص العربية إلى الفرنسية مما مكن المحتل من "ذخيرة هامة من الوثائق والمخطوطات التي انكبّ على ترجمتها، واعتمد عليها في صياغة أولى الكتب الاستشرافية حول الجزائر بالخصوص، والبلدان المغاربية الأخرى على وجه العموم"⁶². لذا تلبست عملية الترجمة بلبوس علمي بحثي بغية الاقتراب من المجتمع المحلي واستكشاف خرائطه الهوياتية: "وكان أب الاستشراق الأوربي سلفستر دي ساسي (تـ1836)، من أوائل المستشرقين الذين اعتنوا بالجزائر من خلال ترجمته للمنشورات الأولى للحملة الفرنسية على الجزائر، وبرزوا في مجال الإثنوغرافيا والبحوث الأنثروبولوجية، التي عرفت ازدهارا في

60 - صورية مولوحي فروجي، عن الأثر العلمي للمترجمين العسكريين في البلدان المغاربية المستعمرة: الجزائر نموذجاً، <http://journals.openedition.org/insaniyat/> 2015.

61 - القاسمي، علي (2010)، الترجمة في الوطن العربي المغرب العربي نموذجاً، دراسات في النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان ناشرون، ص. 29-30.

62 - نفسه ص. 29-30.

هذه المرحلة، وعلى أساسه تمّ وضع خرائط إثنيّة وقبليّة للمجتمع الجزائري، ووضعوا خريطةً شاملةً للقبائل الجزائرية سنة 1844م، ومن ضمن هذه الدراسات نجد العادات والتقاليد واللهجات⁶³. وتوالت البعثات العلمية والدراسات المتناولة للمجتمع وطبقاته وفئاته واستكشاف مفاصله ونتوءاته التاريخية والقبلية. و"نعتقد أنّ اللهجات شكّلت معياراً مهمّاً في تصنيف الخرائط الإثنوغرافية، ونشط في هذا المجال كبار المستشرقين الفرنسيين"⁶⁴. ومن ثمة انشغل علماء الاستعمار بالبحث عن مناط التنوع اللساني والثقافي، ما دام التنوع في المنطقة لغويا وليس دينيا أو عرقيا، فانحصرت مجالات الاهتمام في اللهجات واللغات الوطنية العربية والبربرية، والتراث الشعبي والمعارف التقليدية. "فبعد أن حققت الحملة الفرنسية غايتها في الهيمنة على الجزائر، أصبحت فرنسا أكثر من أي وقت مضى بحاجة إلى "وسطاء" يساعدها على التغلغل في أعماق المجتمع والإحاطة بأحواله وظروفه"⁶⁵. فكانت هذه الأبحاث هي الإطار المرجعي للسياسة الكولونiale الرامية إلى صناعة واقع هوياتي جديد.

لكن التراتبية الكولونiale بين الهويات واللغات ستترسخ مع الانتهاء من مرحلة التأسيس الهوياتي، أي النقل من العربية إلى الفرنسية، إلى مرحلة البناء الهوياتي، بانطلاق الترجمة من لغة القوة إلى اللغة المحلية. إذ نجد الحضور الفرنسي الموسوم بالقوة والافتراس اللغوي هو الميسم الرئيس، والذي أنتج طبقية هوياتية مجتمعية في الاستعمال والتداول حسب العلاقة مع لغة المستعمر. "ونظرا للمواقع التي تحتلها اللغة الفرنسية في المغرب، فهي لغة معترف بها باعتبارها لغة للخبز، أي لغة للترقية الاجتماعية: بدونها يصعب على المرء أن

63 - حاج بنرد، 2020، جهود المستشرقين الفرنسيين في دراسة اللهجات الجزائرية -مقاربة إثنوغرافية-، دراسات استشرافية، العدد22، ص95

64 - نفسه ص99

65 - نفسه ص95

«يشق طريقه» في المجتمع⁶⁶. وينعكس الأمر على النخبة التي غدا الارتباط بلغة القوة محددًا هوياتيًا إذ: "حين يكتب الكتاب ما بعد الكولونيين يكون اختيار لغة الكتابة أمراً مشحوناً إلى حد بعيد. فهل ينبغي عليهم أن يكتبوا بلغة القوة، لغة المستعمر الأوربي الحديث، الإنجليزية أو الفرنسية؟ أو بلغة المستعمر القديم، الهندية أو العبرية؟ فكل من هذين الخيارين يزيد من فرص قراء الكاتب بين قراء يتعدون حلقة قرائه المحليين الصغيرة، وكل منهما يمكن أن يفضي أيضاً إلى اتهامات بالخيانة الثقافية"⁶⁷. وتطور الأمر حتى غدت هذه التراتبية جزءاً من المخيال العام للمجتمع بعد أن انتهت الحاجة من الترجمة التي أدت دورها التاريخي في التحول الهوياتي، لتبدأ عملية صناعة الهويات البديلة من خلال ربط المجتمع المحلي بالمركز الفرنسي عبر تنشيط نقل الثقافة الغربية إلى اللغة العربية. "ففي الترجمة بين المركز والأطراف نجد أولاً أن الثقافة الخاضعة تترجم من الثقافة المهيمنة أكثر بكثير مما تترجم هذه الأخيرة منها، وذلك يعني اتساع تمثيل الثقافة المهيمنة في الثقافة الخاضعة، وضيق تمثيل هذه الأخيرة في نظيرتها"⁶⁸. وهو ما خلق نخبة مرتبطة بالثقافة الغربية بل ومنافحة عنها، وإن كانت هويتها مخدوشة، إلى حد الارتقاء في حضنها كما فعل جاك دريدا: "أنا أحادي اللغة، وأحاديته اللغوية هذه كانت وستبقى بيتي، هكذا أحسها بل وهكذا أسكنها وتسكنني وهكذا ستبقى."⁶⁹

66 - جليبر غرانغوم، 1995، اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ترجمة: محمد أسليم، مكناس، الفارابي للنشر، ص 152

67 - سامية روبنسون، 2006، ص 187.

68 - ديب، ثائر، 2014، الترجمة عبر تباينات القوة : اللغة والهوية في عالم الترجمة اللامتكافئة، في الترجمة وإشكالات المأقفة، إعداد وتقديم، مجاب إمام محمد عبد العزيز، ط1، منتدى العلاقات العربية والدولية، الدوحة، ص 295

69 - دريدا، 2007، ص 23. تربط الترجمة الكولونيالية بالسياسة اللغوية الاستعمارية بالمغرب العربي التي أسستها على ثنائية الاهتمام والتدمير، حيث اهتم باللغة الفصحى واللّهجات دراسةً وتعلّياً، ومحاولة تدميرها في الاستعمال العام بإحلال الفرنسية وتعليمها للمجتمع؛ لترسيخ وجودهم فيه ==

3- الترجمة ونقد التوظيف الصراعي للهوية

انشغلت الترجمة في صورتها الكولونيالية بالتحول الهوياتي وصناعة هويات جديدة فكان جواب خطاب ما بعد الكولونيالية هو فك الارتباط مع المركز. وسنعرض في هذا المحور لثلاثة مشاريع مقاومة للمنحى الكولونيالي التي ستؤدي بنا إلى البحث عن الترجمة الإبداعية في بناء السلم الهوياتي.

1.3 - نقد التمرکز العرقي للترجمة: أسس أنطوان بيرمان، أحد أهم نقاد الترجمة الغربيين، قراءته لإيديولوجية الترجمة، كما وظفتها الكتابات الغربية، على ما سماه بالتمرکز العرقي، الذي يقصد به "اللجوء إلى الترجمة التي ترجع كل شيء إلى ثقافتها الخاصة، وإلى معاييرها وقيمها، وأن كل ما هو خارج عن هذه الثقافة: غريب أو سلبي، أو لا بأس أن نلحقه ونكيفه من أجل إثراء هذه الثقافة"⁷⁰. وإذا كان بعض الباحثين يميل إلى ربط التوجه النقدي لبيرمان بتجربته الشخصية والفكرية، التي تتمثل في نضاله ضد الاستعمار في طفولته، وتأثره الكبير بنقدية فوكو وتفكيكية ديريدا⁷¹، فإن أهمية أطروحته تنبع من كونها قدمت نقدا من داخل الذات لمسار الهيمنة الغربية. إذ يقر، بدءا، بانزياح الكتابات الغربية عن المبادئ المؤسسة للترجمة: الانفتاح، والحوار واللامركزية⁷². إذ لا يمكن تصور الترجمة خارج العلاقة مع الآخر، فهي واسطة معرفته واكتشافه، فمن خلال مقابلة الآخر نكتشف أنفسنا، وأن الآخر فينا يصبح في متناولنا، بل

== (أبو القاسم سعد الله، 1996، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، ص 19). ومن أجل الوصول إلى هذه الغاية اشتغلوا في إطار الاثنوغرافيا بالخصائص الاثنية والعرقية للقبائل والمناطق. فكما فعل الإنجليز في الهند من خلال البحث عن المشترك مع السكان الأصليين، نشط الاستعمار الفرنسي في تشجيع الارتباط بين السكان الأصليين / البربر والغرب دينا وهوياتيا كما عبر أحدهم: "البربر كانوا ومازالوا مسيحيين، وإن دعاة المسيحية الذين بثتهم فرنسا بين القبائل البربرية، إنما هم وعاظ يذكرون إخوانهم البربر بدينهم القديم، لا دعاة لدين جديد أو معتقدات غريبة" (حاج بنيرد، 2020، ص95). والغاية الأمثل هي إدامة الوجود الفرنسي من خلال وجود هويته ولغته.

70 - Berman (1999); p29

71 - Dominique Rougé(2015): *Introduction à l'œuvre théorique d'Antoine Berman*, traductologue français Synergies Pologne n° 12 ; p. 11-17

72 - Berman,(1984). *L'épreuve de l'étranger*. Paris : Gallimard. p 16

هو المحدد لهويتنا، "إنه القوة الخفية لهويتنا"⁷³، كما قالت جوليا كريستيفا. ومن خلال الترجمة يمكن للذات استيعاب تعدديتها والاقتراب مما يمتلكه الأجنبي أو الآخر⁷⁴. فمن خلال قراءة الرومانسيين الألمان وترجمة لوثر للكتاب المقدس، أكد بيرمان على الدور النقلي للترجمة دون تدخل من المترجم أو لغته، أي نبذ أي سيادة خارجية على النص الأصلي. فوظيفة المترجم هي نقل مقاصد المصدر دون فرض الذات على المتلقي أو تمركز للذات الناقلة. فالترجمة الغربية في اعتقاده، منذ البدايات الأولى، كانت متمركزة على الذات من خلال التصرف في الأصول وإعادة صياغتها كما فعل شيشرون وجيرونم، وهو ما يعتبر تحريفا عن هدفها الأصلي. لذا يدعو بيرمان إلى نقد القيم الأيديولوجية والأدبية التي تحرف الترجمة عن هدفها الخالص وتنكر غرابة العمل الأجنبي⁷⁵. ولخص عملية التحريف في: العقلنة والتوضيح والإطالة والإهانة والابتذال، والإفقار النوعي والإفقار الكمي والتجانس وتدمير الإيقاعات، وتدمير الشبكات الدالة الضمنية، وتدمير المنهجيات النصية، وتدمير الشبكات اللغوية العامة، وتدمير التعابير، وإلغاء التراكيب اللغوية⁷⁶. فكل هذه الآليات تتدخل في الأصل من أجل صناعة نص جديد عن طريق الترجمة. ويبدو أن غاية ليرمان ليست مراجعة تاريخية لمسار الترجمة الغربية فحسب، بل بناء قواعد أخلاقية تؤطر عمل المترجم الذي تحول في الغرب إلى إيديولوجية تتصرف في النص، وتخلق نصوصا جديدة، ومعها هويات جديدة. أي أن الهدف هو تسييج النص الأصلي أخلاقيا، عبر معايير قيمة لتقييم الترجمات ونقدها⁷⁷. إذ لا تكمن صعوبة الترجمة في النص أو امتلاك الأدوات الضرورية، بل في المترجم الخاضع لضغوط الواقع والأفكار التي تؤثر في عمله دون وعي منه. ويذكر بيرمان أنها ليست مشكلات تنتهي بإدراكنا لها ووعينا بها، وإنما هي أشبه بعادات اكتسبناها وعلينا أن نتخفف منها ونحاول

73 - Julia Kristeva(1988). *Etrangers à nous meme*, éd. Fayard, p.22

74 - Berman,(1984). p.104

75 - ibid. p17

76 - Berman(1999); p13

77 - Charles Le Blanc 2009, *Le complexe d'Hermès. Regards philosophiques sur la traduction*, p. 62

تنقية ترجمتنا منها. فغاية الترجمة أخلاقية لأنها ترغب في انفتاح الغريب على فضائه اللساني الخاص. ولا يعني هذا، أن الأمور تمت تاريخياً ودوماً على هذا الشكل؛ بل على العكس، فإن الغاية التملكية والاستحوادية المميزة للغرب، غالباً ما عملت على خنق الميل الأخلاقي للترجمة⁷⁸.

2.4 الترجمة بين الثقافات، فك الارتباط مع الحداثة: لا يمكن فصل النقاش حول موقع الترجمة عن النقاش الحضاري بين الغرب الكولونيالي وشعوب الجنوب. إذ ترفض المركزية الغربية الاختلاف واستقلالية الثقافة المغلوبة، وتجبرها على التبعية والإلحاق، وهذا لا يتعلق بالثقافة فقط، بل بالقيم الوجودية للعالم التي تغدو قيماً كونية تفرض عبر وسائل الهيمنة المختلفة. لذا تأسس التيار النقض — كولونيالي باعتباره خياراً إستيمياً يفك الارتباط بأسس المفاهيم المعرفية الغربية ذاتها والمقصود "تحويل جغرافية وسياسة جسد المعرفة من أساسها في التاريخ الإمبريالي الغربي في القرون الخمسة الماضية إلى جغرافية وسياسة جسد الناس واللغات والأديان، والمفاهيم السياسية والاقتصادية، والذاتيات، إلخ، التي تعرضت للتمييز العنصري (أي حرمت من إنسانيتها)"⁷⁹. وتقوم الفكرة المؤسسة لهذا التيار، الذي تبلور في أمريكا اللاتينية، على أن الظاهرة الاستعمارية مستمرة في المفهوم من خلال الحداثة، أو ما سماه عالم الاجتماع البيروفي أنيبال كيخانو بكولونيالية السلطة⁸⁰، حيث الاستعمار والحداثة، وجهان لعملة واحدة: "إذا كانت الحداثة لا يمكن أن توجد من دون كولونيالية، فلا يمكن أن تكون هناك حداثة عالمية من دون كولونيالية عالمية"⁸¹. فالكولونيالية في شكلها التقليدي المباشر، أو الرأسمالي المعاصر، قد أوجدت

78 - Berman, (1984), p. 17

79 - والتر منيولو(2022)، الخيار النقض - كولونيالي ومعنى الهوية في السياسة، ترجمة: مليكة خندكي، في: يحيى رمضان وآخرون، الخيار النقض كولونيالي من فك الارتباط إلى إعادة الوجود، دار ركاز للنشر والتوزيع، ص221

80 - رمضان، 2020، ص 48

81 - نفسه ص50

أشكالا من الإدارة ارتكزت على التصنيف العرقي والهوياتي، مما أدى إلى الصراع القائم على أساس الهوية. أي أن النقاش الهوياتي، الذي تطور إلى الاحتراب، لم يكن أصيلا في شعوب الجنوب، بل هو جزء من البناء السلطوي للاستعمار والحداثة. ففكرة العرق، على سبيل المثال، التي تعتبر أحد أهم مكونات النقاش الهوياتي الحالي "هي من دون شك أداة الهيمنة الاجتماعية الأكثر فعالية التي اخترعت في الخمسمائة سنة الأخيرة"⁸²، قد برزت مع تشكل أمريكا، ومعها النظام الرأسمالي، لكنها فرضت لاحقا على سكان العالم في إطار التنميط الهوياتي الكوني. ومن خلال قراءة النقاش الهوياتي الذي عاشته، وتعيشه، بعض الدول حيث تطفو المشاكل العرقية كالولايات المتحدة الأمريكية، يؤكد كيخانو أن الباحثين لم يستطيعوا تجاوز النقاش حول العنصرية إلى مراجعة البعد الإيديولوجي لفكرة العرق ذاتها⁸³. "إن الأمر يتعلق ببناء إيديولوجي عار، ليس له حرفيا أية علاقة مع الهيكل البيولوجي للنوع الإنساني، وله بدلا من ذلك علاقة كاملة مع تاريخ علاقات السلطة في الرأسمالية العالمية، الاستعمارية/ الحديثة الأوروبية مركزية"⁸⁴. ويتأسس هذا التاريخ على أسطورة الترقى التي تنطلق من البدائية (التي تضم السود والهنود)، إلى الأكثر تحضرا (التي هي أوروبا)، مروراً بالشرق (الهند والصين)⁸⁵. بناء على ذلك فمن دون مغادرة سجن المركزية الأوروبية ومفاهيمها لا يمكن التحرر من فكرة العرق والعنصرية وغيرهما من المفاهيم الهوياتية. والأفق المقترح هو البحث عن البدائل الواقعية التي تتجاوز الرؤى الغربية المتمركزة على الذات، ولم لا توظيف الترجمة في مناهضتها. ففي الآونة الأخيرة غدت الترجمة عنصرا مهما ومحوريا في مناهضة الهيمنة الغربية والنيوليبرالية. فمن خلال العلاقات العابرة للحدود بين الحركات المحلية

82 - كيخانو (2022)، ماذا عن العرق؟، ص 143

83 - نفسه، ص 145

84 - نفسه، ص 146

85 - نفسه ص 151

والشبكات التواصلية أصبحت الترجمة وسيلة التواصل الرئيسية بين فعاليات المقاومة. وقد "تكشف حركة العولمة المضادة للهيمنة عن زيادة وضوح وتنوع الممارسات الاجتماعية في أجزاء مختلفة من العالم: إنها كوكبة من الحركات المتنوعة للغاية.... يتطلب توضيح كل هذه الحركات المختلفة وربطها وإنشاء شبكات عبر الحدود جهد ترجمة هائل"⁸⁶. لأن ما أظهرته الحركات الاجتماعية التي انطلقت في سياتل في نوفمبر 1999، هو أن الاختلاف في التنظيمات الاجتماعية للشعوب شكلي، في حين تتماثل الأصول الفكرية والاجتماعية بينها. فالتنوع الثقافي خلق مستويات من التعددية في الممارسات والأهداف، لكن مع توافق في الأصول الاجتماعية المحلية: ففكرة المشاركة الموجودة في العديد من مدن أمريكا اللاتينية، تشبه التخطيط التشاركي للباناشايات في ولاية كيرالا والبنغال الغربية، وأشكال الإدارة الذاتية للشعوب الأصلية في أمريكا، وسكان البوادي من إفريقيا. فالرهان هو إعادة الاعتبار للقيم المحلية المتماثلة في مسار المقاومة وترسيخ السلم.

وبحثا عن فك الارتباط مع النموذج الغربي اقترح العديد من الدارسين ما سمي نظرية "إبستيمولوجيا الجنوب" التي اعتبرت أهم إسهام لعلماء الاجتماع في أمريكا اللاتينية في السنوات العشرين الماضية⁸⁷، وهي خيارات معرفية ومعيارية تسمح لنا بالتعلم من الجنوب المناهض للإمبريالية⁸⁸، دون إطلاقية أو شمولية. وردا على إطلاقية الغرب يقترح المشروع النسبية الإجرائية من خلال "إيكولوجيا المعرفة" القائم على عدم وجود معرفة مطلقة أو جهل مطلق: "كل جهل هو جهل بمعرفة معينة، وكل معرفة تنتصر على جهل

86 - ibid

87 - BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (2003), **LA CAÍDA DEL ANGELUS NOVUS: ENSAYOS PARA UNA NUEVA TEORÍA SOCIAL Y UNA NUEVA PRÁCTICA POLÍTICA**, COLECCIÓN EN CLAVE DE SUR Editor: César A. Rodríguez ; Bogotá, Colombia., p18.

88 - De Sousa Santos; Boaventura(2011), **Epistémologies du Sud**, tr de l'anglais par: Magali Watteau, Etudes rurales ; n°187. <http://journals.openedition.org/etudesrurales/>

معين"⁸⁹. والاعتراف بنسبية الثقافات لا يعني بالضرورة تبني النسبية كموقف فلسفي⁹⁰. لأن الغاية هي تيسير التواصل بين الشعوب، والاستفادة من كل الثقافات دون تمييز، مما يثري الطرق المختلفة من التفكير. وعملية التنسيب التي تحفظ للاختلاف قدسيته تفرض "الترجمة بين الثقافات" كأساس للانتقال من الذات نحو الآخر والتي: "تُفهم على أنها مسار لخلق وضوح متبادل بين التجارب المختلفة للعالم، سواء كانت متاحة أو ممكنة... يتم التعامل مع تجارب العالم، في أوقات مختلفة في عمل الترجمة، إما ككل أو كأجزاء، تمامًا مثل الحقائق التي تفلت من هذه الكل أو هذه الأجزاء"⁹¹. فعمل الترجمة في هذا المشروع هو عمل مقاومة واقتراح بدائل معرفية وحضارية، دون نفي لدور أي جماعة في الحضارة الإنسانية، خاصة الجماعات التي تعرضت للقمع الثقافي والمعرفي. إذ "يحاول عمل الترجمة التقاط علاقة الهيمنة بين التجارب المختلفة والكشف عن ما تحتويه هذه التجارب (خاصة تجارب الضحايا) خارج هذه العلاقة. في هذه الحركة المزدوجة، تظهر علاقات الوضوح المتبادل، والتي يجب ألا تصل إلى حد "أكل لحوم البشر" المتبادل"⁹².

وأهمية هذا النموذج أنه لا يتوقف عند الاقتراحات النظرية للترجمة، بل يتجاوزها إلى الممارسات والسلوكيات العملية التي تبرز تقاربا في الاهتمامات بين الثقافات، وتماثلا في المفاهيم الموظفة، بالرغم من اختلاف السياقات. ويقترح علينا سانتوس تأمل التقارب — على سبيل المثال — بين المفهوم الغربي لحقوق الإنسان، ومفهوم الأمة الإسلامي، ومفهوم الدراما الهندي، وترجمة المفاهيم المختلفة للحياة الإنتاجية من خلال مقارنة مفهوم التنمية الرأسمالي بمفاهيم سواديشي Swadeshi التي اقترحها غاندي، وسوماك كاوازي Sumak Kawsay التي اقترحها الهنود الأمريكيون. فالرؤية التأويلية التي يقترحها علينا

89 - ibid

90 - ibid

91 - ibid

92 - ibid

سانتوس، ومعه رواد النقض كولونيالي، تنطلق من أن جميع الثقافات غير مكتملة، وبالتالي يمكن إثرائها من خلال الحوار والتواصل، وهذا موقع الترجمة والنقل. فالرؤية الشمولية التي بنتها الكونية الغربية تسقط مع التنسيب والافتناع باستحالة الاكتمال الثقافي. "إن الشعور بالنقص وعدم الاكتمال هو الدافع لعمل الترجمة، والتي لكي تؤدي نتائجها يجب أن تكون ملتقى دوافع متقاطعة ومتجذرة في ثقافات مختلفة"⁹³. لكن الأهم في هذا المشروع هو البحث عن الأدوار الإجرائية للترجمة في مسار مقاومة الحداثة الغربية. وينطلق سوسا من مثال حي نعايشه في مجتمعات الجنوب: فالتعايش بين الطب الحديث والطب التقليدي يبرز أن فعل الترجمة يجب أن يهتم في الوقت نفسه بالمعرفة النظرية والسلوكيات الناشئة عنها. المقصود هنا أن الترجمة ليست خطاباً نظرياً فحسب، بل هي سلوك عملي تترجم إليه هذه المعارف. ويتم التمييز بين المستويين من خلال زاوية النظر.

وخلاصة القول، إذا كانت دراسات ما بعد الاستعمار قد كشفت سبل توظيف الترجمة من أجل تأييد الهيمنة، فإن إيستمولوجيا الجنوب عملت على نقض هذا الخيار الاستعماري، وفتح حوار مع الآخر، وفك الارتباط عن أصوله الفكرية: الحداثة، وفق منطق هوياتي جديد عبر أداة الترجمة.

3.2 الترجمة بين الاختلاف والإلحاق، الحاجة إلى التعدد الهوياتي: تتفق جل المشاريع النقدية للمسار المؤدج للترجمة الغربية في استعادة أصلها المؤسس: الاختلاف. "إن الترجمة بما هي رحلة نحو المختلف، وتوق إلى التعرف على الآخر، تطرح إشكالية جوهرية متعلقة بتاريخ الأفكار، وتتمثل في مصطلح أنتروبولوجي معاصر يسمى الاختلاف، فلا يمكن للترجمة أن تؤدي رسالتها، إلا إذا أقرت الاختلاف وسأيرته"⁹⁴. فالافتناع بدور الترجمة في تجسير العلاقة بين

93 - ibid

94 - سلمى محمد عبد الله باحشوان، 2022، الترجمة والاختلاف الثقافي في الأدبيات العربية، مجلة تجسير، المجلد الرابع، العدد 2، مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية وتنشرها دار نشر جامعة قطر، ص 13.

المختلِفِين يجعل التفكير فيها تفكيراً في الذات وعلاقتها مع الآخر الحقيقي أو الافتراضي. حيث أسست المركزية الغربية لمسار القضاء على الهويات الخاصة عبر ما يسميه ميتشونيك بالإلحاق، الذي "يتتمي في أكثر أشكاله حدة إلى: الإمبريالية الثقافية"⁹⁵، والذي يفضي إلى التمنييط الثقافي والهوياتي. وقد كانت الترجمة على الدوام جزءاً لا يتجزأ من منظومة الإلحاق العقدي والاجتماعي والسياسي كما يبدو من الحاجة التبشيرية⁹⁶، لكنها تأخذ شكلاً أوسع حين تجعل النقل مكثفاً وباتجاه واحد: من النص المصدر عنوان القوة والهيمنة إلى النص الهدف فضاء الاستيعاب والتلقي، وهو ما يخلق اختلالاً في توازن القوى الثقافية التي أشار إليها جاكومون تحت عنوان "ترجمات غير متناسبة"⁹⁷، ويقصد بذلك أن ثقافات الجنوب المسيطر عليها من ثقافات الشمال المهيمنة تترجم أكثر بكثير مما تترجم هذه الأخيرة من الأولى. بل يمكن ملاحظة الهيمنة التي تمارسها اللغة الإنجليزية، من غياب التناسب بين الترجمة إليها ومنها، ليس في مقابل لغات الجنوب فقط، بل حتى في علاقتها باللغات الكولونيبالية الأخرى، مما يمنحها امتيازات السيادة عالمياً، وفي الوقت نفسه توجيه العالم نحو الأحادية الهوياتية والقيمية⁹⁸. لذا عدت الإنجليزية عنوان الهيمنة ونفي الاختلاف عبر العديد من الآليات الإجرائية التي تتدرج من الاستغلال، إلى التغلغل، فالتجزئة، ثم التهميش⁹⁹. وفي كل هذه الأحوال، تستنسخ علاقة الهيمنة بين الجماعات العلاقة الأبوية في الأسرة: "وسوف نرى أن المستعمرين الأوربيين قد أفادوا إلى أقصى الحدود من هذا القياس على الأطفال والراشدين في محاولاتهم أن يشرحوا لأنفسهم ولرعاياهم

95 - ماثيو غيدير. (2011) مدخل إلى علم الترجمة، ترجمة أد. أحمد طجوة، النشر العلمي والمطابع، الرياض، ص 94.

96 - George Steiner (1978) : **Après Babel une poétique du dire et de la traduction**, Albin Michel, pp. 31 - 44.

97 - روبنسون، 67 - 68

98 - نقلاً عن: روبرت فلييسون، 2007، الهيمنة اللغوية، ترجمة سعد بن هادي الحشاش، ط1، جامعة الملك سعود للنشر العلمي، ص 16

99 - نفسه، ص 78

كيف (أ) يبقى المحليون أطفالا بالمقارنة مع حكاهم الأوربيين، و(ب) ضرورة فرض نظام تعليمي بما فيه الترجمة على المحليين للأخذ بيدهم من حالتهم الطفولية إلى حالة أوربية من الرشد أو البلوغ، أي إلى حالة من التنظيم الذاتي القائمة على استدخال السلطة الأوربية¹⁰⁰. وإذا كانت بعض اللغات الاستعمارية مثل الإسبانية والفرنسية، بدأت تنافح عن الاختلاف والتعددية، فذلك لعدم قدرتها على الصمود أمام زحف الإنجليزية. وهذا هو الدافع في أن التعددية اللغوية، ومعها الترجمة، كانت جوهر المشروع الأوروبي منذ البداية، حتى قال إمبرتو إيكو: "إن لغة أوروبا هي الترجمة"¹⁰¹، ليس لاختلاف اللغات، وإنما خوفا من انقراضها. فأصبح خصم الاختلاف والتعددية هو اللغة الإنجليزية، المدعومة من طرف كيانات مؤسسية، والتي تدفع بالعالم نحو التوحد autisme العلمي والثقافي¹⁰²، مما سيلغي الحاجة للترجمة التي تقوم على أساس الاختلاف أو التميز بتعبير عبد السلام بنعبد العلي¹⁰³. فنحن نترجم لأننا مختلفين. وهو الشكل الثاني، المناقض للإلحاق، الذي يسميه ميتشونيك الإزاحة عن المركز، وهي علاقة نصية بين نصين في لغتين وثقافتين مختلفتين¹⁰⁴. فالعديد من الأسس الواقعية، تجعل التنميط / الإلحاق مستحيلا وتفرض التواصل والاختلاف. فإخفاقات الترجمة الآلية المتاحة عبر الأنترنت، وفشلها في تنميط كل المفاهيم باللغة الإنجليزية، كما تزعم باربرا كاسين، تفرض حماية التعدد اللغوي والرهان عليه¹⁰⁵. كما أن تطور العلوم الإنسانية والدقيقة، كما يقول العالم

100 - روبنسون، ص 39

101 - عبد السلام بنعبد العلي، 2020، الترجمة جسرا لبناء المؤلف الإنساني، مجلة التفاهم، المجلد 18، العدد 67، ص 339

102 - Calvet, L.-J; **La traduction au filtre des traductions**, Hermès; no 49, 2007.
<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2007-3-page-45.htm>

103 - عبد السلام بنعبد العلي، 2005، ضد الراهن، دار توبقال للنشر، ص 14

104 - غيدير. (2011)، ص 94

105 - Prado, D. **La traduction automatisée : le cas des langues romanes**, Hermès no 56, 2010. P 96

الفيزيائي مارك ليفي لوبلون Marc Lévy-Leblond ، ودخول العديد من الشعوب في مسار النهضة العلمية، يجعل من الضروري أن تكون هذه العلوم متعددة اللغات وأن تعزز الترجمة بجميع أشكالها¹⁰⁶. ففي عالم يتحول مركز ثقله نحو مناطق جغرافية أخرى، أصبحت الترجمة ضرورة حضارية ووجودية. كما أن العولمة، بلغتها الإنجليزية، وبالرغم من رؤيتها التنميطية تطلب مزيداً من الاهتمام بعمليات الوساطة ومشاكل التحويل، خاصة ما يتعلق بالمفاهيم الجواله والتفاعل الثقافي. هنا، تصبح الترجمة، من ناحية، شرطاً للتبادل العالمي، ومن ناحية أخرى، وسيلة لإبراز الاختلافات الثقافية واختلالات القوة وفرص الحركة. فالاختلاف حقيقة وجودية والترجمة آله.

4 - الترجمة الإبداعية في خدمة السلم الهوياتي:

أبرزنا في المحاور السابقة بأن الترجمة لم تكن مجرد آلية تقنية لنقل المعاني والألفاظ، كما ورد في التعاريف اللغوية، بل كانت على الدوام آلية إيديولوجية بيد الكولونيالية، توظفها في بناء الهويات الجديدة وصياغة الإطار المرجعي للاستعمار وسياساته الاقتصادية والاجتماعية. فكانت نتائج هذا المسار هو الاحتراب الهوياتي الذي تعيشه العديد من المجتمعات التي عانت من الاحتلال، ومازالت تعاني من تبعاته الهوياتية. فهل هذا يعني التخلي عن الترجمة باعتبارها أداة للاحتلال والاحتراب؟ هل هذا يعني الحنين إلى زمن ما قبل الترجمة؟.

يبدو أن الانتقادات التي وجهها نظار الدراسات الثقافية، قد وُجّهت للتوظيف الإيديولوجي للترجمة، الذي جعل منها أداة للصراع، وغدا دورهم هو تحليصها من هذه الرؤية المركزية. إذ "إن المنظرين ما بعد الكولونياليين الذين يتوقون إلى الحالة ما قبل الكولونيالية ويتمنون لو أن بمقدورهم إعادة عقارب الساعة إلى الزمن قبل أن يحط المستعمرون الأجانب رحالهم، إنما ينزعون إلى سب الأمبراطورية واعتبار الترجمة أمراً سلبياً على وجه الحصر، بوصفها أداة

106 - Leclerc-Olive, M., *Crise financière et espace public : traduire le langage de l'aréopage*, Hermès no 56, 2010.

للإمبراطورية¹⁰⁷. ولا تختلف غاية الترجمة الإبداعية، كما نتصورها، واقتبسنا عناصرها الأولية من كتابات طه عبد الرحمان وسوسا وغيرهما، عن التصورات التي وضعتها مشاريع المقاومة ما بعد الكولونيالية، والتي تقوم على استعادة الأصل الوجودي للترجمة المتمثل في التفاعل الثقافي بين الجماعات وإحياء القدرة الإبداعية لدى المترجم. وبالرغم من التسميات المختلفة، فجل مشاريع المقاومة الفكرية، التي أشرنا إلى بعضها، تقوم على نبذ مركزية الغرب الذي جعل من الترجمة أداة إيديولوجية للهيمنة، ومن الهوية خطابا للاحتراب. إذ كانت الترجمة والهوية على الدوام أداتان محوريتان من أدوات الهيمنة الكولونيالية، ومنتوجان من إبداع الحداثة الغربية بامتياز. فالأولى وجهت نحو التنميط والمركزية، والأخيرة وجهت نحو الصراع والاحتراب.

1.4 - خطاب السلم الهوياتي: يعتقد كثير من الدارسين بأن خطاب الهوية وتداعياته كان جزءا من تشكُّل الجماعة الإنسانية منذ الأزل، لكن تحولها إلى خطاب قلق ارتبط بالانعطافات التاريخية التي عرفتھا الدولة الحديثة. "فكلما تصاعدت حالات القلق في الواقع بدأ البحث في مقومات الانتماء وعلل الوجود، من خلال استحداث جماعات "افتراضية" استنادا إلى آليات واقعية"¹⁰⁸. مما يعني أن تطور النقاش حول الهوية ومفرداتها ليس خاصا بشعب أو قوم، أو حالة خاصة بالمنطقة العربية بعد فشل الدولة الوطنية كما يعتقد البعض¹⁰⁹، بل هي وليدة الانعطافات الكبرى التي عرفتھا الدول الحديثة. وبعبارة أوضح: النقاش الهوياتي هو الوليد الطبيعي للدولة الحديثة وقيمها الليبرالية من خلال ما تسميه هالبرن "ترسخ الفردانية"¹¹⁰. فالذي أعطى

107 روبنسون، ص 126

108 - فؤاد بوعلی وآخرون، 2022، تدير السلم السلم الهوياتي في عالم المسلمين، ط1، مركز الحكماء لبحوث السلام، الرباط، المغرب، ص41

109 - عبد الغني عماد، 2017، سوسيولوجيا الهوية، مركز دراسات الوحدة العربية، ص13

110 - Halpern, Catherine (2004). *Faut-il en finir avec l'identité?* in Sciences Humaines. No 151, Auxerre, France.p.13

للمفهوم وجوده الإشكالي الذي وصل حد الاحتراب، والصراع على الذاكرة والانتماء، هو الحدائة بقيمها الذاتية، وظهور الدولة الحديثة التي احتكرت الهوية حتى غدت شأنًا مؤسستيا وقضية سياسية¹¹¹، وهو ما لم يطرح في المجتمعات التقليدية. "الهوية صيرورة ذاتية للحدائة ومرتبطة تاريخياً بها. لم يكن الإنسان المندمج في مجتمع تقليدي يطرح مشاكل الهوية كما نفعل نحن اليوم. رغم أنه عملياً كان يعيش فردانية"¹¹². لذا تبقى الهوية حاملة معها نتوءات النشأة التي تتجلى في العلمنة والإعلاء من شأن الفرد ضد الجماعة: إذ "لم نعد في عصر الجماهير وإنما في عصر الأفراد" كما يصدق معلوف¹¹³.

وينضاف في دول العالم الثالث، أو دول الجنوب، عامل آخر ينبغي استحضاره في النقاش الهوياتي ويتعلق بعملية التحديث القسري وفرض النموذج الغربي للحدائة والهيمنة الرأسمالية على القيم والفضاء العام. إذ "قد لا يكون ممكنا تجريد البناء الامبريالي والعنصري للهوية في العالم الحديث في ظل اقتصاد رأسمالي من مظهره الطبيعي الذي يبدو عليه. فالهويات التي أنشأتها الخطابات الأوروبية الحديثة كانت عنصرية (أي المصنوفة العنصرية الكولونيالية) وبطريقة"¹¹⁴. فمفاهيم اللغة والعرق والنوع هي عناصر الهوية البارزة التي تثار في النقاش المعاصر، لكنها في التوظيف الهيمني تمت "عَنْصَرُهَا": "وتعني العنصرة أن هناك خطابا معينا، وإثنية معينة تعتبر نفسها بهذا الخطاب مالكة لسلطة تصنيف المجموعات الإثنية"¹¹⁵. وكانت عملية التصنيف هذه مقدمة مرجعية للصراعات الهوياتية التي تعيشها دول الجنوب أو التي خضعت للمد

111 - عبد الغني عماد، ص 147

112 - Ibid p14

113 - معلوف، أمين (1999) الهويات القاتلة: قراءات في الانتماء والعولمة، ترجمة نبيل محسن. دمشق: دار ورد للطباعة والنشر والتوزيع، ص 100

114 - والتر منبولو، الخيار النقض - كولونيالي ومعنى الهوية في السياسة، ترجمة: مليكة خندكي، في: الخيار النقض كولونيالي من فك الارتباط إلى إعادة الوجود، ص 220

115 - والتر منبولو، ص 219

الكولونيالي. فالحروب المشتعلة في دول الجنوب، أو التي عاشت المرحلة الاستعمارية، تثبت أنها جزء من بناء كولونيالي ممتد عبر الزمان وإن انحصر في المكان. ولمواجهة هذه الحروب ينبغي بناء مشروع للسلم الهوياتي ينطلق من تفكيك الخطاب الاستعماري وآلياته الوظيفية، وتوظيف الخصوصيات المحلية في فهم النزاعات وتحليلها كعنصر مما يطلق عليه السلم المحلي الذي يركز على الدور الحاسم للسياق الثقافي في الصراع وبناء الأمن والسلام¹¹⁶. ومقصودنا بالسلم الهويّاتي هو: "تحصين هوية الجماعة من كل ما من شأنه أن يهددها، أو يخل بمبادئ العيش المشترك بين أفرادها"¹¹⁷.

وكما كانت الترجمة من أهم أدوات الاحتراب الهوياتي فإن وجودها أساسي في بناء السلم الهوياتي من خلال عناصر ثلاثة:

أ - نقد المركزية الغربية للمعرفة واستعادة الإبداعية

ب - العودة إلى أصل وجود فعل الترجمة المتمثل في الاختلاف والتواصل

ج - بناء نموذج مرجعي للحوار بين الثقافات يقوم على تنسيب المعرفة وتعدديتها

2.4 - الترجمة: الإبداعية والتواصلية: تقوم الترجمة التي تبلورت في كتابات المناهضين للمركزية الغربية على أساسين متلازمين، حللنا سياقها سابقا:

أ - الأساس الإبداعي، الذي يعني استعادة الذات مبادرة الإبداع في مواجهة الهيمنة الفكرية والإيديولوجية الغربية،

ب - الأساس التواصلي، من خلال استعادة دورها الأنطولوجي التواصلي بين الثقافات.

116 - فاطر، عبد الحميد وآخرون (2022)، السلم المحلي: مقاربات متقاطعة، ط1، مركز الحكماء لبحوث

السلام، الرباط، المغرب، ص13

117 - فؤاد بوعلي وآخرون، 2022، ص 44

ولعل ما يطرح بحدّة في الحالة الراهنة ليس ضرورة الترجمة بقدر ما هو حول جدواها والحاجة إليها {يحتاج إعادة صياغة}. فنحن أمام حالتين تقاومان جدوائية النقل: الترميم الهوياتي الغربي (خاصة الأنجلوسكسوني) والاكتفاء الحضاري للغات المهيمنة. ففي عالم "كوزمبوليتاني/أممي" يغدو الانتهاء الثقافي موضع تساؤل، والتعددية خطاباً نظرياً وليس واقعياً، والأحادية هي دين العصر. ومن ثمة، فإن مسار الترميم الهوياتي الذي راهنت عليه لغات القوة، خاصة مع عولمة القيم والأذواق¹¹⁸، يعيد النظر في حقيقة الاختلاف وجوهريته. وإذا كان البعض يرجع فكرة الأممية أو الكونية إلى ما قبل الزمن الاستعماري، إلى الأدبيات اليونانية، وبالضبط حين الحديث عن الأبعاد العالمية للوجود الإنساني عند ديوجين الذي تحدث عن المواطن في العالم، أو الفيلسوف الرواقى زينو الذي زعم أن جميع الشعوب تحمل في داخلها الحقيقة الإلهية وأن الجميع كانوا قادرين على استخدام العقل الإلهي¹¹⁹، فإن منطق الوجود الكوني للحظة الرأسمالية، يختلف عن كل الرؤى السابقة، حين يجعل جوهره قائماً على الهوية الإنسانية الواحدة والأخلاق الكونية¹²⁰. ومن ثمة، فالإبداعية تقوم على الاختلاف واستعادة الجوهر الوجودي للترجمة التي كانت على الدوام أصلاً ضرورياً من أصول التلاقح البشري والتواصل بين الحضارات بل والتأثير فيما بينها. فالاهتمام بالهوية داخل الترجمة هو جزء من الاهتمام بالعلاقة مع الآخر ومن خلال اللغة بالأساس: بين الهوية والترجمة للغة. لذا كان توظيفها الكولونيالي متماثلاً. فإضافة إلى أن اللغة هي مكون من مكونات الهوية نفسها، فقد أصبح كل نص ينتجه الآخر مهما كان موضوعه، لا بد أن يخضع لترجمة معينة حسب الحاجة إلى ذلك. ومن ثمة كانت الترجمة على الدوام، كما يبرزه التاريخ المحلي للشعوب، أداة للتأثير وصناعة التغيير الثقافي. فقد شكلت، على

118 - بنعبد العلي، 2005، ص 14

119 - Michael Cronin(2006) ; **Translation and Identity** ; Library of Congress

Cataloging in Publication; p7

120 - Ibid ; p 23

سبيل المثال، ترجمة الكتاب المقدس البوذي من السنسكريتية إلى الصينية نواة تأسيس الفكر الصيني، لأن البوذية دخلت الصين من خلال الترجمة قبل دخولها في صراع مع الكونفوشيوسية والطاوية. ومع وصول أعداد من المبشرين المسيحيين من الغرب منذ أواخر القرن السادس عشر فصاعداً، كانت الترجمة إلى الصينية وسيلتهم للتأثير في النخبة الإدارية الصينية بهدف التحول الديني في نهاية المطاف. ومن ثمة فإن "المترجم لا يسدي خدمة لأتمته فحسب، وإنما حتى للأمم التي تتكلم اللغات التي ترجم أعمالها؛ فقد يحدث أن تمتص أمة من الأمم رحيق عمل من الأعمال وتستنفذ قواه، فلا يبقى مجال للتمتع بذلك العمل ولا للاستفادة منه والارتواء من معينه. وهذا يهم الألمان الذين سرعان ما يلتهمون ما يعرض عليهم من أعمال، فيقضون عليها ويذيقونها شتى من محن التقليد والمحاكاة. لذا فلا غرابة أن تبدو لهم إبداعاتهم الخاصة وقد انتعشت واسترجعت حياتها بفعل ترجمة جيّدة"¹²¹. فالترجمة تمنح النص حياة جديدة قد تفضل الأصل في ذبوعه وشهرته ويغدو الفرع أهم من الأصل "فترجمة التشيكي كونديرا هي التي جعلته أديبا عالميا (...). وكتب في لوموند سنة 1993 أنه قرر ألا يعتبر الصيغة الفرنسية لأعماله ترجمة، بل نصه هو، ويمكن نقل نصوصه عن الفرنسية أو التشيكية، ولو فضل الفرنسية. وهنا يصبح حديث "الأصل" كلاماً فارغاً. وكذلك بورخيس كان اكتشافاً فرنسياً، وكافكا، التشيكي"¹²². بل إن اللغة بأكملها قد تكون نتاجاً للترجمة والنقل، مثل ما قيل عن الألمانية الحديثة التي ظهرت للوجود مع ترجمة للإنجيل على يد مارتين لوتر. لذا فالترجمة ليست قناعة ذاتية أو اختياراً فردياً، بل هي حاجة حضارية في الأساس. يقول زوهار: "ليس في وسع أي ناظر في تاريخ أدب من الآداب أن يتجنب الاعتراف بأن تأثير الترجمات حقيقة بالغة الأهمية، وكذلك دور هذه

121 - بنعبد العلي، 2005، 341

122 - بنعبد العلي، 2023، الترجمة والتأويل، محاضرة، 25 أبريل 2023، الهيئة الأكاديمية العليا للترجمة، أكاديمية المملكة المغربية، الرباط

الترجمات في السياق التزامني والتاريخي لبعض أنواع الأدب¹²³. لكن الذي يحدد فعل الترجمة هو الوضعية التاريخية. فالآداب الناشئة، مثل التشيكية والفينلاندية خلال القرن 19، والعربية خلال عصر النهضة، تترجم أكثر في سياق الإحياء اللغوي، لاحتياجها لمواكبة التطورات العلمية والمعرفية، لكن حين تنتفي الحاجة الحضارية تقل الترجمة. ويقدم زوهار مثالا من الصين التي لم تترجم خلال قرون إلا القليل من النصوص بحكم الانغلاق السياسي، لكن الآن هناك انفجار في الترجمات مرتبط بالانفتاح على الثقافات الغربية¹²⁴. والأمر نفسه يصدق على الإنجليزية، التي تناقصت الترجمة إليها مع اكتفائها الذاتي وتناقص الحاجة إلى الاطلاع على النصوص الأجنبية، وغدا مسار النقل أحادي الوجهة: "فعندما تقوم الترجمة بنقل مفاهيم ثقافة من الثقافات وعلومها وتقنياتها إلى ثقافة أخرى فإنها تهيب الأرضية لتلاقح الثقافة المتلقية غيرها ومن ثم نموها وازدهارها وغناها. ولذلك يلاحظ الباحثون تناسباً طردياً بين التقدم الحضاري وكمية الترجمة. فالبلدان التي تترجم أكثر هي التي تحقق تقدماً أكبر، وأن أغنى عصور الفكر هي تلك التي تزدهر فيها الترجمة وتتوسع. وأن اللغة العالمية هي ليست تلك اللغة التي يتكلمها أكبر عدد من الناس، بل هي تلك اللغة التي تُرجم إليها أكبر عدد من الأعمال من مختلف اللغات"¹²⁵. فمن أهم المبادئ المؤسسة للوجود الإنساني أن الثقافات مقدر لها أن تترجم إلى بعضها البعض، ومن خلال هذه العلاقة التواصلية يمكنها التعايش، بل التأثير المتبادل بينها، والتعارف المفضي إلى السلم والتسامح. إذن، لا يُنظر إلى الترجمة بين الثقافات على أنها ظاهرة عرضية أو حديثة أو خاصة بمجال ثقافي دون آخر، بل هي قديمة قدم الوجود الإنساني فيما اصطلح عليه بما بعد بابل، وشاملة لكل

123 - سوزان باسنت 2009: الثقافة والترجمة، ترجمة: مرزاق بطاش، معالم، المجلد 2009، العدد 1 (30 سبتمبر/أيلول)، المجلس الأعلى للغة العربية. ص 19

124 - نفسه ص 20

125 - علي القاسمي، 2008، علم المصطلح؛ أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة لبنان ناشرون، ص 178

الثقافات والمجالات. وهذا المبدأ يجعلنا نفتنح بأن التطور الحضاري مرتبط بالترجمة، ولا يمكن أن يتحقق خارج هذه العلاقة الثقافية أو من خلال الانعزال داخل قوقعة الذات. بهذا المعنى تغدو الترجمة عنوان التقدم والتطور، لكنها هي عتبه وليست ملازمة له. بمعنى أن النقل يكون مقدمة للتطور والانفتاح وليس ملتصقا به على الدوام. فهل هذا يعني أن الترجمة تفقد دورها بعد التطور؟

يبدو أن قدر البشرية هو الترجمة، لأن أدوارها تتغير حسب اللحظة التاريخية لكنها تظل تحتفظ بالهدفين الرئيسيين: معرفة الآخر عن طريق نقل فكره إلينا، وتسليط الضوء على الآخر لتعرّف عليه. ولا يتوقف عند التأثير في الثقافة المنقول إليها بل حتى في الثقافة المنقول منها، خاصة حين فقدان النص الأصلي، لتغدو حياته باللغة التي ترجم إليها. "فملحمة كلكامش الشهيرة كُتبت أصلاً باللغة السومرية، ولكن علماء الآثار لم يعثروا على نصوصها الأصلية حتى اليوم، وإنما عثروا عليها مترجمة إلى اللغة الأكديّة، وبعض اللغات العروبية (السامية) القديمة، ولهذا فإنها تُرجمت لنا عبر اللغة الأكديّة"¹²⁶.

3.4 الترجمة الإبداعية والسلم الهوياتي: يقوم السلم الهوياتي على عنصرين أساسيين: التعدد الداخلي والاعتراف بالاختلاف.

أ — يبدو التعدد الهوياتي أمرا واقعا يصعب القفز عليه، لكن توظيفه من طرف الكولونيالية منحه أدوارا في التجزئة الاجتماعية والسياسية. فالتجانس الهوياتي داخل الجماعة لا يتم دون معرفة أسباب الصراع واستيعاب علاقة ذلك بالمنظومة الفكرية الغربية. لذا نعتقد أن الترجمة الإبداعية يمكنها أن تؤسس لمنطق جديد من الاشتغال على الهويات المتعددة والتفاعل بين الجماعات دون توظيف للاختلافات. ففي الترجمة الكولونيالية يتم التركيز على التعدد الهوياتي من أجل إدامة الهيمنة وصناعة هويات بديلة، لكن الترجمة الإبداعية أسلوب

126 - علي القاسمي، 2008، دور الترجمة في الحوار الثقافي من إدراك الذات إلى معرفة الآخر، العرب الأسبوعي، السبت 2008/8/2م.

جديد في التعامل مع النصوص في جوهرها وحالتها دون تدخل هيمني، مما يعني الاعتراف بالاختلاف. فقد جعلتنا الهوية وخطابها القلق أمام حالات الصراع الدائم، يقول المسدي: "إن الصراع على الأرض والصراع على الثروة والصراع على الماء كلها مطايا للصراع على السيادة وعلى المجد وكلها صراعات بادية للعيان، لكن الصراع الأدق والأعمق والأبقى وربما الأعنف إنما هو صراع الهويات"¹²⁷. وقد كانت الترجمة بوابة العنف الهوياتي من خلال ترسيمه واقعيًا، ورسم الخرائط الإثنية، والتركيز على الاختلافات المجتمعية والثقافية من أجل تسييد الفكرة الغربية عن الذات والآخر. وأهم مداخل الإبداعية جعل الترجمة استثناء للقول في المعارف والمفاهيم واستعادة أدوارها الأصلية التي تجعلها قناة تواصل وتفاعل بين الثقافات، وآلة من آليات السلم المجتمعي: "ففي حالة السلم تسعى الجماعات لمعرفة الآخر ومقارنته بالذات، والإفادة مما لديه من معارف وعلوم وتقنيات، وهنا تقوم الترجمة بنقل المفاهيم والأفكار من ثقافة إلى أخرى، كما أسلفنا. وفي الحالة الثانية، حالة النزاع والصراع، تتصاعد الحاجة إلى الحوار والتفاهم من أجل التعايش بسلام. ويكون الحوار، الذي هو نقيض الحرب، وسيلة الخروج من المأزق. والحوار بحاجة إلى الترجمة ليتم التواصل والتفاهم بين المتحاورين الذين هم نتاج سياقات ثقافية واجتماعية وسياسية مختلفة"¹²⁸. فالتعامل مع النصوص والمفاهيم يتم من خلال منظار الذات وتاريخها وسياقاتها التداولية لتلائم خصوصيتها المعرفية والحضارية. وتجتهد في نقل ما تثبت لديها موافقته لضوابط المجال التداولي المنقول إليه متوسلة في ذلك بأدوات التمييز والتقويم؛ لأن العبرة هنا ليست بالحكاية عن الغير، وإنما بتمكين الذات من الممارسة الفكرية كما يقترح المشروع الطاهوي. هنا تغدو الترجمة مجرد وسيلة وليست غاية في حد ذاتها. وهنا يمكن للمترجم التصرف بالتأويل

127 - عبد السلام المسدي 2013، اللغة والهوية في الوطن العربي، ط3. بيروت: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات. ص 305.

128 - علي القاسمي، 2008،

والتحويل والحذف والتغطية على النص المراد ترجمته، دون تقييد باعتبارات الترجمة الحرفية إذا كانت لا تلائم الأصول "العقدية والمعرفية واللغوية" في الثقافة الناقلة. فالغاية هي استئناف القول في المعارف والمفاهيم وفق رؤية تحفظ للذات قدرتها الإبداعية وليس النقل فقط. لأن الترجمة بداية القول وليست غايته.

ب - وبما أن الترجمة هي بوابة معرفة الآخر، سواء الواقعي أو المفترض، فإنها غدت ضرورة لبنائه من جديد. وهذا البناء لا يتم دون تحريرها من أصلها الإيديولوجي / الفكراني، لتغدو أسلوباً في بناء الذات والتعارف الحضاري والهوياتي. فهي في حد ذاتها كشف عن الحاجة إلى الآخر وبتعبير ريكور "هجوم على تقديس اللغة الأم وهشاشتها الهوياتية"¹²⁹. فالترجمة إذن ليست مجرد فعل لغوي فقط إنما هي فعل ثقافي وحضاري يعمل على نقل المعرفة كما يعمل تماماً على إنقاذ الهوية الثقافية من التهميش والضياع. لذا فيمكنها أن تساهم في تطوير اللغة الأم واستمرار نموها وصقلها وتغذية جذورها، والحد من الاعتماد على اللغات الأجنبية كجسر للوصول إلى العلم والمعرفة¹³⁰. ونقداً للرؤية المركزية الغربية، فمن مظان الإبداعية استعادة الأصل الوجودي للترجمة: التواصل والتعارف والفهم المتبادل بين الجماعات الإنسانية دون تمييز أو استعلاء. فالترجمة بوابة الكرامة الإنسانية التي تعزز المشترك ولا تطابق بين الهويات. "فعمل الترجمة هنا وهو يحتفل بالتنوع يحتفل به لا باعتباره عاملاً من عوامل التفتت والعزلة ولكن بوصفه شرطاً للتشارك والتضامن"¹³¹. أي باعتبارها أداة للاعتراف المتبادل بين الشعوب والجماعات. يقول أنطوان برمان: "إن جوهر الترجمة هو الانفتاح والحوار والتلاقح والتفتح، ووجودها رهين بتواصلها"¹³². وحتى يكون هذا التفاعل مع الآخر فاعلاً ومؤثراً ينبغي معرفة الذات كمعرفتنا للآخر، والترجمة تقوم بهذا الدور من خلال تعريفنا بما يكون عند الطرفين، وهي

129 - بول ريكور، عن الترجمة، ترجمة حسين خوري، ط 1، منشورات الاختلاف، ص 16

130 - العباس، سليمان، 2000، الترجمة نافذتنا على العالم، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن، ص:5

131 - يحيى رمضان، 2020، ص 15

تعمل على أن ندرك ذاتنا عن طريق إدراك الآخر لنا، ونقل تصورات الآخر عنا إلينا. "وبهذا تكون "الترجمة" -بصرف النظر عن تصورنا التفصيلي لها- نشاطاً إنسانياً "أُمَّثَلِيّاً" يحيل جوهره إلى تجربة التواصل بين الأمم والشعوب، مما يسمح بالقول عن الترجمة: إنها عنصر مقوم في التجربة الإنسانية لا يتطرق الشك إلى قيمته حتى لو افترضنا أن المستقبل أو الآخر يتقن اللغة التي كتب بها النص؛ لأن المستقبل سيظل في تعامله مع النص الذي ينتمي إلى ثقافة مختلفة: قارئاً أو مؤولاً أو مترجماً، حتى ولو قرأ النص بلغته الأصلية"¹³³. فجوهر الترجمة الاختلاف وتجسير الهويات، لأنها في جوهرها تولدت عن الاختلاف، وفي الوقت نفسه ضمانه للحفاظ عليه. فالاختلاف هو عامل لإغناء الثقافات وتطويرها وإخراجها من حالة الجمود والانغلاق. لكن الترجمة الإبداعية لا تقضي على الاختلاف، ولا تلغيه، بل هي تربط بين المختلفين فتحوّل القرب والبعد إلى مجرد مسافات¹³⁴. فالاعتراف الضمني بوجود الآخر دليل على قدرتنا على بناء فضاء مشترك للتواصل والسلم بين الهويات المتناحرة. وهذا هو دور الترجمة في صورتها الإبداعية "إذ لم يعد هناك وجود للكتابة أحادية اللغة، فنحن ملزمون بأخذ خيالات اللغات الأخرى في الاعتبار"¹³⁵.

خاتمة:

في الختام، إذا كان التناول اللغوي للترجمة قد ركز على الجانب الآلي التقني للنقل بين اللغات المختلفة، فإن هذا لم يخف البعد الإيديولوجي الذي جعل منها أداة للتوجيه والتحريف والتشويش خاصة من طرف المركزية الغربية وتمثلها الكولونيالي. لذا نعتقد أن الأدوار التي منحت للترجمة من طرف الغرب

133 - يوسف سلامة، 1999، ما الترجمة؟ الترجمة بين النقل والتأويل : في التعريفات والعناصر، مجلة الآداب، ع47، ص 45

134 - عبد السلام بنعبد العلي، 2020، الترجمة جسراً لبناء المؤلف الإنساني، مجلة التفاهم، المجلد 18، العدد 67 (31 يناير/ كانون الثاني)، سلطنة عمان، ص 348

في صورته الكولونيالية، كما أبرزت الدراسات بعد الكولونيالية، أو الحداثية، كما أظهرت إيستمولوجيا الجنوب، قد حصرتها في صناعة الهويات البديلة وتشريع الاحتراب بين الإثنيات والطوائف، من أجل شرعنة الاستعمار وتأييده. لذا قامت الترجمة في صورتها الإبداعية، وفي بناء السلم الهوياتي، على تحرير المعرفة من هيمنة وسطوة المركزية الغربية، واستعادة أصل فعل الترجمة المتمثل في التواصل والتعارف وصياغة نموذج تعددي للثقافة يُنسب المعرفة. ومن خلال هذا التصور النظري الذي متحنا أسسه من نقاشات طه عبد الرحمان، معضدة بآراء العديد من الباحثين المنتمين إلى أدبيات الدراسات الثقافية، نعتقد بأننا استطعنا أن نقدم نموذجا تفسيريا يمكننا من المساهمة في مواجهة حالات الاحتراب القائمة على أساس الهوية، وجعل الترجمة جزءا من الحل الأمثل الذي يبحث عن المشترك الإنساني. فإذا كان المشترك بين الاصطلاحين، الترجمة والهوية، أنهما كان على الدوام أداتان محوريتان من أدوات الهيمنة الكولونيالية، فإن الربط الإبداعي والتواصل بينهما سيعيدهما إلى طبيعتهما الحضارية الأولى: التعارف والحوار بين الثقافات والحضارات، والتفاعل بين الجماعات الإنسانية.

المصادر والمراجع:

• العربية

الإبراهيمي، خولة طالب (2007)، الجزائريون والمسألة اللغوية، ترجمة: محمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر

أبو القاسم، سعد الله (1996)، تاريخ الجزائر الثقافي، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت

أسد، طلال (2021)، ترجمات علمانية: الأمة - الدولة والذات الحديثة والعقل، ترجمة: حجاج أبو جبر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر

أسد، طلال (2017)، جي نالوجيا الدين، الضبط وأسباب القوة في المسيحية والإسلام. ترجمة وتحقيق محمد عصفور، مشير عون، دار المدار الإسلامي، بنغازي، ليبيا

ألبير، أمبارو أورتادو (2007)، الترجمة ونظرياتها مدخل إلى علم الترجمة، ترجمة: علي إبراهيم المنوفي، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة

الأوراغي، محمد (2002)، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة بحوث ودراسات؛ 36، الرباط

الأوراغي، محمد (2001)، الوسائط اللغوية، ج 2 : اللسانيات النسبية والأنحاء النمطية، ط1، دار الأمان، الرباط

إيكو، أومبرتو (2012)، أن نقول الشيء نفسه تقريبا، ترجمة أحمد الصمعي، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت

باحشوان، سلمى محمد عبد الله (2022)، الترجمة والاختلاف الثقافي في الأدبيات العربية، مجلة تجسير، المجلد الرابع، العدد 2، مركز ابن خلدون للعلوم الإنسانية والاجتماعية، دار نشر جامعة قطر

باسنت، سوزان(2009)، الثقافة والترجمة، ترجمة: مرزاق بطاش، معالم، المجلد، العدد 1 (30 سبتمبر/ أيلول 2009)، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر

البحراوي، حسن(2015)، مأوى الغريب، دراسات في شعرية الترجمة، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة

برمان، أنطوان (2010)، الترجمة والحرف أو مقام البعد، ترجمة وتقديم عز الدين الخطابي، مراجعة د. جورج كتورة، المنظمة العربية للترجمة، بيروت

بلحبيب، رشيد(2012)، الهويات اللغوية في المغرب من التعايش إلى التصادم، مؤتمر اللغة والهوية في الوطن العربي، ط1، المركز العربي للأبحاث ودراسات السياسات، قطر

بلعقروز، عبدالرزاق(2009)، تحولات الفكر الفلسفي المعاصر أسئلة المفهوم والمعنى والتواصل، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف

بلقندوز، محمد ياسين(2015)، النظرية ما بعد الكولونيالية في الأدب وعلاقتها بالترجمة النظرية ما بعد الكولونيالية، دراسة تحليلية ونقدية لكتاب الترجمة والإمبراطورية، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في الترجمة، معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر

بنعبد العالي، عبد السلام(2020)، الترجمة جسرا لبناء المؤلف الإنساني، مجلة التفاهم، المجلد 18، العدد 67 (31 يناير/ كانون الثاني 2020)

بنعبد العالي، عبد السلام(2005)، ضد الراهن، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء

بنعبد العالي، عبد السلام(2020)، الترجمة جسرا لبناء المؤلف الإنساني، مجلة التفاهم، المجلد 18، العدد 67 (31 يناير/ كانون الثاني)، سلطنة عمان

- بنعبد العلي، (2023)، الترجمة والتأويل، محاضرة، 25 أبريل 2023، الهيئة الأكاديمية العليا للترجمة، أكاديمية المملكة المغربية، الرباط
- بنيرد، حاج (2020)، جهود المستشرقين الفرنسيين في دراسة اللهجات الجزائرية - مقارنة إثنوغرافية-، دراسات استشرافية، العدد، 22 (30 إبريل/ نيسان 2020)، المركز الإسلامي للدراسات الاستراتيجية، العراق
- بوعلي، فؤاد (2013)، الترجمة عند طه عبد الرحمان: محاولة في التوصيف، في كتاب: فكر الفيلسوف المغربي طه عبد الرحمان (كتاب جماعي) منشورات مطبعة المعارف البيضاء
- بوعلي، فؤاد (2015)، الإبداعات المغربية باللغات الأجنبية بين سلطة اللغة وسلطة الهوية: قراءة راتبية، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي مجلد 20، عدد 80
- بوعلي، فؤاد وآخرون (2022)، تدبير السلم السلم الهوياتي في عالم المسلمين، ط1، مركز الحكماء لبحوث السلام، الرباط، المغرب
- بوعيطه، سعيد (2022)، دور الترجمة والتعريب في التفاعل الثقافي والحضاري، مجلة رواق ميسلون للدارسات، مؤسسة ميسلون للثقافة والترجمة والنشر، ع5، باريس
- الجابري، محمد عابد (2023)، تكوين العقل العربي، ط16، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت،
- جيل، دانييل (2009)، الترجمة، فهمها وتعلمها، ترجمة محمد أحمد طجوج، ط1، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
- دريدا، جاك (2007)، أحادية الآخر اللغوية، ترجمة: عمر مهيب، الدار العربية للعلوم ناشرون ومنشورات الاختلاف
- ديب، ثائر (2014)، الترجمة عبر تباينات القوة: اللغة والهوية في عالم الترجمة اللامتكافئة، في الترجمة وإشكالات الثقافة، ط 1، منتدى العلاقات الدولية والعربية، الدوحة.

رحيمي، محمد (يوليو 2021) الترجمة والتصرف (دراسة في أيديولوجية الترجمة)، مجلة الآداب واللغات، المجلد 9، العدد 1

رمضان، يحيى (2020)، الخيار النقض كولونيالي من فك الارتباط إلى إعادة الوجود، ط1، شمس برينت، سلا، المغرب

رمضان، يحيى، وآخرون (2022)، الخيار النقض: كولونيالي؛ من الحداثة إلى الحداثة العابرة ومن الأحادية الكونية إلى تعدد العوالم والثقافات (ترجمات)، دار ركاز للنشر والتوزيع، الأردن.

روبنسون، دوجلاس (2006)، الترجمة والإمبراطورية، ترجمة: نائل ديب، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة.

روجر، بيل (2021)، الترجمة وعملياتها النظرية والتطبيق، ترجمة محمد حمدي، مكتبة العبيكان، الرياض.

ريكور، بول (2008)، عن الترجمة، ترجمة حسين خمري، ط1، منشورات الاختلاف، الرباط.

سعيد، إدوارد (2006)، الاستشراق، ترجمة محمد عناني، دار رؤية، القاهرة.

سلامة، يوسف (1999)، ما الترجمة؟ : الترجمة بين النقل والتأويل : في التعريفات والعناصر، مجلة الآداب، ع47، بيروت.

شتاينر، جورج (2021)، حاولت أن أكون ساعي بريد جيد، حوار، ترجمة الحسن مصباح، مركز معارف للدراسات والأبحاث.

شهيد، فريدة (2014)، تقرير المقررة الخاصة في مجال الحقوق الثقافية، الدورة الثامنة والعشرون مجلس حقوق الإنسان البند 3 من جدول الأعمال تعزيز وحماية جميع حقوق الإنسان، المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، 24 ديسمبر 2014

- الطوير، محمد احمد (1997)، تاريخ حركات التحرر من الاستعمار في العالم خلال العصر الحديث، منشورات تأنيث، الرباط
- العباس، سليمان (2000)، الترجمة نافذتنا على العالم، جامعة الزرقاء الأهلية، الأردن
- عبد الرحمن، طه (1995) فقه الفلسفة: الفلسفة والترجمة، ط1، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء
- عبد الرحمن، طه (1995)، فقه الفلسفة، القول الفلسفي كتاب المفهوم والتأثيل، ط1 المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء
- عبد الرحمن، طه (2013)، الحوار أفقا للفكر، ط1، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت،
- عماد، عبد الغني (2017)، سوسيولوجيا الهوية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت
- غرانغيوم، جلبير (1995) اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي، ترجمة: محمد أسليم، الفارابي للنشر، مكناس
- غدير، ماثيو. (2011)، مدخل إلى علم الترجمة، ترجمة أد. أحمد طجوة، النشر العلمي والمطابع، الرياض
- غيتسلر، إدوين (2009)، في نظرية الترجمة: اتجاهات الترجمة المعاصرة، ترجمة سعد عبد العزيز مصلوح، المنظمة العربية للترجمة، بيروت
- فروجي، صورية مولوجي (2015)، عن الأثر العلمي للمترجمين العسكريين في البلدان المغاربية المستعمرة: الجزائر نموذجا،

<http://journals.openedition.org/insaniyat/>

- فليسون، روبرت (2007)، الهيمنة اللغوية، ترجمة سعد بن هادي الحشاش، ط1 جامعة الملك سعود للنشر العلمي، الرياض

- القاسمي، علي (2010)، الترجمة في الوطن العربي (المغرب العربي نموذجاً)، دراسات في النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان ناشرون
- القاسمي، علي (2008)، علم المصطلح؛ أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت
- القاسمي، علي (2008)، دور الترجمة في الحوار الثقافي من إدراك الذات إلى معرفة الآخر، العرب الأسبوعي، 2008/8/2م
- كارتر، ديفيد (2010)، النظرية الأدبية، ترجمة: د. باسل المسالم، ط1، دار التكوين، دمشق، سورية
- كالفى، لويس جان (2008)، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ترجمة حسن حمزة، ط1، المنظمة العربية للترجمة، بيروت
- كيخانوف، أنيبال (2022)، ماذا عن العرق؟، ترجمة: يحيى رمضان، في: يحيى رمضان وآخرون، الخيار النقض كولونيالي من فك الارتباط إلى إعادة الوجود، دار ركاز للنشر والتوزيع، الأردن
- المسدي، عبد السلام (2013)، اللغة والهوية في الوطن العربي، ط3، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة
- معلوف، أمين (1999) الهويات القاتلة: قراءات في الانتفاء والعولمة، ترجمة نبيل محسن. دار ورد للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق
- منيلو، والتر (2022)، الخيار النقض - كولونيالي ومعنى الهوية في السياسة، ترجمة: مليكة خندكي، في: الخيار النقض: كولونيالي؛ من الحدائث إلى الحدائث العابرة ومن الأحادية الكونية إلى تعدد العوالم والثقافات (ترجمات)، دار ركاز للنشر والتوزيع، الأردن
- نورد، كريستيان (2015)، الترجمة بوصفها نشاطاً هادفاً: مداخل نظرية مشروحة، ترجمة وتقديم: أحمد علي، مراجعة: محمد عناني، ط1، المركز القومي للترجمة، القاهرة

نيرانجانا، تيجاسويني (2018)، حوارات في الترجمة : حوار مع تيجاسويني نيرانجانا، تيجاسويني نيرانجانا: من الإنكليزية إلى الكانادا ومن الكانادا إلى الإنكليزية : طريق تيجاسويني نيرانجانا المصور إلى الترجمة، حاورتها: تريشا غوبتا، ترجمة أ.د. كاظم خلف العلي 2019-03-22

<http://www.alnoor.se/article.asp?id=350886>

هيدجر، مارتن (2003)، كتابات أساسية، ج 2، ترجمة إسماعيل المصدق، ط1، المجلس الأعلى للثقافة القاهرة

• الأجنبية

Albir, Amparo Hurtado (1990), **La notion de fidélité en traduction**; Didier Eruditions, Paris

Arduini ; Stefano (2016) ; **TRADUCCIÓN E IDEOLOGÍA; ACTIO NOVA: REVISTA DE TEORÍA DE LA LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA**; Università degli Studi di Urbino, Italia

Asad, Talal(2009) ; **Is Critique Secular? Blasphemy, Injury, and Free Speech** ; Distributed by University of California Press Berkeley, Los Angeles, London

BASSNETT, Susan (1993). **Comparative Literature: A Critical Introduction**, Oxford y Cambridge, Blackwell

Benhamou Françoise, Joëlle Farchy(2014). **Les fondements théoriques du droit d'auteur DANS : Droit d'auteur et copyright** ; Collection : Repères Éditeur : La Découverte

BENJAMIN, Walter. 1984 /1923; **La tasca del traductor**, en Art i Literatura, Antoni Pous (tr.), Vic, Eumo y Edipoies

BERMAN. Antoine (1984). **L'épreuve de l'étranger**. Paris : Gallimard

BERMAN. Antoine(1999), **la traduction et la lettre ou l'auberge du lointain**. Seuil. Paris.

Calvet, L.-J(2007); **La traduction au filtre des traductions**, Hermès; no 49,.

Cronin; Michael(2006); **Translation and Identity** ;Library of Congress Cataloging in Publication

De Sousa Santos; Boaventura(2003), **LA CAÍDA DEL ANGELUS NOVUS: ENSAYOS PARA UNA NUEVA TEORÍA SOCIAL Y UNA NUEVA PRÁCTICA POLÍTICA** , COLECCIÓN EN CLAVE DE SUR Editor: César A. Rodríguez ; Bogotá, Colombia

De Sousa Santos; Boaventura(2011), **Epistemologies du Sud** ,tr de l'anglais par: Magali Watteau, Etudes rurales ; n°187.

Fawcett, Peter (1998); **Ideology and Translation**, en Mona Baker (ed.): Routledge Encyclopedia of Translation Studies, London - New York, Routledge

Glissant, É.(1996), **Introduction à une poétique du divers**, Paris, Gallimard

Halpern, Catherine (2004). **Faut-il en finir avec l'identité?**, in Sciences Humaines. No 151, Auxerre, France.

HATIM, B. et MASON, I.(1997); **Translator as Communicator**. Londres et New York : Routledge

Jakobson ; Roman (1959/2000); **On Linguistic Aspects of Translation** ; Havard studies in comparative 2 ; literature ; vol 23 ; no 1.

Joshua M. Price(2015) ; **Whose America? Decolonial Translation by Frederick Douglass and Caetano Veloso** ; Territoires, histoires, mémoire; La traduction littéraire et le Canada; Volume 28, numéro 1-2

Kristeva; Julia. (1988) **Etrangers à nous meme**, éd. Fayard,

Le Blanc; Charles (2009), **Le complexe d'Hermès**. Regards philosophiques sur la traduction

Leclerc-Olive, M(2010); **Crise financière et espace public**; traduire le langage de l'aléatoire , Hermès no 56

Lefever. Andre, (1985). **Why Waste Our Time on Rewrites? The Trouble with Interpretation and the Role of Rewriting in an Alternative Paradigm**, The Manipulation of Literature, Studies in Literary Translation, London, Croom Helm

Lefever. Andre, (1992), **Translation, Rewriting, and the Manilulation of Literary Fame**, London: Routledge ;Les Presses de l'Université d'Ottawa, coll. « Regards sur la traduction », Ottawa

MUNDAY.J(2009). **The Routledge Compassion to Translation Studies**. London

Nadine Ly (1987); **Introduction de "LA TRADUCTION (Actes du XXIIIe Congrès de la Société des Hispanistes français (Caen,13-15 mars 1987)"** Published by CENTRE DE RECHERCHES EN LANGUES

Prado, D(2010). **La traduction automatisée : le cas des langues romanes**, Hermès no 56.

Rougé; Dominique(2015); **Introduction à l'œuvre théorique d'Antoine Berman**, traductologue français Synergies Pologne n° 12 -

Steiner ; George (1978) : **Après Babel une poétique du dire et de la traduction**, Trad. de l'anglais par Lucienne Lotringer; Albin Michel
Voloshinov, Valentin N.(1976): **Marxismo e filosofia del linguaggio**, Bari, Dedalo.

المعجمية العبرية - العربية

نموذج: قاموس عبري - عربي لدافيد سجينف

مع معجم ثلاثي اللغات: عربية- عبرية وفرنسية لسفر التكوين

إدريس اعبيزة

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - الرباط

جامعة محمد الخامس

يعتقد بعض الدارسين أن الحركة المعجمية العبرية قد بدأت مع ظهور ما يسمى بالتلمود، بالاعتماد على ما تضمنه هذا الكتاب من ملاحظات معجمية، كما أنه يحتوي على بعض المقارنات بين اللغتين العبرية وبعض اللهجات السامية. إلا أن البعض يرى أن تاريخ التأليف في هذا الميدان المعرفي، بدأ مع الأعمال النحوية الأولى التي وضعت للغة العبرية، حيث غالباً، ما كانت الدراسات المعجمية تتداخل مع الدراسات النحوية للغة العبرية، هذه الدراسات التي بدأت - حسب رأي Adolphe Neubauer وغيره من الباحثين في هذا الحقل المعرفي- تحت تأثير اللغة العربية ونحوها. فاليهود كانوا في أمس الحاجة إلى شيء أو أداة تساعدهم على فهم ودراسة كل من التوراة والتلمود، وقد وجدوا في اللغة العبرية هذا الذي كانوا يبحثون عنه، خاصة ما يتعلق بالدراسات النحوية.

يعتبر سعديا كؤون الفيومي، من طرف كثير من الباحثين، أول من ألف معجماً un lexique للغة العبرية إلا أنه مع الأسف لم يصلنا من هذا العمل أي شيء، كل ما نجده حول هذا المعجم، ما نقلته بعض الكتب التي استشهدت بأعمال سعديا ومن بينها يُذكر هذا المعجم وبأسماء مختلفة، كما جاء ذلك عند

موسى الإنجليزي Moise d'Angleterre في كتابه **אבן השהם** الذي يذكر الكتاب مرتين بعنوان **מחברת** (الكراسة - الدفتار) يقول: **להה** يوجد جدران لهذا المعنى **ההה** وليس الأمر كما في **ההה** المشتقة من **הה** وهذا ما ينص عليه أيضا المحبيرات للربي سعديا ابن يوسف. كما أن هناك أفعال ثنائية الجذر، وهذا ناتج من التبادل الحاصل بين الحروف الحلقية، كما أقر بذلك سعديا في المحبيرات¹. إلا أن معجم سعديا غالبا ما كان يُذكر تحت اسم إجرون الذي من المحتمل أنه وضعه تحت التصنيف الألف بائي، ويعتقد البعض أن كتابه "تفسير السبعين لفظة الفردة" ما هو إلا جزء من هذا المعجم² - إجرون -.

كما يعتبر داوود بن إبراهيم الفاسي من بين الذين برعوا في التأليف في هذا المجال، وداوود هذا كان آخر من عاصر سعديا. جاء في مقدمة هذا المعجم:

"أما بعد أرينا كيفية هذا الكتاب المسمى كتاب جامع الألفاظ ونقول إن الألفاظ العبرانية تدور على (أحرف) هي أمهات الألفاظ وأسسها واعلم أن الأمهات على أربعة أقسام أحدها أن تكون الكلمة دائرة على حرف واحد وكل لواحقها ترتفع والحرف ثابت مثل **ההה, ההה, ההה** والثاني هو ما تدور الكلمة على (حرفين) ترتفع اللواحق وتثبت وهي مثل: **ההה, ההה, ההה** والثالث هو ما (يكون) أصلها ثلاث حروف ولواحقها ترتفع وهي ثابتة مثل: **ההה, ההה, ההה** والرابع فهو الذي أسسها أربعة حروف وهي على ضربين أحدهما أربعة أحرف أصلية مثل: **הההה** والثاني أربعة مكررة مثل: **הההה** ولا يزيد على لغة العبرانية من هذه الأربعة وعليها يبني كل منطقتهم من الأمر والنهي والأنف والمستأنف والفاعل والمفعول والاسم والمصدر والتذكير والتأنيث ما خلا (أسماء) الأشخاص التي غير منصرفة فإنها تزيد على أربعة أحرف مثل: **הההה, הההה, הההה**

1 - انظر

Adolphe Neubauer: Notice sur la lexicographie hébraïque avec des remarques sur quelques grammairiens postérieurs à Ibn Janah, Journal Asiatique, Décembre 1861, p 463.

2 - المرجع السابق، ص 463.

إن أهم ما تحمله هذه المقدمة هي وقوف الكاتب على ما يمكن أن نسميه نظرية أحادية الجذر، التي بدأ بعض الباحثين المعاصرين يهتمون بها، وأعمال André Roman رائدة في هذا المجال. أما الملاحظة الثانية فهي إبعاده لأسماء الأعلام من هذه القاعدة. كما تعتبر رسالة يهودا بن قريش لجماعة يهود (انظر الورقة الأخرى) أهل فاس، مثالا بارزا في هذا المجال.

إن التأليف في ميدان المعجمية العبرية العربية له تاريخ عريق. فمنذ أن ماتت اللغة العبرية - الموت كأداة تواصلية - بعد أن قضت عليها، كل من الآرامية والعربية، وبقيت محصورة داخل المعابد والبيعات، تكلم اليهود، خاصة بعد الفتح الإسلامي، اللغة العربية سواء بالشرق أو الغرب. وكتبوا بها أهم كتاباتهم الدينية والأدبية والفلسفية، وهكذا ظهرت ما يمكن أن نصلح عليها اللغة اليهودية-عربية Judéo arabe التي كتب بها كثير من مفكريهم، كسعديا كؤون بالعراق ويهودا هاليفي وابن بارون وابن عزرا وموسى بن ميمون وغيرهم بالأندلس والمغرب، وهو أسلوب في الكتابة لم يعهده اليهود من قبل.

ومن أهم العلوم التي خاض فيها اليهود وطوروها، علم اللغة، حيث ظهر بينهم مجموعة من الدارسين الذين اهتموا بهذا الجانب المعرفي، خاصة نحو اللغة العبرية ومعجمها، كما ظهرت إلى جانب هذه الدراسات، دراسات أخرى صبت اهتمامها على التفسير والشرح للكتب الدينية اليهودية كالتوراة والمشنا والتلمود، هذه الشروحات والتفاسير كتبت باللغة العربية، كان الهدف منها تقريب اليهودي العادي، الذي لم يعد يتكلم اللغة العبرية، من شريعته، وهو الأمر الذي دفع سعديا، مثلا إلى ترجمة التوراة إلى اللغة العربية، وإن كان الباحثون يختلفون في الحرف الذي استعمله في هذه الترجمة. كما أنه ألف، كما سبقت الإشارة إلى ذلك معجما عبريا-عربيا، سماه إجران، الذي قامت بدراسته مؤخرا Esther Gauldnberg، وقد نشرته الأكاديمية العبرية من قبل، كما جاءت بعده معاجم أخرى، كمعجم داوود بن إبراهيم الفاسي (القرن العاشر) المشار إليه سابقا وكتاب الأصول لابن جناح (القرن الحادي عشر) والمرشد الكافي

لتنحوم الأورشليمي (القرن الثالث عشر) والضروري في اللغة العبرانية لسعديا بن دنان المغربي (القرن الخامس عشر).

إن الهدف الرئيسي الذي كانت تسعى إليه هذه المعاجم هو شرح وتفسير الكلمات الصعبة والغامضة التي تتضمنها الكتب الدينية، خاصة، كما كانت تهدف في بعض الأحيان إلى تبيان التشابه الحاصل بين اللغة العبرية وباقي اللغات السامية، كالعبرية والآرامية والسريالية، كما تبين ذلك رسالة يهودا بن قريش التي سبقت الإشارة إليها. كما أنها - أي هذه الدراسات - كما يؤكد على ذلك ساسون سومخ، لم تكن موجهة إلى عامة الناس، بل كانت موجهة بالأساس إلى رجال الدين والدارسين الذين كانوا يبحثون عن الفهم الصحيح للكلمات التي وردت، خاصة في التوراة والتلمود.

أما المعاجم الحديثة التي وضعت للغتين العربية والعبرية، فإنها تختلف اختلافا جذريا عن المعاجم التي سبق الحديث عنها.

فمنذ إحياء اللغة العبرية على يد إليعزر بن يهودا، في النصف الثاني من القرن التاسع عشر، ظهرت موجة من الباحثين والدارسين الذين بدأوا يهتمون باللغة العبرية كأداة للتواصل وللكتابة أيضا، بدأ هؤلاء في تصنيف معاجم، سواء كانت:

1 - أحادية اللغة، كما هو شأن معجم ابن يهودا الذي ضمنه كل المفردات العبرية التي كانت معروفة لديه والتي كانت متداولة في هذه الفترة، مع إعطاء معاني هذه المفردات وتاريخ كل مفردة على حدة ومشتقاتها والجذور المكونة لها مع الإشارة إلى المراحل التي مرت بها، بمعنى أن ابن يهودا في هذا الباب نهج نهج المعاجم التاريخية Dictionnaire Etymologique معززا ذلك بمجموعة من الأمثلة والاستشهادات، وهي الطريقة التي سنها مؤتبعة من طرف دافيد سجينف. إن ما ميز معجم ابن يهودا، الذي يقع في 24 جزءا، هو اقتراحه لكثير من الكلمات التي لم يكن لها وجود في اللغة العبرية، سواء التوراتية أو التي كانت متداولة بفلسطين، والتي أصبحت، بعد ذلك متداولة ودخلت القاموس واللغة

العبرية، والتي كان من الضروري إيجادها، ك: מְטַרְרָה مطرية (مظلة)، מְמַחֵטָה مندبل، מְסַלְסֵלָה مطعم، מְדַרְדֵּרָה رصيف، חֵיָל جندي عسكري، מְשַׁרְרָה مكتب، הַגְּבִירָה هجرة، بְּסַתָּנִי، בְּסַתָּנִי גִּבְנָן-גִּבְנָנִת، מְלַוֵּן معجم، قاموس، التي كانت الكلمة الأولى التي فكر فيها والتي عوض بها الكلمة الألمانية الأصل: סִפְרָה מְלִיָּם كتاب الكلمات wörterbuch معتقدا أن الكلمات المركبة كلمات أجنبية. ومن بين الكلمات التي كانت معروفة قبل ابن يهودا والتي غيرها بكلمات من ابتكاره:

בֵּית אוֹכֵל בית الأكل	=	מְסַלְסֵלָה مطعم
בֵּית סִפְרָיִם دار الكتب	=	סִפְרָרָה مكتبة
מִזְרֵה שְׁעוֹן دليل الساعة	=	שְׁעוֹן ساعة
בֵּית יָדָיִם بيت العينين	=	מְשַׁקְפָיִם نظارات
בֵּית יָדָיִם بيت اليدين	=	בְּסִינָת قفازات

كما أدخل ابن يهودا إلى معجمه كلمات كثيرة من اللغة العربية، إضافة إلى لغات أخرى.

2 - أو تأليف معاجم ثنائية اللغة، خاصة عبرية-عربية القصد منها هو تيسير التفاهم والتواصل بين سكان أرض فلسطين من عرب ويهود. وقد كانت هذه المعاجم موجهة:

أ - إلى الذي كان يتقن اللغة العبرية ويريد البحث عن مقابل بعض الكلمات في اللغة العربية.

ب - إلى الذي كان يتقن اللغة العربية ويريد فهم ما يكتب باللغة العبرية. ويعتبر إبراهيم قسطين من الأوائل الذين كتبوا في هذا المجال، فقد كتب كتابه الذي سماه "كتاب عبراني مترجم باللغة العربية مع ترتيب مقتصر لأجل تعلم الصرف والنحو باللغة العبرانية:

ספר מלון עברי עם תרגום ערבי ונלוה אליו דרך קצר לדקדוק שפת ערב עם לוחות הפעלים והכנויים. سنة 1911 ونشر بالإسكندرية.

وتلا كتاب قسطين مجموعة من المعاجم، نذكر من بينها معجم إبراهيم المالح: מלון לִבְרִי-לִבְרִי قاموس عبري عربي في مجلد واحد سنة 1919 وأعيد طبعه بتل أبيب سنة 1986 يتضمن القسم الأول منه، أي العبري-عربي 414 صفحة من الحجم الصغير أما القسم الثاني فيحتوي على 590 صفحة من الحجم الصغير.

كما ظهر في نفس العام قاموس صغير لنسيم ملول، سماه "قاموس الجيب عبري-عربي. وفي سنة 1970 ألف ي. قوجمان قاموسه "عبري-عربي" מלון לִבְרִי-לִבְרִי من نشر مكتبة المحتسب الذي يقول عنه - قوجمان- أنه لا يستوفي الصفات القاموسية التقليدية ويضم مزيدا من المصطلحات³. ولقد كان قوجمان واعيا بأن معجمه تنقصه بعض المصطلحات، بل الكثير من المصطلحات والكلمات، سواء التوراتية أو كلمات من العبرية الحديثة. إلا أنه رغم هذا النقص الذي يعاني منه قاموس قوجمان، فإنه إلى حدود سنة 1970 كان يعتبر أوسع معجم ثنائي اللغة عبرية-عربية، رغم أن ربحي كمال، الذي ستتحدث عن معجمه لاحقا، يرى بأن معجم ي. قوجمان ما هو إلا ترجمة حرفية للقاموس العبري الإنجليزي المسمى: The New Universal Hebrew-English Dictionary كما يمتاز هذا المعجم، حسب رأي ربحي كمال، بالإكثار من إيراد مشتقات الكلمة الواحدة والمبالغة فيما سماه بعبارة المفردات الأوروبية، التي وضعها في قالب عبري، وهي طريقة كان قد نهجها إيلعزر بن يهودا الذي سبقت الإشارة إليه. كما يمتاز هذا المعجم أيضا، بإعطاء كلمات موغلة في القدم. إلا أنه رغم ما بُذل من جهد في هذا الباب، فإن ربحي كما يرى أن هذه المعاجم التي سبقت

3 - يمزق قوجمان: מלון לִבְרִי-לִבְרִי قاموس عبري-عربي، بيروت، مكتبة محمد موسى المحتسب، 1970 المقدمة.

ظهور معجمه الحديث، لا تعني بسد حاجة الطالب الجامعي في المقارنة اللفظية وتبيان ما هناك من تقارب في اشتقاق العبرية والعربية، كلغتين ساميتين⁴.

ثم بعد ذلك تلتته مجموعة من المعاجم الأخرى، كمعجم يوسف بشارة وسميح ناطور الذي ظهر عام 1980 بعكا، كما بدأنا، منذ الثمانينات، نرى معاجم متخصصة في مختلف العلوم.

إن ما ينبغي الإشارة إليه، هو أن التأليف في هذا المجال المعرفي لم يبق محصوراً داخل الدوائر اليهودية، بل إننا بدأنا نرى اهتمام الباحثين العرب بهذا الصنف من التأليف، وهكذا ألف ربحي كمال معجمه، الذي أطلق عليه اسم: المعجم الحديث عبري-عربي، الذي نشرته دار العلم للملايين، بيروت 1975 والذي كان يهدف من ورائه إلى:

1- ضم ما جد في اللغة العبرية، خاصة في الخمسين سنة الأخيرة من مصطلحات علمية وفنية.

2- تبيان التقارب في الاشتقاق بين العبرية والعربية، بالاعتماد على ظواهر القلب والإبدال القائمة بين اللهجات السامية⁵.

إن ما يميز معجم ربحي كمال عن المعاجم السابقة له، تلك المقدمة التي نجد فيها حديثاً مطولاً عن تاريخ اللغات السامية، مبتدئاً بذكر الأصل في تسمية سامية، ثم الحديث عن مجموعة اللغات السامية بأقسامها الثلاثة: القسم الشرقي (الأكادي أو البابلي الآشوري)، والغربي (الكنعاني-الأرامي) والجنوبي (العربي-الحبشي)، ثم بعد ذلك ينتقل، دائماً في مقدمته، إلى الحديث عن اللغة السامية الأولى وعن مميزات اللغات السامية وعن الأطوار التي مرت بها اللغة العبرية، ويختتم مقدمته بإعطاء جدول للحركات العبرية وبمقارنة لفظية، حيث أورد فيها المقابل العربي للحرف العبري في الكلمة الواحدة. وأهم ما ميز هذا

4 - انظر: ربحي كمال: المعجم الحديث، بيروت، دار العلم للملايين 1975، ص 15.

5 - المرجع السابق، ص 15-16.

المعجم أيضاً، تلك الاختراعات التي أنهى بها ربحي كمال معجمه أو ما يسمى ب **בש"ת**، وهي أشكال مختصرة للكلمات أو العبارات العبرية.

وإذا كانت كل هذه المعاجم قد اهتمت بالفصح من اللغتين العربية والعبرية، فإن هناك معاجم اهتمت بالجانب العامي للغة، أو اللهجات المحلية، وهكذا كتب يوحنا إلهي قاموسه: عبري-عربي لهجة العربية الفلسطينية عام 1977.

رغم ما بذل من جهد في التأليف في المعجمية العربية العبرية، ورغم ما حققه معجم ربحي كمال و ي. قوجمان من نجاح في هذا الباب، فإن كل هذه المعاجم لم يكن في مقدورها الإحاطة بكل التطورات التي شهدتها كل من اللغتين، العربية والعبرية. كما أن أصحاب هذه المعاجم لم يحددوا نوع القارئ المستهدف من هذه الأعمال ولا اللغة التي يراد التأليف من أجلها، فغالبا ما نلاحظ طغيان اللغة العبرية القديمة أو العبرية التوراتية على جل هذه المعاجم، كانت تتخللها من حين لآخر ذكر بعض الكلمات المستحدثة. ولهذا كانت الحاجة ماسة إلى إيجاد معجم يجمع بين كل هذه الأمور التي غابت عن هذه المعاجم التي ذكرناها، معجم يهتم بالحديث والمعاصر في اللغتين معا دون إغفال القديم منهما، وإرجاع الكلمة إلى أصولها الأولى وذلك بإعطاء أمثلة، سواء من القرآن أو التوراة أو من الأحاديث النبوية أو من الكتابات الدينية اليهودية أو من الأدبين العربي والعبري سواء كان أدبا راقيا أو شعبيا، وهكذا جاء معجم دافيد سجييف مليبا لكل هذه المطالب.

إن اللغة العبرية، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، توقفت مرحلة من الزمان في ملاء وظيفتها التواصلية، وتكلم أصحابها لغة البلد الذي تواجدوا به، واعتبرت اللغة العبرية إلى حدود منتصف القرن التاسع عشر من اللغات الميتة، وإن كانت قد حظيت بنوع من الاهتمام خاصة في القرون الوسطى في الأندلس والعراق وبلاد المغرب، فإنها لم تستطع أن تكون لغة التخاطب اليومي بين اليهود ولم تعد تملأ هذه الوظيفة إلا مع مطلع القرن التاسع عشر، وهكذا وجدنا هذا

التداخل اللغوي في لغة الحاخامات والفقهاء والأدباء، وكان حظ اللغة العربية وافرا في هذا الباب. إن إحياء اللغة العبرية على يد إليعزر بن يهودا، والذين جاءوا من بعده، جعلهم يحولونها من لغة جافة عميقة إلى لغة حية متطورة وهكذا أصبحت العبرية لغة التواصل اليومي بين اليهود في فلسطين كما أصبحت لغة الكتابة والقراءة في مختلف ميادين الحياة. وهكذا استحدثت كلمات ومصطلحات وتعابير جديدة سواء من طرف أشخاص: أدباء وعلماء وغيرهم أو من طرف مؤسسات اهتمت بهذا الجانب من التطور، أعني اللجنة اللغوية التي كان قد أنشأها إليعزر بن يهودا في النصف الأخير من القرن التاسع عشر 1890، ثم تحولت في القرن الموالي إلى مجمع اللغة العبرية (1953) الذي تكلف بنشر المعاجم العامة والمختصة، كما كانت مهمتها تتبع الكلمات المستحدثة والمخلوقة من طرف العامة أو الكتاب والصحفيين والتي أصبحت مألوفة ومتداولة داخل المجتمع الإسرائيلي. وهكذا كان على كل من يريد الاشتغال في ميدان التأليف المعجمي، أن يلم بكل هذه المستجدات مع شرحها وتفسيرها وإرجاعها إلى أصولها، ولقد كانت هذه هي المهمة التي نجح فيها معجم دافيد سجينف النجاح الكبير، والذي استمرت مدة تأليفه ربع قرن تقريبا. وهكذا نجد في هذا المعجم: القديم والحديث من اللغة العبرية وكذلك اللغة العربية التي شهدت، بدورها، تطورا ملفتا للنظر. كما أن المشتغل في هذا الميدان، أي المعجم، كالمشتغل في ميدان الترجمة، عليه كما يقول الجاحظ أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة واللغة المنقول منها أو ما يسمى في ميدان الترجمة: باللغة المنطلق Langue de départ واللغة الهدف أي La langue d'arrivé ou la langue cible وعليه أن يكون فيهما غاية وسواء.

إن المتصفح لقاموس دافيد سجينف يقف على كل هذه الأمور التي أشرت إليها، فهو معجم غني بالمفردات اللغوية العبرية التي أخذت من مختلف العهود والمراحل التي مرت منها اللغة العبرية في جميع مستوياتها، حيث نجد لغة التوراة ولغة الفقهاء والفلاسفة اليهود ولغة الترانيم والترانيل الدينية والأشعار سواء

تلك التي كانت متداولة في القرون الوسطى أو التي استحدثت في مطلع القرن التاسع عشر أو المعاصرة. كما أن المعجم غني بالمصطلحات التي دخلت إلى اللغة العبرية عن طريق اللغات الأخرى، فنجد المصطلحات اللسانية والمصطلحات النحوية الحديثة والمصطلحات الطبية والهندسية والجغرافية والتاريخية والأدبية والفلسفية والصحافية ومصطلحات علم الاجتماع والاقتصاد والعلوم الطبيعية، إضافة إلى غزارة في الأمثال الشعبية العبرية والعربية، يقول دافيد سجييف: "أوردت في القاموس كمية غزيرة من التعابير والعربية الاصطلاحية والأمثال السائرة بالعبرية وإلى جانبها تعابير وأمثال مقابلة بالعربية مع متغيراتها ابتداءً بالقديم منه وانتهاءً بالدارجة". كل هذه المصطلحات كان يعطى لها المقابل العربي، سواء المتداول داخل البلدان العربية بدءاً بفلسطين ثم مصر والعراق، ويأسف دافيد سجييف عن عدم إعطاء أمثلة من الدارجة المغربية، نظراً لعدم تمكنه منها، كما يقول⁶.

كما أن دافيد سجييف كان، في بعض الأحيان، عندما يجد تعابير عربية مختلفة للكلمة العبرية الواحدة، كان، كما يقول يختار أحسن التعابير العربية وأجودها وأدقها. وهكذا يعتبر هذا المعجم، في رأينا على الأقل، أحسن أداة لمن يريد خوض غمار الترجمة من اللغة العبرية إلى اللغة العربية، كما يعتبر أحسن أداة يمكن أن يستعين بها الأستاذ والطالب الذي اختار هذا الميدان من البحث. وفي المقدمة التي وضعها لقاموسه يُحدد دافيد سجييف من المقصود والمستهدف من هذا العمل. فهو يقسم الجمهور الذي استهدفه هذا القاموس إلى قسمين:

1 - جمهور المتكلمين باللغة العربية الضالعين بمكوناتها الذين يريدون ترجمة مقالات صحفية ونصوص أدبية وشعرية ومقالات علمية الخ... أو الذين يريدون الكتابة باللغة العربية ولكن طريقة تفكيرهم عبرية.

6 - (دافيد سجييف) מילון לברי-לארבי قاموس عبري-عربي للغة العبرية المعاصرة: أورشليم- تل أبيب، دار شوكن للنشر، 1990، ص XVIII.

2 - الطلبة والمستشرقون الذين لا يتكلمون اللغة العبرية ويحيدون اللغة العربية.

طريقة وضع القاموس

1 - كما هي عادة المعاجم ثنائية اللغة: عبرية-عربية، وضعت الكلمة العبرية إلى اليمين بالحرف المربع مشكولة وإلى جانبها المقابل العربي.

2 - تتم الإشارة إلى الكلمات الأجنبية بوضعها بين قوسين. أما إذا كانت هذه الكلمات عربية الأصل فتتم الإشارة إليها بحرف (ع).

3 - تُعطى الأفعال العبرية حسب الوزن الثلاثي في صيغة المفرد الغائب الماضي مع الإشارة إذا كان الفعل لازماً أو متعدياً، ثم بعد ذلك تُعطى كل الأوزان التي يأتي عليها الفعل.

4 - إدراج بعض الشروحات والتفاسير قصد المساعدة على الفهم الخ...

ومما يميز هذا المعجم أيضاً الملحق الذي جاء فيه ملخص عام عن قواعد اللغة العبرية مع إعطاء لمحة عن تاريخ اللغة العبرية وتقسيم اللغات السامية، كما يضم هذا الملحق قائمة أسفار التوراة تليها قائمة للكلمات المختصرة والاختراعات، وهي غنية إذا ما قيست بتلك التي نجدها عند ربحي كمال.

يحتوي القاموس على 1930 صفحة من الحجم الكبير - دون الملحق - وقُسمت الصفحة إلى عمودين، يضم كل عمود ما مُعدله 20 كلمة.

وهذه بعض الأمثلة لما سبق أن قدمنا:

רביב: ربيع، فصل الربيع، ربيع العمر، ميعة الصبا، شرخ الشباب. في التوراة: سنابل (الحقل قبل نضجه)، مجازاً: سنة، عام.

ثم بعد ذلك يُعطي كل الكلمات التي تستعمل مع هذه المفردة مثل: רבב
רביב: كناية عن عيد الفصح أو الفطير (15 نسيان العبري إلى 21 منه) ثم يدل القارئ على المكان الذي يجد فيه تفصيلاً عن هذا العيد، فيقول مثلاً انظر פסח

الذي هو الاسم المعروف به هذا العيد. بعد هذا يعطي: נקדת-האביב ثم يقول: في الجغرافية: التعادل الربيعي. نقطة الاعتدال الربيعي، (نقطة تقاطع الأبراج وخط الاستواء السماوي في أول الربيع حيث يعتدل الليل والنهار).

אוקינוס (أوقيانوس) محيط، محيطات (وعددتها خمسة) في التلمود: بحر الروم. البحر الأبيض المتوسط.

בוננות: في علم النفس: نفاذ البصيرة، فراسة داخلية.

טרמיניס: حتمي، جبيري، في الفلسفة: مُسير، خلاف: בלל בחירה

חפשיית أي المخير.

דיאליזה: في الكيمياء: تحال، ديلزة، فصل مواد كيميائية شبه غروية عن مواد أخرى غير قابلة للذوبان بواسطة أغشية راشحة. في الطب: جهاز لمرضى الكلي لفرز المواد البولية في أجسامهم بسبب عدم أداء كُليتهم لوظائفها.

מצא אן מוצא: هل وجد زوجة صالحة أم طالحة؟ (جملة كانت تقال قديما للسؤال بالرمز عن الزوجة وتعتمد على جملتين الأولى: מצא אשה מצא טוב من يجد زوجة يجد خيرا (سفر الأمثال 18-22) والثانية: ומוצא אני מר מממות את האשה فوجدت أمر من الموت المرأة (الجامعة 7-26) أسعد أم سعيد؟ سُبِع وإلا ضُبِع (مثل مصري) قمع وإلا شعير (مثل مصري).

צדק: عدل، عدالة، حق، إنصاف... في الفلك: المُشترى كوكب المُشترى (أكبر الكواكب السيارة التسعة).

في كلمة צדקה: يقول: صدقة ج صدقات، زكاة، حسنة، إحسان، معروف، عمل خيري، ثم يعطي مثلا: צדקה תציל מממות: الإحسان يُنجي من الموت، إن الحسنات يُذهبن السيئات. (قرآن كريم).

نختم هذه الدراسة بإعطاء، لأول مرة في تاريخ المعجمية العربية العبرية، معجم ثلاثي اللغات: عربية، عبرية وفرنسية.

معجم ثلاثي اللغة لسفر التكوين، الترجمة العربية للتوراة لسعديا كؤون

Français	Hébreu	Arabe	Français	Hébreu	Arabe
Obéir,	הקשב ל	أطاع	autoriser	למלא את	أجاز
Etre en état de faire qqc	להיות מסגל ל- כשיר ל-	أطاق	Se réunir	התאסף התקבץ	اجتمع
Pouvoir, Énergie	מרץ עז כח	إطاقة	Récompense	פרס שכר	آجر
Nourrir, Alimenter	לחזיר לפרנס	أطعم	Salaire	משכרת	أجرة
Mise en liberté	שחרר ירה גרוש	إطلاق	Terme de vie	יום פרעון מות	أجل
Libérer, Relâcher	גרש	أطلق	Oui certe	בודאי	أجل
Répétition	חזרה	إعادة	Etranger	זר נכרי	أجنبي
Pétrir la farine	ללוש קמח	أعجن	Aimer	לאהב	أحبَّ
Préparation	התכונן ל..	إعداد	Plus Amoureux	אוהב להתאהב	أحبُّ
Bédouins, Nomades	בדוי	أعراب	Avoir besoin	רוצה ש חשוב לי ש-	أحتاج
Donner, Remettre	נתן	أعطى	Retenir, Emprisonner	לאסר בבית- סהר	أحتبس
Accrocs pour vêtement,	קשי תקלה	أعلاق	S'élever contre,	להתנגד ל	أحتجَّ
Plus savant	חכם ידען	أعلم	Se composer devant	נכון	أحتشم
Assassiner	לירג לרצח	اغتال	Un, chacun	אחד	أحد
S'affliger	להתעצב	اغتنم	Descendre	לרדת	أحدَرَ
Fermer	לסגר	أغلق	Bien faisances	צדקה	إحسان

Enrichir	להעשיר	أغنى	Agir bien	לפעל לנהג	أحسن
Etre utile à qqn	להיות לעזרה	أفاد	Entrailles	קרבים	أحشاء
Se réveiller	להתעורר לקום	أفاق	Compter, calculer	לחשב	أحصى
Se Séparer	להתפרד	افترق	Dénombrement	ספירה	إحصاء
Dévorer	לטרף לזלל	افترس	Préparer	הבא הובל	أحضر
Rendre visite	הצטער	افتقد	Faire juger	לקבוע	أحكم
S'appauvrir	להתרושש	افتقر	Faire prêter serment	השבע האלה	أخلف
Isoler, séparer	היה יחידי	أفرد	Rouge	אדם	أحمر
Corrompre, Abimer	לקלקל להשליך	أفسد	Rougeâtre	אדם	أحمرياً
S'installer	גר לגור	أقام	Frère	אח	أخ
Venir, Arriver	להגיע	أقبل	Information	תאר נשוא	إخبار
Jurer	השבע	أقسم	Informier	להזהיר	أخبر
Incirconcis	ערל	أقلف	Etre informer,	להיות מעדכן ב...	أُخبر
Plus grand	גדול	أكبر	Sœur	אחות	أخت
Plus nombreux	רבים מאוד	أكثر	Choisir	לבוחר	اختار
Honorer	להיות לכבוד ל..	أكرم	Se disputer	לריב להתדין	اختصم
Manger	לאכל	أكل	Etre dérangé	טרוף להתקלקל	اختلَّ
Achever, Finir	לגמר להשלים	أكمل	Se déshabiller	להתפשו	اختلَع
Dieu	יהוה	إله	Choix	בחירה	اختيار
Habiller qqn		ألبس	Prendre		أخذ
Enroulement	חיול	التفاف	Autre	אחר	آخر

Tourner la tête	לסובב	التفت	Fin, Extrémité	קצה	آخِرٌ
Demander, Supplier	לבקש	التمس	Chasser, expulser	לדרש	أُخْرِج
Insister	להדגיש	أَلَحَّ	Commettre une erreur	לעשות משגה	أَخْطَأُ
Mille	אלף	أَلْفٌ	Frères	אחות	إِخْوَةٌ
Vers	ל..	إِلَى	Exécuter,	לבצע להגשים	أَدَى
Vers moi	אלי	إِلَيَّ	Voyager la nuit	לנסע בערב	أَدْلَج
Mère	אם	أُمٌّ	Car, Quand, Au moment ou	כי מפני ש-	إِذْ
Devant	לפני-	أَمَامَ	Lorsque, Alors que	אז אם-כן אם-כך	إِذَا إِذَا
Sécurité	בטחה	أَمَانٌ	Alors	אז	إِذَنْ
Nation		أُمَّةٌ	Quatre	ארבעה	أَرْبَعَةٌ
Esclave : Servante	אמה	أُمَّةٌ	Quarante	ארבעים	أَرْبَعُونَ
Faire subir un examen	לבחון נסה	امتحان	Espérer, Désirer	לרצות	ارْتَجَى
S'étendre, S'allonger	להארך	امتد	S'élever, Monter	לעלות	ارتفع
Se remplir	למלא להמלא	امتأ	Pieds	רגלים	أَرْجُلٌ
Se refuser	להדחות לותר	امتنع	Envoyer	לשלח	أَرْسَلَ
Commander, Ordonner	לצוות לתת פקדה	أَمَرَ	Terre	ארץ	أَرْضٌ
Femme	אישה	امرأة	Faire monter	להעלות	أَرْكَبُ
Hier, Nuit, Soir	אתמול	أَمْسٌ	Veuve	אלמנה	أَرْمَلَةٌ
Pleuvoir	ירד גשם	أمطر	Mettre fin, Ecarter	לרוח	أَزَالَ
Permettre	להרשות	أَمَكَّنَ	Se bousculer	להפוך	ازدحم

Maintenant	עכשיו	الآن	Blâmer, Grandeur	לגנות	أزرى
Que	ש.. אשר כי..	أَنَّ	Deux par deux	זוגות-זוגות	أزواج
Si	אם	إن	Offenser qqn	להעליב	أساء
Faire baraquier	להקים צריפים	أُناسٌ	Exterminer	להשמיד להשחית	أسافَ
Germer, Pousser	לנבט	أُنبتَ	Semaine	שבוע	أسبوع
S'étendre	לשכב להשתרע	انسط	Conserver en vie	לשמר על-ל	استبقى
Se dresser, Se lever	להשתרבט להזדקף	انتصب	Prendre soin, Garder	לשמר	استحفظ
Se déplacer		انتقل	Faire jurer qqn		استحلف
Se terminer, Etre fini	אבוד הוא אבוד	انتهى	Se cacher	להסתתר	استخياء
Femelle	נקבה	أنثى	Mériter, être digne de	להיות ראוי ל...	استحق
Descendre	לרדת	نزل	Tourner autour		استدار
S'étonner	להתפלא	اندهش	Demander les moyens d'existence à ..	לבקש עזרה	استرزق
Etre troublé	חלשה דעתו מן..	انزعج	Pouvoir	ליכול	استطاع
Faire descendre	להוריד	أنزل	Se hâter	למהר	استعجل
Homme	אדם	إنسان	Accueil		استقبل
Se cacher, Se couvrir	להסתתר	انستر	S'établir, Se fixer	לבוא לגור	استقر
Se fermer, Se boucher	להסגר להסתם	انسد	Tirer	להוציא מן	استل
S'en aller, S'éloigner	להתר להתרחק	انصرف بعد	S'appuyer contre qqc	להסתמך על בנגוד ל	استند ضد

Coucher avec une femme	להשכיב	انضجع	Consommer	לרצך לאכל	استهلك
en route	לצאת לדרך	انطلق	Occuper, S'emparer	להפב	استولى
Etre incliné, S'incurver	להתכופף לרכן	انعطف	Se réveiller	לקום	استيقض
Nez	אף	أنف	Emprisonner	לאסר	أسر
S'ouvrir	להפתח	انفتح	Seller	לאכף	أسرج
S'isoler	להתבודד	انفرد	Bas , inférieur	תחת	أسفل
Suivre,	ללכת אחרי..	انقاد	Loger qqn	לגור	أسكن
S'éteindre	לכבות לדעך	انقرض	Conserver qqn saint et sauf	לשמר לאצר	أسلم
Se diviser	להתחלק	انقسم	Nom	שם	اسم
Finir, cesser	להפסיק ל...	انقطع	Appuyer, étayer	לסמך לפרש	أسند
Se prosterner	להשתחוות	انكب	Remettre	להחזיר	أشال
Vase, Récipient	כלי כלי קדש	آنية	Désirer ardemment	לרצות	اشتاقت
Confier à qqn un secret	להפקיד	أودع	S'affermir, Se consolider	להתיזק לחזק	اشتدّد
Endormir	לישן	قوقع	Acheter	לקנות	اشترى
Premier	כראשית	أول	Travailler, S'occuper	לעבד	اشتغل
Premièrement	קדם כל	أول			
Accorder sa confiance à qqn	להשלים	أولى	Désirer	לרצות	انتهى
Faire signe à qqn	לרמז	أومى	Plus noble	אציל	أشرف
C'est à dire	כלומר לאמר	أي	Se lever, Briller	להזהיר לזרה	أشرق

A lui	לו	إياه	Mauvais		أشْن
Aider, Se courir	לעזר	أيد	Faire montrer	להראות	أشير
Devenir riche	להתעשר	أيسر	Se tenir compagnie	להלוות אל לשבת עם..	اصطحب
Aussi	גם	أيضا	Faire qqc	לעשות	اصطنع
Savoir avec certitude	עשוי בבטחה	أيقن	Montrer, S'élever	לעלות	أسعد
DIEU	יהוה אלהים	إيل	Plus petit	קטן	أصغر
Bouquetin	אקו	أيل	Améliorer	לשטר	أصلح
Naissance	מולדת	إلاذ	Eclairer		أضاء
Où	אין	أين	Eclairage	תאורה ממשלת	إضاءة
			Joindre	לחבר	أضاف
Arche d'alliance	ארון הברית ארון הקדש	تابوت	Remplacer Echanger	להחליף	بدل
Retarder, Tarder	לעכב	تأخر تأخر	Substitut, Remplaçant	מחליף	بدل
Être beni de Dieu	מברך	تبارك	Corps	גוף	بدن
Tirerbon augure	סימן רמז	تبرك	Ensemencer, Semer	לזרע	بذر
Suivre	לבוא אחרי	تبع	Froment, Blé	חטה	بُر
Paille hachée	קש	تین	Créer	ברא עשה	براء
S'éclaircir, S'apercevoir	לראות עצמו	تبین	Innocent, Irresponsable	בר-לבב בר לב	براء
Exercer le commerce	לתגר	تجر	Froid	קר	برد
Paraître au grand jour	להופיע	تجلى	Bénédiction	ברכה	بركة

Sous, Au-dessous	תחת	تحت	Innocent	בר לב	بريء
Se mouvoir	לנוע	تحرك	Etendue désertique	מדברי	برية
Echapper Se délivrer	להשתחרר להמלט	תخلص	Se lever, Commencer à poindre	יצא על הארץ	بزغ
Limite, Frontière	גבול ספר	تُحْم	Etendre	לפרש	בسط
Avoir peur, Craindre	לפחד להשש	تخوف	Humain, Mortel	אנושי	בשר
Se montrer	להופיע	ترای	Abattre, Terrasser	לשחט	בטש
Terre, Poussière	עפר	تراب	Pistache, Térébinthe	פסתק ירק כרתי	بُطم
Reculer, Se replier	לסוג	تراجع	Ventre	בטן	בطن
Chagrin, Tristesse	עצוב	تَرْحُ	Envoyer	לשלח	بعث
Traducteur	תרגמן	ترجمان	S'éloigner	להתרחק	بَعْد
Bouclier	תריס מגן	ترس	Après, Ensuite	אחרי לאחר	بعد
Canal, Porte	דלת	ترع	Eloignement	הרחקה	بُعْد
Laisser, Quitter	לנטש לעזב	ترك	Après que	אחר כך	بعדما
Traiter qqn avec douceur	לנהג במישהו	ترفتی	Loin, Lointain	רחוק	بعید
Antidote	תרופה	ترياق	Partie	חלק	بعض
Neuf	תשעה	تسعة	Epoux	בעל	בעל
Quatre vingt dix	תשעים	تسعون	Détester, Hair	לשנא	بَعَصَّ
Dominer, Maîtriser	לשלט לשרר	تسلط	Haine, Exécration	שנאה	بُعَصَّ
Se lézarder, Se disjoindre	להפריד	تشقق	Race bovin	בן בקר	بقر
Formation, Modelage	יצירה	تشكيل	Terrain, Champ	שדה	بُقعة

Disposer de	לערך	تصرف	Rester, Demeurer	להשאר להותיר	بقي
Paraitre, Se présenter	להראות	تظاهر	Pleurer	בכה	בכי
Se fatiguer	להתעייף	تعِب	Pleurs	בכי	בכא
Se réconforter, Se consoler	להתעודד להתנחם	تعزى	Ainé	בכור	בקר
S'attacher à	להתקשר להתחבר	تعلق	Droit d'ainesse	זכות בכורה	بكورية
Se disperser	להתפזר להתפשט	تفرق	Au contraire, Plutôt, Mais	בנכוד ל...	בל
Interprétation	פרוש הסבר	تفسير	Faire, Donner du mal	לתת לעשות	בלא
Autorisation, Permis	רשות הסכמה	تفويض	Malheur, Fléau	מדוש פגע רע	בלاء
Piété,	דתיות	تُقى	Pays	ארץ	بلد
Marcher en tête .Précéder	ללכת ברגל	تقدم	Parvenir à, En venir	להגיע	بلغ
Se fortifier, Devenir fort	להתחזק	تقوى	Pourrir, Être usé	להתרקב	بلي
Dévoit, Pieux	צדקן אדוק	تقي	Par quoi	לפי מה לכן	بما
Se moquer de	ללגע	تلاعب	Bâtir	לבנות	وبنى
S'attarder dans un endroit	לאחר להתעכב	تلبث	Fille de	בת...	بنت
Celle-là, Cela, Cette	זות זות	تلك تلك	Fils	בן..	بنين
Statut	מעמד	تمثال	Avec, Par	ב.. ל...	ب..
Posséder, Être	בעל אחזאי	تملك	Rester stupéfait, Se	לקרש	بُهِت

propriétaire			figer	להתקשר	
Chercher qqn	לפגש מישהו	تنقب	Bête	בהימה	بهيمة
Avoir de l'antipathie	יש התנגדות	تنكر	Blancheur, Eclat	לבן היפעה	يباض
Jumeaux	תאומי	تويمان	Maison	בית	بيت
Avoir des envies pendant la grossesse	להמאיס-דבר	توحم	Puits	באר	بئر
Mourir	למות	توفى	Rendre clair	לזכך	بيّن
Faire accoucher	ללדת	توليد	Entre, Parmi	בן	بين
			Se diriger vers la gauche	לפנות על שמאל	تيسر
Etabli, Solide	מצב	ثابت	Se diriger vers la droite	להמין	تيامن
Troisième	שלישי	ثالث	Bouc	תיש	تيس
Deuxième	שני	ثانٍ - ثانية	Figues		تين
			S'établir, Se maintenir	להתישב להתמקם	ثبت
Arriver, Venir	לבוא	جاء	Serpent	חיה	ثعبان
Permis, Autorisé	רשמי	جانز	Etre Lourd, Peser	כבד	ثقل
Être bon, S'améliorer	להשתפר להתקדם	جاء	Perdre son enfant	שכל בן בחייו	ثكل
Rapace, Oiseau	עוף	جارح	Trois	שלושה	ثلاثة
Jeune femme, Jeune beauté	בחורה	جارية	Treize	שלושה עשר	ثلاثة عشر
Etre permis	מתר לו	جاز	Trente	שלושים	ثلاثون
Espion	מרגל סוכן	جازى	Là, là-bas	שם	ثم

Assis	יושב	جالس	Ensuite, Puis	אחר	ثُمَّ
Coupe en argent	קבעת כסף	جام	Quatre vingt,	שמונים	ثمانين
Côté	צד	جانب	Huit	שמונה	ثمانية
Voisiner, Avoisiner	לבקר אצל- השכנים	جاور	Fruit	פרי	ثمر
Puits	באר	جُب	Prix	מחיר	ثمن
Fort	חזק	جبار	Vêtement, Habit	בגדים	ثوب
Soutane	גלימה	جُبّة	Montagne	הר	جبل
			Très	מאוד	جدا
Perplexe, Désespéré	נבוך	حائر	Renouveler	להחליף	جدد
Chambellan, Planton	זקיף	حاجب	Chevreau	גדי	جدي
Besoin, Affaire	צרך	حاجة	Nouveau	חדש	جديد
Excepté, Loin de	מלבד	حاشا	Tirer	לנצל את..	جذب
Entourer	להקיף עצמו	حاط	Eprouver	לבדק	جرب
Gouverneur, juge	מושל	حاكم	Déshabiller	עהפשיט	جرّد
Etat, Condition	מצב	حال	Couper la laine d'une bête	לגזר השער	جذّ
Enceinte	הרה	حامل	Partie	חלק	جُزء
Semence, Grain	זרע	حب	Récompense	פרס	جزاء
Amour	אהבה	حُب	Toucher de la main	לנגע בו ביד	جس
Pontificale	של-הכהן	جِبْرِي	Corps	גוף	جسد
Emprisonner	לאסר בבית- סהר	حَبَس	Corps, Organisme	גוף	جسم
Grains	חטה	حبوب	Faire, Produire	לעשות	جعل

Jusqu'à, Au point ou	עד	حتى	Sécher	ליבש	جفّ
Pierre	אבן	حجارة	Paupière	עפעף	جفن
			Importer, Amener	ליבי	جلب
Sein	שד	حجر	Ferment	בכוח	جلد
Devant soi	לפנו	חדא	S'asseoir	לשבת	جلس
Fer	ברזל	חديد	Glace	גלידה	جليد
Jardin	גן	حديقة	Chameau	גמל	جمل
Guerre	מלחמה	حرب	Somme, Addition	סכום	جُملة
Difficulté	בעיה	حرج	Foule, Masse	המון	جُمهور
Mouvoir, Manœuvrer	להניע	حرّك	Tout, Tous	כל	جميع
Mouvement	תנועה	حركة	Bienfait	יפה	جميل
Griller, Bruler	לשרף	حرّق	Aile	כנף	جناح
Chagrin,	צער	حُزن	Paradis	גן	جنة
Belles	נחמדות	حسان	Sud	דרום	جنوب
Croire, Penser	להאמין	حسب	Ignorer	לא להכיר לא לדעת	جهل
Sentir' qqc	להרגיש	حسس	Oppression	דכוי	جُور
Regret	נחם חטרה	حسرة	Noix	אגוז	جوز
Être beau, Joli	יפה	حسن	Faim	רעב	جوع
Bienfait, Œuvre pie	טובה תועלת	حسنة	Ventre	בטן	جوف
Rassembler	לאסף לקבץ	حشّر	Compagne	חברה	جَوْق
Moisson	קציר	حصاد	Bons	יפים	جَيّاد
Se produire, Se passer	לחלף לעבר	حصل	Armée, Troupe	צבה	جيش

Assister, Se présenter	לנכח להיות	حضر	génération	הולדה	جيل
Présence		حاضرة	Vérité, Réalité	אמת	حق
Décharger	לפרק	حطّ	Durée, Période	משך	حقبة
Bois à brûler	עצי-הסקה	حطب	Rancune		حقد
Creuser	להפר	حفر	Réaliser	לבצע	حقق
Garder, Prendre soin	לשמר לדאג לכך ש-	حفظ	Champ	שדה	حقل
Protection,	הדנה חסיון	حِفظ	Juger	לשפט	حكم
			Judicieux, Sage	חכם	حكيم
Anneau, Bague	טבעת תורה תורה	خاتم خاتم	Vêtement, Habit	בגדים	حلة
Serviteur	עבד	خادم	Prêter serment	להשבע	حلف
Extérieur, Dehors	חיצון בחוץ	خارج خارج	Alliés	בעל-ברית	حلفاء
Se disputer	לריב להתדין	خاصم	Se raser	להתגלח	حلق
Pêcheur	חטקת	خاطئ	Rêver	לחקם	حلم
Parler, Causer	לדבר	خاطب	Rêve	חלם	حلم
Risquer, Exposer	להסתכן	خاطر	Fièvre	חם	حُم
S'épouvanter, Craindre	להבעת להבהיל	خاف	Âne	חמור	حمار
Tente	אהל	خباء	Pigeon	יונה	حمامة
Eprouver	לבדק	خَير	Rouge	רדם	حُمّر
Inform	להודיע על-	خَبّر	Porter	לשאת	حَمَل
Information, Nouvelle	ידועות	خَبر	Agneau	איל	حَمْل

Cuire le pain	לאפנת	خبز	Enthousiasme, Ardeur	התלהבות דביקות	حَمِيَّة
Pain	לחם	خبز	Embaumer	לחנט	حنط
Circoncire	למול	ختن	Froment, Blé	חטה	حِنطَة
Rideau	וילון	خدر	Faits, Evénements	התרחשות	حوادث
Servir	לשרת	خَلِمَ	Autour, Environ	בקרוב בערך	حوالي
Tomber	לנפל	خر	Lieu	מקום	حوز
Sortir	לצאת להופיע	خرج	Autour	סביב ל	حول
Mettre un habit en lambeau	לקרוע	خَرَقَ	Pudeur, Timidité	מרך-לב צניעות בישנות	حياء
			Vivant	חי	حياة
Automne	חרף	خريف	En face, Vis-à-vis	מול פנים אל- פנים	حيال
Vilenie, Infamie	נבזות תועבה	خَسَاسَة	Vivante, Vive	חיים חי	حية
Bois	עץ	خشب	Astuce	ערמה	حِيل
Pièce de bois	עץ	خشبة	Quand	כאשר	حين
Accrochage	התקלות	خُصومة	Alors, En ce moment	אז בשעה זו	حينئذ في زمن
Légumes	ירק	خضر			
Se soumettre	להכנע	خضع			

Expliquer	לפרש להסביר	شرح	Erreur, Faute	חטאת טעות	خطأ
Être illustré, Noble	להתפרסם אציל	شرف	Événement	התרחשות	خطوب
Rendre qqn célèbre	מפרסם	شرف	Péché	חטא	خطيئة
Élévation, Grandeur	גדל רחב כבוד	شرف	S'alléger	להקיל	خف
Est	מזרח	شرف	Choses cachées, Secrets	סוד	خفايا
De l'EST	מזרחי	شرقي	Se vider	להזדהם	خلا
Couper, Diviser	לקצץ	شطر	Rédemption	פדות	خلاص
Peuple	עם	شعب	Qualité, Nature	איכות	خلة
Cheveux	שערה	شعر	Sauver qqn	להציל נפש	خلص
Devenir éperdument amoureux	דבק נפשיו בה	شغف	Se déshabiller	להחליף	خلع
Préoccuper qqn qqc	להדאיג להכביד על-	شغل	Créer	ברא	خلق
Avoir pitié de	להיות ל	شفع	Naitre, Venir au monde	לבוא לעולם	خلق
Couper, Être dure, Difficile	קשה	شق	Création	יצירה	خلق
Malheur, Infortune	אסון שואה	شقاء	Voile	רעלה	خمار
Poufendre le bois	לשסף לשסע	شقق	un cinquième	חמישי	خمس
Remercier		شكر	Cinq	חמש	خمس

Remerciement	הבעת תודה	شُكْر	Cinquante	חמישים	خمسون
Mois	חדש	شهر	Peur, Crainte	חת פחד	خوف
Appétit	תאהון	شهية	Choix	בחירה	خيار
Chardon	דרדר דרדר שחור	شوك	Elever une tente	להקים אהל	خيم خيمة
Cheveux blanche	שיבה	شيبه	Rampant	רומש	دابة
Vieillard	זקן	شيخ	Entrer	להכניס	دخل
Reconduire	להוציא	شيع	Entrant	נכנס	داخِل
Nord	צפון	شمال	Maison	בית	دار
Soleil	שמש	شمس	Etre vil, Ignoble	בזוי נבזה	دان
Boucle d'oreilles	עגיל	سَنَف	Sage femme	מילדת	داية
Assister, Être témoin	להשתתף	شهد	Ramper	לרמש	دب
Compagnon	חבר רע	صاحب	Celui qui rampe	רומש	دبيب
Devenir	להיות	صار	Rouler		دحرج
Braillard	רועש רעשני	صارخ	Fumée	עשן	دخان
Lutter	להלחם	صارع	Entrer	נכנס	دخل
Montant	עולה	صاعد	Dirham		درهم
Travailleur		صانع	Gras	שמם	ديسم
Déverser, Se répandre	לשפע לנגר	صب	Appeler qqn	לקרוא	دعاء
Patienter	בסבלנות לחכות	صبر	Invocation, Appel	קריאה תפילה	دُعاء
Enfant	ילד	صبي	Tambourin		دُف

S'avérer, Juste	להתאמת להתגלות	صَحَّ	Ecarter, Repousser	לרוח לרוחה לפשק	دفع
Santé	בריאות	صحة	Verser l'eau		دَفَّق
Désert	שומם	صحراء	Être fin, Mince	להיות דק	دَقَّ
Désertique	מדברי	صحراوي	Minces	דק	دفاق
En bonne état, Correct	נכון	صحيح	Terrain sablonneux	חולסית אדמת-חול	דִקָּה
Rocher	סלע	صخرة	Platane	דלב	دُكَب
S'éloigner	להתרחק	صدَّ	Sang	דם	دم
Dire la vérité	לאמר באמת	صدق	Damasquin	דמשקי	دمشقي
Ami, Compagnon	חבר	صديق	S'approcher de	להתקרב לגשת ל-	דנא
Criad	צעקה	صراخ	Vil, Ignoble	נבוז מנבוז	دنيء
Cri	צעקה	صرخة	Longue durée	ארוך ממשיך	دھر
Détourner	להטות	صرف	Athée, Impie, Très ancien	כפיראי של כפירה	دهري
Etre difficile	להיות קשה	صَعِب	De couleur noir	שחור	دُهْمَة
Gravir		صعد	Graisse	שמן דהן	دُهْن
Difficulté,	בעיה	صُعوبة	Dessous, Sous,	תחת	دون
Petit	קטן	صغير	Brocart, Etoffe en pure soie	שנינה עקיצה	ديباج
Ligne, Rangée	קו שורה	صَفٌّ	Ce ci, Cela, Ce, Cet	זה זו	ذا
Pardonner	לסלוח	صفح	Même	אותו אפילו	ذات
Prier	להתפלל	صَلَّى	Cela, Celui là	הזה	ذاك

Solidité, Dureté	קשיות	صلابة	Loup	זאב	ذئب
Attacher	להדק לקשר	صَلَب	Couper la gorge	לחתך לקצץ	ذبح
Préparer une bête		صَلَح	Bras	זרוע	ذراع
Devient sourd	להתחרש כבדה אזנו משמוע	صَمَّ	Terreur, Frayeur	אימה אימים	دُعر
Chef intrépide	ראש	صِنْدِيد	Se rappeler	להזכר	ذَكَر
Faire	עשה	صَنَعَ	ressouvenir	הזכרות	ذَكَر
Création	יצירה	صَنَعَ	Celui-ci, Ceci, Cela	זה זו	ذلك
Main d'œuvre		صَنْعَة	Péché	חטאת	ذَنْب
Genre	סוג	صِنْف	Partir, S'en aller	ללכת	ذَهَب
Raison	הגיון	صَوَاب	Or	זהב	ذَهَب
Voix, Son	קול	صَوْت	Voir, Apercevoir	לגלות	رَأَى
Image	צלם	صَوْرَة	Odeur	ריח	رَائِحَة
Transformer, Changer	להחליף	صَيَّر	Tapie	רובץ	رَابِض
Polisseur de sabres	לטש	صَيَّقَل	Repos	מנוחה	رَاحَة
Coucher avec une femme	להשכיב להרג	ضَاجِع	Celui qui trace	סרטט	رَاسِم
Errant, Egaré	נודד	ضَال	Avoir pitié	לרחם על	رَأْفَة
Race bovin	בקר	ضَان	Miséricorde	רחמים	رَأْفَة
Maigre, Chétif	חלש חולני	ضَاوِيَة	Tireur	יורה קלע	رَامِي
S'ennuyer	להשתעמם	ضَجِر	Principal, Président	שר	رَئِيس

Rire	צחק	ضحك	Avisé	זהיר	ראי
Gros	גדול	ضخم	Berger	רועה	ראעי
Frapper, Battre	להכות	ضرب	Maître, Dieu	אלהים אדוני	רב
Fendre qqc, Creuser	לבקוע	ضرح	Se coucher les jambes repliées	לשכב	ריצ
Se faire humble devant qqn	להשפיל עצמו	ضرع	Classe, Catégorie	סוג מחלקה	רִבֵּה
S'affaiblir	להחלש	ضعف	Espérer, Souhaiter	לקוות לפלל	رجا
Double	כפול	ضعف	Retourner	להחזיר	رجع
S'égarer	לתעות	ضل	Homme	איש אדם	رجل
Côte	צלע	ضلع	Prédiction, Divination	הגדת-עתדות נחש	رجم
S'adjoindre	לצרף	ضم	Retour	חזרה	رجوع
Garantir	להבטיח להיות אחראי	صمن	Place	רחבה	رحبة
S'assurer	לודא להתבטח	صمن	Partir, S'en aller	ללכת	رحل
Visiteur	מבקר אורח	ضيف	S'apitoyer, Avoir pitié	לעורר רחמים	رحم
Terrain cultivé	ניר יגיר כרב	ضيعة	Clémence	רחמים	رحمة
Voler	להתעופף	طار	Tendre, Doux,	מתוק	رخص
Obéir à qqn	לשמע בקול	طاع	Agnelle	שיה תליה	رخل
Avancer en âge	להזדקן	طاعن	Répéter	להגיד	ردد
Tourner autour	להסתובב	طاف	Mauvais	רע	رديء
Pouvoir	ליכל	طاق	Procurer à qqn des moyens de subsistance	לספק מזונות	رزق

Puissance	עצמה תעצומה	طاقة	Se pourvoir de, Recevoir qqn	לדאג ל לספק	رِزْق
Se prolonger	להתארך	طال	Envoyer	לשלה	رسل
Méchant, Vilain	רע רע-לב	طالِح	Image,	תמונות תמונה	رُسُوم
Pur	טהור	طاهر	Asperger l'eau	לזלף להתיז	رَشَّ
Volatil		طاير	Couper	לחתך	رشق
Cuisiner	להכין אכל	طَبَخَ	Approbation		رضا
Etage	קומה עליה	طبقة	Admettre, Accepter	לקבל	رضي
Médecin	רופה	طبيب	Délicat, Tendre	עדין	رطب
Aliment cuit	אכל מכלת מבשל	طبيخ	Observer, Prendre soin de qqn	לקבל מישהו	رعى
Décharger	לפרק	طرح	Pain	להם	رغيف
Chasser, Expulser	לגרש	طرد	Lever, Relever	להעלות	رفع
Extrimité	קצה קצ סוף	طرف	Traiter qqn avec bienveillance	לנהג במישהו	رفق
Richesse	עשירות	طريف	Compagnie	חברה	رُفقة
Nourriture	אכל	طعام	Fin, Mince	טהור דק	رقيق
Se rassasier	לשבע	طعم	Monter	לעלות	ركب
Avancé en âge	להזדקן	طعن	Cendre	אפר	رماد
Bébé	ילד	طفل	Sable	חול	رمل
Regarder	להביט	طل	Groupe	קבוצה	رهط
Chercher	לחפש לבקש	طلب	Se fatiguer	להתעייף	رُهق
Apparaître	להופיע	طلع	Gage, Engagement	פקדון ערבון	رهن

Libérer, Lâcher	לשחרר	طلق	Pré, Parc	גן	روضة
Apparition	התגלות	طُلوُع	Vision		رؤية
Convoiter, Envier	לחמד	طمع	Affixés, Ajouté	להוסף	زائد
Guitare	גיטרה	طنبور	Visiteur	אוריה	זائر
Purifier, Rendre qqn pur	לטהר	طَهَّر	Augmenter	להגדיל	زاد
Déluge	מבול	طوفان	Provision	מצרכים	زاد
Longueur	ארך	طوَّل	S'écouler, Se passer	למכר להפטר	زال
Long	ארך	طويل	Réprimer, Arrêter	לעצר בעד	زجر
Oiseau	עוף	طير	Semer	לזרוע	زرع
Bouc	תיש	طين	Plantation, Ensemencement	זריעה מזרע	زرع
Apparent, Visible	נראה	ظاهر	Conduire la nouvelle mariée chez son mari	להוליך נשואה אל בית בעלה	زف
Obtenir	להשיג	ظفر	Chute, Faux pas	נפילה	زلة
Ombre	צל	ظل	Temps	זמן	زمان
Obscurité, Ténèbres	חשך	ظلام	Commettre l'adultère	לזיף	زنى
Injustice	חמס אי-צדק	ظلم	Adultère	נאוף	زنى

Ténèbres	חשך	ظُلْمَةٌ	Cessation	בטול	זוּאֵל
Inquiet	מדאג דאוג	ظُلْمَـ(ي)	Mari	בעל	זוג
Se manifester, Paraître	להופיע	ظهر	Style	סגנון	زَيٌّ
Midi, milieu du jour	צהרים	ظُهِر	Augmentation	גדול	זיאה
Heure de midi	צהרים	ظَهيرة	Olives	זתים	זיתון
Précipité	נדחף	عاجل	Être mauvais		סא
Retourner, revenir	להחזיר	عاد	Couler	לזרם	סאל
Habitude	הרגל מנהג	عادة	Septième	שבעי	סאבי
Honte, Infamie	בזיון חרפה	عار	Côte	צלע	סאחל
Connaisseur	ידען	عارف	Moqueur		סאיח
Femme stérile	אישה עקרה אילונית	عاقرة	Prédominer, Dominer	לשלט למשל	סאד
Savant	ידען	عالم	Sixième	שישי	סאדס
Public	המון	عامه	Marcher,	הלך	סאר
Embrasser	לנשק	عانق	Assassin	רוצח הורג	סאפאק
Répéter	להגיד	عاود	Mener le bétail au pâturage		סאק
Esclave	עבד	عبد	Résident	גר	סאקן
Traverser	לעבור	عبر	Couler (elle)	לזרם	סאלת
Hébreux	עברי	عبراني	Sain et sauf	בריא ושלם	סאמ
Très maigres	רזה	عجاف	Equivaloir	להיות שוה	סאוי
Veau	עגלה	عجل	Marchant		סאיר

Pétrir la farine	ללוש לגבל	عَجَنَ	Sommeil	שנה	سُبَاه
			cause	סבה	سَبَبٌ
Hostilité	שנאה איבה	عداوة	Fair une prière	להתפלל	سَبَّحَ
Plusieurs	כמה אחדים	عِدَّة	Tribu		بَسِطَ
nombre	מספר	عَدَدٌ	Chemin, Voie	דרך	سَبِيل
Lentille	עדשה	عَدْسٌ	Six	שש	سِتَّة
Justice	צדק	عَدْلٌ	Cacher, Voler	להסתיר	سَتَّرَ
Ennemi	אויב	عدو	Se prosterner	להשתחוות	سَجَدَ
Délicieux, Agréable	נעים	عَذْبٌ	Emprisonner	לאסר	سَجَنَ
Mariage	חתונה	عُرْسٌ	Prison	בית-סוהר	بَسِجَنٌ
Connaître, Savoir	להכיר	عَرَفَ	Se moquer	להתלוצץ	سَخَرَ
Informer	להודיע ל-	عَرَفَ	Boucher	לסתם	سَدَّدَ
Sueur, Transpiration	זרה	عَرَقٌ	Seller (un cheval)	לאכף סוס	سَرَّجَ
Largeur	רחב	عُرْضٌ	Bétail	בקר	سَرَّحَ
Origine, Racine	מוצא ראשית	عِرْقٌ	Voler	לגנב	سَرَقَ
Etre cher, Précieux	יקר	عَزَّ	joie	שמחה	سُرُور
Consoler, Réconforter	לנחם	عَزَى	Lit	מטה	سُرِير
Eloigner,	לרוח	عَزَلَ	Lignes	קו	سَطُور
Peut- Être	אולי	عَسَى	S'efforcer de	להתאמץ	سَعَى
Troupe, Groupe	קבוצה	عَسْكَرٌ	Ampleur, Etendue	פרוש מתוח	سِعَة
Miel	דבש	عَسَل	Répondre le sang	לשפך להגיר דם	سَفَكَ

Soir	לילה	عِشاء	Navire, Arche	ספינה	سفينة
Herbe, Pâturage	עשב	عُشب	Donner à boire	להשקות	سقى
Dixième parte	עשירי	عُشر	Tomber	לנפל	سقط
Dix	עשר	عَشْرَة	Toit	גג	سقف
Bienveillance, Pitié	רצון טוב רחמים	عطف عطف	Abreuver	להשקות	سقى
Chômer	לשבת	عَطَّل	Habitants	תושב	سكان
Grands, Puissants	חזק מאד	عظام	Chemin plat	דרך	سكة
Devenir grand	לגדל	عَظُم	S'enivrer, Etre ivre	שכור	سكر
Os	עצם	عَظْم	Ivresse	שכרות	سكر 281
Grand	גדול	عظيم	Habiter	לגור	سكن
Pardoner	לסלוח	عفا	Installer, Loger	להתישב	سكن
Succéder		عقب	Résidence		سكنى
Talon	עקב	عَقَب	Silence		سكوت
Signer un accord	להתם על מתאם	عقد	Couteau	סכין	סקין
Raison, Esprit	חכמה	عقل	Paix, Salut	שלום	سلام
Stérile	עקר	عقيم	Corbeille, Panier	טנא סל	سلة
Sur	מעל על	على	Dépouiller	לפשט	سليخ
Monter	לעלות	علا	Se rendre maître de		سليط
Marque, Signe	סימן	علامة	Sultan, Maître	שלטאן	سلطان
Fourrage	מספוא חציר	علف	Ancêtres	אבות	سلف
Objet précieux	עצם יקר	عَلَق	Traverser, Suivre un chemin	לצלוח	سلك

Connaître, Savoir	להכיר לדעת	عَلِمَ	Ciel	שמים	سَمَاء
Enseigner	ללמד	عَلَّمَ	Donner un nom à qqn	לתת שם	سَمَّى
Connaissance	ידיעה	عِلْم	Forts	חזק	سِيَان
Hauteur	גבה	عُلُو	Entendre	לשמוע	سَمِع
Plus élevée	עליון	عُلْيَا	Poisson	גד	سَمَك
Se répandre		عم	Dimension	מדה ממד	سَمَك
Géants	גבורים	عَمَالِقَة	Beurre	חמאה	سَمْن
Avoir une longue vie	לארך-חיים	عَمَّر	Vent chaud	חם	سَمُوم
Vie	חיים	عُمُر	Semoule	סלת	سَمِيد
Profondeur	עמק	عُمُق	Epi	שבלת	سُنْبِلَة
Faire, Travailler	עבד	عَوَّل	Année	שנה	سَنَة
A, Après, D'après	לפי על-סמך	عن	Soutien	משענה	سَنَد
Raisin	ענב	عِنَب	Age	גיל	سِنُو
Chez, A près de	אצל	عند	Fleche	חץ	سَهْم
Chèvre	עז	عَنْز	Inaltération, Oubli	עמידות	سَهْو
Cou, Nuque	צוואר מפרקת	عُنُق	Arrière-train	אחרה	سَوَاء

Bâton, Canne	מקל שבט	عَصَى	Excepté	מלבד	سوى
Presser	ללחץ	عَصَرَ	Bracelet	צמיד אצעדה	سوار
Confier	להפקיד	عَهَدَ	Muraille	חומה	سور
Promesse	אמירה	عَهْدَ	Marche	שוק	سوق
Aide, Secours	עזרה	عَوْن	Péché	חטא	سيئة
Bègue	מגמגם	عِي	Chef	מנהל ראש	سيد
Nommer, Désigner	לציין	عَيَّن	Mon chef	אדוני	سيدي
Œil, Vue	עין	عَيْنٌ	Réputation, Renommée	שם פרסום	سيرة
Pardoner	לסלח	غَفَرَ	Epée	חרב סוף	سيف
Récolte	אסוף	غَلَّة	Source		عين
Nuages	ענן	غَمَام	S'absenter	ליעדר	غاب
Tremper	לטבל לשרת	غَمَسَ	Laveur, Nettoyeur	כובס	غاسل
Mouton, Brebis	צון	غَنَم	Abondant (eau)	בשבע למכביר	غامر
Aide, Secours	עזרה	غَوِيْتُ	Heure de repas de midi	ארוחת-צהורים	غذاء
Bas-fond	שקע	غَوْر	Corbeau	עורב	غراب
Autre	אחר	غَيْر	Ouest	מערב	غَرْب
			Planter	לנטוע	غَرَس
Être près de faire qqc		كَاد	Etranger	גוי	غريب
Récompenser	לשלם	كَافَأَ	Branche	ענף	عُصْن
Être	להיות	كَانَ	S'irriter	להתעצבן	عَظِبَ
Être grand	להיות גדול	كَبُرَ	Cacher	להסתיר	عَطَى
Grand, Supérieur	גדול	كَبِير	Couverture	כסוי	غطاء

Attacher qqn	לבקוע	كثّف	Passer	עבר	فات
S'accroître, Se multiplier	להגדיל	كثّر	Surprendre	לתפס בשעת	فاجأ
Abondance	שפע גדש	كثرة	Luxueux, Somptueux	מפאר	فاخر
Abondant,	בשפע	כثیر	Vide	ריק	فارغ
Travailler dur	לעבד	كدّ	Quitter		فارق
Ainsi, De cette manière	כך ככה בדרך-זו	כذا	Emietter du pain	לפורר	فتّت
Ainsi	כך	كذلك	Ouvrir	לפתוח	فتح
Générosité	נדבות	كرامة	Fouiller	לחפר	فتش
Entasser	לגבב לערם	كردس	Aube	שחר	فجر
Surpasser qqn en générosité	פזרן	كرم	L'Euphrate	פרת	فُراة
Haïr, Abhorrer	לבהל ב-	كره	Ouverture	פתיחה	فُرجة
Casser	שבר	كسر	Se réjouir		فرح
Morceau de pain	פרוסת-לחם	كسرة	Séparer, Isoler	נפרד	فرز
Suffire à, Être suffisant	מספיק	كفى	Cheval	סוס	فرس
Tous, Tout	כל	كُلّ	Cavalerie	חיל-פרשים	فُرسان
Planter du pâturage	לנטוע	كلاء	Occasion, Chance	מזל	فُرصة
Herbe, Pâturage	עשב	كلاء	Finir, Terminer	לגמור	فرغ
Parole	דבר	كلام	Répartir	לחלק לקצב	فَرّق
Se mettre à la poursuite de qqn	במרדף אחר-	كَلَب	Proie, Victime	טרף	فريسة
Parler	לדבר	كَلَم	Groupe	קבוצה	فريق
Chaque fois que	בכל-פעם	كُلّما	Avoir peur	מפחד	فرع

Comme, Ainsi, Bien que	כמו כפי-ש אף-על-פי	كما	Pourrir, Rendre impur	להירקב	فسد
Accomplir, Achever	להשיג להשלים	كَمَّل كَمَّل	Faire de la place	מקום שמור	فسح
Ouverture	פתיחה	كُوة	Commenter	לפרש	فسَّر
Etoile	כוכב	كوكب	Trancher	לכרת לגזר	فصل
			Argent	כסף	فضة
Perle	פנינה	لؤلؤ	Bienfaisance	גמלות- חסדים	فَضَّل
Non	לא	لا	Pain non levé	לחם-מצור	فطير
Joueur	שחקן	لاعب	Faire	לעשות	فعل
S'installer, Rester		لبث	Dénouer, Défaire	להתיר להרס	فكَّ
S'habiller	ליתלבש	لبس	Réfléchir, Penser	לחשב	فكر
Faire des briques de terre	להצית אש	لَبَّن	Labourer	לחרש	فلح
Briques	לבנה	لُبْنٌ	Confier	להפקיד	فَوَّض
Lait	לבן	لبن	Sur		فَهَّم
Styrax		لُبْن	Saisir	לדעת	فَهَّم
Lionne	לביאה	لبؤة	Intelligent	נבון	فَهَّم
Rejoindre, Rattraper	לאחות להצטרף	لَحَق	Au, Chez, Dans, à l'intérieur	ב-	في
Chair	בשר	لَحْمٌ	Qui dit	אומר	قائل
Devoir,	צריך	لزم	Dire	אמר	قال
Il est possible que	אפשר	لعل	Se dresser, Se lever	לקום	قام
Maudire, Proférer	לקלל	لَعَن	Conférer	להדבר להעניק	قاول

Malédiction	אללה	لعنة	Devant	לפני-	قُبالة
Langue	לשון	لُغَة	Tombeau	קבר	قبر
Mais, Cependan	אבל	لَكِنَّ	Saisir	לתפוש	قبض
Ne pas	אינו-	لم	Poignée	מלא-חפן	قبضة
Quand, Lorsque, Au moment où, Alors que	כאשר בזמן ש- בעוד ש-	لَمَّا	Admettre	לקבל	قبل
Toucher		لمس	Avant	לפני	قبل
Eclat	רסיס תשובה זיור	لمع			
Amande	לוז	لوز	Astragale	קדר	قتاد
N'était-ce, Si ce n'était	אם	لولا	Tuer	להרוג להמית	قتل
Couleur	צבע	لون	Guitare	גיטרה	قثار
Plut à Dieu		لَيْت	Devant	לפני	قُدَام
Ne pas être	לא להיות	ليس	Reconnaître une valeur	להודות על-	قدر
Ce que ,Ce qui	מה מי	ما	Sanctifier	לקדש	قدس
Eau	מימ	ماء	Avancer	לקרב	قُدَم
Décédé	למות	مات	Froid	קר	قَرء
Que, Quoi, Qu'est ce que	מה? מדוע	ماذا	Parenté	שארות	قراية
passant	עובר-ארח	مار	Proximité	קריבה	قُرْب
Dévier	להסיט	مال	Approcher	לקרב	قُرْب
Bien	כסף	مال	Offrande	מנחה נדבה	قُرْبان
Nourriture	מאכלת	مأكل	Carmin	כרמיל	قُرْمز

Bétail	צון	ماشية	Corne	קרן	قرن
Cent	מאה	ماية	Proche, Près		قريب
Béni	מברך	مُبارك	Village	כפר	قرية
Ce lui qui béni	אשר מברך	مُبارك	Diviser, Partager	לחלק	قسم
Envoyé	נשלח	مبعوث	Partie	חלק	قسم
Détestable	נתעב	مُبغض	Eplucher	לנקאו	قَشَّر
Blanc	לבן	مُبيض	Ecorce, Peau	קלפה	قَشِر
Manifeste, Visible	נראה	مُتجلى	Ecumer, Racler, Gratter	להקציף	قَشَط
Prenant, Avoir	תופס	مُتخذ	Raconter		قص
Variable, mobil	ניע נעיע	متغير	Roseau, Canne	קנה אגמון	قصبه
Changeant	מתחלף	متقلب	Palais	ארמון	قصر
Oreiller	כרית כר	متوسد	Rameau, Branche	לוח קרש	قصب
Poids servant à peser	מתקאל	مِثقال	Jamais, Aucunement	בשום אפן כלל בכלל	قَطَّ
Exemple	דוגמה	مِثال	Couper	לחתך לזרת	قطع
Une bête de trois ans	בהמת-שלישי	مُثلث	Troupeau	עדר צון	قطيع
Fruitier	פרי	مُثمر	Nuque	ערף	قفي
Gratuit	נתן חנם	مجانا	Cœur	לב	قلب
Lieu	מקום	مُجتمع	Arracher	לעקר	قلع
Assemblés	אספה	مجلس	Se troubler, S'agiter	לגרש להתרגש	قلق
Répondant	ערב נבחן	مُجيب	Peu	מעט	قليل
Effacer	למחק	محي	Lune	ירח	قمر
Amour	אהבה	مُحبة	Tunique	כתנת	قميص

Balzan	עקוד	مَجْبَل	Voile		قناع
Pur	טהור	مُخَص	Chefs de l'armée	ראש-המטה- הכללי	قائد – قواد
Faire disparaître	לסלק להעביר	مَحَو	Force	כח	قوة
Embaumeur		مُحַط	Arc	קשת	قوس
Autour	סביב ל-	مُحِيط	Propos,	כונה מגמה	قول
Contraire, incompatible	מנגד הפוך	مُخَالِف	Peuple, Gens	עם	قوم
Ce lui qui fat sortir	יצאני	مُخْرَج	Soumission	כניעות נכנעות	قياد
			Jeter un regard	להעיר מבט	مد
Côté, Endroit	צד	ناحية	Abattoir	מזביח	مذبح
Appeler	לקרא	نادى	Enoncé, Mentionné	להזכיר	مذكور
Feu	אש	نار	Blâmé	מגנה מכער	مذموم
Gens	אמשים	ناس	Coupable	אשם חוטא	مُذنب
Implorer	להתחגן לפני	ناشد	Passer, S'en aller	ללכת	مر
Doué de parole	מכשר	ناطق	Femme	אישה	مرأة
Qui regarde	חסכני	ناظر	Fois	פעם	مرة
Dormir	לישון	نام	Rang, Place	מקום	مرتبة
Donner	לתת	ناول	Pré, Prairie	אפר שדה עשב	مرج
Pousser	לדחף	نبت	Etape	חניה	مرحلة
Être noble	אציל	نُتيل	Rendu	בצוע גלום	مردود
Prophète	נביא	نبي	Envoyeur	שולח	مُرسل
Echapper	לברוח	نجا	Pâturage, Alpage	מרעה-הרים	مرمر*

Achever	לגמר	نجز	Nature, Caractère	אפי צורה	مزاج
impur	עכור	نجس	Falsifie, Faux	לזיף	مُزور
Palmier	דקל	نخل	Rond	עגול	مُستدير
Pleurer un mort	להתאבל על- מות-	نَدَب	Demeure	בית-מדורים	مُستقر
Echanson	שר המשקלים	נדימ	Droit, Loyal	חקי	مستقيم
Faire un vœu	לנדב	نَدَرَ	Niveau	פלס	مُستوى
Chose promise à Dieu	גדר	نَدَرُ	Volé	גנוב	مَسْرُوق
Avertisseur	מודע	نَذِيرٌ	Livré, Remis	עזוב	مُسلم
Arracher	לעקר	نزع	Marche	הליכה	مسيرة
Descendre	לרדת	نزل	S'en aller	ללכת	مضى
Femmes	אישה	نساء	Doublement	כפול כפלים	مضاعفة
Descendance	התיחסות	نُسَبٌ	Lit	מטה	مَضْجَع
Postérité	זרעית	نَسْل	Tente	אהל	مَضْرِب
Odeur	ריח	نَسْمَة	Frappé, Batu	הלום	مَضْرُوب
Femmes	נשים	نِسوة	Pluie	גשם	مطر
Oublier	לשכוח	نسي	Début	ראשון	مطلع
Ecouter	לשמוע	نصت	apparaitre	להופיע	مُظْهَر
Conseiller	ליעץ	نصح	Avec	עם	مع
Moitié, Demi	חצי	نصف	Loin de	רחוק מ-	معاد
Part, Portion	מנה	نصيب	Adoré, Divinité	אלהים אליל	معبود معبود
Arriver à sa fin	להשיג- מבקשו	نَصَب	Vicieux	נאפוסי נאפני	مُعيب
Murir	להבשיל להבחיל	نضج	Caverne, Grotte	מערה	مغارة

Regarder,	להביט	نظر	Secours	עזרה	مَعُونَةٌ
Pareil	דומה	نَظَرٌ	Commentateur	פרשן	مُفَسِّر
Montrer, Décrire	לאחר	نعت	Marcher	ללכת	مشى
Brebis	רחל	نعجة	Perdu	אבוד	مفقود
Soulier	נעל	نَعْلٌ	Résidence	מגורים	مقام
Certes, Oui	כן	نعم	Cimetière	בית-עלמים	مقبرة
Epuisement	אפיסתכוחות	نفاذٌ	Arrivant	מגיע	مُقبِل
Souffler	לנשב	نفخ	Mesure	מדוד מנה	مِقْدَار
Etre consommé	מכשר מנסה	نفد	Coupé	לקצץ לחתך	مقطع
Se détourner	לסטות לסור	نفر	Habitant, Résidant	תושב	مُقيم
Groupe de gens	קבוצה	نَفَرٌ	Endroit	מקום	مكان
Âme	נפש	نفس	Demeurer	להשאיר	مَكَتَ
Diminuer	להפחית לצמצם	نقص	Détesté	ארור שנא	مكروه
Diminution	צמצום הפחתה	نَقْصٌ	Renforcer	להגביר	مَكَّن
Croître	לרבות	نمی	Remplir	למלא	ملا
Faire croître	להתרבות	نَمَى	Ange	מלאך	ملاك
Jour	יום	نهار	Harmonieux, Cohérent	לכיד מאחז	مُلْتَحِم
Dépouiller, Piller	לבז לשל	نهب	Cour de récréation	מגרש	ملعب
Fleuve	נהר	نهر	Maudit	ארור	مَلْعُون
Genèse	בראשית	نواشي	Acquérir	לקנת לרכש	مَلَكَ
Lumière	אור	نور	Roi	מלך	مَلِك
Nil	נילוס	نيل	Possession		مُلْك

			Faire tomber la pluie	להוריד גשם	مُطَر
Immigrer	לבוא להשתקיע	هاجر	A, De, Dans	ב-	مِن
Être facile	קל	هان	Bon	טוב	مُنِي
Ce lui qui fait périr	לאבד למות	هالك	Qui fait réussir	להצליח	مُنَجِّح
Souffler	לנשב	هَبَّ	Maison	בית	منزل
Descendre	לרדת	هبط	Qui part		مُنْصَرَف
Menacer	לאיים על	هدد	Affilie, Rallié	מסנף חבר	مُنْضَم
Cadeau	מתנה	هدية	Vue	ראיה	منظر
Ce, Ce lui-ci, Cet, ça	זה	هذا	Interdit	אסור	منع
S'enfuir	להתחבא	هَرَب	Défense	הגנה התגוננות	مَنَع
Fuite	ניסה	هَرَبٌ	Solitaire		مُنْفَرِد
Moquerie, Dérision	לעג בוז	هُزْء	Coupé	חתוך	مُنْقَطَع
Comme ça, Ainsi, De cette manière	כך ככה בדרך-זו כמו-כן	هكذا	Tache, Pointillé	מנקדד	مُنْقَط
Est-ce que	ה- האם	هل	Etre renversé		مُنْكَب
Eux	הם	هم	Destructif	הרסני	مُنْهَلِك
Par ici, Ici	פה	هنا	Mort	מות	موت
Là , Par ici	שם	هنا	Endroit	מקום	مَوْضِع
Là-bas,	שם	هناك	Naissance	לדה	مَوْلِد
Ceci	זה הזה	هَذَا	Maître	אדון	مَوْلَى
Craindre	פחד חשש	هَيَّيَة	Mort	מות	ميت

Seul, Un	אחד	واحد	Allant vers	ללכת אל-	מיילא
Coucher avec une femme	להרג להשכיב	واقَع	Préparer	להבין	היָא
Debout	עטמד	واقف	Elle	היא	הי
Suspendre	להפסיק	واقف	Derrière	מאחורי	ורא
Gronder	לנחר	ويَنَحَّ	Feuille	עלה טרף	ורק
Pieu	יתיד	وتَد	Milieu	אמצע	وسط
Falloir	צריך	وجب	Confier, Charger	להפקיד	وصى
Trouver	מצא	وجد	Décrire, Qualifier	לתאר	وصف
Exister	להיות קיים	وجد	Donner des promesses	לתת ערבה	وعد
Nécessité	צורך	وجوب	procuration	יפו-כוח	وكَل
Visage	פנים	وجه	Agent, Représentant	יסוד פעיל	وكيل
Bête sauvage	חית-טרף	وحش	Confier à qqn la direction d'une affaire	להפקיד	ولي
Envies de femme en ceinte	קנאה	وحم	Protecteur	איש מגין מגין	ولي
Révélation divine	גלוי	وحي	Enfanter	ללדת	ولد
Chose déposée		وديعة	enfant	ילד	ولد
			Enfants	תנוק	ولدان
Particule de vocatif		يا	Contrôler, Diriger	לבדק להדריך	ولي
Sécher		ييس	Donner,	לתת	وهب
Vivre	להיות	يحيى			
Main	יד	يد			

Gauche	שמאל	يسار			
Richesse	עשירות	يسار			
Certitude	ודאות	يقين			
Droite	ימין	يمين			
Jour	יום	يوم			
En ce temps là	אז עכשיו	يومئذ			

معجم مصطلحات علم التجويد

عربي-إنجليزي

محمود إسماعيل صالح
أستاذ اللسانيات التطبيقية
جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

لقد تميز الإسلام بحفظ كتابه القرآن الكريم بصور متعددة، ولعل من أطرفها حفظه شفويًا بحفظ تلاوته الصحيحة على مدى أكثر من أربعة عشر قرنًا. وقد أسهم علماء التجويد في وضع الأسس والقواعد العلمية للإسهام في هذا الحفظ الذي لم يحظ به أي عمل سماوي أو بشري.

وفي سبيل وضع هذه القواعد المتعلقة بالتلاوة الصحيحة للقرآن الكريم، استعمل علماء التجويد مصطلحات علمية خاصة قد لا يفهمها غيرهم. وقد حاول بعض العلماء المسلمين ترجمة هذه المصطلحات إلى لغات مختلفة، مثل الإنجليزية، ولكن معظمهم خاف التوفيق بسبب عدم فهمهم لمضمون هذه المصطلحات الدقيقة (مثل: الإخفاء والتفخيم والاستعلاء والإدغام)، فترجموها حرفيًا بشكل لا يفيد قارئ الترجمة، بل قد تزيد في حيرته في فهمها. ومن أسباب سوء الفهم ذلك عدم معرفة المترجمين للمصطلحات العلمية اللسانية للمفاهيم التي تعبر عنها مصطلحات علم التجويد.

من هنا كان لهذا المعجم هدفان رئيسان: شرح المصطلحات التجويدية في ضوء علم الأصوات الحديث من جهة واقتراح مقابلات لهذه المصطلحات باللغة الإنجليزية من جهة أخرى. وهناك فائدة إضافية للسانين العرب لمعرفة

الإسهام الكبير الذي قدمه علماء التجويد في صوتيات اللغة العربية منذ قرون طويلة.

اختلاس: Vowel shortening

الاختلاس هو خطف الحركة حتى يذهب قليلها ويبقى كثيرها، وقدر العلماء المثبت من الحركة فيه بالثلثين والذاهب منها بالثلث أي الإتيان بثلاثي حركة الحرف فيكون المنطوق به من الحركة أكثر مما ذهب منها.

إخفاء: homo-organic assimilation

هو نطق النون الساكنة عار عن التشديد على صفة بين الإظهار والإدغام مع بقاء الغنة في النون الساكنة، وذلك لورودها قبل بعض الحروف/ الأصوات كالفاء والهاء، وغيرهما، كما في نطق: "ولَيْنُصْرَنَّ"، "يُنْفَخُ"، "أُنْثَى"، "فَلَيْنُظُرْ".

إخفاء شفوي: labial partial assimilation

النطق بالميم الساكنة بين الإظهار والإدغام. (مثل: أم به)

إدغام: assimilation

"التقاء حرف ساكن بحرف متحرك بحيث يصير الحرفان حرفاً واحداً مشدداً من جنس الثاني، كما في الإدغام الكامل، أو بحيث يصبح الحرف/ الصوت الأول شبيهاً بالحرف الذي يليه في معظم خصائصه، كما في الإدغام بغنة. وله أنواع: بغنة، بدون غنة، صغير، كبير.

إدغام بغنة: assimilation with nasalization

إدغام النون في الحرف الذي يليه مع بقاء الغنة، ويكون مع حرفي الواو والياء، كما في: "مِنْ وَاقٍ" التي تنطق: مَوَّاقٍ و"إِنْ يَكُ" التي تنطق: إِيكُ، مع بقاء غنة النون في الحاليتين.

إدغام بغير غنة: assimilation without nasalization

إدغام النون في الحرف الذي يليها إدغامًا تامًا، بحيث تفقد النون صفتها تمامًا، كما في "مِنْ رَبِّهِمْ" التي تنطق: مِرِّبِهِمْ، "هُدًى لِلْمُتَّقِينَ" التي تنطق: هُدَلِّلْمُتَّقِينَ.

إدغام صغير: minor assimilation

إدخال حرف ساكن في حرف متحرك (هو المعروف عادة)، كما في إدغام النون الساكنة في الميم المتحركة، كما في "مِنْ مَا" التي تصبح: مِمَّا.

إدغام كبير: major assimilation

إدخال حرف متحرك في حرف متحرك، مثل: "أَتَحَاجُونِي = أَتَحَاجُونِي".

إدغام كامل: full assimilation

إدخال النون الساكنة في الحرف / الصوت الذي يليها لاستكمال التشديد وذهاب الغنة. وتأتي مع ر، ل، م، ن. ومن أمثله "مِنْ رَبِّهِمْ" التي تنطق: مِرِّبِهِمْ.

إدغام متماثل شفوي: labial full assimilation

إدغام الميم الساكنة في ميم متحركة، مثل: كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ، التي تنطق: كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ.

إدغام ناقص: partial assimilation

يسمى ناقصًا لعدم استكمال التشديد حيث تبقى الغنة. وتأتي مع و، ي، كما في: "مِنْ وَرَائِهِ" التي تنطق: مَوَّارَائِهِ (مع بقاء غنة النون عند نطق الواو التي أصبحت مشددة).

إذلاق / ذلاقة (عكس إصمات): انظر "ذلاقة".

استطالة: lateralization

"امتداد الصوت من أول حافة اللسان إلى آخره" أي ملامسة أحد حافتي اللسان الأسنان اليمنى أو اليسرى أثناء إخراج الصوت. وهو ما يحدث عند نطق اللام، قديمًا وحديثًا، ونطق الضاد في التلاوة القرآنية.

استعلاء: tongue raising

ارتفاع اللسان إلى الحنك الأعلى. وحروفها: خ، ص، ض، ط، ظ، غ، ق.

استفال: tongue lowering

عكس الاستعلاء.

أسلي (حرف): alveolar fricative

يخرج ما بين طرف اللسان وبين صفحتي الثنايا العليا وفويق السفلى، مع إبقاء فرجة. والحروف الأسلية هي: (ص، ز، س).

إشباع المد: full vowel lengthening

مده ستة حركات، مثل "شَاءَ" التي تنطق: شاءاء عند الوقف على الكلمة. (يلاحظ أن ألف المد حركتان.)

إشمام: nominal lip rounding

ضمُّ الشَّفتين بُعيد إسكان الحرف دون تراخ، مع مراعاة وجود فرجة بينهما لخروج النفس، والإشمام لا يظهر له أثرٌ في النطق. ولا يقع الإشمام إلا في المضموم والمرفوع فقط. ومثاله: الوقف على كلمتي (قبل)، (بعد) في قوله - تعالى -: (لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ). ومن أشهر أمثلة الإشمام هو ما نجده في لفظ "تَأْمَنَّا" التي أصلها "تَأْمَنُّنَا" في الآية 11 من سورة يوسف، حيث تُضم الشفتان برهة قصيرة عند نطق النون المشددة المفتوحة للإشارة على أصل النون الأولى المضمومة.

إطباق (عكسه انفتاح): velarization

"انطباق جملة من اللسان عند الحنك الأعلى، وهو أخص من الاستعلاء، حيث يكون ارتفاع أكثر مما يحدث في الاستعلاء. وحروفه: ص، ض، ط، ظ.

إظهار: distinct enunciation

إخراج الحرف / الصوت من مخرجه. غالبًا ما يمثّل له بنطق النون دون تأثير لما يتبعها من حروف / أصوات، كما في: "أَنْعَمْتَ". ويكون الإظهار عندما تأتي النون الساكنة والتنوين قبل أحد حروف الحلق (ء، ح، خ، ع، غ، هـ) سواء في الكلمة كما في "أَنْعَمَ" و"يَنْهَوْنَ" أم في كلمة لاحقة، كما في "مَنْ عَمِلَ" و"حَكِيمٌ عَلِيمٌ"

إظهار شفوي: labial distinct enunciation

إظهار الميم من مخرجها من غير زيادة في الغنة، مثل: أَنْعَمْتَ.

إقلاب/ قلب: labial assimilation

قلب النون الساكنة أو التنوين ميمًا عند التقائها بياء بعدها، كما في: "مِنْ بَعْدُ"، التي تنطق: مِمَّ-بَعْدُ، و"أَنْبِئُونِي"، التي تنطق: أَمْبِئُونِي، "عَلِيمٌ بِذَاتٍ"، التي تنطق: عَلِيمُمُّ بذات.

إمالة: lowering the /aa/

نطق ألف المد بحيث يكون بين الألف والياء، وهو ما نجده عند نطق كلمات مثل "بَيْتٌ" و"كَيْفٌ" في العامية العربية.

انحراف: swerving

"ميل الحرف بعد خروجه من مخرجه حتى يتصل بمخرج غيره" (ل، ر). اللام فيها انحراف عن حافة اللسان إلى جهة طرفه. والراء منحرفة عن طرف اللسان إلى جهة ظهره مع ميل قليل جهة اللام (غرابة: 61).

انفتاح (عكس إطباق): unvelarizing

انفتاح ما بين اللسان والحنك الأعلى عند النطق بالحرف.

تجانُس: homogeneity

تشابهه في المخرج وعدد من صفات الحروف، مثل النطعية (ت، د، ط)، فكلها انفجارية ولثوية، واللثوية <بين الأسنانية>، فكلها احتكاكية وبين أسنانية (ث، ذ، ظ).

تحريك (عكس سكون): vocalization/ adding a vowel

الإتيان بحركة بعد الصوت، كما في: سُمِعَ.

ترقيق = استفال: unvelarizing

"نحول يدخل على جسم الحرف فلا يمتلئ الفم بصداه." (غرابية: 69)
انظر "تفخيم" أدناه.

تفخيم (عكس الترقيق): velarization

قوة وضخامة تدخل على الحرف حتى يمتلئ الفم بصداه. وينتج عن ارتفاع جسم اللسان نحو الحنك الأعلى، ونلاحظه في نطق الأصوات المطبقة ويحدث للام والراء وألف المد في مواطن مختلفة.

تفشي: diffusion

انتشار الهواء في الفم عند النطق بالحرف (ش).

تكرار/ تكرير: trilling/ repetition of flap /r/

ارتعاد طرف اللسان عند النطق بالحرف. أي تكرار طرق طرف اللسان للثة العليا (غرابية: 62). يمكننا تمثيله بنطق الراء المرققة، خصوصاً عند تشديدها بكسرة.

تماثل: identity

التطابق التام في المخرج والصفات، مثل ك+ك، كما في إدغام المثلين في: "يُدْرِكُكُمْ" حيث تنطق: يُدْرِكُمْ، بإدغام الكاف الساكنة في الكاف المتحركة بعدها.

توسُّط : partial blocking

كون الحرف بين الصفتين الشدة والرخاوة، بحيث ينحبس بعض الصوت ويجري بعضه عند النطق به. وحروفه: ر، ع، ل، م، ن. (غرابية: 58)

الجهر (وعكسه الهمس): voicing

ذبذبة الحبال الصوتية عند النطق بالحرف/ الصوت. من أمثلة ذلك ما يحدث عند نطق الدال والزاي. ويمكننا إدراك ذلك بوضع إصبع على الحنجرة عند إخراج الصوت المجهور.

جوفى أو هوائى (حرف/ صوت): air flowing

يخرج من الجوف، وحروفه حروف المد الثلاثة: ا، و، ي.

حافة اللسان: side of tongue

جانب اللسان الأيمن أو الأيسر. ويستعمل في نطق حرفي اللام عامة والضاد في النطق القرآني.

حروف الحلق: throat letters/ sounds

أقصى الحلق: حرفا الهمزة والهاء furthest from the mouth

وسط الحلق: حرفا العين والحاء middle way

أدنى الحلق: حرفا الغين والحاء nearest to the mouth

خيشوم: nostril

"هو خرق الأنف المنجذب إلى داخل الفم، وقيل أقصى الأنف." (غرابية: 49). وحرفاه (م، ن والتنين).

ذلاقة: tongue tip and lip related

سرعة وسهولة النطق بالحرف لخروجه من طرف اللسان أو الشفتين، وحروفه ستة أحرف جمعها ابن الجزري و"فَرَّ مِنْ لُبِّ".

رخاوة (عكس الشدة والتوسط): continuance

لين الحرف وجريان الصوت عند التلفظ به لضعفه وضعف الاعتماد عليه في مخرجه، وحروفها ستة عشر حرفاً، وهي ما عدا حروف الشدة الثمانية السابقة، وحروف التوسط الخمسة.

رَوم: extreme vowel shortening

هو الإتيان بثلاث الحركة، بصوت خفي يسمعه القريب دون البعيد، ويدخل المجرور والمرفوع من الكلمات المعربة، نحو: (الشكور)، (يقول)، كما يدخل المكسور والمضموم من المبني، نحو: (هؤلاء)، (لك)، (نحن)، (حيث).

سكت: short pause

هو قطع الصوت عن الكلمة زمنياً يسيراً من غير تنفس ومقداره حركتان. وأمثله: الوقف على ألف "عَوَجًا" (سورة الكهف)، والألف في "مَرْقِدْنَا" في سورة يس. وعلى النون في "مَنْ رَاق" (سورة القيامة)، حتى لا تُدغم النون في الراء. والسكت على اللام في: "بَلْ رَانَ" (سورة المطففين)، حتى لا تُدغم اللام في الراء.

سكون (عكس تحريك): unvocalization

أي عدم وجود حركة بعد الحرف الصامت، ويشار إليه بعلامة السكون (◌◌).

شجري (حرف): palatal

يخرج من شجر الفم، وهي ما انفتح بين اللحين، وحروفه: الشين والجيم والياء غير المدية.

شدة: blocking

"انحباس جريان الصوت عند النطق بالحرف لكمال الاعتماد على المخرج. وحروفه: ء، ب، ت، ج، د، ط، ق (مجموعة في: أجد قط بكت)".

شفوي: labial

يكون مخرج الصوت بين الشفتين (م، ب) أو الثنايا العليا والشفة السفلى (ف)، أو باستدارة الشفتين (و).

صفات أصلية: essential characteristics

"وهي الصفات الملازمة للحرف والتي لا تفارقه بحال من الأحوال كالجهر والهمس والاستعلاء والإطباق والقلقلة." (غرابة: 55)

صفات ضعيفة: weak characteristics

الهمس، الرخاوة، الاستفال، الانفتاح، اللين، الخفاء.

صفات عرضية: occasional characteristics

"هي الصفات التي تعرض للحرف في بعض الأحوال وتنفك عنه في البعض الآخر، كالنفخيم والترقيق والإظهار والمد والقصر." (غرابة: 55)

صفات قوية: strong characteristics

الجهر، الشدة، الاستعلاء، الإطباق، الصغير، القلقلّة، الانحراف، التكرار، التفشي، الاستطالة، الغنة.

صفات متوسطة: medium characteristics

الإصمات، الذلاقة، التوسُّط.

صفة الحرف: letter/ sound characteristics

"هي الكيفية العارضة للحرف عند حصوله في المخرج والتي تميزه عن غيره كجريان النفس في الحروف المهموسة وعدم جريانه في الحروف المجهورة" (غرابة: 55)

صفير: whistling/ hissing

"حدوث صوت زائد يشبه صوت الطائر يخرج من بين الشفتين عند النطق بالحرف" (غرابة: 60). حروفه: ص، ز، س.

عُنَّة : nasalization

"صوت أغن يخرج من الخيشوم لا عمل للسان فيه" (غرابة: 63). وهو ما نجده في نطق الميم والنون.

قصر المد المنفصل : normal unconnected length

نطق المد الذي يرد في آخر كلمة مدًا طبيعيًا، وإن بدأت الكلمة التالية بهمزة، كما في: "رَبَّنَا إِنِّي".

قلقلة: delayed release/ turbulence

"اضطراب المخرج عند النطق بالحرف حتى يسمع له نبرة قوية." (غرابة: 61) وذلك عند تسكينه أو وروده ساكنا وقد تكون النبرة في هيئة حركة قصيرة تشبه الحركة في الحرف السابق، كما في: "الحَقُّ، مُحِيطٌ، يَجْمَعُ". وحروف القلقلة هي: ق، ط، ب، ج، د (مجموعة في: قطب جد)

لثوي (حرف): interdental

"يخرج ما بين طرف اللسان من جهة ظهره وأطراف الثنايا العليا، أي رؤوسها. حروفها: ث، ذ، ظ." (غرابة: 45). (في المفهوم الحديث يطلق عليه "بين أسناني".)

(يلاحظ أن مصطلح لثوي في الصوتيات الحديثة يشير إلى خروج الصوت بين مقدمة اللسان واللثة العليا. والأصوات اللثوية إما انفجارية تنتج من ملاسة اللسان للثة (ت، د، ض، ط) أو احتكاكية (ز، س، ص)، كما تشمل اللام (الجانبية) والنون (الأنفية).)

لهوي (حرف): uvular

حرف يخرج قرب اللهاة، وهما: ق، ك.

لين: gliding

"خروج الحرف من مخرجه بسهولة ويسر من غير كلفة على اللسان." (و،

ي).

متجانسان (حرفان): **similar/ homogeneous**

"الحرفان اللذان اتفقا في المخرج واختلفا في الصفة، مثل الطاء والتاء، في "بَسَّطَتْ"، فكلاهما لهما مخرج واحد ولكن أحدهما مُطَبَّق والآخر غير مطبق.

متقاربان (حرفان): **close**

"هما الحرفان اللذان تقاربا في:

المخرج والصفة، مثل النون مع الراء في نحو "مِنْ رِزْقِ اللَّهِ" الصفة دون المخرج، مثل القاف مع الكاف في نحو "خَلَقَكُمْ". المخرج دون الصفة.

مثلان (حرفان): **identical**

الحرفان اللذان اتحدا في النطق والكتابة، كالكافين في "سَلَكَكُمْ".

مخرج الحرف: **place of articulation**

الجزء من الفم الذي يخرج منه الصوت، كالشفيتين واللثة وسقف الفم والحنك والحنجرة.

مد البدل: **substitute lengthening**

مدُّ جاء بدلاً من الهمزة عند تجاوزهما. أمثلة: أَدَنَ، إِيمَانٌ، أُوتِيَ (أصلها: أَدَنَ، إِيمَانٌ، أُوتِيَ).

مد التمكين: **emphatic lengthening**

له حالتان:

عندما تأتي ياءان الأولى مشددة مكسورة والثانية ساكنة، تمد الياء الثانية بمقدار حركتين، كما في: "حَيِّتُمْ"، "الْأُمِّيِّينَ"

عندما تلتقي ياءان أو واوان، الأولى مدّية ساكنة والثانية متحركة في كلمتين متتاليتين كما في: "اضْبِرُوا وَصَابِرُوا". فحينئذٍ يجب تمكين حرف المد خوفاً من الإسقاط بحذف المد أو من الإدغام بتشديد الواو.

مد جائز (عكس اللازم): optional lengthening

يجوز فيه المد الطبيعي والمد الزائد، أي بمقدار حركتين أو أكثر.

مد حرفي: مد يأتي في حروف المقطعات التي تفتح بها بعض سور القرآن الكريم، مثل: الم، طه، يس، التي تُقرأ: أَلِف-لام-ميم، طا-ها، يا-سين. ويلاحظ أن أَلِف ليس فيها مد.

مد الصلة الصغرى: minor liaison lengthening

مد ضمير الصلة (هـ) حينما يكون ما قبله متحرراً وتأتي بعده كلمة متحركة الأول، كما في: إِنَّهُ يَعْلَمُ (تُقرأ: إِنَّهُو يَعْلَمُ)، و: بِهِ بَصِيرًا (تُقرأ: بهي بصيرا). يلحق به مد صلة الهاء في هذه، كما في: هذه سبيلي (تُقرأ: هذهي سبيلي).

مد الصلة الكبرى: major liaison lengthening

مد ضمير الصلة (هـ) حينما يكون ما قبله متحرراً وتأتي بعده كلمة تبدأ بهمزة، كما في: "لا يَمْسُهُ إِلَّا الْمُطَهَّرُونَ" (تُقرأ: لا يمسُّهوهو إِلَّا الْمُطَهَّرُونَ).

مد طبيعي: normal lengthening

المد الذي يكون بمقدار حركتين (فتحتين للألف، ضميتين للواو، كسرتين للياء)، كما في: قَالَ، يَكُونُ، فِي.

مد طبيعي حرفي: normal, letter-related lengthening

مد الألف في نطق حروف "حي طهر" (ح، ي، ط، هـ، ر) من فواتح السور، التي تُقرأ: (حا، يا، طا، ها، را) في مثل: حم، يس، طه، الر.

مد عارض للسكون: **lengthening occasioned by unvoclization**

أن يأتي المد وبعده حرف طراً عليه سكون بسبب الوقف. أمثلة: "عِبَادُ، يُجِبُّونَ، الصَّالِحِينَ".

مد العَوَض: **compensation lengthening**

مد يأتي عَوَضًا عن التنوين المنصوب، كما في: وَهَاجًا (تنطق: وَهَاجَا، عند الوقف على الكلمة). ويستثنى من ذلك التاء المربوطة المنونة، كما في: حَسَنَةً، سَيِّئَةً (يكون الوقف بهاء)، حيث تقرأ: حَسَنَه، سَيِّئَه.

مد فرعي: **extra/ abnormal lengthening**

زائد عن الطبيعي بسبب الهمزة أو السكون.

مد الفرق: **discrimination lengthening**

مد همزة الاستفهام التي تسبق كلمة تبدأ بأل التعريف، بحيث تصبح الهمزة الثانية ألف مد، كما في "ءالله أذن لكم؟" التي تنطق: الله أذن لكم" وذلك للتفريق بين الاستفهام والخبر.

مد كلمي: **word-related lengthening**

مد يرد في كلمة، كما في: جَابُوا، الصَّالِينَ.

مد لازم: **obligatory (extra) lengthening**

أن يأتي بعد حرف المد أو اللين حرف ساكن سكوناً أصلياً أو لازماً وصلًا ووقفًا، سواء في كلمة أم في حرف.

(يلاحظ أن مصطلح مد في عبارة "مد لازم" يشير إلى المد الزائد عن

الطبيعي.)

Obligatory, heavy letter-related lengthening: مد لازم حرفي مثقل:

"هو أن يأتي حرف من الحروف التي افتتحت بها السور، هجاؤه من ثلاثة أحرف، أو سطها حرف مد وبعده حرف ساكن مدغم فيما يليه."، مثل: "الم - ألف لام ميم" = "لاميم، و"طسم - طاسين ميم = طاسييم (غرابة)

Obligatory, light letter-related lengthening: مد لازم حرفي مُخَفَّف:

هو أن يأتي حرف من الحروف التي افتتحت بها السور، هجاؤه من ثلاثة أحرف، أو سطها حرف مد يليه حرف ساكن غير مدغم، كما في: سين، صاد، كاف.

Obligatory, heavy word-related lengthening : مد لازم كلمي مثقل:

هو أن يأتي بعد حرف المد سكون أصلي مدغم أي مشدد في كلمة، كما في: "دَابَّة"، "الحَاقَّة"، "الضَّالِّين"

Obligatory, light word-related lengthening : مد لازم كلمي مُخَفَّف:

هو أن يأتي بعد حرف المد سكون أصلي غير مدغم في كلمة، كما في: "الآن"، حيث جاء بعد ألف المد لام ساكنة.

مد اللين: glide lengthening

مد الواو والياء المفتوح ما قبلهما والساكن بعدهما بسبب الوقف، كما في: "خَوْفٌ" و"الصَّيْفُ"، وتنطقان: خَوْوُفٌ والصَّيِّفُ.

مد معنوي: symbolic lengthening

مد زائد يقصد منه المبالغة في النفي، كما في لا إله إلا الله. ويسمى أيضًا مد التعظيم ومد المبالغة.

نطعي (حرف): alveolar

"يخرج ما بين طرف اللسان من جهة ظهره وأصول الثنايا العليا، وسميت نطعية لمجاورة مخرجها غار الحنك الأعلى وهو سقفه." (غرابة: 44) وقيل أن

النطع هو مقدم الفم. الحروف النطعية: ت، د، ط. (في المصطلحات الحديثة يسمى "لثوي"، ويشمل: ز، س، ن، ض، ل، إضافة إلى ت، د، ط).

هَمْس (عكس الجهر): **voicelessness**

عدم تذبذب الحبال الصوتية لانفتاحها عند مرور الهواء، كما في نطق ت، ش، ك.

وقف: **pause**

التوقف عن النطق بصورة مؤقتة، كما يفعل القارئ عند نهاية الآية مثلاً. ويعرّف أحياناً بـ: "قطع الصوت زمناً يتنفس فيه القارئ (عادة) بنية استئناف القراءة".

النظرية العلمية كمنهج تمثلي ونموذج تمثيلي

إبراهيم اشعيل

جامعة سيدي محمد بن عبد الله - فاس - المغرب

1- مكانة النماذج في النظرية العلمية

يحظى مفهوم النموذج من المنظور العلمي، بأهمية بالغة لاعتبارات تصنيفية، تجعل من النموذج - غالبا - بنية مادية ملموسة؛ والحال أن لا مُفاضلة بين حضور النموذج كأداة تمثيلية في العلوم الإنسانية والعلوم التجريبية. ثم إنه لا يمكن أن تتطور النظريات العلمية ما لم تستند إلى نماذج قوية بمختلف أنواعها التمثيلية؛ فالموضوع الرئيس لفلسفة العلوم، حسب "باتريك سبس" (Patrick Suppes) يتمثل في تحليل بنية النظريات العلمية، إذ تعتمد مقارنته في تحليل البنية التركيبية المعقدة للنظريات على فهم نماذجها المكوّنة لها، وذلك يسمح بتقديم نظرة عميقة وثاقبة عن طبيعة النظريات؛ لذلك لكي تكون نظرية علمية ما متماسكة نظريا وتطبيقيا، لا بد أن تكون قادرة على تمثيل الواقع والوقائع بنماذج غاية في الدقة، وهو ما اصطلح عليه "باتريك سبس"، مبدأ "التماثل" (Isomorphism)، مُقَدِّمًا له أمثلة رياضية من جبر نظرية المجموعات. لكن ما يهمننا هنا، أن نؤكد أن مبدأ التماثل دور مركزي في بناء النظريات العلمية؛ إذ بهذا المبدأ، تحاول النظريات أن تخلق نوعا من التناسب أو التطابق مع الواقع الذي تحيل عليه بتوصيفاتها وتفسيراتها وكذا نمذجاتها ونماذجها المقترحة. ويكون - كذلك - مبدأ التماثل حضور عمليّ نمذجيّ في النماذج المقترحة (المجردة والملموسة) في شكل علاقات أو أوجه ترابط وانسجام بين الواقع والنظرية، والنظرية والنموذج، والنموذج والواقع، وبين هذه الثلاثة معا.

كما أنّ صلة النموذج بكل من النظرية والواقع، مبنية على أساس التفاعل الذي يخلقه النموذج بين الواقع والنظرية؛ فالنموذج بمثابة الجسر الذي يربط الواقع بالنظرية. لذلك، يمكن القول إن دور النموذج يتمحور حول "التوفيق بين النظرية ككيان مجرد وبين الواقع ككيانات تجريبية، وبقدر ما يكون النموذج قادرا على استيعاب أكبر عدد ممكن من الوقائع، بقدر ما تكون النظرية ذات محتوى تجريبي أكبر. فالنموذج بهذا المعنى تفعيل للنظرية أو هو نزول بها إلى أرض الواقع. ومن جهة أخرى، هو محاولة لتطهير الواقع باللجوء إلى أمثله (بالفتح) وتجريده لكي يلتقي المجرّد بالواقعي. وتلك قمة نجاح النمذجة"². فأىّ عملية ربط بين الواقع والنظرية والنموذج هي عملية نمذجة. فإذا كانت النمذجة عملية، والربط وظيفة النموذج، يمكن أن نصطلح على عملية الربط هذه بـ "أنطولوجيا النموذج"³.

يُعيّن مفهوم "النموذج العلمي" الكثير من المصطلحات ذات الصلة، من قبيل: النماذج المصغرة (Scale Models)، النماذج الفيزيائية (Physical Models)، مجموعة من المعادلات الرياضية (Sets of Mathematical Equations)، النماذج النظرية (Theoretical Models)، النماذج اللسانية (Linguistic Models)، ... إلخ. فهذه النماذج العلمية وغيرها، تحاول أن تصوغ نموذجا علميا دقيقا خاصا بمجال تخصصها، انطلاقا من المعطيات التي يوفرها كل مجال، أو بالاستمداد من العلوم ذات التأثير العلمي في باقي العلوم، نقصد هنا أركان الصرح العلمي الأربعة، (علوم اللغة - العلوم الرياضية - علوم الحاسوب - نظرية النماذج)⁴.

يحاول العلماء غالبا فهم الظواهر المعقدة للعالم الحقيقي عن طريق إنشاء نموذج مبسط أو مثالي له في البداية؛ إذ في بعض الأحيان يقومون ببناء نموذج

2 - العمري محمد محمد، الأسس الإستمولوجية للنظرية اللسانية "البنوية والتوليدية"، ص: 59-60.

3 - نقصد بالأنطولوجيا هنا: نظام العلاقات القائمة بين مكونات الوجود (الأصول)، أو بين العناصر المكونة لنموذج من نماذج تمثيل الوجود.

4 - هذا المقترح بمثابة استنتاج توصلت إليه عند محاولة معرفة أكثر العلوم حضورا وتأثيرا في مختلف المعارف البشرية، وأكثرها استجابة للتطور العلمي.

مادي، مثل النماذج ذات المقاييس النسبية التي يُنشئها العلماء لاختبار هياكل جديدة. وفي أحيان كثيرة، يضع العلماء مجموعة من الافتراضات أو المعادلات، وبناءً عليها يتم التوصل إلى نموذج نظري أولي لنظرية ما.

كما يشير مصطلح النموذج في العلوم إلى مجموعة متنوعة من المفاهيم المترابطة من قبيل: الأشياء المادية مثل نماذج الأقيسة في الهندسة، أو الأوصاف أو مجموعة من الجمل أو وضع وتعيين الهياكل والأبنية النظرية، أو افتراض أشياء خيالية، أو مجموعة متنوعة متجانسة من كل النماذج السابقة. وهذا ما يجعل الأمر صعباً للتوصل إلى توصيف موحد للنماذج بشكل عام. رغم ذلك، ومن خلال الاعترافات الفلسفية، تم إيلاء الاهتمام للتمثيل القائم على النموذج، إذ من الممكن تمييز مجموعات معينة من المواقف. فعلى المستوى العام، من الجدير التفكير في النماذج كأدوات وظيفية؛ لأن ذلك يسمح بالتعرف على الكيفية التي تؤدي بها وجهات النظر المختلفة [الفلسفية والعلمية] إلى تصورات مختلفة خاصة بالأنطولوجيا في النماذج. وبالتالي، يمكن اعتبار النماذج بمثابة دعائم للخيال أو وسائط مستقلة جزئياً تربط بين النظرية والواقع أو كقطع فنية معرفية تتكون من مزيج غير متجانس من العناصر⁵.

2 - النماذج في النظرية اللسانية

شهدت النماذج في النظرية اللسانية تطوراً كبيراً منذ بداية سبعينيات القرن العشرين. وكما هو الحال في جميع التخصصات العلمية التي تتعامل مع المعطيات التجريبية، تسعى النماذج في النظرية اللسانية إلى تفسير ظواهرها اللغوية التي يمكن ملاحظتها؛ إنها تعمل على إعداد جهاز يحكم تصميمه النظرية اللسانية التي يحاول جميع الباحثين توضيحها والتي يؤدي إعمالها إلى نتائج مماثلة للمعطيات المرصودة في النظرية اللسانية. وبالتالي فإن النماذج هي وسائل أو أدوات لتفعيل النظرية، هذه الأدوات تمكن من قياس مدى ملاءمة هذه النظرية

5 - Lorenzo Magnani, Tommaso Bertolotti, Handbook Springer of Model-Based Science, Springer International Publishing AG 2017, P : 21-22.

مع الحقائق التي تدّعي أنها تفسرها وتشرحها. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، كلما كانت النماذج أبسط، كلما زادت قوتها التفسيرية. لكن مبدأ البساطة هذا، يقابله قدرة النماذج على الإحاطة بأكبر قدر ممكن من المعطيات وبأدق التمثيلات الممكنة لها، وهو ما يجعل النماذج أكثر تعقيداً، وبالتالي تصعب قراءتها وفهمها وفقاً لذلك. وعلى هذا الأساس، يتعين علينا أن نجد أفضل حل ممكن لاختيار النماذج المناسبة، بحيث تكون هذه النماذج وسيطا بين الظواهر المدروسة والمعطيات التجريبية المقترحة والنماذج التمثيلية المناسبة، خاصة عند نمذجة الظواهر اللغوية.

نقتبس - على سبيل المثال لا الحصر - في هذا السياق ما استعاره "دي سوسير" من نظام لعبة "الشطرنج" في محاضراته لتوضيح حالات الثبات والتحوّل في اللغة أو بما اصطلح عليه "السانكرونية" و"الدياكرونية"؛ فاعتماد "دي سوسير" للعبة الشطرنج كأداة تمثيلية في سياق دراسته له مبرراته، لأنه رأى فيها القدرة على تمثيل أفكاره، ولاحظ فيها - كذلك - نوعا من التناسب بين تصوّره للغة وهذه اللعبة، إذ يرى أن لهذه الأخيرة مجموعة قواعد يجب أن يلتزم بها اللاعب أو اللاعبان، هذه القواعد ما هي إلا مجموع الحركات المحتملة التي يمكن للاعب أن يقوم بها في حال قام اللاعب المنافس بحركة معيّنة؛ فالحركات في لعبة الشطرنج هي قائمة من الاحتمالات في مستوى أو في مرحلة من مراحل اللعبة.

نقدم هنا وصفا مبسطا مقتضبا للعبة الشطرنج؛ هذه اللعبة "تقدّم ما يقدر بـ 30 تحركاً ممكناً لكل لاعب في كل موقف لعب نموذجي. أما إذا استمرت لعبة ماستر تنافسية نموذجية، فإنها تقدم ما يقدر (40 تحركاً). يمكنك معرفة السبب في أن هناك ما يقدر بـ 1043 لعبة شطرنج ممكنة ومعقولة بما في ذلك الألعاب غير

6 - يمكن الإحالة في هذا السياق على رأي "أكسل جيلفيرت" (Axel Gelfert)، عن محاولته رصد العلاقة بين النماذج والقياسات والاستعارة (Models, Analogies, and Metaphor)، من خلال كتابه:
- Axel Gelfert, How to Do Science with Models - A Philosophical Primer, Springer International Publishing (2016), PP: 5-8.

المعقولة. تقدّر لعبة الشطرنج بوجود 10120 وظيفة ممكنة، بما في ذلك التحركات غير المعقولة من كل جانب، ويعد هذا رقمًا هائلًا [...] كما يقدم الشطرنج الكثير من الفرص للتحليل العميق، والحساب الدقيق، والجمع بين الحدس والمعرفة والخبرة، وغريزة شبيهة بعمليات صنع القرار في العلوم⁷.

ثم إن لكل عنصر من عناصر لعبة الشطرنج (الملك – الوزير – القلعة – الحصان – الفيل – البيدق)؛ قيمته الخاصة ووظيفته في حال تحركه، يكتسب قيمة ووظيفة أخرى انطلاقًا من الموقع الذي هو فيه، ثم يصطبغ بقيم أخرى من العلاقات التي ينسجها مع باقي العناصر في اللعبة. وفوق هذا وذاك، يجب أن تخضع تلك العناصر لقانون اللعبة وقواعد اللعب. وكذلك اللغة؛ كل مكّون من مكّونات لها خصائصه ووظائفه، وله قيمته الذاتية وقيم أخرى يكتسبها في علاقته بباقي المكّونات، وتنضبط تلك المكونات لقواعد ثابتة تضبط نظام اللغة، مع احتمال إيجاد نماذج لقواعد أكثر دقة تسمح بها طبيعة اللغة في شكل استعارات ومجازات وتشبيهات، تخرق قوانين التعبير اللغوي المعهودة⁸. ونقدم نموذجًا لصورة لعبة الشطرنج من خلال [الشكل 1]:⁹

7 - موسى عبد الله - بلال أحمد حبيب، الذكاء الاصطناعي، ثورة في تقنيات العصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة - مصر، ط. 1، 2019م، ص: 283. [بتصرّف]

8 - لتوضيح استعارة دي سوسير للعبة الشطرنج في معرض حديثه عن الثبات والتحول في نظام اللغة، يمكن الرجوع لـ:

- دي سوسير فردينان، علم اللغة العام، ترجمة: يوثيل يوسف عزيز، مراجعة: مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، د. ط، 1985م، ص: 106 وما بعدها.

- دي سوسير فردينان، دروس في الألسنية العامة، تعريب: صلاح القرمادي - محمد الشاوش - محمد عجيبة، الدار العربية للكتاب، د. ط، 1985م، ص: 137 وما بعدها.

9 - الشكل 1 مقتبس من كتاب:

- Shelia M. Kennison, Introduction to Language Development, SAGE Publications, Inc, 2014, P: 5.



* نموذج لصورة لعبة الشطرنج

الشكل I

فهذا نموذج من بين مجموعة نماذج اعتمدها "دي سوسير"، أثناء التنظير لفكره خلال محاضراته والتأسيس لنظرية لسانية حديثة والتي كان لها تأثير وما زال تأثيرها العميق في الفكر اللغوي والتفكير اللساني بتصوراتها ومفاهيمها ومصطلحاتها وقواعدها ونماذجها.

كما نقتبس نموذجا لسانيا قويا، كان للنماذج التمثيلية فيه حضور واضح؛ فمن وجهة نظر اللسانيات التوليدية، نفترض جدلا أن التمثيلات الشائعة — التي اعتمدها صاحبها "نعوم تشومسكي" — من رموز وصيغ رياضية وتشجيرات ... إلخ، هي في شكلها ذات مرجعية علمية [بيولوجية أو فيزيائية أو كيميائية أو رياضية أو حاسوبية]، نظرا للتشابه الحاصل بين التمثيلات اللسانية التوليدية التي قدمها "تشومسكي" وغيره من اللسانيين التوليديين لها أسسها العلمية. وبـ "المعنى التوليدي، فإن الكيمياء (chemistry) وعلم الأحياء (biology)، علمان توليديان أيضا، يتم تفسير الحقائق الكيميائية جزئيا بواسطة خصائص العناصر الأساسية وتفاعلها ("الذرات" مثلا)، نأخذ على سبيل المثال النموذج الذري الذي يوضح كيفية إنشاء بصمة زوج من الذرات، من خلال اتباع مجموعة من الخطوات وتحديد الروابط بين الذرات والمسافات بينها، كجزء من عملية التحليل الكيميائي التي تهدف إلى تشفير جميع الصيغ الكيميائية

هذا الأخير، وتساعد كِلَيْهِمَا بعض الخلايا العصبية في الدماغ على تعزيز اتصالاتها بالخلايا العصبية الأخرى.

وفي الجانب اللساني، يمكننا القول إن الظواهر أو الوقائع المتعلقة باللغة، يتم تفسيرها جزئياً من خلال العناصر الأساسية وكذا تفاعلها¹². فكثير من العلوم تعمل على تحقيق حضورها العلمي وتدعيم تماسك نظرياتها من خلال تفسيرها لمجموعة من المسائل العلمية الصعبة التي كان شبه مستحيل الوصول إلى إجابات منطقية وتفسيرات علمية لها؛ لولا تركيزها على جزئيات بذاتها، والعمل على جعلها نموذجاً علمياً ضمن النظرية الكلّ.

فإذا ما قارنا بين هذه النماذج العلمية، والنماذج التي يقدمها "تشومسكي" في - بعض مراحل - نظريته اللسانية، نجد لهذا التشابه تبريراً في كون "تشومسكي" يرى أن "اللغة موضوع طبيعي"¹³، وأن "الضرورة البيولوجية"¹⁴ هي التي فرضت هذا النوع من الدراسة الحديثة للغة؛ إذ على وجه التحديد، و"منذ أواسط السبعينات [...]، بدأ التركيز على البعد الأحيائي في تفسير الخصائص الطبيعية للغة [...] ومن ثمّ تمّ وضع اللسانيات ضمن خانة علوم الأحياء"¹⁵، وبذلك أصبحت المفاهيم والمصطلحات والنماذج اللسانية تصطبغ باللغة العلمية لعلم الأحياء¹⁶؛ فكان من شأن التداخل والتقارب المعرفي بين علم

12 - Peter Ludlow, *The Philosophy of Generative Linguistics*, Oxford University Press, First published 2011, Introduction.

13- تشومسكي نعم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، ترجمة: حمزة بن قبلان المزيني، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة - مصر، ط. 1، 2005م، ص: 267 وما بعدها.

14- صبري هناء، فلسفة اللغة عند نعم تشومسكي، الناشر: المكتب العربي للمعارف، القاهرة - مصر، ط. 1، 2015م، ص: 73.

15- تشومسكي نعم، اللسانيات التوليدية، من التفسير إلى ما وراء التفسير، ترجمة وتقديم: الرحالي محمد، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت - لبنان، ط. 1، 2013م، ص: 23. [بتصرف]

16- تقدّم بعض الكتب ذات الصلة بالموضوع:

- Cedric Boeckx, María del Carmen Horno-Chéliz and José-Luis Mendívil-Giró, *Language, from a Biological Point of View: Current Issues in Biolinguistics*, Cambridge Scholars Publishing, 2012.

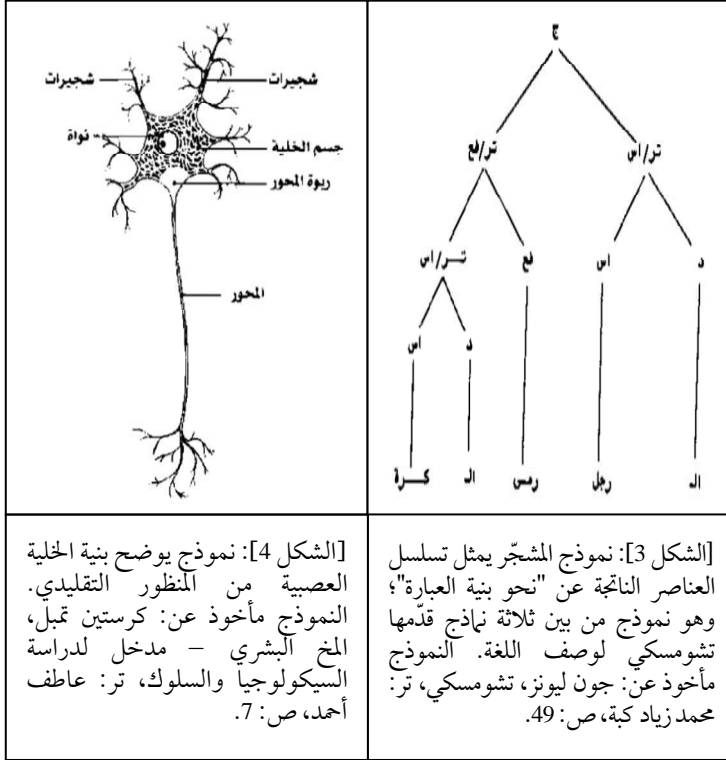
اللغة وعلم الأحياء (البيولوجيا)، أن نشأ عنه فرع علمي دقيق أُطلق عليه اللسانيات الأحيائية (Biolinguistics)، إرهاباته الأولى كانت مع "نعوم تشومسكي" من خلال كتابه: البنية المنطقية للنظرية اللسانية (1955م)، ثم تلتها أعمال "إريك هاينز لينبرج" (Eric Heinz Lenneberg) التي ترصد "الأسس البيولوجية للغة" وهو اسم لكتاب نشره سنة (1967م)، ليستقر مفهوم اللسانيات الأحيائية مع "ماسيمو بياتيلي بالماريني" (Massimo Piattelli Palmarini) من خلال المؤتمرات التي نظمها هذا الأخير. للتوسع في البدايات التأسيسية الأولى لمفهوم "اللسانيات الأحيائية"، ثم من جهة ثانية، ولافتراضات تفرضها نظرية النماذج في كون النماذج التي نُمِّتُ بها أو نُنمِّدُج بها تَخَصُّصاً علمياً ما، يجب أن تكون من جنس هذا التخصص العلمي أو اندماجاً لاثنين أو مجموعة من التخصصات، وذلك بغية خلق نموذج أو نماذج أكثر تفسيرية؛ معنى ذلك؛ أن العناصر المكونة للنموذج، يجب أن تكون من جنسه؛ بحيث إن تلك العناصر تكون أكثر تمثيلاً للأصل المراد نمذجته، وأكثر واقعية عند مطابقة أو مقارنة الأصل بالنموذج التمثيلي لهذا الأصل، ونعني بالأصل هنا، كل ما يراد تمثيله داخل أي علم من العلوم، سواء تعلق الأمر بالعلوم الإنسانية أو العلوم الطبيعية أو العلوم الرياضية أو العلوم الهندسية أو العلوم الإدراكية... إلخ، ف"عندما نقول «نموذج» - بدون صفة - نعني الرسم التخطيطي أو المثال النموذجي الذي يتوافق مع لغة معينة للنمذجة"¹⁷. فالنماذج التي قدّمها تشومسكي أثناء نمذجاته اللسانية، هي محاولات التوحيد¹⁸ التي كان يصبو إليها تشومسكي بين اللسانيات وعلم الأحياء (بيولوجيا) وعلوم أخرى ك(الكيمياء)؛ لذلك لا غرابة أن نقول بالتشابه الحاصل بين النماذج الشجرية أو

== - Antonino Pennisi & Alessandra Falzone, Darwinian Biolinguistics - Theory and History of a Naturalistic Philosophy of Language and Pragmatics, Springer International Publishing, AG 2016, P: 39 (And beyond).

17 - David W. Embley, Stephen W. Liddle, Oscar Pastor (auth.), David W. Embley, Bernhard Thalheim (eds.)-Handbook of Conceptual Modeling_ Theory, Practice, and Research Challenges-Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2011. P: 21

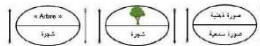
18- تشومسكي نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، ص: 268.

المشجرات أو التشجيرات (باختلاف اصطلاحاتها) والخلايا العصبية في الدماغ البشري، كما هو موضح في [الشكلين 3-4] أسفله:



اللغة من المنظور الأحيائي هي "نتيجة تغير طفيف في بعض أنظمتنا العصبية، ولكنه خطوة جبارة خاصة بالمعرفة الإنسانية، لأن هذا التغير يسمح بإبداع العلامات¹⁹. فبعض الخلايا العصبية الفريدة من نوعها بالنسبة للإنسان،

19 - المقصود هنا بالعلامات، ربط الدوال بمدلولاتها (الصور السمعية والصور الذهنية) في ما يصطلح عليه في اللسانيات البنوية "الدليل اللساني". قُدِّمت للعلامة اللسانية/ اللغوية والدليل اللساني مجموعة من التعريفات مُثِّل لها بمجموعة من النماذج، لا حاجة لإدراجها هنا إلا بما تسمح به حاجة التمثيل والنمذجة في الآتي:



- Ferdinand De Saussure, Cours De Linguistique Générale, Publié Par: Charles Bally et Albert Sechehaye, Payot, Paris, 106, Boulevard Saint-Germain, 1971, P: 99.

لديها قدرة تشييط لغوي – دون اتصال مباشر – إذ تسمح بالتقاء جوهرين مختلفين تماما من العلامات اللسانية في الدماغ وذلك عبر تمثيلاتهما. هنا تكمن فطرية اللغة؛ كأثر جانبي لتغيّر عصبي طفيف ومحدّد بوضوح²⁰. كما أنّ العلامات بمختلف أنواعها نماذج تمثيلية، لها خصائصها السيميائية التي تُحدّد لها نظرية النماذج.

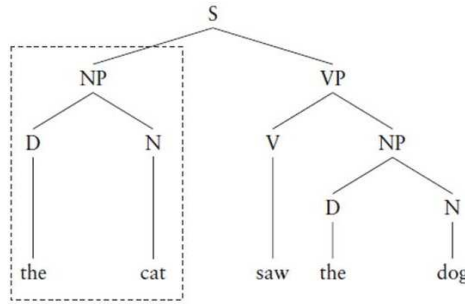
سنقدّم تعريفين مختصرين لكل من نموذج "المُشجّر" ونموذج "الخلية العصبية"، لمحاولة توضيح أوجه التشابه بينهما:

2-1- نموذج المُشجّر (Tree Model)

المُشجّر "مخطط ثنائي الأبعاد، يستخدم في النحو التوليدي كوسيلة مناسبة لعرض البنية الهرمية الداخلية للجمل، وقد تم إنشاء هذا المخطط بالاعتماد على مجموعة من القواعد. يوجد جذر (Root) الرسم التخطيطي (Diagram) للمُشجّر في أعلى هذا الرسم، إذ يتكون هذا الأخير من الرمز الأوّلي ج (S). انطلاقاً من هذه النقطة الموجود أعلى المُشجّر، أو يمكن تسميتها العقدة (Node) [الأصل]، تتفرّع عنها الفروع المقابلة للمقولات التي تحدّد القواعد (مثل: تر/ اس، تر/ فع) (NP, VP) ←. يتم توصيف العلاقات الداخلية للأجزاء المكوّنة للشجرة باستخدام مصطلحات المُشجّر الأصل أو ما اصطلح عليه صاحب التعريف "شجرة العائلة" (Family Tree): إذ هناك مقولتان مشتقتان من عقدة واحدة، يقال إنها "أخوات" و"بنات" من "العقدة الأم" التي تتفرّعان منها. يشار إلى الرسم التخطيطي للمُشجّر – الذي تم عزله لأغراض المناقشة – على أنه مُشجّر فرعي، كما هو الحال في المساحة المغلقة ضمن الرسم التخطيطي أدناه. كما يشار أحياناً إلى التنظيم الداخلي للمُشجّر باسم هندسة المُشجّر (Tree Geometry). في نحو البنية المُركّبة المُعمّمة (Generalized Phrase Structure Grammar)، يشير مصطلح المُشجّر الموضعي (Local Tree) إلى المُشجّر ذو العمق الواحد (Tree of)

20 - Denis Bouchard, The Nature and Origin of Language, Oxford University Press, First Edition published in 2013, P : 322.

(Depth One)؛ أي المشجر الذي تكون فيه كل عقدة بخلاف الجذر، هي ابنة الجذر. سيكون المشجر الفرعي (Subtree) [ج، تر/اس، تر/فع] في الرسم التخطيطي أدناه مُشجراً موضعياً، في هذا السياق. في النحو الإجرائي [التطبيقي]، يكون تشجير بنية المشجر أو إعراب المشجر (Parse Tree²¹) نتيجة تطبيق الإجراءات التحليلية على نص. أما في الأبحاث الخاصة بالمدونة الحاسوبية، يُعرّف المتن المُعرب (Parsed Corpus) باسم بنك المشجرات (Treebank)²². الرسم التخطيطي أسفله، تابع لهذا التعريف ومقتبس من قاموس "ديفيد كريستال" (David Crystal).



الشكل 5

* نموذج يبين كيفية نمذجة "نحو بنية العبارة"

الرسم التخطيطي أعلاه (الشكل 5) هو نفسه الرسم التخطيطي للمُشجّر الذي يُمثّل تسلسل العناصر الناتجة عن "نحو بنية العبارة" (الشكل 3)، إنما تمّ تأكيده هنا، لبيان اصطلاح "المشجر الفرعي" الذي ذُكر في تعريف نموذج المُشجّر، مع الإشارة إلى المساحة المغلقة ضمن الرسم التخطيطي التي تدل على المشجر الفرعي. بالإضافة إلى هذا، نجد الكثير من التعريفات التي قدّمت

21 - ورد مصطلح (Parse) في قاموس أكسفورد المحيط، انجليزي - عربي بالتعريف الآتي: "Parse (تلفظ Parz)، بمعنى أعرب (حلّل) الكلمات في جملة بتبيين أنواعها ووظائفها النحوية) [من اللفظة اللاتينية Pars = قسم من أقسام الكلام]."

22 - David Crystal, A Dictionary of Linguistics and Phonetics, Sixth edition published 2008 by Blackwell Publishing Ltd, P : 494-495.

لنموذج المشجّر، إما مختصرة²³ أو مطوّلة بشكل لا يستجيب لمعايير التعريف، أو فيها من الغموض والتعقيد²⁴ ما يدعو للبحث عن تعريف أكثر إيضاحاً وملاءمة، كما هو الحال مع تعريف "ديفيد كريستال" للمشجّر.

فهذه المشجرات كثيرة ومتنوعة، وخصائصها الشكلية مفهومة بشكل واضح (Knuth, 1973)، "إنها تلعب دوراً مركزياً ليس فقط في اللسانيات، إذ نجدها - أيضاً - في تخصصات مثل الرياضيات وعلوم الحاسوب والتصنيف وكذلك علم الأنساب. فعلى سبيل المثال، يستخدم مبرمجو الحاسوب المشجرات لتمثيل أبنية الدليل البرمجي²⁵ (or folder) المتداخلة التي يتم تخزين الملفات فيها. وفي اللسانيات، غالباً ما تشكل المفاهيم النظرية للمشجّر، مثل المسار (Path) والبعد (Distance) قوة ارتكاز أساسية للظواهر النحوية كما حدّدها كل من (كاين، 1984؛ بيسيتسكي، 1982)، (Kayne, 1984 ; Pesetsky, 1982)،²⁶ أو ما استطاع الباحثون في مجال البرجمة اللغوية العصبية (NLP)، توظيفه لتطوير نماذج المشجرات اللسانية من خلال الاستفادة من الحمولة المفهومية والإطار النظري لهذين المفهومين، وكذا الاستعانة بالبرامج الحاسوبية، لابتكار تطبيقات قادرة على التنبؤ بالكلمات في الترتيب الخطي لها داخل الجمل، وما هذه الأخيرة إلا إحدى خصائص التعلم الآلي (Machine Learning)²⁷.

23- Keith Brown & Jim Miller, The Cambridge Dictionary of Linguistics, Cambridge University Press, First published, 2013, P: 450.

24 - Bas Aarts, Sylvia Chalker, Edmund Weiner, The Oxford Dictionary of English Grammar, Oxford University Press, Second edition published 2014, P: 423-424.

25 - [https://en.wikipedia.org/wiki/Tree_\(data_structure\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Tree_(data_structure)) [شوهده المقال: 2019-11-15]

26 - Johan J. Bolhuis and Martin Everaert, Birdsong, Speech, And Language - Exploring the Evolution of Mind and Brain, Massachusetts Institute of Technology, 2013, P: 27.

27 - للاضطلاع على بعض النماذج التوضيحية لمصطلحي "المسار" و"البعد" في علاقته بالبرجمة اللغوية العصبية والتعلم الآلي، ينظر الدراسات الآتية، وذلك في سياق بيان أهمية النماذج اللسانية وخاصة المشجرات التمثيلية:

- Ganesh Jawahar, Benoît Sagot, Djamé Seddah, What does BERT learn about the structure of language? in: <https://hal.inria.fr/hal-02131630> -12-23 [شوهده المقال: 2018].
==

2-2- نموذج الخلية العصبية (Neuron Cell Model)

الخلية العصبية (Neuron) هي وحدة بناء الجهاز العصبي، وتوصف أيضا بوصف الخلية العصبية (Nerve cell)، وتتكون من 4 أجزاء رئيسية هي جسم الخلية (Cell Body)، والمحوار [محور] (Axon)، والزوائد الشجرية (التغصينات) (Dendrites)، والمشبك (Synapse)، ولكل خلية محوار [محور] واحد يحمل الإشارات العصبية من الخلية بينما تقوم الزوائد الشجرية بتوصيل الإشارات إلى الخلية [خلايا أخرى]، ونقطة التماس بين خلية وأخرى هي المشبك²⁸؛ ف"جسم الخلية الرئيسي، تتفرع منه زوائد مغزلية تسمى شجيرات عصبية، تتلقى الاستشارة من النيورونات الأخرى، والاستشارة قد تكون تنشيطية أو تبيهية أو كيفية. فإذا كانت محصلة ذلك استشارة كافية لجسم الخلية، أي تكفي للوصول إلى مستوى العتبة الفارقة للنشاط، حدثت عملية إطلاق الشحنة العصبية. وهي عملية تنطبق عليها قاعدة (الكل أو لا شيء). وبذلك فالنيورون لا يطلق الشحنة بقوة أو بضعف. لكنه إذا أراد أن يحدث تأثيرا أشد، فإنه يطلق الشحنات بتكرار أعلى"²⁹. فبنية المشجر اللساني شبيهة ببنية أو جسم الخلية من حيث التصور البنوي أو الشكلي أو التصويري لهما، لكن وظيفة جسم الخلية أكبر وأدق وأعمق من أن تكون أداة أو نموذجا تمثيلا فقط، كما هو الحال مع بنية المشجرات اللسانية إلا من حيث أن هذه الأخيرة تعكس في جوهرها طريقة عمل وتعامل الدماغ البشري مع اللغة الطبيعية.

== <https://towardsdatascience.com/deconstructing-bert-reveals-clues-to-its-state-of-art-performance-in-nlp-tasks-76a7e828c0f1> [شاهد المقال: 2020-01-25]

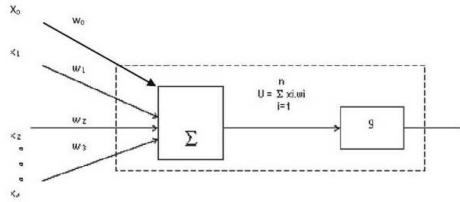
- <https://www.topbots.com/deconstructing-bert-part-2/> [شاهد المقال: 2020-01-25]

28 - الشربيني لطفي، معجم مصطلحات الطب النفسي، مراجعة: عادل صادق، تحرير: مركز تعريب العلوم الصحية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، د.ط، د.ت، ص: 121. [بتصرف]

29 - تمبل كرسيتين، المخ البشري، مدخل إلى دراسة السيكولوجيا والسلوك، ترجمة: عاطف أحمد، مجلة عام المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت، العدد: 287، 2002م، ص: 6-7، ينظر كذلك:

- John Daintith, Elizabeth Martin, A Dictionary of Science, Oxford University Press, Sixth Edition, 2010, P: 554.

هذا تعريف مبسط للخلية العصبية، يصف شكلها وبعض تفرعاتها، دون ذكر طبيعة اشتغالها والتفاعلات الكيميائية التي تحدث أثناء إطلاق الشحنات العصبية واللدونة العصبية بتأثيراتها ... إلخ. لكن ما تجدر الإشارة إليه هنا، وارتباطا بنموذج المشجّر ونموذج الخلية العصبية، يحاول علماء الحاسوب والمبرمجون وعلماء الذكاء الاصطناعي وعلماء الأعصاب واللسانيون المشاركة في تصميم وإنشاء خلايا عصبية اصطناعية (Neural Network Artificial)، تحاكي الخلايا العصبية الطبيعية للدماغ البشري، كالتالي في النموذج الاصطناعي [الشكل 6]:



الشكل 6

* نموذج يبين شكل الخلية العصبية الاصطناعية

النموذج أعلاه (الشكل 6) مُقتبس عن "سوبانا شانموغاناثان" (2016)، (Subana Shanmuganathan, 2016)³⁰، إذ يوضح هذا النموذج شكل "الخلية العصبية الاصطناعية". وهو في جوهره يحاول أن يحاكي شكل وطبيعة اشتغال الخلية العصبية الطبيعية. هذا النموذج هو واحد من بين الكثير من النماذج³¹ التي

30- Subana Shanmuganathan & Sandhya Samarasinghe, Artificial Neural Network Modelling, Springer International Publishing, Switzerland, 2016, P: 6.

31 - تأتي على ذكر مجموعة من الدراسات التي تحاول الإسهام في تطوير الخلايا العصبية الاصطناعية، من بينها على سبيل الاختصار:

- Daniel J. Amit, Modeling Brain Function - The World Of Attractor Neural Networks, Cambridge University Press, 1989, P: 18-19.
- Grady Hanrahan, Artificial Neural Networks In Biological And Environmental Analysis, CRC Press, Taylor & Francis Group, 2011, P: 6-7.
- Daniel Graupe, Principles Of Artificial Neural Networks, World Scientific Publishing, 2013, P: 17-18.

تحاول التوفيق بين نتائج الدراسات اللسانية والعصبية ومُخرجات الذكاء الاصطناعي، وتمثيلاتها الرياضية على شكل خوارزميات صالحة للبرمجة الحاسوبية، في محاولة لنمذجة العقل البشري ومعرفة طريقة اشتغاله طبيعياً ثم آلياً.

نعود لنؤكد الحضور العلمي للنماذج الأحيائية في التمثيلات اللسانية الحديثة، من خلال الدراسة التي قدّمها "الونا سوشين" (Alona Soschen)؛ فقد رصد العلاقة المحتملة بين التركيب (في النماذج اللسانية) والنظم البيولوجية للدماغ البشري من خلال مقال له بعنوان: "فيما يتعلق بطبيعة التركيب"³²، مستندا – في ذلك – إلى فكرة أنّ الأبنية اللسانية، تمتلك سميات النظم البيولوجية الأخرى. وقد تطورت هذه الفكرة مع تشومسكي – بداية – كأساسٍ يحاكي النسق الحاسوبي في البرنامج الأدنوي³³؛ إذ تُعد النماذج اللسانية ذات المقاربة الأحيائية نوعاً من المحاكاة اللغوية لطريقة عمل الدماغ البشري، ووسيلة لفهم طبيعة اللغة في الدماغ البشري، أو محاولة لفهم القواعد اللسانية (الصوتية والصرفية والتركيبية) في ظل القواعد التي يشتغل بها الدماغ البشري³⁴؛ هل هي نفسها قواعد الدماغ التي تضبط اللغة البشرية أم لها طبيعة

== Yoav Goldberg, Neural Network Methods for Natural Language Processing, A Publication in the Morgan & Claypool Publishers series, 2017, Part II, Working with Natural Language Data, P: 70-74.

32 - Soschen Alona. On the nature of syntax. *Biolinguistics*, Volume 2, Issue 2-3, Spring-Summer, 2008, PP: 196-224.

33 - ينظر: غلفان مصطفى، مشاركة: الملاخ محمد، علوي حافظ إسماعلي، اللسانيات التوليدية، من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، إربد – الأردن، ط. 1، 1431هـ/2010م، ص: 370 وما بعدها.

34 - تجدر الإشارة في هذا السياق إلى المحاولة التي قام بها "راي جاكيندوف" (Ray Jackendoff) حين رأى أن قواعد اللغة، ليست قواعد حقيقية للنحو، ولكنها أوصاف "شبه مطردة" أو "شبه منتظمة" (Semiregularities)، في ردّ – في مرحلة من مراحل تطور الخطاب اللساني التوليدي – على الادعاء الذي يقول: إن القواعد التي نضعها مُثَلَّة بشكل صريح في الدماغ؛ إما كأساس معرفي (عام) أو على شكل مُعالج لغوي (فطري). ينظر كتاب:

- Ray Jackendoff, Foundations Of Language - Brain, Meaning, Grammar, Evolution, Oxford University Press, First published 2002, P: 167.

مغايرة؟ وبالتالي تصبح النماذج اللسانية بمختلف أنواعها أداة طيِّعة للاستخدام الحاسوبي فيما أصبح يطلق عليه "اللسانيات الحاسوبية" (Computational Linguistics)، كنتيجة حتمية للتطور التكنولوجي والمعلوماتي، وانعكاساته على الخطاب اللساني.

وهكذا، لم تعد اللغة فقط أداةً تواصلية ذات وظيفة تعبيرية خاصة بالإنسان، ولم تعد أداة لفهم ووصف بنية اللغة في ذاتها فيما اصطلح عليه "اللغة الواصفة" (Metalangue)؛ بل أصبحت اللغة وسيلة أساسية لفهم الدماغ البشري وتفسير آليات اشتغاله، من خلال تحديد المناطق المسؤولة عن إنتاج وفهم اللغة ونافذة على القدرات الإدراكية الإنسانية العالية المستوى، مثل: الذاكرة، والتفكير، والإدراك والتعرُّف البصري ... إلخ.

3 - النموذج والمنهج؛ أية علاقة؟

ليس الغرض من التدليل على العلاقة بين النموذج والمنهج أن نُحدِّد من خلالها منهجا بعينه أو نخص منهجا على منهج، أو نعتمد نموذجا دون آخر، هذا من جهة ومن جهة أخرى، لقد تعددت التعريفات المقدّمة لمفهوم المنهج، وتنوعت تعبيراته الاصطلاحية لنوعية استخدامات هذا المنهج أو ذاك، أو لنوعية وطبيعة الظواهر والمواضع المدروسة؛ فكان من نتيجة ذلك أن نجد مناهج من قبيل: المنهج العلمي - المنهج التجريبي - المنهج الموضوعي - المنهج الاستنباطي - المنهج الاستقرائي - المنهج الوصفي - المنهج التفسيري - المنهج التحليلي - المنهج التركيبي - المنهج التلقائي ... إلخ. فهذه المناهج وغيرها بتقسيماتها، ما هي إلا انعكاسات منظّمة لظواهر مدروسة، أو لنقل تمثّلات علمية لمواضيع ما.

قُدِّمت للمنهج تعريفات كثيرة بحسب المواضيع التي نريد دراستها، نقصر منها على التعريف القائل: "المنهج طريق نصل عبرها لنتيجة ما [...] وهو أيضا برنامج يُنظَّمُ قبلًا سلسلة من العمليات التي تتطلب الإنجاز، كما

يشير إلى بعض الأخطاء التي يجب تجنبها بغية بلوغ نتيجة محددة³⁵؛ فإذا كان المنهج طريقاً نصل به إلى نتيجة ما، فهو أولاً وقبل كل شيء "أداة ووسيلة" للوصول إلى تلك النتيجة، ولتحقيق نتيجة ما في موضوع معين أو في دراسة ظاهرة ما، لا بد أن نتبع طريقاً أو طريقة ما تسمى "منهجية"؛ وهذه الأخيرة، في ربط منهجي قام به "طه عبد الرحمن"، وجد لها امتدادات في التراث العلمي العربي، حينما ساق نصّاً لـ "محمد علي التهانوي" من كتابه "كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم"، قائلاً فيه: "إن ما يكون في حد ذاته آلة لتحصيل غيره، لا بدّ أن يكون مُتعلّقاً بكيفية تحصيله فهو متعلق بكيفية عمل، وما يتعلق بكيفية عمل لا بدّ أن يكون في نفسه آلة لتحصيل غيره، فقد رجع معنى الآلي إلى معنى العملي، وكذا ما لا يكون آلة له كذلك لم يكن متعلقاً بكيفية عمل، وما لم يتعلق بكيفية عمل لم يكن في نفسه آلة لغيره، فقد رجع معنى النظري وغير الآلي إلى شيء واحد"³⁶. يزيد "طه عبد الرحمن" مُوضّحاً: "فالعبارة «كيفية عمل» هو بالذات الصيغة التي جرى استعمالها اليوم في تعريف المنهج؛ وعلى هذا المعنى يُحمل لفظ «الوسيلة» الذي غلب استعماله كمرادف للفظ «الآلة»، فقليل علوم «الوسائل» بدل علوم «الآلة»"³⁷.

في تركيب موازٍ، نستخلص ما يلي:

(أ) المنهج هو عملية تُمثّل لمعرفة معينة حول موضوع أو ظاهرة ما (الظاهرة اللغوية مثلاً)، و"الخاصية الأولى لكل تُمثّل هي أن ينقل معلومات حول حالة شيء من الأشياء"³⁸؛ فالمنهج معيار علمي للتمثّل الجيد لموضوع أو

35 - قصبي حنان، محمد الهلالي، في المنهج، ص: 10، [بتصرف].

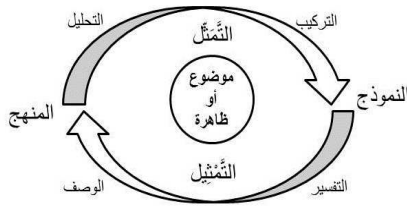
36 - التهانوي، كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ص: 6.

37 - طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - المغرب، ط. 2، 2007م، ص: 86.

38 - أحرشواو الغالي، أحمد الزاهر، مفهوم التمثّل في العلوم المعرفية، معرفة: مجلة دولية متخصصة في العلوم المعرفية والترجمة، فاس - المغرب، العدد المزدوج: 3/2، 1999م، ص: 14.

ظاهرة ما، وأيضا كلما كان تقديم معلومات / معطيات حول هذه الأخيرة بشكل أفضل، كان التمثيل مثاليا، وكان المنهج نموذجيا.

(ب) النموذج هو عملية تمثيل لمعرفة معينة حول موضوع أو ظاهرة ما. فعملية التمثيل التي يقوم بها نموذج ما، ما هي إلا انعكاس لتمثيل موضوع أو ظاهرة ما، هذا الانعكاس العكسي؛ أي عملية التمثيل المترتبة عن التمثيل، تنشأ عن سيرورة ديناميكية دائرية بين التمثيل والتمثل، وبين النموذج والمنهج، فكل منهما مُتولد عن الآخر في كل عملية نمذجة. ويمكن أن نُنمذج هذه الديناميكية في [الشكل 7]:



رسم تخطيطي يُنمذج للديناميكية القائمة بين النموذج والمنهج
[عمل شخصي]

(ج) المنهج والنموذج وسيلتان للوصول والحصول على نتائج محددة. إذ انطلاقا من النقطتين (أ) و(ب)، يصبح كل واحد منهما وسيلة لتحقيق الآخر.

(د) المنهج في تصوّر "طه عبد الرحمن" هو «كيفية عمل»، وحمل معناه ليرادف لفظ الآلة، وهذه الأخيرة في سياق البحث العلمي الحديث، أقرب لأن تكون نموذجا، إن لم نقل؛ الآلة نموذج أو بتعبير آخر "النموذج آلة تمثيلية"، وكذلك إن جاز القول قياسا "المنهج آلة تمثيلية".

(ه) منهج النموذج من وجهة نظر "جون-ماري لوغاي" هو عملية النمذجة التي تعمل على بيان العلاقة بين الأنساق المركبة المُستندة منهجيا إلى

مجموعة من الاختصاصات العلمية³⁹، فعندما نبني نموذجا بعملية النمذجة، فلا بدّ أن العلاقة بين نسق ونسق آخر أو مجموعة أخرى من الأنساق، تشكل نظاما خاصا بالنموذج.

(و) النموذج منهجٌ؛ إذ من خلال عملية بناء أو نمذجة موضوع أو ظاهرة ما، من الأسس المنهجية في البحث العلمي أن تُنظّم قريبا سلسلة من العمليات التي تتطلب إنجاز هذا النموذج أو ذلك، بمنهج أو مناهج معينة؛ فالنموذج النموذجي لا بدّ أن يراعي الديناميكية القائمة بين النموذج والمنهج.

بناء على هذه النقطة، وفي حَمَلٍ تركيبي توفيقِي، "تؤدي إذن النماذج وظيفة منهجية داخل سيرورة المعرفة سواء كانت معرفة نظرية أم تقنية"⁴⁰؛ فالنماذج والمناهج في تفاعل دائم لتطوير العلم، وضمان السيرورة والسيرورة المعرفية؛ فالسيرورة المعرفية هي التطور العلمي عبر مراحلها التاريخية، أما السيرورة المعرفية؛ فالمقصود بها تطوّر وتطوير مناهج العلم ونماذجه داخل إطار ما يسمى الثورة العلمية.

يمكن القول كذلك، إن العلاقة بين المنهج والنموذج شبيهة بعلاقة الدال والمدلول أو هي كما يقال في العرف اللساني: وجهان لعملة واحدة، إلا من حيث ما يدلّان عليه؛ فالأول منهما (المنهج)، ذو بعد نظري تجريدي أكثر منه مادي ملموس، يستند إلى إجراءات وعادات ومثُلّات العقل. أما الثاني (النموذج)، فينحى بطبيعته إلى تمثيل الظواهر والوقائع وإعطائها بعدا تجريبيا ملموسا.

ومن المنظور اللساني؛ النموذج هو "طريقة لـ 'تمثيل' المفاهيم اللسانية، عادة ما تكون مبسطة أو مثالية بعض الشيء، ويُستخدم النموذج فيها أيضا كـ 'أداة' لاكتشاف طبيعة النظام المعنوي [النظام اللغوي]، وللتنبؤ بالسلوك الصادر

39 - لوغاي جون ماري، التجربة والنموذج - مقال في المنهج، ترجمة وتقديم: سفيان سعد الله، دار محمد علي للنشر، صفاقس - تونس، ط.1، 2009م، صص: 10-11.

40 - سيناور حورية بنيس، النموذج، مجلة المخاطبات، العدد 4، 2012م، صص: 140-141.

عن هذا النظام، وغير ذلك. في اللسانيات – كذلك – عادة ما يتم التمثيل الصوري للنظرية بنماذج. وبالتالي فإن النموذج التركيبي هو وصف بسيط للنظام النحوي المستخدم لوصف العلاقات بين الوحدات النحوية⁴¹، فإذا كان النموذج كما أشير هو طريقة لتمثيل المفاهيم اللسانية، فالطريقة كما عُرِفَ سابقاً منهجية خاضعة لمنهج (لساني) معين. كما أن النموذج أداة أو وسيلة لاكتشاف النظام اللغوي وتمثيله، وكذا الحصول على نتائج محددة، وكذلك كثير من النماذج اللسانية – التي ظهرت مع الثورة اللسانية الحديثة (دون تحديد نموذج بعينه) – هي أدوات لاكتشاف طبيعة اللغة واكتشاف نظام عملها، تُعتمدُ نماذج متنوعة لتمثيل الظاهرة اللغوية، ومناهج مختلفة لتمثل هذه الظاهرة.

إن المنهج اللساني – من الناحية المنهجية – كما يراه "عبد السلام المسدي"، "ينصهر فيه التحليل والتأليف فيغدو تفاعلاً قاراً بين تفكيك الظاهرة إلى مركباتها والبحث عما يجمع الأجزاء من روابط مؤلفة"⁴². ف "المسدي" يرى المنهج اللساني كصورة متحركة لتفاعل منهجي بين التحليل والتأليف، وهما نوعان من المنهج: "أحدهما للكشف عن الحقيقة، ويسمى التحليل أو منهج الحل، ويمكن أن يدعى أيضاً منهج الاختراع، والآخر وهو الخاص بتعليمها للآخرين بعد أن نكون قد اكتشفناها، ويسمى التركيب أو التأليف"⁴³. في المقابل يرى "إسحاق يوسفوفيتش ريفزين" أن هناك نوعين من النماذج؛ "النماذج التحليلية" (Analytic Models)، و"النماذج التوليفية أو التركيبية" (Synthetic Models)؛ الأول (التحليل)، ينطلق من تمثّل حقائق الكلام إلى تمثيل نظام اللغة،

41- Keith Brown & Jim Miller, The Cambridge Dictionary of Linguistics, Cambridge University Press, 2013, P: 290.

42- المسدي عبد السلام، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، نهج باب الخضراء - تونس، ط.1، 1986م، ص: 168. وينظر كذلك: المسدي عبد السلام، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت - لبنان، ط.1، 2010م، ص: 13.

43- بدوي عبد الرحمن، مناهج البحث العلمي، الناشر: وكالة المطبوعات، شارع فهد السالم - الكويت، ط.3، 1977م، ص: 4.

والثاني (التركيب)، ينطلق من نظام اللغة إلى حقائق الكلام⁴⁴؛ حيث يتم البدء بمنهج لتمثّل حقائق الكلام (اللغة المنطوقة والمكتوبة) تحليلاً ووصفاً، ثم تُستثمر نتائج هذا المنهج لصياغة نموذج أو نظام خاص بلغة أو بمجموعة من اللغات. هذا التصور المنهجي القائم على التحليل والوصف، تصوّر بنيوي سوسيري، أساسه التأسيس لما اصطلاح عليه: "علم اللغة العام" أو "اللسانيات العامة" أو "فصول في علم اللغة العام" ... إلخ. والعكس، أن يُبدأ بنظام للغة وأن يعتبر هذا النظام نموذجاً تركيبياً كلياً، أي نموذجاً توليدياً بقواعد محدودة قادرة على توليد عدد لا نهائي أو غير محدود من الجمل. بحيث يتمّ من خلاله وباستثمار منهج بنائه، تفسير جميع الظواهر اللغوية لمختلف اللغات الطبيعية، وهذا التصوّر النموذجي التشومسكي قائم على التركيب والتفسير، أساسه وضع قواعد كلية أو ما اصطلاح عليه "النحو الكلي" أو "نحو الملكة/ الفطرة اللغوية".

بالإضافة إلى هذا، نجد أن النموذج والمنهج يشتركان في أنواع متعددة من أساليب وأدوات المعرفة العلمية، من قبيل: التحليل والتركيب، الوصف والتفسير، الاستقراء والاستنباط ... إلخ؛ فيقال مثلاً: النموذج الوصفي والمنهج الوصفي، ويقال كذلك: النموذج التفسيري والمنهج التفسيري، وأيضاً: النموذج الاستقرائي والنموذج الاستنباطي، ثم المنهج الاستقرائي والمنهج الاستنباطي ... إلخ. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، واستناداً إلى بنية التفكير العلمي التي "قاعدها تقنيات الاستقراء، وواسطتها أساليب التحليل، وذروتها التفسير. والاستقراء، والتحليل، والتفسير مراحل و«لكلّ مرحلة طرقها الخاصّة بها»⁴⁵، قد يبدو من خلالها أن التفسير هو المرحلة النهائية التي تتشكل على إثرها نظرية علمية ما. لكن ما دام التفسير كما قال "حسن خميس الملخ" فرعاً من

44 - Isaak Iosifovic Revzin, les modèles linguistiques, P: 7.

45 - الملخ حسن خميس، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط. 1، 2002م، ص: 20.

الإدراك⁴⁶، وطبيعة هذا الأخير محدودة؛ فلا يمكن لهذه الطبيعة المحدودة أن تُفسّر ظاهرة أو مجموعة ظواهر تفسيراً دقيقاً متكاملًا. كما أنه قبل أن يتحقق هذا النوع من التفسير — الدقيق والمتكامل — لا بدّ أن يُصاحبه استقراء تامّ لهذه الظاهرة أو تلك، ثم يتحقّق التحليل بأساليبه ووسائله المتنوعة، وذلك صعب بشهادة تاريخ العلوم، وبحجّة بنية الثورات العلمية؛ إذ لا نجد إلاّ استقراءات ناقصة، وتحليلات بسيطة مبنية على هذه الاستقراءات، فكيف يكون تفسير الظواهر دقيقاً إذا كان مبنياً على نقص؟ فإذا عجز العلم عن تفسير هذه الظاهرة أو تلك، يلجأ التفسير إلى التوسّع كما قال "حسن خميس الملمخ"؛ فيأخذ صورة دائرة "تتسع شيئاً فشيئاً، تبدأ بالجزئيات ثم يُبنى من هذه الجزئيات بعد تعميمها واختبارها والتوثّق من قدرتها التفسيرية نموذجاً عام يسمى النظرية، ويمكن أن تُسمّى الجزئيات التفسيرية نظريات، على مقصد القول بالنظرية الجزئية، والنظرية الكبرى الكلية"⁴⁷. إن هذا التوسّع خاص بتوسيع محيط دائرة التفسير والتنبؤ والتحكّم العلمي، كما أنّ "هدف العلم هو الوصول إلى التفسير، الذي هو عملية عقلية استنباطية. وتعتبر اللغة الرياضية والتجريب الاستقرائي وسيلتين لتحقيق الدقة، ولكن ذلك لا يعني أن الدقة لا تتحقق إلاّ بهما. فالمعنى الصحيح للدقة هو إمكان بناء النماذج القادرة على وصف الظواهر، ويمكن منها استنباط المفاهيم الخاصة بجانب معين من العلم [...] وإذا كان التفسير في العلوم الطبيعية قد حقق نجاحات كبيرة، نتيجة لاتفاق العلماء على مفاهيم واضحة، فالأمر مختلف في العلوم الإنسانية. فالمتخصصون في تلك العلوم لا يزالون مختلفين في الخطوات الأولى، وهي موضوع الدراسة، ناهيك عن المنهج الذي يتعاملون به مع هذا الموضوع"⁴⁸.

46 - المرجع السابق، ص: 27.

47 - المرجع السابق، ص: 26.

48 - الخولي يمى طريف، مشكلة العلوم الإنسانية: تقنيها وإمكانية حلّها، نيو بوك للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر، ط. 8، 2018م، ص: 34.

إن التفسير المُمثَّل له بـ "صورة دائرة تتسع"، ليس تمثيلاً خاصاً بتوسُّع دائرة التفسير فحسب، ولا يقف عند حدود التفسير فقط، بل هو توسُّع لمختلف مناهج التفكير العلمي ونماذج البحث العلمي – توسُّع في مختلف أنحاء الدائرة؛ فعندما يعجز التفسير عن وضع نماذج علمية قادرة على تفسير الظواهر، نلجأ إلى فتح باب الاستقراء من جديد، ونُدِير عجلة التحليل، فيصبح التوسع دائرياً وفي نفس الوقت حركياً لخلق الديناميكية بين النماذج والمناهج داخل نظرية علمية ما.

إن ما يجعلنا نقول برأي حركية وديناميكية النموذج والمنهج داخل نظرية ما (النظرية اللسانية مثلاً)، ما تَصَمَّنَه قول "حسن خميس الملح": "لا تعني البنية الهرمية للتفكير العلمي أن التفسير لا يبدأ بالضرورة إلاَّ عقب الانتهاء من الاستقراء والتحليل، لأن التفكير بالتفسير يصاحب استقراء الظاهرة وتحليلها"⁴⁹، فالتفسير – بهذا المعنى – مصاحبٌ للاستقراء والتحليل في كل مراحل التفكير العلمي؛ وحضور الاستقراء والتحليل في سياق تفسير ظاهرة ما حضور للمنهج وخاصة المنهج الوصفي؛ ذلك أن "الاستقراء والتقعيد طريقتان من طرق الوصف في دراسة اللغة"⁵⁰. ويتأكد حضور الاستنباط أيضاً إلى جانب الاستقراء أو مصاحبته له من خلال عمل تشومسكي الذي "ما كان له أن يتم لولا اعتماده على ما سبقه من الاستقراء الذي تلقاه وانتفع بنتائجه من بلومفيلد وهاريس (أستاذه المباشر) فالاستقراء قائم عملياً في نظرية تشومسكي من هذه الناحية إذ بنى رأيه على استقراء غيره ثم قام بنقد هذا الاستقراء"⁵¹، فهذا التداخل بين التحليل والتركيب والاستقراء والاستنباط⁵² والوصف والتفسير، يوضح لنا التكامل بين المنهج والنموذج وديناميكيتهما داخل النظرية.

49 – الملح حسن خميس، التفكير العلمي في النحو العربي، ص: 26.

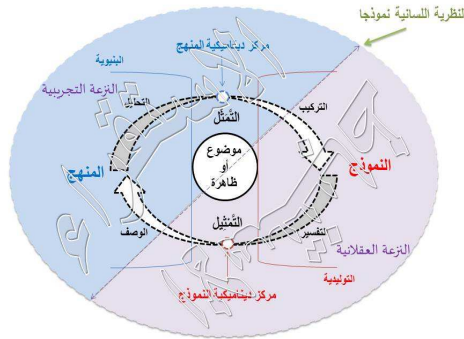
50 – تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة – مصر، ط 1، 1421هـ/2001م، ص: 149.

51 – تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، ص: 10.

52 – ينظر كذلك لرصد العلاقة بين الاستقراء والاستنباط: عناية غازي، البحث العلمي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن، ط 1، 2014م، ص: 21.

إن النظرية بهذا المعنى "بيان من المفاهيم المترابطة والتعريفات والمقولات، التي تقدم نظرة نظامية إلى الحوادث بواسطة تحديد العلاقات بين المتحولات بهدف تفسير الحوادث والتنبؤ عنها"⁵³. فالمصطلحات والمفاهيم بتعريفاتها يُؤتى بها لوصف الظواهر والحوادث. وكلما كانت التعريفات دقيقة ومحكمة ومستوفية لشروط الملاحظة والاستقراء (وإن كان ناقصا)، كان ذلك شطرا وأساسا يقوم عليه التفسير الجيد لنظرية ما.

بناء على [الشكل 7]، يمكن أن نُجمل ما قلنا عن علاقة النموذج بالمنهج ومكانتها من النظرية، لنصوغ من خلال ذلك [الشكل 8]:



رسم تخطيطي يُنمذج للديناميكية القائمة بين النموذج والمنهج داخل النظرية الساتية
[عمل شخصي]

كما يمكن أن نلخص ما قيل في العلاقة بين النموذج والمنهج وما صيغ في [الشكل 8] بما يلي:

- كلّ منهج يتبلور عنه نموذج، ولكلّ نموذج منهج.
- "المنهج ابن النظرية يصطبغ بصبغتها، ويتكيف تبعاً لمضامينها وأهدافها"⁵⁴.

53 - دويدري رجاء وحيد، البحث العلمي - أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر، دمشق - سورية، ط.1، 1461هـ/2000م، ص: 28.

54 - البوحسيني رفيق، معالم نظرية للفكر اللغوي العربي، ص: 129.

- "إنّ من طبيعة نموذج ما، [...] أن يقاوم محاولة إخضاعه لتعريف محدد"⁵⁵.

- إذا كان المنهج ابن النظرية البار، فالنموذج ابنها العاق؛ نادرا ما يصطبغ بصبغتها، أو يتكيف لمضامينها وأهدافها.

- النظرية النموذجية هي التي تتحقق فيها الحركية والديناميكية بين النموذج والمنهج لدراسة ظاهرة ما.

وفي محاولة لوضع خلاصة تركيبية توفيقية - خاصة بهذا المقال - تجمع بين النموذج والنظرية والمنهج، في قالب لساني، نقول:

النظرية اللسانية باعتبارها تنضوي تحت لواء النظرية العلمية، وهذه الأخيرة "تستعمل أحيانا بمعنى النموذج، إلا أن بينها فروقا ناعمة، منها أن النموذج يتميز بخاصية أساسية تتمثل في التمثيل، الذي يعدّ وصفا لمظهر أو مظاهر خاصة لظاهرة معينة ولطريقة تفاعل هذه المظاهر داخل الظاهرة نفسها أو مجموعة من المظاهر المترابطة. مثلا، مستوى البنية العميقة في النموذج المعيار يُعدّ تمثيلا مباشرا للمعلومات الموجودة في المعجم ولتفاعل هذه المعلومات والقواعد المركبة"⁵⁶؛ فمستوى البنية العميقة مُرتبط بالمكون الدلالي ذو البعد التفسيري، بينما مستوى البنية السطحية فمرتبط بالمكون الصوتي ذو البعد الوصفي. كما أن طريقة تفاعل مظاهر الوصف داخل النظرية هي المنهجية أو المنهج المتبع في الوصف والتفسير داخل تلك النظرية. ولتوضيح ارتباط وتداخل بعض أساليب المنهج وتفاعلها مع بعض النماذج داخل النظرية النحوية التراثية (نموذج عبد القاهر الجرجاني) والنظرية اللسانية الحديثة (نموذج نعوم تشومسكي)، نستعين بالنص الآتي:

55 - شالمرز آلان، نظريات العلم، ترجمة: الحسين سحبان وفؤاد الصفا، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء -

المغرب، ط.1، 1991م، ص: 96. [بتصرف]

56 - تشومسكي نعوم، اللسانيات التوليدية، من التفسير إلى ما وراء التفسير، ص: 12.

لقد "كان همُّ تشومسكي مُوجَّهاً إلى ربط اللغة بالجانب العقلي، في محاولة توفيقية لحل الإشكال نفسه الذي سبق أن واجهه عبد القاهر.

وقد تبلور جهد كل منهما في إعطاء (النحو) إمكانيات تركيبية مستمدة من قواعد عقلية، بحيث أصبحت هذه الإمكانيات أشبه بصندوق مغلق، له مدخل ومخرج، تدخل منه المفردات، وتتفاعل، ثم تخرج في الصورة التأليفية الجديدة [...] ثم يبين محمد عبد المطلب⁵⁷ أن تفريق تشومسكي بين (البنية السطحية) و(البنية العميقة) فإن نظرية تشومسكي في حقيقتها عملية استنباط للنحو من المنطق، واستخلاص اللغة من العقل⁵⁸.

4- خلاصة:

يتبين من خلال ما سبق، أن التفكير اللساني التوليدي عند تشومسكي المُوَجَّه لتفسير ظواهر اللغات الطبيعية، مبني على أساس عقلي تحكمه النزعة العقلانية (اللسانيات الديكارتية)، بمنهج استنباطي قائم على وضع نماذج تفسيرية للظاهرة اللغوية. وبالمقابل، يمكن القول إن التفكير اللساني الوصفي (البنوي) عند دو سوسير مُوجَّه لاستقراء ووصف ظواهر اللغات الطبيعية، مبني على أساس تجريبي تحكمه النزعة التجريبية⁵⁹ بمنهج استقرائي قائم على وضع نماذج وصفية للظاهرة اللغوية.

كما يتضح أن النماذج المجردة والنماذج المادية وسيلتان أو أداتان لتحقيق التكامل المعرفي الخاص بدراسة ظاهرة ما، تستند إليها النظريات، بما فيها النظرية

57 - ينظر: عبد المطلب محمد، النحو بين عبد القاهر وتشومسكي، مجلة النقد الأدبي فصول، المجلد 5، العدد 1، 1984م، صص: 25-36.

58 - عيد سلمان عباس، تقويم الفكر النحوي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط. 1، 2016م، ص: 185. [بتصرف]

59 - العمري محمد محمد، الأسس الإستمولوجية للنظرية اللسانية، ص: 30.

اللسانية. وإذا كانت طبيعة النماذج على ضربين؛ فطبيعة النمذجة من جنسها أي نمذجة مجردة ونمذجة مادية.

وبما أن طبيعة النماذج تكون مجردة تارة ومادية تارة أخرى، فإن كثيرا من البحوث والدراسات، تُبنى على مجموعة من المعطيات المادية والإحصاءات والصور والمفاهيم والتعريفات... إلخ، مستقاة من الواقع/ الظواهر، فتصبح هذه الأخيرة، ذات بعد منهجي استقرائي والتي هي في أصلها أدوات ونماذج يُستعان بها في التفسير والتحليل والتمثيل والاستدلال، داخل إطار نظري ما لمجال علمي معين. في الوقت نفسه، تُقابل هذه النماذج المادية نماذج مجردة ذات طبيعة تصوُّرية استنباطية مستقاة من التفكير العقلي. فتصبح – بهذا المعنى – الأفكار والنظريات العلمية بما فيها النظرية اللسانية نماذج مرتبطة بتجارب فكرية مجردة.

المراجع:

- أحرشاو الغالي، الزاهر أحمد، مفهوم التمثل في العلوم المعرفية، معرفية: مجلة دولية متخصصة في العلوم المعرفية والترجمة، فاس - المغرب، العدد المزدوج: 3/2، 1999م.
- بدوي عبد الرحمن، مناهج البحث العلمي، الناشر: وكالة المطبوعات، شارع فهد سالم - الكويت، ط.3، 1977م.
- البوحسيني رفيق، معالم نظرية للفكر اللغوي العربي مقارنة إبستمولوجية، افريقيا الشرق، ط1، 2013.
- تشومسكي نعوم، آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، ترجمة: حمزة بن قبلان المزيني، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة - مصر، ط.1، 2005م.
- تشومسكي نعوم، اللسانيات التوليدية، من التفسير إلى ما وراء التفسير، ترجمة وتقديم: محمد الرحالي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت - لبنان، ط.1، 2013م.
- تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، القاهرة - مصر، ط.1، 1421هـ/2001م.
- تمبل كرستين، المخ البشري، مدخل إلى دراسة السيكلوجيا والسلوك، ترجمة: عاطف أحمد، مجلة عام المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - الكويت، العدد: 287، 2002م.
- التهانوي محمد علي، موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تحقيق علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 1996.
- الخولي يمى طريف، مشكلة العلوم الإنسانية: تقنينها وإمكانية حلّها، نيوبوك للنشر والتوزيع، القاهرة - مصر، ط.8، 2018م.
- دويدري رجاء وحيد، البحث العلمي - أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر، دمشق - سورية، ط.1، 1461هـ/2000م.
- دي سوسير فردينان، دروس في الألسنية العامة، تعريب: صلاح القرماي - محمد الشاوش - محمد عجينة، الدار العربية للكتاب، د.ط، 1985م.

- دي سوسير فردينان، علم اللغة العام، ترجمة: يوثيل يوسف عزيز، مراجعة: مالك يوسف المطلبي، دار آفاق عربية، د.ط، 1985م.
- سيناسور بنيس حورية، النموذج، مجلة المخاطبات، العدد 4، 2012م.
- شالمرز آلان، نظريات العلم، ترجمة: الحسين سحبان وفؤاد الصفا، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء - المغرب، ط.1، 1991م.
- الشربيني لطفي، معجم مصطلحات الطب النفسي، مراجعة: عادل صادق، تحرير: مركز تعريب العلوم الصحية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، 2004.
- صبري هناء، فلسفة اللغة عند نعوم تشومسكي، الناشر: المكتب العربي للمعارف، القاهرة - مصر، ط.1، 2015م.
- طه عبد الرحمن، تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء - المغرب، ط.2، 2007م.
- عبد المطلب محمد، النحو بين عبد القاهر وتشومسكي، مجلة النقد الأدبي فصول، المجلد 5، العدد 1، 1984م.
- العمري محمد محمد، الأسس الإستمولوجية للنظرية اللسانية "البنوية والتوليدية"، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط.1، 2012م.
- عيد سلمان عباس، تقويم الفكر النحوي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط.1، 2016م.
- غازي عناية، البحث العلمي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط.1، 2014م.
- غلفان مصطفى، مشاركة: محمد الملاح، حافظ إسماعلي علوي، اللسانيات التوليدية، من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي، مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، إربد - الأردن، ط.1، 1431هـ/2010م.
- قصبي حنان، محمد الهلالي، في المنهج، سلسلة دفاتر فلسفية نصوص مختارة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء - المغرب، ط.1، 2015م.

- لوغاي جون ماري، التجربة والنموذج - مقال في المنهج، ترجمة وتقديم: سفيان سعد الله، دار محمد علي للنشر، صفاقس - تونس، ط.1، 2009م.
- المسدي عبد السلام، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، نهج باب الخضراء - تونس، ط.1، 1986م.
- المسدي عبد السلام، مباحث تأسيسية في اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت - لبنان، ط.1، 2010م.
- الملخ حسن خميس، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط.1، 2002م.
- موسى عبد الله - بلال أحمد حبيب، الذكاء الاصطناعي، ثورة في تقنيات العصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة - مصر، ط.1، 2019م.
- Antonino Pennisi & Alessandra Falzone, Darwinian Biolinguistics - Theory and History of a Naturalistic Philosophy of Language and Pragmatics, Springer International Publishing, AG, 2016.
- Axel Gelfert, How to Do Science with Models - A Philosophical Primer, Springer International Publishing, 2016.
- Bas Aarts, Sylvia Chalker, Edmund Weiner, The Oxford Dictionary of English Grammar, Oxford University Press, Second edition published, 2014.
- Cedric Boeckx, María del Carmen Horno-Chéliz and José-Luis Mendívil-Giró, Language, from a Biological Point of View: Current Issues in Biolinguistics, Cambridge Scholars Publishing, 2012.
- Daniel Graupe, Principles Of Artificial Neural Networks, World Scientific Publishing, 2013.
- Daniel J. Amit, Modeling Brain Function - The World Of Attractor Neural Networks, Cambridge University Press, 1989.
- David Crystal, A Dictionary of Linguistics and Phonetics, Sixth edition published, by Blackwell Publishing Ltd, 2008.

- David W. Embley, Stephen W. Liddle, Oscar Pastor (auth.), David W. Embley, Bernhard Thalheim (eds.)-Handbook of Conceptual Modeling - Theory, Practice, and Research Challenges-Springer-Verlag Berlin Heidelberg 2011.
- Denis Bouchard, The Nature and Origin of Language, Oxford University Press, First Edition published in 2013.
- Ferdinand De Saussure, Cours De Linguistique Générale, Publié Par: Charles Bally et Albert Sechehaye, Payot, Paris, 106, Boulevard Saint-Germain, 1971.
- Grady Hanrahan, Artificial Neural Networks In Biological And Environmental Analysis, CRC Press, Taylor & Francis Group, 2011.
- Isaak Iosifovic Revzin, les modèles linguistiques, Traduit et Adapté Par: Y. Gentilhomme, Dunod, Paris, 1968.
- Johan J. Bolhuis and Martin Everaert, Birdsong, Speech, And Language - Exploring the Evolution of Mind and Brain, Massachusetts Institute of Technology, 2013.
- John Daintith, Elizabeth Martin, A Dictionary of Science, Oxford University Press, Sixth Edition, 2010.
- Keith Brown & Jim Miller, The Cambridge Dictionary of Linguistics, Cambridge University Press, First published, 2013.
- Keith Brown and Jim Miller, The Cambridge Dictionary of Linguistics, Cambridge University Press, 2013.
- Koji Fujita & Cedric Boeckx, Advances in Biolinguistics - The human language faculty and its biological basis, Routledge, First published 2016.
- Lorenzo Magnani, Tommaso Bertolotti, Handbook Springer of Model-Based Science, Springer International Publishing AG, 2017.
- Patrick Suppes, Models And Methods In The Philosophy Of Science: Selected Essays, Originally published by Kluwer Academic Publishers in 1993.
- Peter Ludlow, The Philosophy of Generative Linguistics, Oxford University Press, First published 2011.
- Philip A. Schwartzkroin, Encyclopedia of Basic Epilepsy Research, Elsevier Ltd, 2009.

- Ray Jackendoff, Foundations Of Language - Brain, Meaning, Grammar, Evolution, Oxford University Press, First published, 2002.
- Santosh A. Helekar, Animal Models of Speech and Language Disorders, Springer Science, Business Media New York, 2013.
- Shelia M. Kennison, Introduction to Language Development, SAGE Publications, Inc, 2014.
- Soschen Alona. On the nature of syntax. *Biolinguistics*, Volume 2, Issue 2-3, Spring-Summer, 2008.
- Subana Shanmuganathan & Sandhya Samarasinghe, Artificial Neural Network Modelling, Springer International Publishing, Switzerland, 2016.
- Yoav Goldberg, Neural Network Methods for Natural Language Processing, A Publication in the Morgan & Claypool Publishers series, Part II, Working with Natural Language Data, 2017.
- المواقع الإلكترونية:
- Elizabeth Pennisi, Language Gene Has a Partner. Website link : <https://www.sciencemag.org/news/2013/10/language-gene-has-partner>
- Ganesh Jawahar, Benoît Sagot, Djamé Seddah, What does BERT learn about the structure of language? in: <https://hal.inria.fr/hal-02131630>
- [https://en.wikipedia.org/wiki/Tree_\(data_structure\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Tree_(data_structure))
- <https://towardsdatascience.com/deconstructing-bert-reveals-clues-to-its-state-of-art-performance-in-nlp-tasks-76a7e828c0f1>
- https://www.researchgate.net/figure/Construction-of-atom-pair-fingerprint-When-creating-an-atom-pair-fingerprint-following_fig2_321641342#:~:text=When%20creating%20an%20atom%20pair%20fingerprint%2C%20following%20steps%20are%20performed,conversion%20into%20bit%20strings%3B%204

<https://www.topbots.com/deconstructing-bert-part-2/>

الدرس المصطلحي عند الفلاسفة والمناطق

عبد العزيز المطاد
أستاذ تعليم عال
جامعة ابن طفيل - المغرب

ترجم المفكرون العرب الفلسفة اليونانية والمنطق الأرسطي إلى اللغة العربية، وتأثروا بالمنهج اليوناني والمنطق الأرسطي، وحاولوا استغلال هذه المناهج والنظريات في علومهم الشرعية وغيرها، وفككوا بها معاني النصوص وسبروا أغوار المصطلحات والألفاظ وفقا للمنطق الأرسطي، وأبرز من فعل ذلك ابن سينا في الإشارات والتنبيهات وفي منطق المشركين وفي رسالة الحدود والقصيدة المزدوجة في المنطق، والغزالي في معيار العلم وفي المستصفي، والفارابي في الحروف وفي الألفاظ المستعملة في المنطق وفي إحصاء العلوم وفي رسالته في فضيلة العلم، والرازي في المحصول وفي المحصل وفي نهاية الإيجاز وفي مناظراته، والسكاكي في كتابه البلاغي: مفتاح العلوم، الذي خصص فيه بابا للاستدلال... وفي مقابل ذلك، فإن منهم من رفض ذلك، وأشهرهم ابن تيمية في كتابه الرد على المنطقيين الذي رفض فيه تبني المنطق الأرسطي جملة وتفصيلا. وفيما يلي سنحاول التعرف على المنهج الذي سلكه الفلاسفة والمناطق العرب القدماء في دراساتهم للمصطلح العربي.

1. المنهج الفلسفي-المنطقي وأثره في دراسة المصطلح

إن دراسة المصطلح في الفكر العربي القديم لا يمكن استيعابها بعيدا عن بعض أصولها الضاربة في جذور الفكر الفلسفي والمنطقي، هذا الفكر الذي

شغل بال المفكرين عموماً والعرب منهم على وجه الخصوص لفترة طويلة من الزمن.

فالتصور والإدراك بشكل عام يقتضيان وجود مفاهيم ومصطلحات مضبوطة، ومعاني ودلالات محددة. وبدون حد المصطلحات تبقى المعرفة مستحيلة. فنحن نسير نحو الأشياء مسلحين بعلامات ودوال لسانية، وهي ليست سوى حاضنات للأفكار والمعاني، بل إن العلم كيفما كان لا يستطيع أن يستغني عن اللغة، ويلزمه في كل الميادين أن ينطلق من بداية الألفاظ والمصطلحات والدوال اللسانية للتعبير عن صور ومدلولات ومفاهيم فكرية.

توجد في تاريخ المنطق والفلسفة نظريتان احتلتا مكانة كبيرة في الفكر العربي، هما: نظرية المفهوم ونظرية الحد، وهما المحوران اللذان دارت حولهما الفلسفة مع السفسطائيين وسقراط، فلقد خلط السفسطائيون بين المفهوم والمصطلح مستغلين كون أغلب المتلقين للخطاب يصرفون اهتمامهم إلى بعض خصائص الأشياء المتضمنة داخل الخطاب دون باقي الخصائص، علماً أنه إذا أردنا أن ندرك الشيء وجب أن ننظر إليه من جميع وجوهه وأن نوفق بين تناقضاته الظاهرة، إلا أن السفسطائيين استغلوا الغموض واللبس اللذين يعتريان بعض المفاهيم والاصطلاحات أفضل استغلال. وكان سقراط في سعيه لتحديد المعاني وإدراكها، يكشف ما بينها من علاقات، لذلك حاول إقامة نوع من التواصل بين الأفكار، وأعاد للفكر المنطقي حركيته وحيويته.¹

فغموض الدلالات وتحكم المصطلحات في المفاهيم وفي تصورات الناس للأشياء، ساعد السفسطائيين كثيراً على إقامة منهجهم القائم على استغلال الغموض لهدم حقائق العلم، واستطاعوا تأييد موضوع ما ومعارضته في نفس الآن، لذا دعا أرسطو إلى تحديد معاني المصطلحات على وجه دقيق قبل مناظرة السفسطائيين.

1 - Janet, P et séailles G :1928, histoire de la philosophie : les problemes et les methodes, Paris, librairie de lagrave, p 475-476-477

ولقد تأثر المفكرون العرب القدماء بهذا المنهج وتجده في المناظرات مثلاً، كمنظرات فخر الدين الرازي في بلاد ما وراء النهرين، كما تجده عند بعض الأصوليين كابن حزم في الأحكام في أصول الأحكام، خاصة في الباب الخامس الذي يدور حول الاصطلاحات الدائرة بين أهل النظر، والقرافي صاحب شرح تنقيح الفصول الذي افتتحه بالحديث عن الحد المنطقي وأنواعه وأقسامه، وتجده كذلك عند ابن تيمية صاحب الفتاوى الكبرى التي أقحم فيها باباً للحدود المنطقية، كما ألف كتاباً في الرد على المنطقيين وأتباع أرسطو. فالتأثر بالمنطق الأرسطي واتخاذ منهجاً في حد المصطلحات ساد في بعض الكتابات العربية القديمة، ككتب المناظرات، فقد أسهمت مجالس المناظرات بالبلاد الإسلامية في ازدهار الحركة الفكرية والمعرفة العقلية القائمة على المجادلة وتبادل الحجج، واعتبر ابن رشد الشريعة الإسلامية داعية إلى النظر المؤدي إلى معرفة الحق. هذا النهج أثر في علوم عربية أخرى كعلم البلاغة الذي أخذ عند البعض المنطق منهجاً في التوصيف والتحليل، ولجأ البلاغيون إلى المنطق الصوري واستمدوا منه منهجهم التعريفي " وقد كان من أوائل الذين نحوا هذا المنحى، قدامة بن جعفر في كتابه نقد النثر، وقد بدا فيه التأثير بما ترجم عن أرسطو"². ولقد اعتمد كثير من البلاغيين في تصوّرهم للدرس البلاغي على آليات فلسفية ومنطقية، قال شوقي ضيف منتقداً ما آل إليه الدرس البلاغي بعد الجرجاني أن كل من أتوا بعد الجرجاني " ما أضافوا جديداً إلا تعقيدات شتى مما قرأوه في الفلسفة والمنطق، وبذلك تحجرت قواعد البلاغة وتجمدت، وبدا كأنه أصبح من المتعذر أن تعود إلى سيولتها القديمة... وكان من أوائل من عمدوا إلى هذا التلخيص والاختصار فخر الدين الرازي ثم تلاه السكاكي، فأوفى على الغاية من الإجمال الشديد مع دقة الحدود والتعريفات والتقسيمات"³.

2 - أشار النص إلى قدامة، لأن كتاب البرهان كان منسوباً إليه خطأ تحت عنوان "نقد النثر"، انظر النص الكامل في: السيد أحمد خليل، المدخل إلى دراسة البلاغة العربية. وانظر كذلك: عبد الحفيظ الهاشمي، حد البرهان وبرهان الحد عند ابن وهب الكاتب، مج دراسات مصطلحية، عدد1، 2001، ص63.

3 - شوقي ضيف، البلاغة تطور وتاريخ، ص272-273.

فالمنطق الصوري وقضاياها وأهمها الحد وأنواعه أوضحت في كثير من العلوم العربية ثوابت لا يجوز الإخلال بها، لأنها أصبحت قوانين علمية صارمة لا تستقيم المصطلحات والمفاهيم إلا بها"، يعرف بها الصحيح من الفاسد في الحدود المعرفة للماهيات والحجج المفيدة للتصديقات⁴. قال ابن سينا موضحاً أهمية المنطق في صناعة الحدود والتعريفات: "المنطق هو الصناعة النظرية التي تعرفنا من أي الصور والمواد يكون الحد الصحيح الذي يسمى بالحقيقة حداً، والقياس الصحيح الذي يسمى برهاناً"⁵

والتأمل في فلسفة أفلاطون يلحظ أنها تهتم بنظرية المفاهيم وما بينها من علاقات ومدى احتواء بعضها لبعض، ولا يختلف مذهب أرسطو عن ذلك كثيراً. ولقد اهتم الفكر الأفلاطوني بالمعاني والدلالات والمفاهيم والمصطلحات، ففي كتاباته الأخيرة، حدد أفلاطون الفرق بين فكره وفكر من سبقوا سقراط، والذين نظروا إلى بعض المصطلحات والمفاهيم على أنها واضحة جلية⁶، بينما اعتبرها أفلاطون مفاهيم معقدة، إذ لا يتعلق الأمر بمدى معرفة كيفية انتظام المصطلحات وتركيبها وبنيتها، بقدر ما يتعلق بالسؤال عن مفهومه وعن دلالة هذا المفهوم، وعلى التفسير الحقيقي والجدلي أن يبرز ما لمفهوم ما من دلالات فكرية⁷.

إن العناية بدراسة المصطلح في الفكر العربي القديم نابعة من كون الدرس الفلسفي - المنطقي كنمط معرفي يقوم على مفاهيم ملتبسة يصعب رسم حدود صارمة لها، وقد ذكر ذلك ابن سينا في مقدمة رسالة الحدود، معتبراً أن وضع حدود دقيقة للمصطلح شيء متعذر على البشر، ولولا إلحاح أصدقائه عليه في ذلك لما أقدم على المحاولة. ولا ينبغي أن نفهم غموض هذه المفاهيم بدلالة

4 - ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1993م، ط1، ص 401

5 - العياشي السنوني، مسألة التعريف عند المناطقة المحدثين، مج دراسات مطلحية، عدد2/2002، ص 173

6 - نحو مصطلح الوجود الذي نظر إليه في صورة منفردة على أنه يشكل نقطة انطلاق مضمونة، بخلاف أفلاطون الذي اعتبر هذا النوع من المفاهيم إشكالية.

7 - Cassirer. E : 1972, la philosophie des formes symboliques, T1, p13-14, Paris édition de minuit.

قدحية، فالغموض لا يشكل دائما عيبا من العيوب فيها وإن كانت الحاجة والرغبة في إرجاع اللغة الفلسفية إلى عدد محدود من العلامات ذات الاستعمال الثابت والتي نفترض أن معانيها محددة، قد خامرت نفوس العديد من الفلاسفة العرب وأبرزهم الكندي وفلاسفة العصر الوسيط. فأغلب المقدمات الواردة في رسائل الحدود ركزت على أن عملها ينصب بشكل أساسي على تحديد المفاهيم بدقة، لذلك فإن، للمصطلحات مكانة أساسية في العلوم، جعلت الخوارزمي يصفها بمفاتيح العلوم، بل إن المشروع الفكري لأي عالم يقوم على المفاهيم والمصطلحات المستعملة في عمله. هذا يجعلنا نقول إن المفهوم يشكل منهجا معرفيا وطريقا إدراكيا يشق فيه الفكر طريقه عبر دهاليز المعرفة.

لم تخف على الفلاسفة العرب القدماء الإشكالات التي تطرحها بعض المفاهيم المعرفية والوجودية والعلاقات الموجودة بينها، والتي اشتهرت قبل سقراط، ومنها اصطلاحات الوجود والضرورة والواحد والمتعدد والسكون والحركة... الخ، وهي مصطلحات تناولها العديد من المفكرين العرب القدماء في كتاباتهم الفلسفية والمنطقية والأصولية والكلامية بنوع من الدقة والتفصيل⁸.

فإذا كانت الفلسفة قد بدأت بالنظر في الطبيعة إلا أنها أصبحت في أحضان الفكر العربي الإسلامي علما يعنى بالمصطلحات والحدود، وقد لا نكون مبالغين إذا قلنا إن تعريف المصطلحات وحد المفاهيم وتدقيق الألفاظ أصبح المهمة الأولى للمعرفة العلمية عند كثير من علماء الإسلام⁹، ولا يجوز استعمال المفهوم إلا في المعنى الذي يعرف به، ولذلك اهتموا في كتاباتهم، خاصة رسائل الحدود، بتخليص المفاهيم من كل المضمرة والارتباطات التي كانت لها في مجالات أخرى. فليس للمصطلحات أية محتويات جوهرية يمكن الوصول إليها عن طريق الحدس.

8 - انظر مثلا رسائل الحدود لكل من الكندي وجابر بن حيان وابن سينا والأمدي وإخوان الصفا.

9 - ما قام به أصحاب رسائل الحدود كالكندي وابن سينا والأمدي وإخوان الصفا وجابر بن حيان وبعض الأصوليين كالرازي في المحصول وابن حزم في الأحكام والقرافي في شرح تنقيح الفصول، وما قام به بعض المناطقة كابن تيمية في الرد على المنطقيين والفارابي في الألفاظ المستعملة في المنطق وكتاب الحروف... الخ كل هذا يجعلنا ندعي أن الاعتناء بحد المصطلح وضبط التعريف شكل الحيز الأكبر من اهتماماتهم.

إن الارتقاء بالخطاب العلمي إلى مستوى الدقة يقتضي في المقام الأول تعريف المفاهيم وتحديداتها، وإذا كانت الكتابات العربية القديمة قد تضمنت في أحيان كثيرة اصطلاحات سابقة لها في الزمن، فإنها استطاعت في أحيان كثيرة تطوير بعض هذه المفاهيم وتطويرها خدمة لمشاريعهم الفكرية في علوم شتى، كعلم الكلام وعلم الأصول وعلم التفسير وعلم مصطلح الحديث... فضببط هذه المفاهيم والمصطلحات تأتي لهم بفعل الاستعمال المتكرر لها واستطاعوا بذلك توظيفها في علوم مختلفة، كاستعمال القراني لأنواع الحدود في علم الأصول، واستعمال ابن تيمية لها في الفتاوى، واستعمال الرازي لأنواع الدلالات في البلاغة، وهو باب ذكره ابن سينا في باب المنطق خاصة في كتابه منطق المشركين، وأبداع قصيدة في الحد على النمط الذي نعرفه عند ابن مالك وابن أجيروم في النحو.

فبعد انتهاء عهد الفاتحين قام الجيل اللاحق من المفكرين بتقنين العمل السابق وتنظيم المفاهيم وضبطها، وهذا ما نشهده من تدرج للمفاهيم في دقتها، والشاهد على ذلك أننا لو رتبنا رسائل الحدود في إطار تسلسلها الزمني لوجدنا بعض المفاهيم تنضج وتتطور وتزداد وضوحاً ودقة إن على مستوى دوالها أو مدلولاتها، فهنالك دوال عربت بعد أن كانت بملفوظها اليوناني (قطاغورياس - باري أرمنياس - إيساغوجي - استتيقا..) وهناك مدلولات ازدادت دقة ووضوحاً. فالعلم لا ينشأ منذ بداياته بمفاهيم ومصطلحات واضحة ودقيقة أو على حد تعبير سكموند فرويد: "يقال لنا غالباً أنه ينبغي أن يقوم العلم على مفاهيم أساسية واضحة أجيد تعريفها. ولا يوجد - في الواقع - أي علم ولو كان من أكثر العلوم دقة، يبدأ بمثل هذه التعريفات"¹⁰.

فالمفاهيم العلمية والمصطلحات الضرورية في كل علم تتسم في بداياتها بنوع من الالتباس والغموض ولا يمكن أن يحدد محتواها تحديداً واضحاً منذ البداية. فمعانيها تنجلي بالتدرج ومع تطور النظرية أو المشروع الفكري، لأن "الدراسة المعمقة لمجموع الظواهر التي يقع فحصها، هي وحدها التي تسمح لنا بإدراك مفاهيمها الأساسية إدراكاً واضحاً، وتغييرها تدريجياً حتى نتتمكن من

10 - Freud.S : 1952, metapsychologie, Paris Gallimard, p 25.

استخدامها على نطاق أوسع، ويكون ذلك بالتخلص من التناقضات، ويحين الأوان -عندئذ - لإدراجها في تعريفات. إن تقدم المعرفة لا يقبل -أيضا- أي تشدد في هذه التعريفات"¹¹.

إن معظم المناهج التعريفية العربية جاءت متأثرة بالفلسفة اليونانية والمنطق الأرسطي، فجل الباحثين العرب القدماء الذين اهتموا بحد المفاهيم والألفاظ كانوا من أبرز الفلاسفة والمناطقة المسلمين، نذكر منهم الكندي والفارابي وابن سينا وإخوان الصفا والغزالي وجابر بن حيان والآمدي والخوارزمي والرازي وابن تيمية... واللائحة طويلة. قال ابن سينا موضحا أهمية علم المنطق في صناعة حدود الألفاظ: " المنطق هو الصناعة النظرية التي تعرفنا من أي الصور والمواد يكون الحد الصحيح الذي يسمى بالحقيقة حدا، والقياس الصحيح الذي يسمى برهانا"¹².

إن المتبع للفكر الفلسفي عند علماء الإسلام يجده قائما على إنشاء مفاهيم واصطلاحات وتوظيفها في الفهم والتفسير والجدل، وعلى تداول مناهج وأساليب في التفلسف وتبليغه. ولا يقتصر استعمال هذه المناهج والأدوات الفلسفية على المشتغلين بالفلسفة، وإنما نجده مستعملا عند مختلف الدارسين من الميادين الفكرية الأخرى. هذه الميادين التي تزود الفلاسفة، هي الأخرى، بمفاهيم ومصطلحات ومناهج لا تلبث أن تصبح من جوهر تفكيرهم الفلسفي. لذلك نقول بكل اطمئنان بأن الفلسفة، حينما تلقاها الغرب في العصر الوسيط، لم تبق يونانية خالصة، بل ازدهرت مع الحضارة العربية الإسلامية، واكتسبت بعدا عربيا إسلاميا لا يمكن فصلها عنه. فالمفكرون العرب القدماء لم يأخذوا نتائج الفلسفة والمنطق الأرسطي ويكرروها في أبحاثهم دون جهد، بل أخذوا المقدمات الأولية وطوروها وعربوها وفقا للثقافة العربية الإسلامية وأحدثوا نظرية متكاملة في حدود الألفاظ والمصطلحات تستجيب لطبيعة المصطلح المحدود كما هو كامن في الثقافة العربية الإسلامية، مستعينين في ذلك

11 - نفسه

12 - النص مأخوذ من: العياشي السنوني، مسألة التعريف عند المناطقة المحدثين، مع دراسات مصطلحية، عدد 2-2002، ص 173.

بما توصلوا إليه من نتائج في علوم أخرى من إبداعهم لم يسبقهم إليها أحد، كعلم أصول الفقه وعلم التفسير وعلم مصطلح الحديث.. بل إن كثيرا منهم انتقد المنطق الأرسطي ونتائجه في حد الألفاظ والمصطلحات وأسس منهجا تعريفيا جديدا، وقد عرف ابن تيمية برفضه للتصور الأرسطي للحد وهدمه، واعتبر أن الحد لا يمكنه إفادة التصور خلافا لما ادعاه المناطقة، بل حسبه تمييز المحدود عن غيره الذي يشبهه في الجنس. وحجج الرافضين لمبدأ إفادة الحد للتصور لخصها ابن تيمية فيما يلي:

- إن العلماء وأصحاب الصناعات يعرفون ما يحتاجون إليه من غير تكلم بحد منطقي مع أنهم يتصورون مفردات علمهم. فعرف بذلك -عندهم- استغناء التصور عن هذه الحدود.

- إن النحاة ذكروا لمصطلح الإسم أكثر من عشرين حدا كلها معترض عليها، بل ذكروا لمصطلح الإسم سبعين حدا لم يصح منها شيء. وذكر الأصوليون لمصطلح القياس أكثر من عشرين حدا كلها كذلك معترض عليها. بل إن الحدود المذكورة في كتب الفلاسفة والأطباء والنحاة والأصوليين والمتكلمين معترض عليها.

بناء على هتين الحجتين: لو كان حد اللفظ أو الشيء يفيد تصوره أو لو كان تصور الألفاظ والأشياء موقوفا على الحدود لم يكن إلى يومنا هذا قد تصور الناس شيئا من هذه الأمور، فلا يكون عند الناس علم في عامة علومهم، وهذا -حسب ابن تيمية- من أعظم السفسطة¹³.

لقد خالف كثير من الأصوليين والمتكلمين أرسطو وأتباعه من مفكري اليونان والعرب والمسلمين أثناء تعرضهم للحد وتعريف الألفاظ. فإذا كان الحد عند أرسطو هو المعرف للماهية أو للذات، أو هو الجواب الحصري لما هو؟ أو هو تعريف بالماهية، فإن هذا يجعل من الحد في التصور الأرسططاليسي قمة العلم، لأنه بالحدود تدرك التصورات، بل إنه غاية الفكر الأرسططاليسي كله، وهذا ما

لا نجده عند بعض المفكرين العرب القدماء من أصوليين ومناطقه وفلاسفة، فمعظم الأصوليين اعتبروا غاية الحد ووظيفته الأساس : التمييز، أي تمييز المحدود عن غيره. ف"سائر النظائر من جميع الطوائف الأشعرية والمعتزلة والكرامية والشيعة وغيرهم، فعندهم إنما يفيد {الحد} التمييز بين المحدود وغيره"¹⁴.

وخلاصة القول، في ما ذكر أعلاه، أن المتأمل في الإنتاجات العربية والإسلامية القديمة لا بد أن يستوقفه أثر الدرس المنطقي في هذا التراث الغني. فرواد الحضارة الإسلامية وهم كثرة منتشرة في بقاع البلاد الإسلامية، كانت كتاباتهم متنوعة في علوم عقلية ودينية وإلهية ومنطقية ولغوية وصوفية وطبية.... ولم تخل هذه العلوم في معظمها من الأدوات المنطقية في التعليل والتحليل والتفعيد، هؤلاء لم يكونوا ثلة مغمورة مجهولة، بل علماء أجلاء وأعلام مشاهير، وإن كان الدرس المنطقي قد لقي معارضة في الحضارة الإسلامية، وتعرض المشتغلون به للمضايقات، واتهموا بالزندقة والخروج عن الفطرة والسليقة والبراءة الأصلية والخوض في لجج الباطل. وقد بلغت المعارضة حد التحريم والتجريم والمصادرة، وابتلي المتمنطقون بالتجريح والتشهير. رغم كل ذلك نعتقد أن الفكر المنطقي ومناهجه كان لها الأثر الكبير والفضل العميم في تطور الفكر العربي ومناهجه وعلومه، فازدادت المعارف وكثر العطاء وغزر الإنتاج والإبداع، وانفجر تحجر الفكر وانبثق منه العلم الغزير.

2. معايير تعريف المصطلح في الفكر المنطقي العربي

اهتم المناطقة والفلاسفة المسلمون، كابن سينا وابن تيمية وإخوان الصفا والفارابي والغزالي والكندي والرازي، وغيرهم كثير، بوضع قوانين ومعايير وقواعد لتعريف المصطلحات والمفاهيم. وتحدثوا عن الحد وأقسامه وشروط

14 - علي سامي النشار، مناهج البحث عند مفكري الإسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الإسلامي، دار المعارف، ط 3، 1966، ص 90.

بنائه. وقسموا الحد والرسم إلى تام وناقص. واعتبروا التعريف بالحد التام هو أتم التعريفات وأكملها؛ لأنه يعرف المصطلح بمجموع الأجزاء الداخلة فيه، وهو عند المناطقة تعريف بالذاتيات (الجنس القريب+الفصل). ومثلوا لذلك بحد الإنسان فقالوا:

الإنسان (النوع) = حيوان (جنس قريب) + ناطق(فصل)

وهو مطرد ومنعكس، بخلاف الحد الناقص الذي لا يُعرّف المصطلح إلا ببعض أجزائه المساوية له¹⁵. وهو عند المناطقة مكون إما من:

جنس بعيد + فصل؛ كقولهم في حد الإنسان: الإنسان = موجود + ناطق.

أو من الفصل فقط؛ كقولهم: الإنسان = الناطق.

أما تعريف المصطلح بالرسم فهو تعريف له بصفات تخصه¹⁶. أو - حسب الفارابي - بأعراضه¹⁷. وميزوا بين تعريف المصطلح برسم تام يتضمن أجزاء المفهوم ولوازمه، ورسم ناقص تعرف بمقتضاه المصطلحات بلوازمها فقط¹⁸.

ففي الرسم التام تعرف حقيقة اللفظ ببعض أجزائها وبعض لوازمها. ويمكن صياغة ذلك على الشكل التالي:

الرسم التام = أجزاء الماهية + خصائص (لوازم)

الرسم التام = جنس قريب + خاصة

ومثال ذلك قولهم في حد الإنسان: الإنسان = حيوان + ضاحك

أما الرسم الناقص فتعرف بمقتضاه حقيقة اللفظ عن طريق تعريفه بلوازمه فقط. ويمكن صياغة ذلك على الشكل التالي:

15 - الرازي: محصل أفكار المتقدمين والمتأخرين من العلماء والحكماء والمتكلمين، ص: 19

16 - إخوان الصفا: الحدود والرسم، ص: 23

17 - الفارابي: الحروف، ص: 168

18 - السكاكي: مفتاح العلوم، ص: 436، وابن سينا: رسالة الحدود، ص 50

رسم ناقص = جنس بعيد + خاصة، ومثاله: الإنسان = موجود +
ضاحك

أو: رسم ناقص = خاصة، ومثاله: الإنسان = الضاحك.

فبالإضافة إلى ابتكارهم أقسام مختلفة من التعريفات، استطاع المناطقة المسلمون وضع منهجية محكمة في بناء التعريف. وتقوم هذه المنهجية على سلسلة من الشروط الواجب احترامها أثناء صياغة التعريف أهمها:

- اجتناب تعريف المصطلح بنفسه: فالمصطلح يوضع لمعنى معين، ومعناه سابق عليه في الزمن فلا جرم أن كان التعريف معلوما قبل العلم بالوحدة المصطلحية الموضوعية علامة له، لذا وجب أن يعلم التعريف قبل المصطلح، وهذا ما لا يؤديه تكرار المصطلح في التعريف.¹⁹

- اجتناب تعريف المصطلح بما لا يعرف إلا به: لأن ذلك يلزم الدور أو التسلسل. قال الرازي منتقدا الغزالي: "قال (أي الغزالي) في حد الأمر: إنه القول المقتضي لذاته طاعة المأمور بفعل المأمور به، وأقول إنه يوجب الدور... لأنه عرف الأمر بالمأمور والمأمور به، ولا يمكن تعريفها إلا بالأمر، فهو يوجب الدور"²⁰.

هذا الشرط أكد عليه العديد من الفلاسفة والمناطقة ممن اهتموا بالحدود، كابن سينا في الإشارات والتنبيهات،²¹ والسكاكي في باب الاستدلال²²، والآمدي في "الإحكام في أصول الأحكام"²³.

- اجتناب تعريف المصطلح بما هو أخفى منه: اشترط ابن سينا في التعريف ألا يتضمن الألفاظ المجازية والمستعارة والغريبة والوحشية²⁴، لأنها قد

19 - الرازي: محصل أفكار المتقدمين، ص: 17

20 - الرازي: مناظرات فخر الدين الرازي في بلاد ما وراء النهرين، ص: 47

21 - ابن سينا الإشارات والتنبيهات، ص: 215 و 216

22 - السكاكي: مفتاح العلوم، ص: 437

23 - الآمدي "الإحكام في أصول الأحكام، ج 2، ص: 204

24 - ابن سينا: الإشارات والتنبيهات، ص: 213

تكون أخفى من المصطلح المراد تعريفه. ويرى القرافي بأن التحديد بالمجهول لا يصح²⁵، لأن التعريف بالأخفى لا يفهم إلا بعد البحث عن تعريف أجزاء التعريف، لغموض عناصر التعريف. لذا يجب أن تكون الألفاظ المكونة للغة التعريف مألوفة لا مجهولة ولا غريبة.

- اجتناب تعريف المصطلح بما يساويه معرفة أو جهالة: ويدخل فيه التعريف بالضد أو التقيض وكل ما قد يساوي ويماثل المصطلح المعرف من حيث العلم به أو الجهل بمعانيه.

- احترام الترتيب في الحد: لقد اشترط المناطقة والفلاسفة في التعريف ترتيباً معيناً، فإذا وجد للتعريف جنس قريب وآخر بعيد وجب إيراد القريب. وإذا وجد للحد جنس وفصل، وجب الابتداء بذكر الجنس ثم الفصل، وهذا ما استعمل به ابن سينا قصيدته المزدوجة في المنطق حين قال:

إذا أردت أن تحُد حُدًا	فرتّب الجنس القريب جدًّا
فإنه يَحصر كل ذاتٍ	يكون للمحدود في الصفات
ثم اطلب الفُصول فهي حادة	من صورة أخذتها أو مادة ²⁶ .

ولم يخف الغزالي صعوبة احترام هذا الشرط في صياغة التعريف عندما قال: "رعاية الترتيب في هذه الأمور شرط للوفاء بصناعة الحدود وهو في غاية العسر"²⁷.

25 - القرافي: شرح تنقيح الفصول، ص 6

26 - ابن سينا: القصيدة المزدوجة في المنطق، ص: 17-18

27 - الغزالي: معيار العلم، ص: 204

المصادر والمراجع

المصادر العربية

الأمدي (سيف الدين أبو الحسن بن علي محمد): "الإحكام في أصول الأحكام"، دار الكتب العلمية - بيروت - لبنان 1400هـ 1980م.

إخوان الصفا: "الحدود والرسوم" (في كتاب: "الحدود في ثلاث رسائل" تحقيق وتقديم، محمد العبد منشورات عكاظ العصرية - صيدا بيروت (1399هـ-1979م).

ابن تيمية: (تقي الدين):

أ - "الرد على المنطقيين" تقديم: سليمان الندوى. دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت، ب-ت.

ب - "فتاوي ابن تيمية" جميع وترتيب: عبد الرحمان بن قاسم، مكتبة المعارف، الرباط، المغرب.

الرازي (فخر الدين):

أ - "التفسير الكبير"، دار الكتب العلمية، طهران، الطبعة الثانية، بدون تاريخ.

ب - "المحصول في علم أصول الفقه"، دراسة وتحقيق: طه جابر فياض العلواني، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1399هـ - 12979م.

ج - "مناظرات فخر الدين الرازي في بلاد ما وراء النهر".

د - "نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز"، تحقيق ودراسة، بكرى شيخ امين، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، تشرين الأول، أكتوبر 1985م.

هـ - محصل أفكار المتقدمين والمتأخرين من العلماء والحكماء والمتكلمين"، مكتبة الكليات الأزهرية، القاهرة، ب-ت.

السكاكي (أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي): "مفتاح العلوم"، ضبط وتعليق، نعيم زرزور، دار الكتب العامة، بيروت، لبنان، ط1، 1403هـ - 1983م.

ابن سينا (أبو علي):

أ - "الإشارات والتنبيهات"، شرح نصير الدين الطوسي، تحقيق سليمان دنيا، القسم الأول، الطبعة الثانية، دار المعارف، مصر 1971.

ب - "منطق المشركين"، تصحيح ونشر: المكتبة السلفية لمؤسسها محب الدين الخطيب وعبد الفتاح القنلان، القاهرة، السكة الجديدة، 1328هـ - 1910م.

ج - "رسالة الحدود" (في كتاب: "الحدود في ثلاث رسائل": تحقيق وتقديم: محمد العبد)، منشورات عكاظ العصرية، صيدا، بيروت 1399 هـ - 1979م.

د - "القصيد المزدوجة في المنطق"، تصحيح ونشر: المكتبة السلفية، القاهرة، السكة الجديدة، 1328هـ - 1910م، مطبعة المؤيد.

الغزالي (أبو حامد):

أ - "معيار العلم في فن المنطق"، دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، الطبعة الثانية، 1978م.

ب - "المستصفي في علوم الأصول"، المطبعة الأميرية ببولاق، مصر، الطبعة 1، 1322م.

الفارابي (أبو نصر):

أ - "إحصاء العلوم"، تحقيق وتقديم وتعليق، عثمان أمين، الطبعة 3، القاهرة 1968.

ب - "الألفاظ المستعملة في المنطق"، تحقيق وتقديم وتعليق، محسن المهدي، دار المشرق، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، لبنان، 1986م.

ج - "رسالة في فضيلة العلم"، جيدر آباد، الدكن، الطبعة 2، 1948.
 د - "كتاب الحروف"، تحقيق وتقديم وتعليق، محسن مهدي، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1970م.

القرافي شهاب الدين (أحمد بن إدريس): "شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول"، تحقيق: "طه عبد الرؤوف سعيد، دار الفكر، الطبعة الأولى، 1393هـ-1973م.

ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1993م، ط1،

ب. المراجع العربية

السيد أحمد خليل، المدخل إلى دراسة البلاغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 1968.

عبد الحفيظ الهاشمي، حد البرهان وبرهان الحد عند ابن وهب الكاتب، مج دراسات مصطلحية، عدد1، 2001.

شوقي ضيف، البلاغة تطور وتاريخ، دار المعارف، القاهرة.

العياشي السنوني، مسألة التعريف عند المناطقة المحدثين، مج دراسات مصطلحية، عدد 2-2002

علي سامي النشار، مناهج البحث عند مفكري الإسلام واكتشاف المنهج العلمي في العالم الإسلامي، دار المعارف، ط 3، 1966

ج. المراجع الأجنبية

Janet, P et séailles G :1928, histoire de la philosophie : les problèmes et les méthodes, Paris, librairie de lagrave.

Cassirer. E : 1972, la philosophie des formes symboliques, T1, p13-14, Paris édition de minuit.

Freud.S : 1952, métapsychologie, Paris Gallimard, p 25.

