مجلّة

المجمع الجزائري للغة العربية

مجلة علمية دولية محكمة تصدر عن المجمع الجزائري للغة العربية

العدد السادس والثلاثون السنة التاسعة عشر جمادى الثانية 1445 هـ - الموافق لـ: ديسمبر 2023 م

مجلّة المجمع الجزائري للغة العربية

المجلد 19 - الرقم 2 - ديسمبر 2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

مجلّة المجمع الجزائري للغة العربية

مجلة لغوية علمية محكمة يصدرها المجمع الجز ائري للغة العربية

أسّسها الأستاذ **عبد الرحمن الحاج صالح** سنة 2005

المشرف العام: **الشريف مريبعي**

رئيس المجمع الجزائري للغة العربية

للاتصال بنا:

العنوان: نهج العقيد أمحمد بوقرة، رقم 6، الأبيار، الجزائر. ص.ب 402، الأبيار، الجزائر.

الموقع الإلكتروني: https://majala.aala.dz/

البريد الإلكتروني: majala@aala.dz

هاتف: **+213 (23) 48 72 40**

فاكس: **+213 (23) 48 72 41**

هيئة التحرير

رئيسة التحرير: فتيحة خلوت

مديرة التحرير التنفيذية: نسرين زعنون

المحررون المساعدون: أحمد جعفري (جامعة أحمد دراية بأدرار- الجزائر)، أحمد حساني (جامعة الوصل- الإمارات)، أحمد علي لقم (كلية العلوم الشرعية- سلطنة عمان)، أحمد يوسف (جامعة السلطان قابوس بسلطنة عُمان)، سليم أسامة محمد(جامعة قناة السويس- مصر)، أنيسة داودي (جامعة برمنجهام- بريطانيا)، إياد عبد المجيد إبراهيم العبد الله (جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية- الإمارات)، بشير إبرير (جامعة باجي مختار بعنابة- الجزائر)، بوعبد الله لعبيدي (جامعة محمد بن زايد- الإمارات)، جميلة عاشور (جامعة خميس مليانة- الجزائر)، حبيبة بودلعة (مركز البحث العلمي والتقني في تطوير اللغة العربية- الجزائر)، حسام محمد عزمي العفوري (الجامعة العربية المفتوحة- الأردن)، حسن حمزة (جامعة ليون- فرنسا)، حلومة بوسعدة (جامعة التكوين المتواصل بتونس)، حميدي بن يوسف (جامعة يحي فارس بالمدية- الجزائر)، (الحواس مسعودي (جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان)، خضر محمد أبو جحجوح (الجامعة الإسلامية بغزة- فلسطين)، خليفة بوجادي (جامعة الوصل- الإمارات)، الداودي زاهر (جامعة السلطان قابوس- سلطنة عمان)، ريمة براك (الجامعة اللبنانية- لبنان)، سعيدة كحيل (جامعة باجي مختار بعنابة- الجزائر)، سميرة وعزيب (المجمع الجزائري للغة العربية- الجزائر)، سيد مجاور سكران مجاور (مجمع اللغة العربية بالقاهرة- مصر)، شريف بوشحدان (جامعة باجي مختار بعنابة- الجزائر)، صليحة مكي (مركز البحث العلمي والتقني في تطوير اللغة العربية- الجزائر)، صونية بكال (مركز البحث العلمي والتقني في تطوير اللغة العربية- الجزائر)، طاهر ميلة (جامعة الجزائر 2- الجزائر)، الطيب دبة (جامعة عمار ثليجي الأغواط- الجزائر)، عبد الحميد مدكور (اتحاد المجامع اللغوية العربية)، عبد الرحيم بوقطة (مجمع القرآن الكريم بالشارقة- الإمارات)، عبد المجيد سالمي (جامعة الجزائر 2- الجزائر)، عبد النور جمعي (مركز البحث العلمي والتقني في تطوير اللغة العربية- الجزائر)، علي عبد الأمير عباس الخميس (جامعة بابل- العراق)، عمر بلخير (جامعة مولود معمري بتيزي وزو- الجزائر)، عمر لحسن (جامعة باجي مختار بعنابة- الجزائر)، قدور عمران (المدرسة العليا للأساتذة -الجزائر)، كريمة أوشيش (مركز البحث العلمي والتقني في تطوير اللغة العربية- الجزائر)، ماهر فؤاد الجبالي (جامعة الجوف- السعودية)، محمد آيت مهوب (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية- تونس)،محمد خان (جامعة محمد خيضر ببسكرة- الجزائر)، محمدصاري (جامعة محمد الشريف مساعدية بسوق أهراس- الجزائر)، محمد عبد الرحمن يونس (الجامعة النمساوية العربية للعلوم والتكنولو جيا- النمسا)،نعمان بوقرة (جامعة أم القرى- السعودية)، هناء محمود إسماعيل الجنابي (الجامعة العراقية).

* المقالات التي ترد إلى المجلة لا تعاد إلى أصحابها، نشرت أم لم تنشر.

* المقالات الواردة في هذا المقالات هي آراء المؤلفين وهم المسؤولون عنها، ولا تعكس بالضرورة سياسة المجلة أو سياسة الناشر ووجهة نظره.

محتويات العدد

1- أسس الفكر الصوتي واستثماراتها في البحث اللساني العربي

بوبكر حسيني.....09

2- أسس التحليل النحوي في كتابات تمَّام حسان (عرض وتقويم)

صلاح الدين ملاّوي.....31

3- المترجم وقواميسه الكلاسيكية الورقية الأحادية والمزدوجة اللّغة

عبد القادر هنّي.....55

4- تدريس مهارة الاستماع للناطقين بغير العربية: الأهمية والصعوبات والحلول

خالد حسين أبو عمشة.....89

5- اللوحة المثالية

عبد المالك بوحجرة.....125

أسس الفكر الصوتي واستثماراتها في البحث اللساني العربي

Foundations of Phonological Thought and its Investment in Arabic Linguistic Research

بوبكر حسيني
جامعة ورقلة - الجزائر
hacini.boubaker2023@gmail.com

تاريخ الإرسال: 11/ 08/ 2023 -تاريخ القبول: 2023/09/10 - تاريخ النشر: 2023/12/31

الملخص:
الأسس في الفكر الصوتي هي المنطلقات التي اعتمد عليها المتعاملون مع الظاهرة الصوتية من خلال حركية الأصوات اللغوية، أو أداءات ناطقها، أو الناظر في تفاعلاتها، فما تعلق منها بالأصوات اللغوية فهي الأسس التشكيلية وعلى رأسها التدافع الصوتي، وأما ما تعلّق منها بناطق الأصوات اللغوية فهي الأسس الأدائية وعلى رأسها المشافهة، وأما ما ارتبط منها بالناظر في الظاهرة الصوتية فهي الأسس التحليلية وأهمها النقد الصوتي، وعلى هذا سميناها أسسا لتعلقها الشديد بمجريات الفكر الصوتي أداءً وتشكيلا وتحليلا، وعلى ضوئها سار اللسانيون في التعامل مع الفكر الصوتي تفاعلا معها واستثمارا لتداعياتها.

الكلمات المفتاحية: الأسس؛ الفكر الصوتي؛ الأداء؛ التشكيل؛ التحليل؛ الاستثمار.

Abstract:

The foundations in the phonological thought are the starting points upon which those dealing with the vocal phenomenon relied on through the movement of linguistic sounds, or the performances of their speakers, or the beholder in their interaction. So what is related to linguistic sounds are the formation foundations, and more especially the vocal scramble. As for what is related to the producer of linguistic sounds, it is the performance foundations including mainly the oral performance. As for what is related to the vocal phenomenon, it is the analytical foundations, and most importantly the vocal criticism. Therefore, we named it foundations because it is closely linked to the experiences of vocal thought, from the point of view of performance, formation and analysis. It is on its light that the linguists proceeded with the phonological thought.

Keywords: Foundations; vocal thought; performance; formation; analysis; investment.

مقدّمة:

إن المتأمّل في قضايا الفكر الصوتيّ يلاحظ تميّزها عن باقي القضايا اللسانية؛ الصرفيّة أو النحويّة أو البلاغيّة أو الأسلوبيّة أو المعجميّة بشيء من التفرّد والخصوصيّة، فهذه المستويات اللسانيّة يمكن ضبط قضاياها وتفصيلاتها ومسائلها وأنماطها كتابيًّا، أي يكفي فيها الوصف لاستيعابها، فتتبدّى للباحث بشكل واضح، لكن الكثير من قضايا الأصوات اللغوية وتفصيلاتها وأنماطها لا يكفي فيه الوصف، بل لابدّ فيه من الأداء والممارسة الشفوية؛ كي يكون دقيقا وواضحا، لدقة حالاته وتعذر الفصل بين مختلف تلوناته، فالأداء الصوتيّ المباشر هو الوسيلة الوحيدة للكشف عن حقيقته من جهة، ولأن الكثير من المسائل الصوتيّة الإفرادية أو التركيبية أو التطريزية ليس له شكل مكتوب، ويعوّل في معرفته على الأداء المباشر. وقد أكد النحويون والقراء هذه الحقيقة في كثير من مؤلفاتهم؛ فها هو إمام العربية سيبويه (ت: 180ه) يشير بعد حديثه عن الأصوات الفرعية، المستحسنة والمستهجنة، أنها لا تتبين إلا بالمشافهة، فقال: «وهذه الحروف التي تممتها اثنين وأربعين جيدها ورديئها أصلها التسعة والعشرون، لا تتبين إلا بالمشافهة »[1] رغم وصفه لها، والجاحظ (ت: 255ه) أيضا جعل اللغة الشفويّة أرقى مستويات التواصل بجعلها الأولى ترتيبا ضمن وسائل التواصل اللغوي، يقول: «وجميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ، وغير لفظ خمسة أشياء، لا تنقص ولا تزيد، أولها اللفظ ثمّ الإشارة ثمّ العقد ثمّ الخط ثمّ الحال التي تسمى نصبة»[2]، ويعرف ابن جنّي (ت: 392ه) اللغة على أنها أصوات، بقوله «أمّا حدّها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»[3]، فجعل حدّ اللغة أصواتا رغم أنها أوسع من ذلك، فهي تشمل اللغة المكتوبة، ولغة الإشارة، ولغة الحال... لكنّه قصر حدها على الجانب الشفويّ؛ لِعِظَم شأنه ومكانته، وكأنه يريد أن يقول من خلال هذا التعريف: إن أرقى ما تكون عليه اللغة التي للتواصل أن تكون أصواتا. فابن جني هنا أيضا يطابق، في هذا التعريف، بين اللغة والكلام، فمن الباحثين من يرى أن هذا التعريف قاصر في بيان مفهوم اللغة، ويصدق على تعريف الكلام، وهو الممارسة الفعلية للغة، لأنها ذات طبيعة شفويّة، ولكن ما نراه ونطمئن إليه أن هذا التعريف دقيق وشامل، ويعلي من قيمة المشافهة ضمن آليات التواصل اللغوي، وهذا كلّه يعزّز قيمة المشافهة في ضبط المسائل الصوتية.

ومن هذا المنطلق كان التلقّي الشفويّ للمسائل الصوتية أعلى درجات التوثيق لما يحمله من تفاعلات نفسيّة وإشارية تغيب في أنماط اللغة المكتوبة أو لغة الإشارة، ولذلك آثرنا أن نجعل من المشافهة مصدرا أساسا للقضايا الصوتية، توازي في قيمتها المصادر المكتوبة، بل هي أكثر مصداقيّة في تقديم الصورة الكاملة للظاهرة الصوتية بكل مكوناتها.

1. مدونة الفكر الصوتي العربي[4]:

يتأسس الدرس الصوتي العربي بمختلف مستوياته على إطار مرجعي متعدّد الأشكال والأنساق يتضمن مختلف الأداءات الصوتية، والسياقات التي تتضمن الآراء والمواقف والتحليلات والشواهد والممارسات النقدية، ويمكننا أن نضع تعريفا شاملا يستوعب مفهوم المدونة في بعدها التطبيقي، فنقول: هي الإطار الذي يجمع، في آن واحد، جميع الأداءات المنجزة بمختلف القوانين الصّوتيّة التي تحكم أداء اللّغة العربيّة، سواء أتعلّق الأمر بتلاوة القرآن الكريم أم بإنشاد الشّعر أم بأداء النّثر، أداءً شفويًّا بأشكال مسموعة تُبْرز القوانين الصّوتيّة التي تحكم الأداء الصّوتي، وهذه الأداءات غير محدودة بزمان ولا بمكان، وتشمل كلّ الإمكانات الصّوتيّة الفعليّة، والتي نستشف من خلالها القوانين الصّوتيّة التي تتحكّم في الأداء؛ ابتداءً ووصلًا ووقفًا، في جميع الأحوال والمقامات، ممّا يخضع لنظام الكتابة وما لا يخضع، وهذه نسميها مدونة الأداء الصوتي. وكذلك التّحولات الصّوتيّة والصّرفيّة بجميع الإمكانات التّصريفيّة والاشتقاقيّة للأبنية والصّيغ بكلّ صورها وتشكلاتها المرئيّة والمسموعة المُجسّدة للأداء الصّوتي سمعيًّا وبصريًّا، فالتّجسيد السّمعي يتضمّن كلّ الاشتقاقات الممكنة لبناء الصّيغ في مختلف التّصريفات الممكنة ممّا يتداوله المتكلّمون في سياقات اللّغة التّواصليّة أو الإبداعيّة... وأمّا التّجسيد البصري فيتضمّن كلّ صوّر الكتابة التي تعكس الأداء الصّوتي، فترسم تفاعلاته وتجسّد تدافعات الأصوات اللّغويّة مع الإقرار بالقصور الكبير للكتابة من جهة استيعابها لمتطلبات الأداء المنطوق لاعتبارات كثيرة، وهذه نسميها مدونة التشكيل الصوتي.

وهي أيضا جميع السّياقات المعرفيّة التحليلية ذات الطّابع الصّوتي التي وردت في مصادر الدّرس الصّوتي في كتابات النّحويين والقُرّاء والبلاغيين والمعجميين والمفسّرين والنُّقاد والفقهاء والمحدثين والفلاسفة والمتكلّمين، وجميع من تناول

الظّاهرة الصّوتيّة قديما وحديثا؛ وصفًا وتحليلًا ونقدًا، وهذه السّياقات بما تحويه من مصطلحات وأعلام وآراء وشواهد ووجهات نظر وتحليلات ومواقف نقدية تُبْرز طبيعة الظّاهرة الصّوتية ومختلف مدارسها واتجاهاتها والأسس المعرفيّة والمنهجيّة التي يقوم عليها التّعامل الصّوتي، وهذه نسميها مدونة التحليل الصوتي.

إنّ هذا الوعاء الذي يجمع كلّ ما ذكرنا، وما له صلّة بالظّاهرة الصّوتيّة (أداءً وتشكيلًا وتحليلًا) التي نتعامل معها في بحوثنا ودراساتنا، وفي حياتنا اليومية بقوانينها الصوتية المميزة ونماذجها التطبيقية الكثيرة الموزعة على مساحة متن اللغة العربية وإسقاطاتها الميدانية، مع كل ما كتب حولها وصفا ورسما، شرحا وتحليلا ونقدا بمختلف تفاصيلها، نسمّيه مدوّنة الدّرس الصّوتي العربي، وهي ملاذ الباحث ومرجعه في تلقي المعرفة الصوتية بكل تفاصيلها، وهي نقطة الانطلاق في صياغة النّظريّة الصّوتيّة ومرجعيتها في ضبط الكلّيات وتفصيلاتها، وهي بهذا المعنى بمثابة قاعدة المعطيات لبناء الدرس الصوتي بجميع تفصيلاته واستخلاص أسسه ومنطلقاته.

إنّ هذه المدوّنة تتجلّى في ثلاث صور تبعًا لمكونات الظّاهرة الصّوتيّة، وهي الأداء والتّشكيل والتّحليل، وبناءً على ذلك تقسَّم المدوّنة إلى ثلاثة أقسام، وهي: مدوّنة الأداء الصّوتي، ومدوّنة التّشكيل الصّوتي، ومدوّنة التحليل الصّوتي.

أ. مدوّنة الأداء الصّوتي:

إن الدرس الصوتي العربي بجميع توجهاته يبنى أساسا على الأداء الشفوي للغة، أي أن النطق هو الفيصل في ضبط قضاياه، وعلى هذا الأساس تنوعت المباحث الصوتية عبر مساحة الدراسات اللغوية العربية، وتعددت بتعدد القوانين الصوتية التي تسيرها، ولاشك أن اللغة العربية تؤدى - من الناحية الصوتية - بأشكال مختلفة تبعا لطبيعة النصوص التي نؤديها، وإذا دققنا النظر في مختلف الخطابات العربية من جهة تميز الأداء الصوتي لها وجدناها مختلفة فيما بينها من حيث القوانين الصوتية التي تحكم أداءها، وهي: الخطاب القرآني، بجميع قراءاته المرويّة عن النبيّ ﷺ، والخطاب الشعري بجميع أغراضه وإيقاعاته، والخطاب النثري بجميع فنونه ومستوياته. وجميع المؤلفات والبحوث والدراسات الصوتية العربية، القديمة والحديثة، توزعت عبر هذه الأنماط الثلاثة.

مدونة الأداء هي الإطار الأدائي للغة العربية، الذي بموجبه تحدّدت معالم

القوانين الصوتية وتنوّعت، وأعطت لكل نمط خصوصيته الأدائية، تُبْنَى من خلالها قوانينها الصوتية، وأصبحت متميّزة ومميّزة، ومع الإقرار بوحدة الإطار الصوتي العام الذي يجمعها وهو اللسان العربي بالحدود النطقية المرتبطة بالمخارج والصفات، لكن عنصر الخصوصية الأدائية يظهر في القوانين الصوتية التشكيلية، كالإدغام والإبدال والقلب والإمالة والفتح والتفخيم والترقيق، والإشباع والقصر، وأيضا في الظواهر التطريزية كالتنغيم والنبر والوقف؛ هذه الظواهر هي التي تحكم الأداء الصوتي، وتكسبه الخصوصية لاسيما حال الاستعمال المستمر لمحتوى المدونة أين تتحرك أصوات اللغة وفقها بناءً على النسق المحدد لها، وعلى هذا يقول الدكتور رشاد محمد سالم: «والأداء بهذه الصورة يختلف باختلاف فنون القول: فأداء الشعر الذي يسمى بالإنشاد غير أداء الخطابة، وكل منهما يختلف عن أداء القراءة»[5].

ب. مدوّنة التّشكيل الصّوتي:

يراد بالتشكيل الصوتي في الدرس اللساني العربي - فيما نرى - أمران؛ الأول: تراصف الأصوات اللغوية أداءً في إطار صيغ وتراكيب وأساليب، فتُشَكل بذلك مختلف الخيارات الصرفية واللهجية والتركيبية، وما يترتب عن بنائها من تغيرات صوتية، وأما الثاني: فتشكل الأصوات اللغوية في إطار رموز خطية تعكس الأداء الصوتي وتعبر عنه، فترسم تفاعلاته وتجسد تدافعاته، وبهذا يكون التشكيل الصوتي على نمطين أساسين: تشكيل سمعي مرتبط بالأداء، وتشكيل بصري مرتبط بالكتابة.

إن التشكيل السمعي واسع الانتشار في لهجات العرب وقراءات القرآن ويمثل مظهرا من مظاهر الاختلاف، فهو انعكاس طبيعي لتعدد الأداءات عند العرب بتعدد لهجاتهم، وليس المجال يتسع لبسط صوره الصرفية واللهجية، لسعتها وتعددها، وحسبنا ذكر الإطار العام الذي تعبر عنه، فتعدد الصيغ باختلاف التصاريف، وتخالف الحركات مثلا، يعطينا خيارات كثيرة للإطار التشكيلي للأبنية في أداءات اللغة، ويكشف لنا عن اتساع مدونة التشكيل الصوتي في أداءات العربية وقراءات القرآن، وقد كانت لنا وقفات متأنية في رصد التحولات الصوتية للأبنية العربية باختلاف الصوائت القصيرة في القراءات السبع[6]، فخلصنا إلى أن التغيرات في الصوائت القصيرة في أداءات القراء أكسب أنظمة اللغة العربية مرونة جعلتها أكثر حيوية، وهي للقارئ متنفس ينساق إليه طبعه، وتركن إليه نفسه،

ويبعده عن مشقة التكلف.

وأما التشكيل البصري المرتبط بالكتابة فيعكسه نظامها، بما في ذلك رسم المصحف الشريف، الذي أعطى متنفسا كبيرا للخيارات الصوتية، كما أسهم في ترجمة الأداء الصوتي بأشكال مختلفة، وعليه جاءت مصادر علم الرسم لتقدم لنا وجها آخر من وجوه الإسهام في تشكيل روافد الدرس الصوتي، فقواعد الرسم بتفاصيلها جزء من منظومة التشكيل البصري في الدرس الصوتي العربي من نواح متعددة، يمكن الإشارة إليها من خلال تقديم زوايا الإسهام في بناء مدونة الدرس الصوتي.

ج. مدوّنة التحليل الصّوتي:

هي الوعاء الذي يجمع كلّ السّياقات المعرفيّة ذات الطّابع الصّوتي التي تتوزّع بأشكال واسعة في مصادر الدّرس الصّوتي العربي مما ورد في كتابات النّحويين والقُرّاء والبلاغيين والمعجميّين والمفسرين والفقهاء والمحدثين والفلاسفة والمتكلمين، وكل من تناول الظّاهرة الصّوتيّة قديما وحديثا، وصفًا وتحليلًا ونقدًا، وما تضمّنته من آراء ومواقف وتحليلات وشروح وأعلام وشواهد ومصطلحات ومواقف نقدية.

إن هذه السياقات مبثوثة في كتب التراث العربي بمختلف اختصاصاته، فكل سياق تضمن إشارات مباشرة أو غير مباشرة لقضايا الأصوات اللغوية، مفردة أو مركبة؛ هو جزء من مدونة الفكر الصوتي العربي، وهي على ثلاثة أقسام؛ منها ما تعلق بالنثر ، ومنها ما تعلق بالشعر، ومنها ما تعلق بالقرآن الكريم؛ فكل المؤلفات النحوية والصرفية والبلاغية والأسلوبية والمعجمية والفلسفية والتاريخية والفقهية؛ القديمة والحديثة، التي تناولت اللغة النثرية، من جهة أصواتها؛ إفرادا أو تركيبا، وما يترتب عن ذلك من مصطلحات أو تحليلات أو تفاعلات... هي مدونة النثر العربي. وكل المؤلفات التي تضمنت سياقات تتناول الشعر العربي من جهة أوزانه وإيقاعاته؛ من بحور وزحافات وعلل وأعاريض وأضرب وقواف، وما ينجر عن ذلك من توظيف للمصطلحات والمفاهيم والتحليلات والممارسات النقدية، ككتب العروض وكتب نقد الشعر، بالدرجة الأولى، وغيرها من المصادر التي احتوت ما يماثل هذه السياقات... كل ذلك جزء من مدونة الشعر الصوتية. وكل السياقات الصوتية التي تضمنتها المؤلفات التي تناولت أداء القرآن الكريم، ككتب القراءات والاحتجاج لها وكتب علم التجويد وكتب رسم المصحف، بالدرجة الأولى، وسواها

من المصادر في مختلف المعارف التي وظفت القرآن الكريم في شقه الصوتي... إنّ هذه السياقات وما توظفه من مصطلحات وآراء ومواقف وممارسات نقدية.. كل ذلك جزء أصيل من مدونة القرآن الكريم الصوتية.

إن مفهوم المدونة ليس هو مجموع المصادر التي تناولت الظاهرة الصوتية، ككتب النحو أو القراءات أو العروض، فتلك نسميها مكتبة الدرس الصوتي العربي، وإنما المدونة هي مجموع السياقات الموجودة في تلك المصادر أو في غيرها، وهي التي تضمنت فكرا صوتيا بجميع مكوناته، ومنها نستقي أسس الفكر الصوتي العربي بكل تفاصيله وشواهده، فلا يمكننا أن نقف على أي أساس دون النظر في الأداءات والتشكيلات والتحليلات.

2. أسس الفكر الصوتي العربي:

تكشف لنا القراءات المتأنية لمصادر التراث العربي بمختلف علومه عن عمق فكرة الأسس، وأن أعلام تلك المعارف غالبا ما يسعون إلى ضبط مناهجها، وتحديد أطرها، واستخلاص قواعدها وأنظمتها؛ من خلال استخراج أسسها وقواعدها الكلية، العلميّة والمنهجيّة، من أجل التفاعل مع مختلف قضاياها، وقد تناثرت أسس الفكر في مختلف مصادر التراث اللساني العربيّ، بأشكال تأسيسية حينا، ومتكاملة أحيانا أخرى، يسعى أصحابها إلى وضع لبنات في صياغة فلسفة تشكّل تلك المعارف، وضبط مادتها، والأمر نفسه في الدراسات الصوتية من خلال تقصي السياقات الصوتية في مدونة الدرس الصوتي العربي، ولم نجد، في حدود الاطلاع، من تأمل السياقات الصوتية بهذا المفهوم، في حين وقفنا على دراسة للدكتور مشتاق عباس معن بعنوان: "أساسيات الفكر الصوتي عند البلاغيين، قراءة في وظيفة التداخل المعرفي" (2006)، فقد تناول فكرة الأسس من خلال جهود البلاغيين في إبراز الظاهرة الصوتية من حيث الإنتاج سلامة وإخلالا.

لم تكن هذه الدراسة للدكتور مشتاق معن على الخط الذي انتهجناه لتناول فكرة الأسس، فكانت لنا ورقة بحثية بعنوان: "أصول الفكر الصوتي عند البلاغيين" (2017)، قدمنا فيها رؤيتنا لمفهوم الأسس في الفكر الصوتي العربي من خلال تراث البلاغيين، وتأتي هذه الورقة مكملة لتلك، لتعرض أسس الفكر الصوتي انطلاقا من مكونات الظاهرة الصوتية إنتاجا وتشكيلا وتحليلا، مع إبراز أهم استثماراتها في

مجريات الدرس اللساني.

فأسس الفكر الصوتي هي جملة المنطلقات والقواعد والكليات الأساسية ذات الطابع المعرفي أو المنهجي، ينطلق من خلالها المتعاملون مع الأصوات اللغوية من القراء أو النحويين أو البلاغيين أو العروضيين أو المعجميين أو الفلاسفة... يستندون إليها في وصف العلاقات الصوتية، وضبط التفاعلات بين الأصوات اللغوية بالتحليل والنقد لبناء إنتاجهم العلمي، تتضافر كلها لإحداث عنصر الوحدة الفكرية في التحليل والتعليل، وفي التأليف والإنتاج، لها دور كبير في بلورة أفكار المدارس الصوتية وأطروحاتها، كما أنها تكسب المدارس الصوتية طابعها المميز، من الناحية المعرفية أو الناحية المنهجية، ولو تأملنا مختلف المدارس المعرفية عبر تاريخ الأمة العربية والإسلامية سنجد فكرة الأسس ضاربة في أعماق المنهج العلمي العربي، بل لا نكاد نقرأ علما إلا وله أسس ومنطلقات، بعضها ظاهر جلي متواجد بلفظه ومعناه، وبعضها متواجد بدلالاته، وبعضها الآخر يتواجد بآثاره وتطبيقاته:

1.2. الأساس الأول: الأداء الصوتي

ينطلق الأداء الصوتي من أهم عنصر في العملية الصوتية ويصطلح عليه اللسانيون قديما وحديثا على لفظ "المشافهة"، وهي في الفكر الصّوتي العربي ركيزة أساسية في سلامة حفظ الأداء ونقله، وهي كذلك عند النحويين والقرّاء والبلاغيين، وقد ارتبطت المشافهة بجملة من المتعلقات ضمانًا لجودة الأداء وسلامة النّقل الصّوتي؛ ارتبطت بالأداء، فحيثما يذكر الأداء الصّوتي لأية وحدة أو نمط، فإنّ مفهوم المشافهة ضمني، رغم أنّ الصّوت اللّغوي توسّع مفهومه في الدرس اللّساني الحديث ليشمل كلّ أثر سمعي تستقبله الأذن بهدف التّواصل، وقد يكون بتصفيق اليد أو ضربة الرجل أو سوى ذلك ممّا تتّفق عليه الجماعة اللّغوية، ويدخل ضمن عناصر التّواصل اللّغوي، ويظلّ الصّوت اللّغوي الصّادر عن أعضاء التّصويت يحتل الصّدارة في الدّلالة على عمق المشاعر وصدق الأحاسيس ودقّة التّواصل، ومهما كانت وسائل التّواصل الصّوتية ممّا أشرنا إليه مُدركة لمعاني التّواصل الاجتماعي لكنّها لا توصف بالفصاحة أو عدمها إلّا إذا كانت مشافهة، وارتبطت المشافهة أيضا بالسّماع، وارتبطت كذلك بالتوثيق والنقل، وهذه الرّوابط هي التي جعلت المشافهة عنصرًا شريكًا، نظريًّا وإجرائيًّا، لنجاح العملية التّواصليّة[7].

ومن المتعلقات الإجرائية للأداء الصوتي والمحافظة عليه التدريب والممارسة، ويصطلح عليها اللسانيون قديما وحديثا أيضا على لفظ الرياضة، ولها إطلاقات عديدة في مصادر الدرس الصوتي العربي كالتدريب والمعالجة والتمرين، وقد وقفنا على كثير من تفاصيلها وعلاقاتها بالمشافهة في كتابنا (الرياضة الصوتية)[8].

إنّ بعد الناس عن دوائر الفصاحة، وغياب آليات الانغماس اللساني وانتشار اللحن في المجتمعات يضعف من مستوى إنتاج اللغة، ويجعل أداءاتنا الصوتية للوحدات عرضة للعادات النطقية الخاطئة، واللحن الفظيع، لا في أداءاتنا التواصلية فحسب، بل وفي تلاوة القرآن الكريم أيضا. وقد أكد النحويون والقراء والبلاغيون في كثير من سياقاتهم إلى وجوب الحذر والحيطة من تدني مستوى الإنتاج الصوتي باعتماد التدريب اللساني على سلامة الإنتاج الصوتي بالتكرار والممارسة... وهذه الإجراءات يجمعها مصطلح الرياضة الصوتية، فكثيرة هي النصوص والسياقات الصوتية في كتابات النحويين والبلاغيين والقراء والمجودين والمعجميين التي تضمنت مصطلحات الرياضة وأساليبها وأسسها ومخرجاتها فجعلتها جزءا من منظومة الفكر الصوتي، وأداة فعالة لمجابهة اللحن والعادات النطقية التي هي المبرر الرئيس لنشأة الدرس اللساني العربي[9].

إنّ هذه السياقات وهذه الإشارات المباشرة وغير المباشرة لأهمية الرياضة الصوتية، وبهذا الحجم المعتبر في التراث الصوتي للغة العربية عند القدماء والمحدثين جعل الرياضة أسلوبا تعليميا ناجعا في مسار الدرس اللساني، وهي بهذا المعنى أيضا أساس من أسس الفكر الصوتي، اعتمد عليها المتعاملون مع الظاهرة الصوتية للمحافظة على سلامة الإنتاج اللغوي، بل هي أداة معاصرة في كمال تعليميات اللغات، والتدرب على الترجمة الفورية والتواصل الفعال عند الإعلاميين، وهي أيضا أداة مهارة في تعليمية تلاوة القرآن الكريم وحسن أدائه كما سيأتي في مبحث الاستثمارات.

2.2. الأساس الثاني: التشكيل الصوتي

يمثل هذا الأساس دعامة الأداء الصوتي إذ هو حصيلته، منه ينطلق وبه تتشكل القوانين الصوتية للغة، فهو التصوير الفعلي للتدافعات المختلفة للأصوات اللغوية في غمرة التتابع، فالطبيعة التركيبية لأصوات اللغة تجعلها تسلك مسالك التدافع الطبيعي لتحقيق التنوع الذي يصنعه المتكلم باختلاف مقاصده ومواقفه، فمظاهر

الإبدال والحذف والإشباع والقصر والإمالة والتفخيم والإدغام والتقديم والتأخير والإسكان... هي صور للتدافع الصوتي الذي يفرضه الوضع التركيبي لأصوات اللغة، وهذا مؤشر واضح على أن اللغة كائن حيّ، وأن أصواتها كأفراد المجتمع الواحد، تتدافع لتحقيق التواصل، ولولا تدافعاتها المختلفة حال تركيبها ما نشأت تلك المظاهر الصوتية، وما كان لعلم الأصوات اللغوية من وجود، فهو مبني أساسا على تدافعاتها التي شكلت زخما هائلا من التغيرات والتحولات الصوتية والدلالية، فالتدافع أصل في بناء الفكر الصوتي نظريا وإجرائيا لا يخلو باب من أبواب الدرس اللساني عامة والصوتي تحديدا من تداعياته.

إنّ التدافع بين الأصوات اللغوية مشتق من تدافع الإنسان ناطقها، فالإنسان في الحياة قائم على أساس التدافع، وحياته مبنية على مختلف التدافعات ﴿ ولولا دفاع الله الناس بعضهم ببعض لفسدت الأرض﴾ (البقرة: 251)، فكما أن التدافع البشري أصل من أصول الحياة، فكذلك التدافع الصوتي أصل من أصول الفكر الصوتي، لأن حركية الأصوات في مسار اللغة كحركية الإنسان في مسرح الحياة.

إن من تداعيات التدافع الصوتي في غمرة تتابع الأداء صناعة الإيقاع بمختلف صوره، فحينما تتدافع الأصوات اللغوية في زحمة التتابع حال عمليات التواصل تصنع صورا من التناغم متعدد الوجوه لإحداث عنصر التأثير، وهذا التناغم في بناء اللغة (أصواتا أو أبنية أو تراكيب أو سياقات) في مختلف المدونات الناطقة بالعربية (في الشعر أو النثر أو القرآن) يصنع إيقاعا صوتيا بارزا تارة في شكل أوزان، وخفيا تارة أخرى من خلال البناء الداخلي للغة، أو من خلال إيقاعات المعاني والأخيلة والصور الفنية، وعلى أي حال فالإيقاع الذي تحدثه الأصوات اللغوية في بناء وحدات اللغة داخليا وخارجيا جزء من منظومة اللغة، وقد عرفت اللغة العربية باستجابتها الطبيعية للإيقاع، بمختلف صورها ومستوياتها، حتى سماها الأديب عباس العقاد (اللغة الشاعرة)، فالإيقاع مكون أساسي في تشكل مختلف أنظمتها، ويؤدي أدوارا تواصلية وجمالية عديدة.

لقد جنح الدرس الصوتي العربي إلى ملامسة هذا المعطى في تحليل الخطاب بمختلف صوره، وهو ما جعل الإيقاع في مدونات اللغة العربية أساسا من أسس الفكر الصوتي، وقد تبدى بشكل تلونات صوتية في مستوى البنى الخارجية في

الخطاب القرآني من خلال أدوار الفاصلة القرآنية مثلا، وفي الخطاب الشعري من خلال البحر والقافية مثلا، وفي الخطاب النثري من خلال مكونات البديع كالسجع والطباق والجناس وغيرها... فالإيقاع بجميع صوره جزء من المنظومة الصوتية في اللغة وأداة مؤثرة في أنماط التواصل اللغوي.

3.2. الأساس الثالث: التحليل الصوتي

يرتكز التحليل الصوتي عبر السياقات الصوتية الكثيرة التي يزخر بها تراثنا اللساني العربي على أشكال عديدة من الممارسة النقدية شكلت إطاره التحليلي وصنعت منه أداة لبناء المعرفة، وقد اصطلحنا على هذا الأساس بـ(النقد الصوتي)، وهو في إطاره اللغوي تخليص جيّد الكلام من رديئه، وكان العرب يطلقون على ما يروى من الأحكام الذوقية اسم النقد، فهو أداة رقابية لتقويم المعرفة، وقد تعدّدت أنواعه بتعدد المجالات المعرفية لدى الإنسان، وكل مجال منها تتشكل نظرياته، وتستقيم أطره، وتتعمّق مفاهيمه، وتصحّح أخطاؤه بوساطة الممارسات النقدية.

لقد عجّت مصادر الدّراسات الصّوتيّة العربيّة في مختلف مجالاتها بالسّياقات النّقديّة استحسانًا، أو استهجانًا، أو موازنة، أو استدراكا، من خلال توظيفها للمفاهيم النقدية، فقد تأسّست أصلًا على الممارسة النّقديّة حين وضع النحويون والقُرّاء والبلاغيون قواعد الأداء الصوتي، بمختلف محاوره، استجابة لمطلب مُلحّ وهو مواجهة مشكل اللّحن، لأن البحث في معالجته شكلً عمليًّ من أشكال الممارسة النّقديّة.

وقد تعدّدت أشكال النّقد ومجالاته في كتابات النحويين والقراء والبلاغيين، فشكّل بذلك ظاهرة لسانيّة لافتة للانتباه، جديرة بالدّراسة والتّحليل، لِما أفاضه على الدّرس اللّساني العربي بوجه عامّ، والدّرس الصّوتي خاصة من تداعيات كثيرة في مستوى المصطلحات، أو المفاهيم، أو الاستثمارات.

والنقد الصوتي على ثلاثة أنواع، تبعا لتعدد مكونات الظاهرة الصوتية، وهي:

- نقد الأداء الصوتي: يتناول الأداء من جهة سلامة إنتاجه وحُسنه وفصاحته مخرجا وصفة، وما يتبع ذلك من التفاعلات الصوتية والظواهر التطريزية، وهو مرتبط بالإنجاز المباشر للظاهرة الصوتية (المشافهة).
- نقد التشكيل الصوتي: يتناول هذا النوع تقييم البناء التشكيلي للأصوات

اللغوية ومدى استجابتها لمطالب الدلالة، وهو على قسمين: أحدهما متعلق بنقد التشكيل البصري المهتم بالكتابة، والثاني متعلق بنقد التشكيل السمعي الذي يهتم بتشكيل الأبنية وتحولاتها الصوتية.

- نقد التحليل الصوتي: يتناول هذا النوع تباين وجهات النّظر في تقييم الظاهرة الصوتية من حيث الحُسن والفصاحة في الأداء، وما يترتب عنها من تحليلات وآراء ومواقف، والأمر أيضا ينسحب على زاوية الرؤية ومقاييس التقييم، وهو ما أكسب الدرس الصوتي متسعا للآراء، وفسحة للأذواق.

النقد الصوتي كأداة تحليلية لا ينطلق من فراغ بل يستند إلى مرجعيات شكلت مادة الانطلاق. وليس النقد فحسب بل الفكر الصوتي بكل مكوناته ينطلق من مرجعيات في أدائه وتشكيله وتحليله لأنه من الطبيعي أن يتفاعل اللسانيون مع مختلف العلوم الأخرى أخذا وعطاء، استفادة ونقدا، وهو ما يجعل فكرة المرجعيّة بمختلف أشكالها جزءا من المنظومة التحليلية في الفكر الصوتي العربي، بل وتعد أساسا من أسسه، انطلق منها المتعاملون مع الفكر الصوتي لبناء سياقاتهم التي تعج بآرائهم وتحليلاتهم ومواقفهم النقدية.

3. استثمارات أسس الفكر الصوتي:

تحظى أسس الفكر الصوتي العربي بأهمية بالغة في منظومة التعامل مع الظاهرة الصوتية عند الإنسان في جميع محطاته التواصلية، وعند الباحثين في المجالات اللسانية تحديدا، ويكون استثمارها من أكبر مخرجات العمل اللساني والاجتماعي على السواء. وبالنظر إلى أهميتها وقيمتها فإن استثمارها في مجريات البحث اللساني بمختلف فروعه واهتماماته بات ضروريا، وقد رصدنا أربعة مجالات أساسية تؤدي فيها هذه الأسس أدوارا فعالة ومؤثرة، تصنع التغيير وتعطي فرصا أوسع لاستثمار الأداء والتشكيل والتحليل في الفكر الصوتي بأشكال مرضية، وهي:

1.3. الاستثمار التعليمي:

أ. تعليمية الأصوات اللغوية:

إنّ العملية التعليمية واسعة الآثار في حياة المجتمعات، لأنها تصنع الإنسان، في نطقه وسلوكه وتفكيره وإبداعه، وظلت تعليمية الأصوات اللغوية على اختلاف مراحلها تحتل الصدارة في حياة الإنسان فهو يتعلم كيف ينطق ويعبر لسنوات

طويلة، وبأشكال مباشرة وأخرى غير مباشرة، وها هي المؤسسات التعليمية تضطلع بشق كبير من هذا الأمر، حيث يتلقى الطفل الأصوات اللغوية عن طريق المحاكاة عن والديه، ثم يتلقاها وفق مناهج وأساليب ووسائل في دور الحضانة ورياض الأطفال، ثم تتطور العملية في المراحل التالية، وتبقى المشافهة في كل هذه المراحل الوسيلة الأكبر في حسن الاكتساب اللغوي، فهي ترسخ الملكة اللسانية وتقوي الذاكرة وتثري المعجم التواصلي، كما أنها تصنع التفاعل الطبيعي بين المعلم والمتعلم، وكذلك الأمر في تعلم اللغات الأجنبية من أصوات وصيغ وأساليب ونبرات ونغمات، وبهذا تظل المشافهة الوسيلة الأنجع لاكتساب الأصوات اللغوية... وإلى أبعد من ذلك نرى أن ارتباط المشافهة يتعدى المسموعات ليتعلق بالرؤية أيضا، وهو ما يساعد فئة ذوي الإعاقة السمعية على اكتساب مهارات التواصل من خلال قراءة حركات اليدين والشفتين وقسمات الوجه. وعلى أي حال فالمشافهة أداة فعالة في عمليات التلقي المعرفي، بجميع أنواعه، وحسن استثمارها في هذه المجالات كفيل بإعطاء نتائج مبهرة في المستوى الفردي أو الجماعي أو المؤسساتي.

التدافع الصوتي من أبرز سمات الحركية اللسانية، فهو محط اهتمام الدراسات الصوتية والصرفية والبلاغية والأسلوبية، حيث يستثمر في تدريس الأصوات اللغوية في مراحل التلقي المعرفي الأولى في رياض الأطفال أو المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، فيتدرب الطفل على تركيب الأصوات بعد تعلمه نطقها مفردة، وتركيبها يقتضي ظواهر صوتية عديدة كالإدغام والإبدال والإشباع والحذف... وهي حصيلة التدافع الصوتي.

ومن الاستثمارات التعليمية للتدافع الصوتي توظيفه في مجريات البحث اللساني، حيث يكشف لنا عن اجتماعية الأصوات اللغوية وما ينتج عن ذلك من علاقات متعددة بفعل حياتها المتجددة، فيكشف التدافع عن طباعها ومؤهلاتها مما يساعد المشتغلين بصناعة المعاجم اللغوية على حسن توليد المصطلحات الجديدة التي تنسجم مع النظام الصوتي للغة، ويعطي تفسيرات مقنعة للظاهرة الصوتية في أحوال التواصل اللساني المختلفة.

يرتكز الاتجاه التعليمي على توظيف الحس الإيقاعي لحفظ الأناشيد التربوية والأشعار في المدارس والمؤسسات التعليمية، وهذا المنحى له فاعلية كبيرة في عمليات

الحفظ والاستظهار، وقد وجدنا عبر تاريخ التراث العربي المنظومات العلمية التي حفظت لنا مختلف المعارف كالنحو والبلاغة والتجويد والمواريث والحديث... فجعلت هذه المعارف في شكل منظومات لتسهيل حفظها وتناقلها، لما للبعد الإيقاعي من تأثير في نفس السامع، وحفظ الشعر أيضا مقدم على حفظ النثر في نفوس المتعلمين، لما يتضمنه من بناء إيقاعي مدهش وجذاب، وحفظ القرآن الكريم أيضا لما تضمنه من إيقاع خاص يجعل المتلقي سريع الانجذاب والاكتساب، وهذا البعد، أعني التعليمي، واسع الاستعمال ومتعدد المخرجات يجعل من الإيقاع وسيلة مجدية لاكتساب المعارف.

بناء المقررات والبرامج والوحدات المعرفية لا ينطلق من فراغ، بل لابد من ملامسة المعارف المجاورة ذات الصلة، وكل المقررات التعليمية تبنى انطلاقا من خلفيات معرفية وأخرى اجتماعية أو دينية أو سياسية أو جغرافية... مما يلائم طبيعة المتلقي وسنه ومستواه العلمي، وبهذا تكون المرجعيات بمثابة السند الظاهر حينا، والخفي حينا آخر لصناعة المعرفة وتعليمها.

تشكيل المعارف الصوتية النظرية من تحليلات وتعليلات بحاجة إلى ممارسة نقدية لدعم مسارها التنظيري وتطوير أدواتها، وقد شهد الكثير من الدراسات الحديثة انفتاحاً معرفيًا كبيرًا بفعل إعادة النظر في الأطروحات القديمة التي تحول بعض مسارها بفعل إعادة مسوغاتها ومحاذيرها، فأضحى النقد وسيلة فعّالة لإنتاج الرؤى الصوتية الجديدة بفضل المختبرات الصوتية وأدوات التعامل الرقمية.

تعليمية اللغات تشغل حيزًا واسعًا في الأداء والسماع، فيكون النقد الصوتي أحد أبرز الوسائل لصناعة الأداء السليم، لاسيما في تعلم اللغات التي لم يألفها الإنسان، لما تحويه من وحدات صوتية جديدة، أو صيغ غير مألوفة أو ظواهر تطريزية من نبرات أو نغمات خاصة تعبر عن مقامات محددة، وهذه الوحدات الصوتية غير المألوفة بحاجة إلى تدريب ورياضة، ولابد للرياضة من رقابة، وهي الممارسة النقدية حتى تؤتي أكلها، وعلى هذا يكون النقد الصوتي أحد أهم أدوات التطوير في تعليمية اللغات، وما يكتنفها في كثير من الأحيان من الصعوبات في التلقي والأداء والتدريب.

ب. تعليمية التلاوة:

تلاوة القرآن الكريم إحدى الأركان الأساسية في ديننا، فلا تقوم الصلاة إلا بها،

وقد وضع لها القرّاء والمجودون قواعد وأحكامًا انطلاقا مما روي عن النبي ﷺ، وعند انتشار اللحن والعادات النطقية أصبح من الضروري تعلم التلاوة والحرص عليها لتسلم العبادة. ولأن التلاوة في أحد أركانها ممارسة شفوية فإن تعلّمها أيضا يقوم على المشافهة بشكل كبير، وكل الدروس وحلق العلم المرتبطة بالتلاوة مما لا يعتمد على تطبيقات المشافهة باء بالفشل في تحقيق أهدافه، فالتلقي عن الشيوخ والمتقنين أداءً وسماعًا هو الضمان الأساسي لحسن الاكتساب.

والتدريب على خصوصية التلاوة أيضا من حيث إكساب الأصوات بعض الصفات التحسينية كالغنة أو القلقلة أو الإشباع الطويل أو الروم أو الاختلاس أو الإشمام أو الإخفاء... أمر ضروري، ولذلك وجدنا مئات السياقات الصوتية في كتابات علماء التجويد يدعون فيها إلى وجوب الرياضة الصوتية (رياضة الألسن) بأساليب مختلفة وبمصطلحات عديدة، وهو ما يجعلها أساسا هاما من أسس تعليمية التلاوة، لما تتضمنه تلاوة القرآن من قضايا إفرادية أو تركيبية أو سياقية خاصة تجعل التدريب على أدائها أمرًا ضروريًا، ويجعل استثمار المجوّدين لنشاط الرياضة مكسبا تعليميا هامًا.

تتضمن تلاوة القرآن الكريم الكثير من الأداءات الصوتية المخالفة لنظام النثر والشعر، وهي خاصة بأداء الخطاب القرآني، وأداؤها (تعبدًا) بحاجة إلى تدريب مستمر. والتدريب، كما أسلفنا، بحاجة إلى ممارسة نقدية ليحسن تصويبه، وكثيرة هي السياقات الصوتية التي حفلت بالممارسة النقدية في كتابات القرّاء والمجودين بأشكال ملفتة، إلى درجة أن كتب علم التجويد في مجملها هي أداء رقابة ووسيلة تعليم لتحسين التلاوة، ولذلك استثمر علماء التجويد النقد الصوتي أداءً وتشكيلاً وتحليلاً للتغلب على اللحن والعادات النطقية، وقد أحسنوا توظيفه لتقديم التلاوة الصحيحة للناشئة والمبتدئين بأشكال مثمرة ومفيدة.

2.3. الاستثمار التواصلي:

أ. التواصل اللساني الفعال:

إنّ الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، يقول ابن جني: «يعبر بها كل قوم عن أغراضهم»[10]، وعليه كانت اللغة الأداة المرتبطة بكل عناصر الحياة الاجتماعية، ويعد التواصل من سمات المجتمعات في مختلف الأحوال، وتعد المشافهة في

التواصل الفعال ذروة سنامه، بها يقوم وعليها يستند، وحسن استثمار مفاهيمها وتفاصيلها يجعل التواصل ناجحاً، وقد وقفنا على عدة مجالات في حياة الإنسان الاجتماعية يوظف في تفاصيلها ومجرياتها المشافهة بمستويات مختلفة، دالة على قيمتها في نجاح التواصل، ومنها:

ب. الاستثمار الإعلامي:

الإعلام مخاطبة الجماهير كتابيا أو شفويا، بوسائل عدة مرئية ومسموعة، وآثاره في صناعة الرأي العام وتوجيه المجتمعات لا ينكره أحد، وذلك من خلال فصاحة المتكلم مما يحسّن التواصل ويقوّي من التأثير في المتلقي، أضف إليها ظواهر التطريز من نبر وتنغيم ووقف مما يجذب المتلقي، ويبرز شخصية المتكلم بكل تقاسيمها، وهو ما يصنع تأثيرا واضحا وتجاوبا كبيرا.

ج. الاستثمار المعرفي:

إنّ حسن الأداء الصوتي يصنع تأثيرًا كبيرًا في المتلقي، وهذا ما نلمسه في العملية التعليمية، ويشمل الأمر مختلف متعلقات التلقي المعرفي كالمناقشات العلمية، والمؤتمرات والمناظرات ما يعكس بجلاء قيمة المشافهة في صناعة المعرفة وتسويقها.

د. الاستثمار الاقتصادي:

إنتاج اللغة وتداولها سلعة تباع وتشترى، ولها بعد اقتصادي فعّال للتأثير في المجتمعات من حيث استمالة الزبائن تجاريًا، ولها أيضا بعد سياحي من خلال حسن تصريف اللغة إلى الجذب السياحي والتأثير المتبادل، وهو ما يصنع حركية اقتصادية في المجتمعات، ثم إنّ تعليمة اللغات واللهجات أصبحت اليوم نشاطا يدر أرباحًا طائلة في وقت أضحت فيه تعلم اللغات أمرًا ضروريًا لاسيما مع الانفتاح الاقتصادي والسياسي بين الأمم.

هـ. الاستثمار الديني:

إنّ مهام الداعية الاتصال بالناس والتأثير فيم، واستمالة مواقفهم وتعديل بعض قناعاتهم تكون المشافهة فيها أداة رئيسية وفعالة في هذا الشأن من خلال ما يقومون به من دروس وخطب وتجمعات ومواعظ وغير ذلك مما يقوم على المشافهة، وحسن توظيفها تواصليا له آثار فعّالة في سلامة العملية ونجاحها.

و. الاستثمار القضائي:

إنّ المرافعات القضائية التي تعمل على حسن إثبات الأدلة أو نفيها، ورد الشبهات

حول المتهمين، وحسن توظيف المشافهة في ذلك هو استثمار إيجابي في سلك القضاء، وله آثار عظيمة في تحصيل نتائج مرضية.

ز. الاستثمار الثقافي:

الثقافة في المجتمعات يصنعها تضافر الكثير من عناصر الحياة المختلفة، ولها طابع تراكمي، يبنيها اللاحقون على تراث السابقين، ومن أبرز عناصرها مما تعلق بالمشافهة اكتساب اللهجات ما يضمر الكثير من ثقافات المجتمعات وخصائصها النفسية والاجتماعية والأخلاقية، ولعل المخرجات الثقافية للمشافهة اكتساب مهارات اجتماعية كالكشف عن واقعية المتكلم، أو أخلاقه أو شخصيته.

3.3. الاستثمار الفني:

إنّ الإنشاد أو الغناء يتطلب صوتا دافئا حلوًا مؤثرًا، وعليه يجب على المعنيين بذلك الاهتمام الفائق بأصواتهم من خلال تعهّد الحنجرة (أداة الإمتاع الصوتي) وسائر أعضاء التصويت بالصيانة الصحية والصوتية، وبالتدريب المستمر للمحافظة على المستوى الصوتي اللائق بها، فالإنسان يتقدم في السن بمرور الأيام، وقد يمرض، أو يتراجع عطاؤه، ولذلك يتعهد صوته بشكل دائم بالرياضة والممارسة والتدريب ليسلم أداؤه ويتحسن.

لا يختلف اثنان في أن الفنون السمعية مبنية على تأثير الإيقاع الصوتي، كالموسيقى والغناء والإنشاد. وهي ذات أثر كبير في المتلقي، لأن النفس الإنسانية تركن إلى الإيقاع الصوتي وتطرب له وتأنس به، فيكون تركيز أصحاب هذه المجالات على تنمية الحس الإيقاعي عند المتلقي، ويدخل في هذا الإطار تنمية الذائقة السمعية في المحافل العامة، ومنه أيضا تعلّم المقامات الصوتية، وتوظيفها في تلاوة القرآن الكريم لما لها من كبير الأثر في تحقيق التفاعل، مع الاحتفاظ والإقرار بالخلاف القائم بين العلماء حول جواز توظيف هذه المقامات الصوتية في تلاوة القرآن الكريم من عدمه.

4.3. الاستثمار الاستشفائي:

البحث اللساني له بعد استشفائي من خلال ما نجده في الدراسات الأرطفونية التي تهتم بمعالجة اضطرابات النطق وأمراض الكلام... وهذه القضايا تعرف وتستقرى وتتبين بالأداء والمشافهة، وعليه يعتمد علماء الأرطوفونيا على الممارسة

الأدائية في حالات التدريب والمعالجة، وهو بُعْدٌ عام في إصلاح الخلل النطقي في عموم العمليات التعليمية.

إنّ معالجة اضطرابات النطق وأمراض الكلام يحتاج إلى إجراءات نفسية وأخرى عضوية؛ فالإجراءات العضوية ترتبط بالرياضة من خلال التدريب والتأهيل لأعضاء التصويت، وليس هذا فحسب، بل أيضا لمن أصيب في بعض أعضائه التصويتية بشيء من الخلل، كالشلل الجزئي مثلا، فتكون الرياضة هي الحل الأمثل لاستعادة عمل الأعضاء، وبهذا يستثمر الأرطفونيون نشاط الرياضة والتدريب لإعادة التأهيل واستعادة النشاط الصوتي.

خاتمة:

خلص البحث إلى ثلاث نقاط جوهرية غطت عناصره، وهي:

- تتوزع مادة الفكر الصوتي العربي على مساحة معرفية واسعة جدا في الدرس اللساني، شكلت وعاءه الثري، وهي على ثلاثة أقسام؛ مدونة الأداء، ومدونة التشكيل، ومدونة التحليل، وهي بكل تفاصيلها وشواهدها ملاذ الباحث، وقد تضمنت أسسا معرفية وأخرى منهجية أطرت حركية الأصوات اللغوية.
- ينطلق الفكر الصوتي العربي من أسس شملت الأصوات اللغوية، وناطقها، والناظر في تفاعلاتها، وهذه الأسس هي الضمان الكبير لحسن التعامل مع مختلف قضايا الفكر الصوتي، وعلى ضوئها سار الباحثون في علم الأصوات اللغوية قديما وحديثا.
- لم تتوقف الدراسات اللسانية عند حدود الوصف إزاء أسس الفكر الصوتي، بل قفزت إلى مجالات الاستثمار في مختلف مناحي الحياة؛ من تواصل وتعليم وفن واستشفاء، كل ذلك استفادة من مخرجات البحث الصوتي في بعده التطبيقي.

الإحالات والهوامش:

[1] سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، مصر، 1986، ط 3، ج 4، ص 432.

[2] الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ)، البيان والتبيين، تح. وشر: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 2003، ج 1، ص 76.

[3] ابن جني (أبو الفتح)، الخصائص، تح: محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، مصر، 2006، ط 2، ج 1، ص87.

[4] لقد كانت لي وقفات متأنية في تناول مفهوم المدونة وتتبع أنواعها من خلال ورقة بحثية بعنوان "مدونة الدرس الصوتي في مصادر القراءات القرآنية، مفهومها وأنواعها وتطبيقاتها"؛ شاركت بها في المؤتمر الدولي الرابع بعنوان (التكامل المعرفي بين علم الأصوات وعلم القراءات القرآنية)، بجامعة القاضي عياض بمراكش المغربية يومي 23 و24 أكتوبر 2019، وقد نشرت أعمال المؤتمر في كتاب جماعي ضمن سلسلة الترجمة والمعرفة، ع14، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2020، ط 1، ص ص13-36.

[5] رشاد محمد سالم، الأداء الصوتي في العربية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإسلامية، الإمارات، 2005، مج 2، ع 2، ص 215.

[6] بوبكر حسيني، الصوائت القصيرة واللهجات - دراسة في أداءات القراء، صحيفة الألسن، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2007، ع 23، ص ص 171 - 180.

[7] أبوبكر حسيني، أصول التفكير الصوتي عند البلاغيين، سلسلة الترجمة والمعرفة - العدد 8، علم الأصوات وتكامل المعارف، التكامل المعرفي بين علم الأصوات وعلم البلاغة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2018، ط 1، ص 79.

[8] بوبكر حسيني، الرياضة الصوتية في مرجعيات البحث اللساني العربي، دار خيال للنشر والترجمة، الجزائر، 2020، ط 1، ص ص 32 - 43.

[9] من ذلك: المبرد (أبو العباس)، الكامل، تح. وتع. وفهر: محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، د.ت، ج 2، ص 764. وَ: ابن السراج، الأصول في النحو، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1996، ط 1، ج 1، ص 65. وَ: الجاحظ، البيان والتبيين، ج 1، ص 70. وَ: ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1982، ط 1، ص 38، وَ: ابن جني، الخصائص، ج 2، ص 92، و ص 115. وَ: الداني (أبو عمرو)، التحديد في الإتقان والتجويد، تح: غانم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ط 2، ص 101. وَ: ابن الجزري، التمهيد في علم التجويد، تح: غانم قدوري الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1986، ط 1، ص 116.

[10] ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 33.

قائمة المصادر والمراجع:

1- القرآن الكريم.

2- ابن الجزري، التمهيد في علم التجويد، تحقيق: غانم قدوري الحمد، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1986، الطبعة الأولى.

3- ابن جني (أبو الفتح)، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، مصر، 2006، الطبعة الثانية، الجزءان الأول والثاني.

4- ابن السراج، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، 1996، الطبعة الأولى، الجزء الأول.

5- ابن سنان الخفاجي، سر الفصاحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1982، الطبعة الأولى.

6- الجاحظ (أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ)، البيان والتبيين، تحقيق وشرح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، 2003، الجزء الأول.

7- حسيني (بوبكر)، أصول التفكير الصوتي عند البلاغيين، سلسلة الترجمة والمعرفة - العدد 8، علم الأصوات وتكامل المعارف، التكامل المعرفي بين علم الأصوات وعلم البلاغة، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2018، الطبعة الأولى.

8- حسيني (بوبكر)، الرياضة الصوتية في مرجعيات البحث اللساني العربي، دار خيال للنشر والترجمة، الجزائر، 2020، الطبعة الأولى.

9- حسيني (بوبكر)، الصوائت القصيرة واللهجات - دراسة في أداءات القراء، صحيفة الألسن، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 2007، العدد الثالث والعشرون، الصفحات 171-180.

10- حسيني (بوبكر)، مدونة الدرس الصوتي في مصادر القراءات القرآنية، مفهومها وأنواعها وتطبيقاتها، سلسلة الترجمة والمعرفة- العدد الرابع عشر، التكامل المعرفي بين علم الأصوات وعلم القراءات القرآنية، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2020، الطبعة الأولى.

11- الداني (أبو عمرو)، التحديد في الإتقان والتجويد، تحقيق: غانم قدوري الحمد، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، الطبعة الثانية.

12- سالم (رشاد محمد)، الأداء الصوتي في العربية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإسلامية، الإمارات، 2005، المجلد الثاني، العدد الثاني.
13- سيبويه (أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر)، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي القاهرة، مصر، 1986، ط 3، ج 4.
14- المبرد (أبو العباس)، الكامل، حققه وعلق عليه ووضع فهارسه: محمد أحمد الدالي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، دون تاريخ، الجزء الثاني.

أسس التحليل النحوي في كتابات تمَّام حسان

عرض وتقويم

Foundations of Grammatical Analysis in the Writings of Tammam Hassan

Presentation and Evaluation

صلاح الدين ملاّوي

جامعة محمد خيضر - بسكرة (الجزائر)

s.mellaoui@univ-biskra.dz

تاريخ الإرسال: 11/ 10/ 2023 -تاريخ القبول: 2023/10/20 - تاريخ النشر: 2023/12/31

الملخص:

يسعى هذا البحث إلى فحص أسس التحليل في الجهاز النحوي الواصف الذي ابتناه الباحث اللساني تمام حسان، وهو بسبيل إعادة قراءة التراث النحوي واستئناف النظر فيه. وحري بالبيان أن ما تسوقه هذه الدراسة ليس مجرد عرض وتوصيف لمقولات الرجل، بل هي محاولة لتسليط آليات النقد والتشريح عليها، لكي يتضح مدخول الأقوال من منخولها، وتستبين الرغوة من الصريح.

الكلمات المفتاحية: التحليل النحوي؛ المعنى الوظيفي؛ القرينة؛ العامل النحوي.

Abstract:

This paper deals with the features of the syntactic system in the writings of Temmam Hassan from a critical and evaluative point of view. One the one hand, it shows his contribution to the syntactic renovation. On the other hand, it unveils the gaps interposed in his descriptive and functional analyses.

Keywords: Grammatical analysis ; functional meaning ; grammatical indicator ; grammatical governor.

مقدّمة:

تعاقبت طوائِف من النحاة، بمرِّ الأيَّام وكرِّ الدُّهور، على ابتناء جهاز نحويٍّ تفسيريٍّ غايةٍ في التَّماسُكِ والانتظام، يحفظ كلام العرب من اللحن، ويصونه عن التغيير، حتّى انتهوا إلى الغاية التي أمّوا، واهتدوا إلى المطلب الذي ابتغوا، بما هو داعٍ إلى الدَّهش والإعظام. بيد أنّ هذا الجهاز التفسيري خالطته شوائب على مرّ العصور، ونازعته مثالب على كرّ الدهور، فطفق أبناء العربية في العصر الحديث ينفرون منه، ويضجرون بقواعده، وتضيق صدورهم بتحصيلها، فتعالت الصيحات تترى حانقةً بها، وتمالأت جهود الدارسين على إلطاف النظر في علم النحو من جديد، عسى أن تجد له مخرجا ممّا أزرى به وران عليه. فصدعت طائفة من دارسي العصر ترى أنّ سرَّ النجاة هو طرْقُ باب المعاني ونَفْثُها في المباني لتبعثها خلقا جديدا. فأسْفَرَ البحث في هذا المضمار عن ثُلَّة من الدارسين آمنوا أنَّ العربية لن تبرأ من عللها، ولن تسلم من مزالقها ما لم تُرسم لها طريقٌ إلى المعنى والاستعمال.

ومن أبرز أقطاب هذا الاتجاه النحوي التقويمي الباحث المصري تمام حسّان؛ فقد سعى، بكل ما أوتي من قوة، إلى استئناف النظر وتقليبه في نتائج الفكر النحوي العربي نقدا وبناء، فرأيته يثور ببعض أعراف النحاة، ويصدف عنها، مقترحا بدائل لسانيةً نحوية تنهض بتحليل الخطاب، وتغني عن الإجراء المدروج عليه في المدونة النحوية التراثية. إذن ما مقومات هذا التحليل النحوي؟ وهل استطاع صاحبه أن يبني، بما وضع وصدع، جهازا نحويا أمتن ممّا ابتناه أسلافه خلال قرون من إعمال الفكر وإطالة النظر؟ أم هل استبدل الذي هو أدنى بالذي هو خير؟

بسط القول وتحريره فيما يأتي:

1. الجهاز النحوي الواصف ومقومات التحليل:

أكبّ تمَّام حسَّان على دراسة فروع مختلفة من اللغة العربية رآها بحاجة إلى معاودة النظر، يحثه إليها ويزجيه نحوها المنهج الوصفي (الوظيفي) الذي أغراه على تجديد النحو العربي في سياق يتلاءم مع متطلبات البحث اللغوي الحديث. ونلمس أثر ذلك في مفتتح كتابه، إذ يقول: «الغاية التي أسعى وراءها بهذا البحث أن ألقي ضوءا جديدا كاشفا على التراث اللغوي العربي كلّه منبعثا من المنهج الوصفي في الدراسة»[1]. ومنطلقه في ذلك أنّ اللغة «منظمة عرفية للرمز إلى نشاط

المجتمع»[2]،قوامها ثلاثة أجهزة: جهاز صوتي، وجهاز صرفي، وجهاز نحوي، يتألف كلُّ جهاز من زمرة من المعاني أو الوظائف تقف بإزائها زمرة من المباني أو الأشكال، ومن مجموعة من العلاقات والقيم الخلافية الرابطة بين أفراد كلّ من المعاني أو المباني[3]، يكون التحليل سبيلا إليها، فهو تنظيم رياضي للمادة اللغوية، لا يكون في مستطاع الدراسات اللغوية الانفصال عن إجراءاته مهما كانت صورها، وكيفما كانت المناهج والنظريات اللغوية التي تصدر عنها.

إنَّ التحليل في المنظومة اللسانية «وصول إلى الثوابت من خلال المتغيرات»[4]، «أما ثوابت اللغة فهي مناط التبويب والتقسيم والتجريد والتقعيد أو بعبارة أخرى: هي مكونات ما يعرف باسم نظام اللغة»[5]؛ بمعنى: أنَّ ما كان سبيلُه أن يهديَ إلى استكشاف النظام اللغوي القارِّ ذي الأصول الثابتة فهو إجراء تحليلي[6].

وتجدر الإشارة إلى أنّ الجهاز النحوي الواصف للغة، وهو مثار الاهتمام ومدار البحث، يتألف من العناصر الخمسة الآتية[7]:

1. طائفة من المعاني النحوية العامة، كالخبر والإنشاء ونحوهما.
2. طائفة من المعاني النحوية الخاصة، كالفاعلية والمفعولية.
3. طائفة من العلاقات التي تربط بين المعاني الخاصة، كعلاقة الإسناد والتخصيص والنسبة والتبعية.
4. ما يقدمه علما الصرف والصوتيات لعلم النحو من مبان.
5. القيم الخلافية بين أفراد كل طائفة مما سبق.

وانطلاقا من هذا التصور العامّ لبنية النظام النحوي، يثور تمام حسان بالعمود الفقري الذي قامت على أساسه النظريةُ النحوية التراثية، مُزريا بالعوامل النحوية قاطبةً، فيراها أشبه ما تكون بالخرافة[8]، وأنّها شكل من أشكال المبالغة قاد إليه التقليد دون مراجعة النظر وإلطافه في الموروث النحوي، يقول: «يتّضح أنّ "العامل النحوي" وكلّ ما أثير حوله من ضجّة لم يكن أكثر من مبالغة أدّى إليها النظر السطحي والخضوع لتقليد السلف والأخذ بأقوالهم على علاّتها»[9].

وعلى ضوء هذا المفهوم ، يتّجه إلى بحث العلامة الإعرابية التي كانت قطب رحى الدراسات النحوية، ويرى انشغال النحاة بها قصورا في فهم العربية، فهي لا تعدو أن تكون جانبا يسيرا من جوانب كثيرة تهدي إلى المعنى وترشد إليه، فـ«لم تكن العلامات

الإعرابية أكثر من نوع واحد من أنواع القرائن بل هي قرينة يستعصي التمييز بين الأبواب بواسطتها حين يكون الإعراب تقديريا أو محلّيا أو بالحذف لأنّ العلامة الإعرابية في كل واحدة من هذه الحالات ليست ظاهرة فيستفاد منها معنى الباب [...] ولا أكاد أملّ ترديد القول: إنّ العلامة الإعرابية بمفردها لا تعين على تحديد المعنى فلا قيمة لها بدون ما أسلفت القول فيه تحت اسم تضافر القرائن»[10].

وفي نظره تغني القرائن المقالية عن فكرة العامل النحوي التي تمسّك النحاة الأوائل بمقولتها[11]، وحاصلُ مذهبه في ذلك يمكن تلخيصه فيما يلي:

- يميّز تمّام حسّان بين ثلاثة أنواع من المعاني: المعنى الوظيفي، ويقصد به المعاني النحوية كالفاعلية، والمفعولية، والإضافة، والمعنى المعجمي الذي تدلّ عليه الكلمة المفردة كما في المعاجم، وحصيلة المعنيين يساوي المعنى اللفظي للسيّاق، أو معنى ظاهر النص كما يقول الأصوليون، وهذان المعنيان قرائن مقالية، أي مكتوبة أمامنا ونراها، على خلاف المعنى الثالث، وهو معنى المقام، ويرادُ به الظروف الاجتماعية التي قيل فيها النص. وإذا أضفناه إلى المعنيين الأولين، نتج عندنا ما يعرف بالمعنى الدلالي[12]. ويمثّل المؤلف للمعاني الثلاثة بجملة قالها طالب في المرحلة الثانوية لناظر مدرسة مريدا إشعال سيجارة، وهي: تسمح بالولاّعة؟

فالمعنى الوظيفي، أو التحليلي للجملة: تسمح: فعل مضارع مرفوع، وبالولاعة: جارّ ومجرور.

والمعنى المعجمي: تسمح: من السماح؛ أي: الاستئذان، والولاعة: آلة تخرج منها شعلة صغيرة من النّار يضغط على جزء منها.

والمعنى الدلالي: وهو النظر إلى القرائن الحالية والاجتماعية التي تدلّ على سوء تربية وعدم احترام؛ ذلك أنّ طالبا لم يزل في المرحلة الثانوية يطلب من ناظر المدرسة إشعال سيجارة له[13].

والمعنى الوظيفي، حسب ما يسوقه تمام حسان، «مجموعة من المعاني النحوية الخاصة (...) تحتاج إلى مجموعة من العلاقات التي تربط بينها (...) حتى تكون صالحة عند تركيبها لبيان المراد منها. وذلك كعلاقة الإسناد، وعلاقة التخصيص (...) والنسبة (...) والتبعية (...) وهذه العلاقات في الحقيقة قرائن معنوية على معاني الأبواب الخاصّة كالفاعلية، والمفعولية»[14].

وقد بسط القول في هذه العلاقات أو القرائن المعنوية؛ فالإسناد هو العلاقة الرابطة بين المبتدأ والخبر، وبين الفاعل أو نائبه والفعل، والتخصيص قرينة معنوية كبرى تتفرّع عنها قرائن معنوية أخصّ منها، وهي: قرينة التعدية وتدلّ على المفعول به، وقرينة الغائية وتشمل المفعول لأجله، والمضارع بعد اللام وكي والفاء ولن وإذن، وقرينة المعيّة وتدلّ على المفعول معه والمضارع بعد الواو، وقرينة الظرفية وتدل على المفعول فيه، وقرينة التحديد والتوكيد، وتدل على المفعول المطلق، وقرينة الملابسة وتدلّ على الحال، وقرينة التفسير وتدل على التمييز، وقرينة الإخراج وتدلّ على الاستثناء، وقرينة المخالفة وتدلّ على الاختصاص، وبعض المعاني الأخرى. أمّا قرينة النسبة فيقصد بها الجرّ بالإضافة أو بحروف الجرّ. وأمّا قرينة التبعية فيراد بها التوابع الأربعة: النعت، والعطف، والتوكيد، والبدل[15].

فهذه القرائن المعنوية تقابلها قرائن لفظية هي: العلامة الإعرابية، والرتبة، والصيغة، والمطابقة، والرّبط، والتضامّ، والأداة، والنغمة[16]. ومجموع هذه القرائن المعنوية واللفظية هو المسمّى قرائنَ التعليق، وهي التي ينبغي أن ننظر إليها عند تحديد المعنى الوظيفي أو عند الإعراب، وهي تغني عن نظرية العامل النحوي التي احتفل بها النحاة كثيرا[17].

وقد استدلّ تمّام حسّان على وجهة نظره بإعراب جملة: ضرب زيد عمرا، معتمدا على قرائن التعليق المعنوية واللفظية، حيث ينظر المُعرِب إلى الكلمة الأولى «ضرب»، فيجدها جاءت على صيغة «فَعَلَ» الدّالّة على الفعل الماضي، سواء في صورتها أم من حيث وقوفُها بإزاء «يفعل - افعل». ثمّ ينظر بعدئذ إلى لفظة «زيد»، ويهتدي عن طريق القرائن إلى تحديد وظيفته النحوية، حيث يلاحظ ما يأتي:

1. انتماءه إلى الاسم (قرينة الصيغة).
2. كونه مرفوعا (قرينة العلامة الإعرابية).
3. ارتباطه بالفعل الماضي عن طريق الإسناد (قرينة التعليق).
4. بناء الفعل معه للمعلوم (قرينة الصيغة).
5. انتماءه إلى رتبة التأخر (قرينة الرتبة).
6. رتبته في التأخر رتبة محفوظة (قرينة الرتبة).
7. إسناد فعله إلى المفرد الغائب (قرينة المطابقة).

وبسبب كلّ هذه القرائن يصل إلى إعراب «زيد» فاعلا، ثم ينظر بعد ذلك إلى لفظة «عمرا»، فيلاحظ:

1. انتماءه إلى مبنى الاسم (قرينة الصيغة).
2. كونه منصوبا (قرينة العلامة الإعرابية).
3. ارتباطه بالفعل بواسطة علاقة التعدية (قرينة التعليق).
4. أنّ رتبته من الفعل، والفاعل رتبة التأخر (قرينة الرتبة).
5. رتبته في التأخر رتبة غير محفوظة (قرينة الرتبة).

وبسبب هذه القرائن جميعا يصل إلى أنّ «عمرا» مفعول به[18].

وفائدة الاعتماد على القرائن في التحليل النحوي أنها تنفي عنه التفسير الظني أو المنطقي لظواهر السياق، كما تدفع عنه ما لجَّ فيه النحاة من جدل عاملي لا طائل وراءه[19].

والواضح من كلّ هذا أنّ المؤلف أثناء الإعراب لا يلتفت إلى الدلالة المعجمية، ويصرف عنها العناية، ويرى أنّه «إذا اتّضح المعنى المذكور أمكن إعراب الجملة دون حاجة إلى المعجم أو المقام. ذلك بأنّ وضوح المعنى الوظيفي هو الثمرة الطبيعية لنجاح عملية التعليق»[20]. ولأجل تطبيق هذا الرأي يورد بيتا من تأليفه من بحر الكامل لا معنى له، ويعربه إعرابا مفصلا، يبيّن -لدى المؤلف- إلى أيِّ حدّ يمكن الاعتماد على المعنى الوظيفي في التحليل اللغوي[21]، حيث تأتي وظيفة الكلمة من صيغتها ووضعها، لا من دلالتها على مفهومها اللغوي. ولعل هذه الفكرة قد راودت المؤلف منذ زمن بعيد، حيث نجده يدلي بالرأي نفسه سنة خمس وخمسين وتسعمائة وألف في كتابه (مناهج البحث في اللغة)، فيوضّح مدى الصلة الوثيقة بين الإعراب والمعنى الوظيفي، مستدلاّ بإيراد نصّ نثري من عنده على مثال اللغة العربية، وإن لم تكن كلماته تحمل معنى، وهو «حَنكَف المُستَعِصُّ بسقاحتِه في الكمظ فعنّدَ الترّان تعنيدا خسيلا فلما اصطققّ الترّان وتحنكف شقله المستعصّ بحشله فانحكر سُحيلا سحيلا حتى خَزِبَ»[22]. ويخيّل إليه أنّ القارئ قد شرع في التوجيه الإعرابي لكلمات هذا النص، وكأنّما يسمعه يقول: حنكف: فعل ماض، والمستعصّ: فاعل، إلى أن يتمَّ له الإعراب[23].

وتجدر الإشارة إلى أنّ مصطلح «التعليق» يراه تمّام حسّان مصطلحا أصيلا في

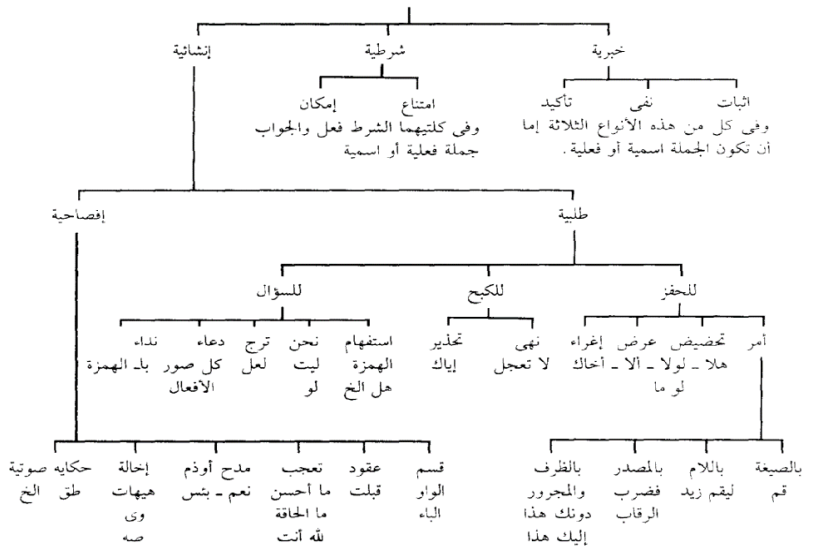
التراث العربي، ولقد أخذه من عبد القاهر الجرجاني، ومنه -أيضا- استخلص نظريته في التعليق، يقول في هذا المعنى : «ولعلّ أذكى محاولة لتفسير العلاقات السياقية في تاريخ التراث العربي إلى الآن هي ما ذهب إليه عبد القاهر الجرجاني صاحب مصطلح التعليق»[24]، ويقول أيضا: «وأمّا أخطر شيء تكلّم فيه عبد القاهر على الإطلاق، فلم يكن النظم ولا البناء ولا الترتيب، وإنما كان التعليق، وقد قصد به في زعمي إنشاء العلاقات بين المعاني النحوية بواسطة ما يسمّى بالقرائن اللفظية والمعنوية والحالية»[25].

وتجب الإشارة إلى أنّ القرائن النحوية قد يُترخَّص فيها، فيغني بعضها عن بعض حالما يؤمن اللبس ويتضح القصد ويتحقق الفهم والإفهام. فقد دلّ كلام العرب أنّهم يترخصون في بعض القرائن الإضافية الزائدة عن مطالب أمن اللبس، فيقطعون النعت ولا يطابقون بينه وبين منعوته في الحركة الإعرابية، وينصبون الفاعل ويرفعون المفعول في شواهد عدّها النحاة شواذّ. مثلما لا يحفظون الرتبة عندما تغني عنها قرائن أخرى، ويترخصون في مبنى الصيغة إذا ما اندفع الإلباس، ولا يجرون المطابقة في النوع والعدد، ولا يجدون حاجة إلى الضمير الرابط، فيحذفونه، كما يحذفون المضاف والموصوف والمبتدأ والخبر والفعل ونحو ذلك، ويسقطون الحرف والنغمة أيضا. كلّ ذلك مرهون بمدى وضوح الدلالة واندفاع التعمية عن الغرض[26].

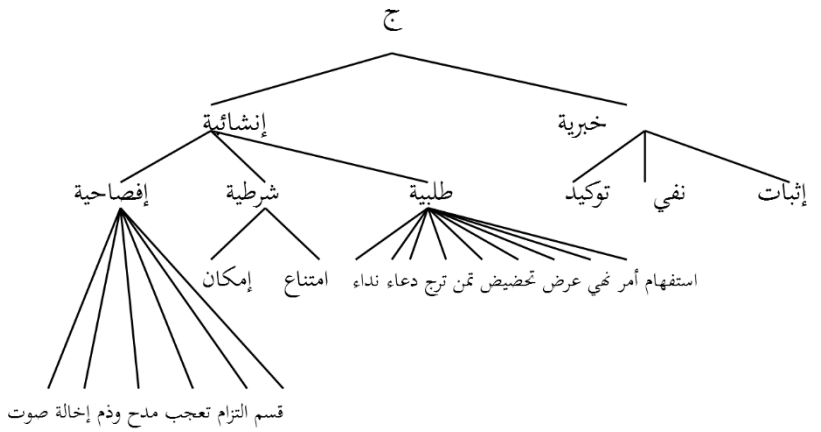
كذلك، وجّه تمام حسان عنايته إلى دراسة الزمن النحوي وجهاته المستفادة من السياق[27]، فكشف عنها في ضوء ارتباطها بقرائن مقالية وأخرى حالية مقامية. فقولك مثلا: أضارب زميلك أخاه؟ يترجّح فيها الزمن بين الدلالة على الحال أو الاستقبال؛ فإن كان مصروفا إلى الحال وجب أحد أمرين: إمّا أن يقال أثناء وقوع الضرب، فتكون القرينة مقامية؛ وإما أن تؤشر له قرينة لفظية، كأن يقال مثلا: أضارب أخوك زميله الآن؟ فتكون القرينة مقالية.

وإن كان متعيّنا للدلالة على الاستقبال، فلا ينفك من مقتضى إحدى القرينتين: كأن تقال الجملة، مثلا، وقد شاع في الناس عزم الأخ على ضرب زميله، فيتمحّض الزمن للدلالة على الاستقبال باعتبار أدلة المقام، وكأنّه يؤشّر للزمن بدليل لفظي من قبيل الظرف «غدا» على سبيل المثال[28].

يضاف إلى ما سبق، أنّ الباحث لم يكن قصده إلى دراسة الجملة، فجاءت في مصنفه عرضا لا غرضا، لا تستقلّ لديه بفصل يكشف صورها الشكلية، وقد صَرَفَه عنها اعتداده بها باعتبارها حدثا كلاميا، أي نشاطا اجتماعيا لا تَفاصُل فيه بين المقال والمقام؛ «فقد انتحى منحى وظائفيا أهمل فيه الوجه الشكلي من التركيب النحوي»[29]، فيقسمه على هذا الوجه لا باعتبار مفهوم البساطة والتعقيد، وإنما بالنظر إلى المبنى التقسيمي الوظيفي تارة، فتكون الجملة: اسمية وفعلية؛ وبالنظر إلى معاني الكلام الوظيفية تارة أخرى، فتكون: خبرية وإنشائية[30]، وإن عدل عن هذا التقسيم الثنائي في «خلاصته النحوية» التي أرادها دراسة تطبيقية لنظريته[31]، بإضافة الجملة الوصفية من جانب[32]، وبإخراج الشرط من قسم الإنشاء وإفراده بقسم ثالث من جانب آخر، فأخذت الجملة لديه التنميط التالي[33]:



الشكل1: الجملة لدى تمام حسان



الشكل 2: خطاطة شجرية للجملة لدى تمام حسان

(المصدر: كتاب "اللغة العربية معناها ومبناها" - تمام حسان)

2. نقد الجهاز النحوي الواصف وتقويمه:

تلك هي حصيلة نظرة تمّام حسّان الوصفية الوظيفية إلى النحو العربي، ولاسيما في ثورته على المفاهيم التقليدية التي يراها تقصيرا من النحاة، إن لم تكن قصورا في تفسير النظام النحوي للّغة العربية نتيجة النظر السطحي.

فلعلي لا أجاوز القصد إذا قلت: إنّ حصيلته النحوية، بما لها وبما عليها، تعدّ أذكى محاولة حديثة ترسم أبعاد المعنى الدلالي وتقدح شرارته في النحو العربي إلى ذلك العهد، فقد حاز بها صاحبها شرف الاجتهاد في مرجعيات النحو العربي؛ إذ ربأ بنفسه عن الأنس بمراتب التقليد وتعطيل طاقة العقل. فهو من القلائل الذين استطاعوا أن يقدّموا جهازا نحويا شاملا يسير بالدرس النحوي من أشكال المباني إلى دقائق المعاني.

فالملاحَظ -بَداءةً- أنّ المنهج الوصفي الذي سعى من خلاله تمّام حسّان إلى دراسة فروع من أنظمة اللغة العربية منهجٌ من نوع خاصّ، فقد طبّقه تطبيقا جديدا، لعلّه لم يسبق إليه، لمخالفته أوّل مبدأ من مبادئ النظرية الوصفية من حيث إنّها تقوم، أساسا، على دراسة اللغة المنطوقة والمستعملة في حالة ثبات، وليس من مهامّها معاودة النظر في نماذج وصفية أو تحليلية سابقة[35]، كما أنّها نظرية شكلية لا تلتفت إلى المعنى في الأغلب الأعمّ، بينما نجدها عند تمّام حسّان وصفيةً تولي المعنى أهمية بالغة ترصده من جوانب شتى[36]، وقد تكون هذه العناية

أثرا بارزا من آثار المدرسة الوصفية اللندنية التي أسّسها العالم اللغوي الإنجليزي فيرث، وهذا ما يدعونا إلى نعتها بالوصفية الوظيفية لانجرارها إلى المعنى وانطلاقها منه. فما ذهب إليه أوصل قربى بما ألمّ به أصحاب تلك المدرسة اللغوية «التي لا ترى الدلالة مكتملة إلاّ بالسياق الاجتماعي يصحبها ويحدّد ما فيها»[37].

ولعلّ المُمعِن في تقصّي محاولة تمام حسّان يجد أنّها أفادت التفكير النحوي بتقديم نظرية لغوية مضبوطة تستطيع أن تفسّر النظام النحوي للغة العربية تفسيرا لائقا. ففكرة «تضافر القرائن» لعلّها أفضل سبيل لتفسير الحركة الإعرابية تفسيرا وظيفيا. ومن الواضح أنّ هذه الفكرة لم يبدعها المؤلف من عدم، على الرغم من أنّه من أعطاها بعدَها الشمولي وأهميّتَها الواسعة في استخلاص المعاني الوظيفية، فهي تجد في الموروث النحوي التفاتات من النحويين، وإنْ كان يعيبها، قديما، النظرة الجزئية والاحتفال بها في الدرجة الثانية عند انتفاء قرينة الإعراب عقب اختفاء العلامات الإعرابية كما في الاسم المبني أو المنقوص أو المقصور أو الجمل.

ومن بين تلك الالتفاتات قولُ ابن يعيش في «شرح المفصل»: «إنّ قرائن الأحوال قد تغني عن اللفظ وذلك أنّ المراد من اللفظ الدلالة على المعنى فإذا ظهر المعنى بقرينه حالية أو غيرها لم يحتج إلى اللفظ المطابق فإن أتى باللّفظ المطابق جاز وكان كالتأكيد وإن لم يؤتَ به فللاستغناء عنه»[38].

والواضح أنّ الفارق بين النظرتين أنّ ابن يعيش، على خلاف تمام حسان، لا يتصوّر غياب قرينة الإعراب، أو الترخّصَ فيها، فيقدّرها إذا ما خفيت تقديرا، كما يرى القرائن المتبقية الحالية والمقالية مع وجود الحركة الإعرابية مؤكدات لها لا نظائر.

ولعلّ من تمام التحقيق أن تُنزل العلامة الإعرابية منزلتَها من بين جملة القرائن الأخرى التي تسعف بالكشف عن المعاني الوظيفية للنصوص بلا إسراف وبلا إجحاف، وأن يُتوجّه إليها بالعناية كما تُوُجّه إلى مثيلاتها على قدر المساواة.

ويبدو أنّ تمام حسّان قد أماط اللثام عن جانب مهمّ من النحو طالما تغافل عنه الدارسون. فما حديثه عن الزمن النحوي وجهاته إلاّ حديث خبير يلتفت إلى التركيب فيفحصه على ضوء اندراجه في طبقات مقامية مخصوصة. فلم يعد الزمن محصورا في نطاق المباني التصريفية، بل صار يستفاد من السياق كذلك، فيكون قد سير به في طريق صحيحة ترفع عن اللغة العربية ما أشيع عنها، جهلا،

من قصور في التعبير عن جهات الزمن المختلفة.

في ضـــوء هذا التوجيه، تبدو محاولة تمّام حسّـــان لفاحصـــها أكثرَ المحاولات النقدية عمقا ومسـاسـا بأنظمة اللغة العربية. فلصـاحبها نظرات ثاقبة وفكر مبدع مكّنه، في أغلب المواضع، أن ينفذ إلى العمق الدلالي للغة العربية، ويُجَلّي خصائصه.

هذا، ومن يرجعِ البصـــر في هذه الحصـــيلة الثرية يجدْ بين جنبات هذا الجهاز النحوي تصـدّعا وفطورا، وينقلب إليه بصـره بجملة من الملاحظات النقدية، تضـع الدراسة على محكّ الاختبار.

فمع كلّ المزايا الظاهرة، تظلّ بعضُ الآراء نســبيةً تقريبيةً لا ترقى إلى منزلة اليقين، بحيث تســتوقف الخاطر، وتحتاج إلى إعادة النظر، لملاحظات أعرض بعضها فيما يلي:

- **الملاحظة الأولى:** كان أولى بالباحث أن لا يغلو ولا يشـــتدَّ في الإنكار والتغليظ على النحويين لمجرّد تعلّق منوالهم النحوي بنظرية العامل. فحريٌّ به أن يراجع هذه النظرية، ولا بدعَ، وليس ببعيد أن يكون محقّا في مفارقتها والمصير إلى خلافها. لكن ليس من العلمية والموضوعية في شيء أن يصف هذا الجهاز التفسـيري، على علاّته، بالخرافة. فمعاذَ الله أن يبنيَ أســاطينُ النحو وأئمته جهازا تفسـيريا يحتكمون إليه حقبا طويلة على أســاس من الزعم والكذب. قد يكون هؤلاء اشتطّوا واعتسفوا فيما وضعوه، وقد يتخلّل ما وضعوا ثغرات واضحة ووجوها من التمحل الممقوت، كلّ ذلك وارد وجائز إنكاره. غير أنّ الذي ليس بالوجه أن نزري بالنحو والنحويين ونغمزهم؛ لأنّنا نجد في أنفسنا حرجا من بعض ما تركوا، فالاعتراف بفضلهم واجب، والتريّث في أمر التغليظ على ما تواصفوه أوجب.

فوجه الغلط أنّ أقوال الباحث تتدافع بهذا الصـدد؛ فهو يكبر صـنيع عبد القاهر الجرجاني من جهة، ويبلغ في الإشـادة به مبلغا عظيما، ثُمّ تراه، من جهة أخرى، يسـفّه مفهوم العمل الذي ارتضـاه أئمة النحو، وقال به الجرجاني ذاته، وألّف فيه مصـنّف «العوامل المائة». أيُعقل أن يكون الجرجاني إماما في المعاني، ويكون في الآن نفســه غارقا في وحل خرافات المباني؟! الصـحيح أنّ النحويين حاولوا ألاّ يُضـيعوا العناية بطرفيّ العلامة

اللغوية: الدّال والمدلول معا في ضرب واحد من التوفيق، قد ينتهي بهم، أحيانا، إلى التفريط في جانب المعنى. فيكون وجبها أن نمضي إلى خلاف ما مضوا إليه، وأن نضع ما لم يضعوا إن كانت لنا طاقة به، وهذا سبيل المجتهدين لا ألفاف المستضعفين.

جملة الأمر أنني أُكبرُ ما سلكه تمام حسان من تفسير وظيفي للعلامة الإعرابية، وأجد في مفهوم «القرائن والتعليق» قوّة تَدفع ما تعلّق به النحاة من شكلانية أساءت إلى النحو، وأرهقت مستحصليه. لكنني أجد في الأحكام القيمية المغلّظة مأخذا، كان أولى أن يربأ الباحث بنفسه عنها؛ لأنّ العلم نسبيٌّ لا مطلق.

- **الملاحظة الثانية:** ليس صحيحا أن صيغة «فَعَلَ» تدلّ على الفعل بالضرورة، بدليل أن كلمة «كَرَمَ» في جملة: رأيت كَرَمَ أخيك فوق كل كرم، اسم مفعول به، وليست فعلا ماضيا[39].
- **الملاحظة الثالثة:** من الخطأ أن نعتقد إمكانية فصل المعاني الوظيفية عن المعاني المعجمية، بدليل أنّ ما أثبته تمّام حسان من مثال شعري يدفع مذهبه، ويتنكّر لمزعمه القاضي بإمكانية الفصل. ويتضح ذلك فيما يلي:

"قاص: كيف ندرك أنّها فعل ماض دون أن نعرف معناها، أليس ممكنا أن تكون اسم فاعل من قصا، يقصو أي تباعد؟

التجين: ثم كيف نعرب هذا اللفظ فاعلا دون أن ندري ما هو الحدث الذي أسند إليه، أليس ممكنا أن يكون مضافا إلى قاص، أي «قاص التجين» دون أن يتغيّر الوزن؟

شحاله : كيف نحكم بأنّها كلمة واحدة، وبأنّها منصوبة على المفعولية «شِحَال»، والضمير مضاف إليه، أليس من الممكن أن تكون ثلاث كلمات «شحا»، «له» جارّ ومجرور ؟

بتريسه: جارّ ومجرور والضمير مضاف إليه!! كيف نعرف أنّ الباء من أصل الكلمة، ثمّ إذا كانت جارّا ومجرور فبأيّ فعل نعلقها، ونحن لا نعرف معناها أو معنى الفعل؟

الفاخي: صفة تريس موصوف! كيف يكون ذلك دون أن نعرف معنييهما،

أليست الصفة جزءا من ماهيات الموصوف عندما نقول: «الإنسان حيوان ناطق "فناطق هذه صفة الحيوان أي أن النطق من ماهيات هذا الحيوان أو جوهره. ونحن لم نعربها هذا الإعراب إلاّ بعد أن عرفنا معنى «ناطق» ومعنى «حيوان»، فكيف نحكم على «التريس» و«الفاخي» بالموصوف والصفة دون أن نعرف معنييهما"[40].

فالواضح ممّا سبق أنّ المعنى الوظيفي مرتبطٌ أشدّ الارتباط بالدلالة المعجمية؛ لأن اللّغة ليست مجرّد قوالبَ شكلية نسعى إلى تحليلها إلى وحداتها الدنيا، وإنّما هي جسدٌ روحُه المعنى، وإذا أهملنا فيها هذا الجانب صيّرناها جثة هامدة. ولعل خطورة المعنى المعجمي وأهميته هي التي اضطرت تمام حسان إلى تغيير نظرته، وحملته على تحويل الكيان المعجمي «من كونه رصيدا من المفردات إلى كونه نظاما»[41].

- **الملاحظة الرابعة:** كان تمام حسان، في مواضع من البحث، أسيرا للنظرة الإعرابية التي أنحى باللائمة فيها على النحاة، فتراه يضع المنصوبات جميعا تحت قرينة التخصيص غافلا أو متغافلا عن كون زمرة المنصوبات تلتقي بجامع من الشراكة اللفظية لا الدلالية. والحق أنّ كلّ كلام في اللغة العربية هو تخصيص لمعنى، فقولنا: يذهب المريض إلى المستشفى، تخصيصٌ لجهة الذهاب، وقولنا: هذا كتابُ محمدٍ، فيه تخصيص لملكية الكتاب لمحمد[42]. فليس بممتنع أن تدخل المجرورات في مجال قرينة التخصيص أيضا[43]. هذا، فضلا عمّا في قصر قرائن التخصيص على المنصوبات من خطل الرأي وفساد المذهب؛ ذلك أنّ طرفي الإسناد يمكن أن تتلبّس بهما حالة النصب، كما في اسم «إنّ» وأخواتها، وخبر «كان» وأخواتها.

كذلك، ما يدعوه الباحث بقرينة التبعية ينبغي أن ينتثر عقدها، ويصار مرجوعا بها إلى قرينة التخصيص، ولاسيما إذا علمنا أنّ مفهوم التبعية مفهوم إعرابي شكليّ صرف، لا صلة له بالتابعية الوظيفية، وإنّما يتمحّض في الاستعمال للدلالة على مطابقة التابع للمتبوع في مجاري الحركة الإعرابية[44]. ويزيدنا في حسن البيان ما نلفيه في أقوال النحاة من دلائل واضحة وإشارات لائحة إلى هذا المعنى، يقول الزمخشري في ذكر التوابع: «هي

الأسماء التي لا يمسّها الإعراب إلاّ على سبيل التبع لغيرها وهي خمسة أضرب»[45]. ويقول ابن مالك (ت 672 هـ) في ألفيته[46]:

يَتْبَعُ فِي الإِعْرابِ الأَسْماءَ الأُوَلْ *** نَعْتٌ وتوكيدٌ وعَطْفٌ وبَدَلْ

وفيه يقول أبو الحسن الأشموني (ت 900 هـ): «التابع: هو المشارك لما قبله في إعرابه الحاصل والمتجدّد غيرَ خبر»[47]. ممّا يدلّ على أنّ التابعية لفظية لا أثر للمعنى في تصويرها.

إذن، تجب مراجعة تقسيم قرائن التعليق المعنوية كما جاء عند تمام حسّان، وليكن التقسيم مسندا بمنطق الشراكة الدلالية لا اللفظية. فـ«على الرغم من جدّة هذا التقسيم وطرافته، فهو لا يخلو من خلط واضطراب ونقص»[48]. فالأوجب -وفاقا طباقا للمفهوم الدلالي الوظيفي الذي انطلق منه تمام حسان- أن نَسير بهدي منه نحو بناء جهاز مفاهيمي وظيفي يتخلّص من بقايا النظرة الشكلية للغة.

- **الملاحظة الخامسة:** يصرّح تمّام بأنّه أخذ مصطلح «التعليق» ممّا لاح في قول عبد القاهر الجرجاني، وهذا ليس بصحيح؛ لأنّ التعليق عند الجرجاني لا ينفصل عن المعاني المعجمية، ودليل ذلك قوله: «ليس الغرض بنظم الكلام أن توالت ألفاظها في النطق، بل أن تناسقت دلالاتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل... ولو فرضنا أن تنخلع من هذه الألفاظ التي هي لغات دلالتها لما كان شيء منها أحقّ بالتقديم من شيء ولا يتصوّر أن يجب فيها ترتيب أو نظم. ولو حفّظت صبيا شطر كتاب العين أو الجمهرة من غير أن تفسِّر له شيئا منه وأخذته بأن يضبط صورَ الألفاظ وهيئتها ويؤديها كما يؤدي أصناف أصوات الطيور لرأيته لا يخطر له ببال أنّ من شأنه أن يؤخّر لفظا ويقدم آخر. بل كان حاله حال من يرمي الحصى ويعدّ الجوز، اللهمّ إلاّ أن تسومه أنت أن يأتي بها على حروف المعجم ليحفظ نسق الكتاب»[49]. وهذا النص سبيلُه أن يُظهر إلى أيِّ مدى يرتبط نظم الكلام بالمعنى المعجمي عند عبد القاهر الجرجاني، ولا يفارقه.
- **الملاحظة السادسة:** في تصنيف الجمل وتنميطها ثغرات واضحة، بيانها في النقاط التالية:

1. جعلُ الشـرط قسـما من الإنشـاء أو جعله قسـيما له وللخبر مسـألة فيها نظر؛ لأنّ الشرط لا يزيد عن كونه مجرّد قيد على الجواب الذي يرد خبرا كما يرد إنشـاء، وهو الأصل المرجوع إليه في التصنيف. فقد تساءل القدامى عن الشرط ودقّقوا فيه النظر، فتبيّن لهم أنّه محكوم بالجواب، فإن كان إنشاء، فإنشاء، وإن كان خبرا، فخبر. يقول الزركشي (ت 745 هـ) بصدد ذلك: «فإن قيل: فمن أي أنواع الكلام تكون هذه الجملة المنتظمة من الجملتين [يعني جملة الشـرط]؟ قلنا: ... العبرة في هذا بالتالي [يعني الجواب] إن كان التالي قبل الانتظام جازما كانت هذه الشرطية جازمة أعني خبرا محضا ولذلك جاز أن توصـل بها الموصـولات... وإن لم يكن جازما لم تكن جازمة، بل إن كان التالي أمرا فهي في عداد الأمر... وإن كانت رجاء فهي في عداد الرجاء»[50]. فلو صحّ أن يُعتدَّ حين التقسيم بجملة الشرط، وجب المصير إلى الاعتداد بجميع الجمل الواقعة قيودا على جمل سابقة، كالحالية، والوصفية، والمفعولية.

فمن البيّن أنّ أسـلوب الشـرط منتظم من جملتين: جملة الشـرط وجملة الجواب، الأولى قيد للثانية، فإن كان الجواب خبرا، لم يزد الشـرط عن كونه قيدا لاحقا بالخبر، والعكس صحيح.

2. تقسيمه الجملة من حيث المبنى إلى: اسمية، وفعلية، ووصفية لا يتطابق مع صيرورته إلى تقسيم المبنى التصريفي تقسيما سباعيا. كان أولى به من هذا أن يوسّع تقسيمه ليشمل جميع المباني التي تقع مسندا، كالفعل، والاسم، والصـفة، والظرف، والخوالف، والضـمائر، فيكون التقسـيم سـداسـيا بإخراج الأداة، فقط، التي لا تقع طرفا في الإسـناد. أمّا أن نجد التقسـيم من حيث المبنى ثلاثيا، والمباني التي تصلح للإسـناد أزيد من ذلك، فهذه منقصة ينبغي أن يصار إلى خلافها.

3. في تنميط الجملة الإنشـائية اضـطرابٌ واضح من شـأنه أن يقلق البحث ويربكه. فالملحوظ -أوّلا- غيابُ بعض المفاهيم الإنشـائية كإنشـاء التكثير والتقليل، فلم يرد لهما ذكر في التصـنيف، مع أنّ الباحث لم يوضّـح داعيَه إلى ذلك. فمن الواضح أنّ التكثير والتقليل معنيان ينشـئهما المتكلم إنشـاء، فلا تتعلّق بهما نسبةٌ إلى الخارج، ولا يحملان على الصدق والكذب. أفيعقل أن تضيع بهما العناية بهذا الشكل؟!

ثمّ ما الذي دعاه أن يؤشّـر للدعاء على خارطة المفاهيم الإنشـائية، مع أنه لا يسـتقل ببنية ظاهرة؟ أيكون المعنى وحده؟ إذا كان، فلمَ لا نجد للمعاني الثواني الأخر نصيبا مفروضا من الذكر؟ فلا شك أنّ في المسألة خللا منهجيا واضحا ينبغي أن يسدّ.

أمّا أن يعيب عليه بعض الدارسـين[51] فصـله بين النداء من جهة، والاسـتغاثة والندبة من جهة ثانية، باسـتلحاق النداء بالتركيب الطلبي، وإخراج قسـيميه الآخرين إلى قسم الإفصاحيات، فسبيله أن لا يكون به اعتداد. ذلك أنّ تمام حسان يصـدر في منهجه التصـنيفي عن الشـراكة الوظيفية لا التناظر اللفظيّ. فليس بالوجه أن تُجمَع بنيتان خطابيتان على صـعيد واحد؛ إحداهما: تسـتدعي مطلوبا غير حاصل وقت الطلب، والأخرى: تفصح عن دفق من الأحاسيس والمشاعر. فمن الواجب أن تفرّقا حتى وإن تناظرتا لفظا؛ لأنّ التحليل الوظيفي يقتضـي من الباحثين ألاّ ينخدعوا بالقاسـم الشـكلي القائم على أسـاس من التناظر في المباني المفردة أو المركبة، وإنّما سبيله إلى الشراكة الدلالية، فتجعل أساسا في نسبة بعض التراكيب إلى بعض.

كذلك، ليس بالوجه أن تشمل الإفصاحيات أقساما تفتقر إلى العلاقات التركيبية السـياقية. فليس لخوالف الصـوت أن تنضـوي تحت أغصـان الجملة الإفصـاحية لفقدانها مقوّم التركيب أسـاسـا. فقصـاراها أنّها صـيغ تشـرّبت معنى الإفصـاح على المستوى الصرفي لا النحوي، فلا يكون وجيها استلحاقها بهذا الأخير.

كما لا يكون دقيقا استلحاق أساليب الاستغاثة والإغراء والتحذير بالإفصاحيات لافتقادها أشراط المعنى الإفصاحي؛ فهي ألصق بالوظيفة الطلبية وأكثر ملابسة لها، وقد أحسّ تمام حسان بخطئه، فتداركه في «خلاصته النحوية».

مع أنّ هذه الملاحظات قد تُظهر بعض الثغرات التي تخللت الجهاز النحوي لدى تمام حسـان، فإنّها لا تنقص من قيمة الدراسـة التي تعدّ، بحق، محاولةً جادّة في سـبيل تطوير النحو العربي والنهوض به بواسـطة إمداده بأدوات البحث اللغوي الحديث، وتزويده بآليات دراسة المعنى الوظيفي والدلالي.

فليس صوابا أن ننتهي إلى النتيجة التي خلص إليها أحمد سلمان ياقوت حينما رأى «قرائن التعليق من الكثرة بحيث يبدو العامل -بمقارنتها به- شـيئا سـهلا ميسـورا ... وأنّ من هذه القرائن التي تهديه لمعرفة العلامة الإعرابية، مع أنّ هذه

القرينة هي مدار البحث ... وأنّها هي التي تهديه لمعرفة الإعراب؟ كأنه يبحث عن شيء، ثمّ يستعين بوجود هذا الشيء نفسه في بحثه. أليس العامل -مرتبطا بالمعنى- أسهل من كلّ هذا؟»[52].

تقوم عند هذه النقطة ملاحظات تؤنسني بترك التسليم بصحة النتيجة:

- **أوّلا**: أنّ كثرة قرائن التعليق المعنوية، قياسا بما يستند إليه النحو التقليدي، لا يبيح على الإطلاق من الناحية العلمية ترجيح نظرية العامل النحوي الشكلية عليها، ولاسيّما إذا كانت هذه القرائن تعبّر حقيقةً عن الواقع اللغوي، وليست مفروضة عليه.
- **ثانيها**: أنّ النحاة العرب أنفسهم يستعينون بهذه القرائن حين خفاء العلامات الإعرابية، فيمعنون، مثلا، تقديم المفعول على الفاعل كلّما خفي الإعراب ولا قرينة توضّح القصد، كما في: ضرب موسى عيسى. ويجيزون مخالفة الرتبة الأصلية كلّما كانت هناك قرائن معنوية أو لفظية، نحو: أضنت سعدى الحمّى، وأكل الكمثرى موسى، وضربت عيسى ليلى، وضرب موسى العاقلَ عيسى[53].
- **ثالثها**: أنّ هذه القرائن بمستطاعها أن تفسّر كثيرا من الظواهر اللغوية التي هي من قبيل الشاذّ، وتجنّب الدراسة النحوية التأويلات البعيدة والتقديرات المتعسّفة التي لا يعضدها دليل لغوي راجح، سوى كونها من اقتضاءات نظرية العامل النحوي، وبخاصّة حينما تترخّص العرب في قرينة الإعراب.
- **رابعها**: بحث قرينة الإعراب لا يعني بالضرورة وجود العامل النحوي إلاّ في النظرية النحوية التراثية. فأمّا الحركة الإعرابية عند تمّام حسّان، فهي مجرّد قرينة تقود إلى المعنى الوظيفي، شأنّها شأن بقية القرائن الأخرى، ولا ترتبط، لديه، بعناصر التركيب ارتباطا لفظيا، بل ترتبط ارتباطا معنويا.

خاتمة:

جملةُ القول ومحصول الحديث أنّ الجهاز الواصف الذي انطلق منه التحليل النحوي في كتابات اللسانيّ تمام حسّان كان يؤمّ إذكاء المعنى وقدْح شرارته. ومن كان يترسّم هذه السبيل، وكتب على نفسه استئناف النظر في التراث النحوي،

وجبت عليه الاستفادة من جهود الوصفيين الوظيفيين في إعادة وصف اللغة العربية في المستويين: النظري والتطبيقي. ولعلّ دراسة تمّام حسّان أوفر حظا من سابقاتها في القود إلى المعنى الوظيفي والهداية إليه.

هذا، وليس بمستجاز أن يحملنا إكبار هذا الجهاز النحوي التفسيري الواصف على التقديس الذي من شأنه أن ينسينا الثغرات التي تخللته؛ فقد تبيّن من غير وجه واحد أنّ بعض ما ذهب إليه النحاة أقوم قيلا وأهدى سبيلا. فحسب تمام حسان ما قدّمه من اجتهادات في سبيل فهم النظرية النحوية العربية، وإصلاح اعوجاجها بما تأتى له من أدوات معرفية ومنهجية.

الإحالات والهوامش:

[1] تمام حسّان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، 1418هـ-1998م، ط 3، ص 10.

[2] المرجع نفسه، ص 34.

[3] ينظر: المرجع نفسه.

[4] فاضل مصطفى الساقي، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، تق: تمام حسان، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1397هـ-1977م، ص 10.

[5] المرجع نفسه، ص 9.

[6] ينظر: المرجع نفسه، ص 16.

[7] ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص ص36-37.

[8] ينظر: المرجع نفسه، ص 189.

[9] المرجع نفسه، ص 207.

[10] المرجع نفسه، ص ص205-207.

[11] ينظر: المرجع نفسه، ص231.

[12] ينظر: المرجع نفسه، ص ص 39 - 41.

[13] ينظر: المرجع نفسه، ص 358.

[14] المرجع نفسه، ص 178.

[15] ينظر: المرجع نفسه، ص ص 191-204.

[16] ينظر: المرجع نفسه، ص 205.

[17] ينظر: المرجع نفسه، ص 231.

[18] ينظر: المرجع نفسه، ص ص 181-182.

[19] ينظر: المرجع نفسه، ص ص 232-233.

[20] المرجع نفسه، ص 182.

[21] ينظر: المرجع نفسه، ص 184.

[22] تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990م، ص 227.

[23] ينظر: المرجع نفسه.

[24] تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 186.

[25] المرجع نفسه، ص 188.

[26] المرجع نفسه، ص ص 233-240.

[27] ينظر: المرجع نفسه، ص ص 240-260.

[28] ينظر: المرجع نفسه، ص 253.

[29] محمد صلاح الدين الشريف، النظام اللغوي بين الشكل والمعنى من خلال كتاب تمام حسان «اللغة العربية معناها ومبناها»، حوليات الجامعة التونسية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ع17، 1979م، ص 214.

[30] ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، ص 190و 244.

[31] تمام حسّان، الخلاصة النحوية، عالم الكتب، القاهرة، 1420هـ - 2000م، ط1، ص 7.

[32] ينظر: المرجع نفسه، ص 12.

[33] المرجع نفسه، ص137.

[34] ينظر: المرجع نفسه، الصفحات: 88 و 89 و 117 و190.

[35] ينظر: ممدوح عبد الرحمن الرمالي، العربية والوظائف النحوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1986م، ص 50.

[36] إنّ عنوان بحثه موح بما يوليه للمعنى من أهمية، ويتجلّى ذلك في تقديم المعنى على المبنى.

[37] محمد صلاح الدين الشريف، النظام اللغوي بين الشكل والمعنى من خلال كتاب تمام حسان «اللغة العربية معناها ومبناها، ص 200.

[38] ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، تق ووض. هوا وفها: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،1422هـ-2001م، ط1،ج1، ص 125.

[39] ينظر: أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994م، ص 79 (الهامش).

[40] المرجع نفسه، ص ص 82-83.

[41] تمام حسان، الفكر اللغوي الجديد، عالم الكتب، القاهرة، 2011، ط1، ص 89.

[42] ينظر: أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، ص 85.

[43] ينظر: عبد الجبار توامة، القرائن المعنوية في النحو العربي (رسالة دكتوراه-مخطوط)، معهد الأدب واللغة العربية، جامعة الجزائر، 1994-1995م ، ص 34.

[44] ينظر: المرجع نفسه، ص 101.

[45] الزمخشري، المفصّل في علم اللغة، بذيله كتاب محمد بدر الدين أبي فراس النعاني الحلبي «المفصَّل في شرح أبيات المفصَّل»، تق ومرا وتع: محمد عز الدِّين السعيدي، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، 1410هـ-1990م، ط1، ص 136.

[46] ابن مالك، الألفية في النحو والصرف، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (د.ت)، ص 40.

[47] الأشموني، شرح ألفية ابن مالك، تق ووض. هوا وفها: حسن حمد، إش: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1419هـ-1998م ، ط1، ج2، ص 315.

[48] عبد الجبار توامة، القرائن المعنوية في النحو العربي، ص 34.

[49] عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تصح أص: محمد عبده، تع: محمد رشيد رضا، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، 1415هـ-1994م، ط1، ص ص 51- 52.

[50] الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: محمد أبي الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت-لبنان، 1391هـ، ج2، ص 352.

[51] ينظر: خالد ميلاد، الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة، سلسلة اللسانيات، مج 15، جامعة منوبة كلية الآداب، والمؤسسة العربية للتوزيع، تونس، 1421هـ-2001، ط1، ص 26.

[52] أحمد سليمان ياقوت، ظاهرة الإعراب في النحو العربي، ص 84.

[53] ينظر: السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: عبد العال سالم مكرّم وعبد السلام محمد هارون، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، 1987م، ط2، ج2، ص ص 259-260.

قائمة المصادر والمراجع:

1- الأشموني، شرح ألفية ابن مالك، قدَّم له ووضع هوامشه وفهارسه: حسن حمد، إشراف: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1419هـ-1998م ، الطبعة الأولى، الجزء الثاني.

2- ابن مالك، الألفية في النحو والصرف، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دون تاريخ.

3- ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،1422هـ-2001م، الطبعة الأولى، الجزء الأول.

4- توامة (عبد الجبار)، القرائن المعنوية في النحو العربي (رسالة دكتوراه-مخطوط)، معهد الأدب واللغة العربية، جامعة الجزائر، 1994-1995م.

5- الجرجاني (عبد القاهر)، دلائل الإعجاز في علم المعاني، صحح أصله: محمد عبده، تع: محمد رشيد رضا، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، 1415هـ-1994م، الطبعة الأولى.

6- حسّان (تمام)، الخلاصة النحوية، عالم الكتب، القاهرة، 1420هـ-2000م، الطبعة الأولى.

7- حسّان (تمام)، الفكر اللغوي الجديد، عالم الكتب، القاهرة، 2011، ط1، ص89.

8- حسّان (تمام)، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، 1418هـ-1998م، الطبعة الثالثة.

9- حسّان (تمام)، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990م.

10- الرمالي (ممدوح عبد الرحمن)، العربية والوظائف النحوية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1986م.

11- الزركشي، البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبي الفضل إبراهيم، دار المعرفة، بيروت-لبنان، 1391هـ، الجزء الثاني.

12- الزمخشري، المفصّل في علم اللغة، بذيله كتاب محمد بدر الدين أبي فراس النعاني الحلبي «المفصَّل في شرح أبيات المفصَّل»، تق ومرا وتع: محمد عز الدِّين السعيدي، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، 1410هـ-1990م، الطبعة الأولى.
13- الساقي (فاضل مصطفى)، أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة، تقديم: تمام حسان، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1397هـ-1977م.
14- السيوطي، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق: عبد العال سالم مكرّم وعبد السلام محمد هارون، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، 1987م، الطبعة الثانية، الجزء الثاني.
15- الشريف (محمد صلاح الدين)، النظام اللغوي بين الشكل والمعنى من خلال كتاب تمام حسان «اللغة العربية معناها ومبناها»، حوليات الجامعة التونسية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد السابع عشر، 1979م.
16- ميلاد (خالد)، الإنشاء في العربية بين التركيب والدلالة، سلسلة اللسانيات، المجلد الخامس عشر، جامعة منوبة كلية الآداب، والمؤسسة العربية للتوزيع، تونس، 1421هـ-2001، الطبعة الأولى.
17- ياقوت (أحمد سليمان)، ظاهرة الإعراب في النحو العربي وتطبيقها في القرآن الكريم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994م.

المترجم والقواميس الورقية الأحادية والمزدوجة اللّغة

The Translator and the Monolingual and Bilingual Paper Dictionaries

عبد القادر هني
جامعة الجزائر 2
henni2006@gmail.com

تاريخ الإرسال: 12/ 09/ 2023 -تاريخ القبول: 2023/11/20 - تاريخ النشر: 2023/12/31

الملخص:

لا أحد ممن له صلة بالترجمة يجهل أن من بين الشروط الأساسية والأولى التي يجب أن تتوافر لدى ممارسي النشاط الترجمي التمكُّن من لغتي عمله؛ تمكنا جيّدًا. وإن كان بعض المشتغلين في علم الترجمة يرى أنه لا ضير أن يكون تحكمه في لغة الانطلاق أو لغة المصدر دون تحكمه في اللّغة الهدف. فالمسألة إن كانت خلافية فإن المترجم غير معفى من امتلاك لغة النص المصدر الامتلاك الذي يؤهله لقراءته قراءة يصل من خلالها إلى معناه و إلى إدراك مقاصده التبليغية، لكن عندما نتكلم عن مستوى المترجم في اللغتين هو أنه مهما بلغ مستواه من الرقي في كليهما، فإنه لا يكون دومًا بمنأى عن عقبات لغوية تعترضه في نصه، ولا تسعفه ثقافته في اللّغتين، على عمقها، على تخطيها، سواء أتعلق الأمر بلفظ من الألفاظ في النص الأصل التبس عليه معناه أم بعدم اهتدائه إلى اللّفظ الذي يقابله في اللّغة المستقبلة، ففي مثل هذا الموقف لا يجد بُدًّا من الاستنجاد بوسيلة تعد من بين أهم وسائل عمله وهي القواميس لإيجاد حلٍّ لما أشكل عليه. غير أن القواميس لا تقدم دائما وفي جميع الظروف الحلول المناسبة لما استغلق عليه في نصه، ولهذه المسألة أسبابها التي يهدف المقال إلقاء الضوء عليها.

الكلمات المفتاحية: المترجم، القواميس الورقية، الأحادية، المزدوجة، اللّغة.

Abstract:

It is generally known that among the fundamental and primary conditions that must be met by practitioners in the translation activity is their proficiency both in the source and the target language. Despite this, some professionals in the field of translation believe that there is no harm in knowing the source language with less mastery than the target language. Even though this issue might be controversial, translators are not exempt from mastering the language of the source text in a degree that qualifies them to read it comprehensively and understand its communicative purposes. When we talk about the translator's proficiency in both languages, no matter how advanced it is in both languages, he still can encounter linguistic obstacles and his culture in both languages does not always help him overcome them, in case for example of ambiguous words in the original text or inability to find equivalent words in the target language. In these cases, the translator relies on an important tool: the dictionaries. These latter are very helpful, but do not always provide suitable solutions in all cases. The aim of this paper is to shed light on the reasons behind this issue.

Keywords: Translator; paper dictionaries; monolingual; bilingual; language.

مقدمة:

كل من يمارس الترجمة يعي أن المترجم في أي ميدانٍ من ميادين المعرفة، سواء أكان ميدانا أدبيًا أم علميا ومهما كان مدى انبساط معرفته وعمقها وتمكنه من لغتي عمله، لا يمكنه الاستغناء عن القواميس ذات الصلة بمجال نشاطه، سواء أكانت قواميس عامة أم متخصصة. ومما يستوجب ذلك أن اللّغة نفسها لا تستقر على حال واحدة؛ فمعجمها في تطور مفتوح ومتواصل مع تطور المعرفة ومع التحوّل الذي تشهده حياة أهلها في شتى جوانبها، فمن حين إلى حين تظهر مفردات ومصطلحات جديدة في اللّغة يقتضيها تطور حياة الإنسان[1]، فليس من الصعب على سبيل المثال أن نلاحظ النمو الذي عرفته اللّغة العربية في معجمها بين مطلع القرن العشرين ونهايته، ففي هذه المدة ظهرت مفردات ومصطلحات كثيرة لم يكن لأهل العربية بها عهد من ذي قبل من أمثال "البنية العميقة"، و"البنية السطحية"، و"الأفعال الإنجازية"، و"القارئ النموذجي"، و"القارئ الضمني"، و"التبئير"، و"التناص"، و"الحبكة"، و"رؤية العالم"، و"السارد العليم"، و"الشعرية"، و"التداولية"، و"لسانيات النّص"، و"اللّسانيات التوليدية"، و"اللّسانيات التحويلية"، و"البنوية"، و"البنوية التكوينية"، و"النّص المترابط"، و"الأدبية"، و"مدار الخطاب"، و"الوحدة العضوية"، و"الهرمينوطيقا"، وسوى ذلك من المصطلحات الجديدة التي عرفتها العربية في اللّسانيات وفي تحليل النصوص، أو في غير هذين الحقلين كالفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس وعلوم الاتصال وهلم جرا[2]، وقل مثل ذلك بالنسبة إلى اللّغات الأخرى كالإنجليزية والإسبانية والفرنسية وسواها من اللّغات الطبيعية. وهذا النمو اللّغوي هو الذي يدعو المشتغلين بصناعة المعاجم إلى مراجعتها بين فترة وفترة لإثرائها وإخراجها في طبعات جديدة، ويعلنون في صفحات أغلفتها عن عدد الوحدات المعجمية التي اشتملت عليها الطبعات الجديدة، مشيرين إلى ما تخللها من إضافات مقارنة بالطبعات السابقة لها، ولذلك فإن المعاجم تعد، من هذه الناحية، من الوسائل المهمة التي تساعد مستخدمي اللغة، ومنهم المترجم، على مواكبة تطور معجم اللّغة.

1. ما يراعى عند استخدام القواميس:

ما تجب الإشارة إليه في هذا المضمار هو أن الاستعانة بالقواميس في الترجمة،

على أهميتها، ليس معناه أنها تقدم الحلول للمترجم في جميع الحالات والوضعيات، فالمعاجم أو القواميس المزدوجة اللّغة وهي التي يعتمد عليها المترجمون في الأعم الأغلب تقدم في العادة المكافِئات الممكنة لألفاظ لغة النص الأصل من دون أن تشير أحيانا إلى ما بينها من اختلافات في الإيحاء وفي الاستعمال، وهو ما قد يحمل المترجم، خاصة إذا كان حديث العهد بالمهنة وغير متمرس، إلى اختيار إحدى مكافئات اللّفظ الأصل من دون معاينة كيفية استخدام المكافئ المقترح معاينة دقيقة، ومن دون أن ينتبه مثلا إلى أن اللّفظ نفسه في اللّغة المصدر قد يكون من الأضداد وأن كل مكافئ من المكافئات الممنوحة له في اللّغة الهدف يقابل واحدًا فقط من هذه الأضداد أو أن المكافئ الذي اختاره ليس هو المكافئ المناسب للمعنى المعبر عنه في النص الأصل، فينعكس اختياره سلبا على نصه بأن ينحرف بمعناه عن معنى نص الانطلاق، بل قد تؤدي الوحدة المختارة معنى مخالفًا أو مناقضًا للمعنى المراد من اللّفظ في النص الذي ينقله، وقد لا ينتبه أيضا إلى أن لِلفظِ لغة الانطلاق من الإيحاءات ما ليس لِلفظِ لغة الوصول أو العكس، وهو أمر لا يمرُّ من دون أن يترك آثاره في المعنى في نص الوصول.

تحدث أمورٌ من هذا القبيل كذلك عندما لا يرعى المترجم السياق الذي استعمل المؤلف فيه اللّفظ في نصه، صارفا نظره إلى المعنى الذي أعطي له في القاموس فقط، ومن المعلوم أن للسياق أهمية كبيرة في تحديد دلالة اللّفظ؛ فاللّفظ "يكتسب من خلال التركيب والسياق دلالة خاصة محددة لا تكون له خارج السياق"[3].

قد يورد القاموس معاني اللّفظ من خلال بعضٍ من سياقات استخدامه، لكن من دون أن يتوقف عند جميع السياقات الممكنة أو المحتملة لاستعماله؛ فقد يضع مؤلف النص اللّفظ في سياق لم يُعرف له من قبل، خاصة في حالات الاستخدام المجازي للّغة الذي توضع فيه المواضعة بين قوسين على اعتبار أن "التجاوز هو أن يستعمل اللّفظ في غير ما وُضِع له في الأصل"[4].

فبالنظر إلى ما للسياق الذي توظف فيه عناصر اللّغة من دور في تحديد دلالاتها فإن بعض المشتغلين في حقل الترجمة يرى أن الكلمات خارج الاستعمال هي محض افتراضات[5]، وفي هذا السياق يقول الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح إن اللّغة "وُضِعت على تعدد الدلالة في الأصل، زيادة على إبهام ألفاظها، ولا يدل اللّفظ على المعنى إلاّ في الاستعمال"[6].

بناء على هذه الأهمية التي يكتسبها السياق في تعيين المعنى المراد من اللّفظ المستخدم، فإن النظر إلى معناه كما جاء في المعجم ليس غير لا يأمن المترجم من العدول عن الدلالة التي شحنه بها الكاتب في نصه، أو عن دلالة من الدلالات الكامنة في صلبه فأبرزها السياق إلى السطح؛ لأنّ الدلالات المتراكمة المندسة في أثنائه هي التي تمكن من استعماله في سياقات متعددة ومتنوعة، ويستتبع ذلك إمكان احتماله عددًا كبيرًا من التأويلات، ويساعد السياق الكبير في استبعاد بعضها أو إقصائه واستدعاء بعضها مُعَدَّلًا بحسب ما يقتضيه السياق الجديد[7].

إن تعدد دلالات اللفظ بتعدد سياقات استعماله ممّا يتوجب على المترجم مراعاته وأخذه بالجدية المطلوبة أثناء استشارته القواميس للوقوف على معنى من معاني عنصر من عناصر نص الانطلاق، ليتبيّن له مدى انسجام ما اقترحه القاموس مع السياق الذي وظفه فيه الكاتب كيما يبحث له في اللّغة المستقبلة عن مقابل يحمل المعنى الملائم للسياق الذي جاء فيه في النص الأصل، حتى يتجنب الانحراف عن المعنى المقصود أو تضييقه أو توسيعه.

وتقدم لنا بعض الترجمات شواهد على تبعات الاعتماد على الدلالة المعجمية للوحدة اللّغوية من دون وضع السياق الذي تنزلت فيه في النص في الحُسبان، ففي رواية مولود فرعون «Le fils du pauvre» يقول بطلها (فورولو) متحدثا عن ذكرياته مع عمه لونيس المتوفى:

«Ce brave oncle! IL était plus gamin que moi. Que des futilités pour lesquelles je le faisais courir! Il m'a sans doute pardonné dans la nuit de son grand repos»[8].

نقل سيد أحمد طرابلسي في ترجمته للرواية إلى العربية العبارة المُؤَشّر عليها في الفقرة كما يلي: "في ليلة رقاده الكبير"؛ فالوحدة اللّغوية «grand» في النص الأصل اختار لها المترجم كلمة "كبير" مُكافِئًا في اللّغة المنقول إليها، وهي من بين مجموع المفردات التي اقترحها معجم من المعاجم المزدوجة اللّغة ترجمة للكلمة الفرنسية المذكورة، وهذه المقترحات هي: "كبير"، "جسيم"، "طويل"، "شجاع"[9]، فقد انصرف اهتمام المترجم هنا الانصراف كله إلى العلامة اللغوية من حيث هي وحدة معجمية في الرصيد اللّغوي، فتعلق بمقابل من المقابلات التي أوردها لها المعجم المزدوج اللّغة من دون إيلاء أي اهتمام للسياق الذي وظفها فيه المؤلف، فحال المترجم حينئذ كحال من يتعامل مع مفردات اللّغة كما أقرتها المواضعة ليس غير. ومعلوم أن

"الترجمة التي تعنى بالعلامات اللّغوية فقط لا تعبر تعبيرًا سليما عن معنى الخطاب"[10]، وبسبب ذلك توارت في الترجمة الظلال التي أضفاها السياق على الوحدة اللغوية «grand»، فالسياق هو سياق الكلام عن الموت الذي لم تُظْهِره عبارة "ليلة رقاده الكبير"؛ لأنه قد يتأتّى للأحياء من الأناسي أن يرقدوا رقادًا كبيرًا من دون أن يتعلق الأمر بالضرورة برحيلهم عن الحياة الدنيا، فقد يتفق أن يقال عن شخص "رقد أمس رقادًا كبيرًا" والمراد أنه كان مجهدًا فاستسلم للرقاد مدةً طويلة تربو عن المدة التي يقضيها نائمًا في مُعتاد الأوقات؛ فليس هناك في هذه الحالة ما يشي بأنه رَقَدَ رُقادًا لم يعد منه إلى دنيا الأحياء، وعليه فإن استرجاع المعنى الذي أدته الوحدة «grand» في سياقها في النص كان يتطلب من المترجم ألَّا يلتصق بالمعجم الْتِصَاقَ من يترجم لغة بلغة أخرى، وإنما عليه وإنْ استأنس به (أي المعجم) أن يبحث في لغة الوصول عن وحدة تؤدي الغرض وتستوعب المعنى المعبر عنه في نص المؤلف وإن لم ترد ضمن ما اقترحه المعجم ترجمةً للكلمة ذات العلاقة، ولذلك يقول جان كلود مارغو "من الخطأ الاعتقاد أن الترجمة الجيدة هي تلك التي تعيد مختلف دلالات الكلمة عندما ننظر إليها معزولة، فالكلمات تتآلف في جمل داخل سياق فتحدد المفهوم (وليس المفاهيم) الخاص الذي استخدمت فيه الجمل على النحو الذي يجعلنا نترجم مفهوم الكلمة في سياقها وليس المجال الدلالي لهذه الكلمة"[11].

إن ما يرفع الإشكال في الحالة التي استشهدنا بها ليس هو الإبدال (Transcodage) أو التعامل مع العناصر المؤتلفة في جمل النص وفقراته على أنها علامات لغوية معزولة عن سياقاتها، إنما يزول الإشكال المطروح فيها بمراعاة انسجام معنى الوحدة التي يقع عليها الاختيار مع معاني الوحدات المصاحبة لها، كيما تتلاحم وتتراحم في سياق جامعٍ حاضنٍ لمعنى الجملة أو الفقرة، فالوحدة اللّغوية الكفيلة بالتعاضد مع جاراتها في الترجمة المذكورة لتحقيق ما ألمحنا إليه هي كلمة "الأبدي" صفة لـ "الرقاد" فتكون العبارة على النحو الآتي: "في ليلة رقاده الأبدي"؛ فالمجيء بـ "الأبدي" (وهي وحدة لم يوردها المعجم المزدوج " فرنسي-عربي" الذي أحلنا عليه في قائمة الوحدات اللّغوية العربية المقابلة لـ «grand» في الفرنسية) صفةً لـ "الرقاد" هو الذي يجعل المعنى المقصود في العبارة - كما هي الحال في الأصل - هو الموت، مع أن الوحدة "أبدي" من مقابلات الكلمة الفرنسية éternel وليس من مقابلات الكلمة

المستخدمة في الأصل كما تقدمت الإشارة، وتستعملها الفرنسية للتعبير عن معنى الموت، نحو قولهم (Le sommeil éternel)[12]، يقول بوجمعة عزيري منتقدا خيار المترجم في نقل عبارة النص الأصل المذكورة «فالنعت «grand» في سياق عبارة المتن يدل على طول المدة وأبديتها، فلا يمكن لنظيره العربي كبير أن يدل هنا على نفس المعنى السياقي إلا بتعزيزه بكلمة أخرى توضيحية مثلا النعت "الأزلي"»[13].

إن احتياط المترجم في التعامل مع قواميسه (أو معاجمه) مسألة أساسية، حتى عندما يتعلق الأمر باختيار مفردة من المفردات التي تقترحها تَرْجمةً للكلمة التي استعملها المؤلف في نصه؛ ففي هذه الحالة أيضا يكون اختياره بناء على السياق، سواء أتعلق الأمر بسياق النص أم بالسياق المقامي (contexte situationnel) أم بالسياق الثقافي، خاصة أن العناصر المشحونة ثقافيًا لا تقدم القواميس (أو المعاجم) المزدوجة اللّغة في الغالب الحل للمترجم.

إن هذا النوع من القواميس نادرًا ما يتعرض للفوارق الثقافية بين لغة الانطلاق ولغة الوصول على الرغم من أهمية هذه الفوارق في الاهتداء إلى الوحدة اللّغوية المناسبة للمعنى المعبِّر عنه، وعلى الرغم من كثرة العناصر ذات الحمولة الثقافية في اللغات[14].

وفي هذا الإطار قدم فايني (Vinay) مثالًا توضيحيا لأهمية السياق في توجيه المترجم لاختيار العناصر اللّغوية الأنسب لنقل المعنى إلى اللّغة المستقبلة، وهو مثال يتعلق بالسياق الحضاري[15]؛ فالعبارة الإنجليزية (civil war) في السياق الحضاري الأمريكي لا يُسْعف القاموس المزدوج (إنجليزي - فرنسي) أو (إنجليزي - عربي) المترجم في نقلها، لأن المقابلات التي يعطيها لمكونات هذه العبارة في الفرنسية هي (civile) و(guerre)، وبناء عليه تصبح العبارة في لغة الوصول (الفرنسية) بالاعتماد على القاموس هي (guerre civile)[16]، وليس هذا هو المعنى المقصود من العبارة الإنجليزية في السياق الحضاري الأمريكي، إنما المراد هو (guerre de sécession)، وهي الحرب الانفصالية بين الشمال و الجنوب في الولايات المتحدة الأمريكية (1861 - 1865)، ومعنى هذا أن اهتداء المترجم في مثل هذه الحال بالمعجم وحده من دون أخذ السياق التاريخي والحضاري للولايات المتحدة الأمريكية بعين الاعتبار سيُبعده عن دلالة العبارة في السياق المذكور، فتؤدي معنى غير المعنى الذي أُريد لها، ولذلك يقول

محمد ناصر العجيمي: "دلالة ملفوظ لا تحدد، فحسب، عن طريق الدلالة المعجمية للدوال وصيغ تراكيبها، ولكن أيضا بالاستناد إلى السياق المادي والنفسي الحاف بعملية التلفظ بها والمقاصد المراد تأديتها، وما يتفق أن تُحدثه من تأثير، فكل ذلك يُسهم في تلوين الملفوظ اللّغوي والمعجمي بدلالات مضافة، بل قد يغير مجرى دلالته تغييرًا تامًا ويفضي به إلى مسلك آخر"[17].

إن النقل اللّغوي الخالص بالاعتماد فقط على المعجم وما يقترحه من مقابلات لِأَدِلَّة نص الانطلاق لا يحقق ما يتغياه المترجم وهو تقديم ترجمة قريبة من النص الأصل من حيث المعنى؛ لأن النصوص فضلا عن مكوناتها اللّغوية وهي الدوال المتآلفة في تراكيبها تتضمن أيضا معرفة خارجة عن اللّغة لا يحيل عليها المعجم أو القاموس المزدوج، في الأعم الأغلب، عندما يقدم ترجمات لألفاظ اللّغة الثانية، فاتكال المترجم على هذه الترجمات وحدها لا يمكنه حتى من فهم نص الانطلاق فهمًا قريبًا مما أراده مؤلفه، بَلْه أن ينقله إلى لغة الوصول نقلاً "صحيحا" وإنْ وجد في القاموس أو في القواميس التي يستأنس بها جميع المقابلات المعجمية لكافة عناصره اللّغوية، سواء أكانت أفعالاً أم أسماء أم حروفا (مثل حروف الجر والعطف والإضافة...)، ففي الترجمة مثلما تقول ماريان لودرار (Mariane Lederer): "لا تكفي معرفة دلالات الكلمات الأجنبية، يجب أن نعرف أيضا (...) أنه لا يمكننا أن نترجم برصف مقابلات، وإنما بالتعبير عن معنى مُماثلٍ"[18]، بمعنى إن رصف المقابلات التي يقدمها القاموس ترجمة لألفاظ الأصل لا يؤدي سوى إلى نصٍ - إن صح أن يُسمَّى نصًا - مستغلق، بل إلى حشدٍ متراكم من الكلمات قد لا يؤدي معنى أصلاً.

وعلى المترجم أن يكون على بَيّنةٍ من أنه قد يحدث ألاَّ يعثر في قاموسه (أو في قواميسه) لكل مفردة في العمل الذي يُعنى بنقله مفردة أخرى تقابلها في اللغة المنقول إليها، لأنه كما يقول جان كلود ماروغو (Jean Claude Margot): «لا توجد لغتان في العالم تُغطِّي أرصدتهما المعجمية بعضها بعضًا تمام التغطية وكلمة بكلمة، وتكون كل معاني كلمة في اللّغة "ب" توافق جميع معاني كلمة في اللّغة "أ"»[19]، خاصة أن اللّغات لا تقطع الواقع تقطيعًا واحدًا، بالنظر إلى تمايز أهاليها في رؤاهم للعالم[20].

من أجل ذلك قد لا يجد في القاموس أو المعجم للمعنى الذي استخدمته اللّغة المنقول منها اللّفظ الذي يعبر عنه بدقة، يحدث هذا خاصة في مسميات الأشياء كما

هو الشأن بالنسبة إلى أسماء النخيل في البلدان المنتجة للتمور؛ ففي الوقت الذي نجد فيه لكل نوع من النخيل في لغة أهلها اسمًا خاصًا، فإن لغات أخرى لا علاقة لأهلها بهذا الصنف من الأشجار تقتصر على تسمية عامة للإحالة على أي صنف من أصنافها، فالفرنسية على سبيل المثال تستعمل (palmier) للإشارة إلى أي نوع من الأشجار المنتجة للتمور، وهي ترجمة للتسمية العامة "نخلة ". وتستعمل الإنجليزية (palm tree) للغرض نفسه بإضافة كلمة (tree) أي شجرة، وأما التمييز بين أصناف النخيل بالكيفية التي نراها في كلام سكان الجنوب في الجزائر مثلا، فلا أثر له في قواميس هاتين اللّغتين (الفرنسية والإنجليزية)، وبناء عليه خلت منه المعاجم المزدوجة "فرنسي- عربي" و "إنجليزي - عربي" أيضا ، فإذا تعلق الأمر بنص عربي تناول فيه صاحبه بالحديث نوعًا من أنواع النخيل مثل "الغرس" أو "تفزوين " أو "تمشريط" فإن المترجم لا يجد في الرصيد المعجمي لأي من اللغتين سوى (palmier) و (palm tree)، ولاستدراك المعنى المتسرب في هكذا موقف فإنه عليه الاعتماد على معرفة لا تقدمها له قواميس اللّغتين المذكورتين وإنما تمُدُّه بها اللّغة المصدر، فيضيف إلى اللفظ العام في اللغة المستقبلة ما يرفع عنه الإبهام الناتج عن التعميم.

2. ثغرات في قواميس عربية وفرنسية أحادية وثنائية:

قلنا إن الأرصدة المعجمية للغات لا يغطي بعضها بعضا تغطيه كاملة، ومعنى ذلك أن المترجم سيصطدم في قاموسه (أو في قواميسه) بفراغات في بعض الأحيان، لأنه قد ترد في النص الأصل معانٍ لا تعرفها اللّغة المستقبلة ومن ثمَّ لا توفّر ألفاظا أو عباراتٍ للتعبير عنها، فإذا رجعنا مثلاً إلى "المنهل"[21]، وهو قاموس مزدوج اللغة (فرنسي - عربي)، وبحثنا فيه عن مقابلات عربية لبعض الألفاظ الفرنسية فإنه تقابلنا فراغات في المواطن التي نتوقع العثور فيها عليها، كما يتبين من البحث عما تعنيه في العربية الألفاظ الفرنسية الآتية على سبيل المثال: déictique، encoder، intertextualité، mobylette، réification. وسنحاول التأكد ممّا ذكرناه من خلال معاينة مواضع الوحدات اللّغوية المذكورة في أربعة قواميس فرنسية أحادية اللّغة، وبالرجوع إلى المواضع التي يتوقع المترجم أن يعثر على مقابلات عربية لها في المنهل وهو، كما تقدمت الإشارة، قاموس مزدوج اللّغة (فرنسي - عربي)، وتيسيرًا للوقوف على ما نسعى لتبيانه سنورد اللّفظ الأجنبي (الفرنسي) الذي يعنينا محاطًا بما يسبقه

مباشرة وبما يليه رأسًا في القواميس الفرنسية الآتية:

1 - قاموس لاروس الصغير المصور (Le Petit Larousse illustré)،

2 - قاموس روبير الصغير (Le Petit Robert)،

3 - قاموس آشيت (Dictionnaire Hachette)،

4 - القاموس الموسوعي للّغة الفرنسية لوماكسيدكو (Dictionnaire encyclopédique de la langue française Le Maxidico)[22].

ثم ننعطف بعد ذلك إلى المنهل لِاسْتشارته بشأنها مهتدين بالمادة اللّغوية التي يفترض أن تسبقها ترتيبًا وبالتي تليها:

1. لفظ (Déictique):

أ. قاموس "Le Petit Larousse illustré":

- Déicide-> | Déictique | -> Déification - Déifier.

ب. قاموس "Le Petit Robert":

- Déicide-> | Déictique | -> Déification - Déifier.

ج. قاموس "Dictionnaire Hachette":

- Déicide-> | Déictique | -> Déifier - Déification.

د. قاموس "Le Maxidico":

- Déicide-> | Déictique | -> Déification - Déifier.

هـ. قاموس "المنهل":

- Déicole-> | Ø | -> Déification - Déifier.

2. لفظ (Encoder):

أ. قاموس "Le Petit Larousse illustré":

- Encocher-> Encodage - | Encoder | - encodeur ⟶ encoignure.

ب. قاموس "Le Petit Robert":

- Encocher-> Encodage - | Encode | - encodeur ⟶ encoignure.

ج. قاموس "Dictionnaire Hachette":

- Encocher-> | Encoder | - Encodage ⟶ encoignure.

د. قاموس "Le Maxidico":

- Encocher-> Encodage - | Encoder | ⟶ encoignure.

هـ. قاموس "المنهل":

- Encocher-> Ø - Encoffrer - encoignure.

3. لفظ (Intertextualité):

أ. قاموس "Le Petit Larousse illustré":

- intersyndical, e, aux -> intertexte - Intertextualité - intertextuel, elle, -> intertidal.

ب. قاموس "Le Petit Robert":

- Intersyndical -> Intertextualité - intertextuel, elle -> intertidal, ale, aux.

ج. قاموس "Dictionnaire Hachette":

- Intersyndical, ale -> Intertextualité - intertextuel, elle -> intertidal, ale.

د. قاموس "Le Maxidico":

- intersyndical, ale, aux -> Intertextualité -> intertidal, ale, aux.

هـ. قاموس "المنهل":

- intersyndical, e, aux -> Ø -> intertidal, e, aux.

4. لفظ (Mobylette):

أ. قاموس "Le Petit Larousse illustré":

- Moblot ⟶ Mobylette ⟶ mocassin.

ب. قاموس "Le Petit Robert":

- Mobinaute ⟶ Mobylette ⟶ mocassin.

ج. قاموس "Dictionnaire Hachette":

- Möbius...[23] ⟶ Mobylette ⟶ mocassin.

د. قاموس "Le Maxidico":

- Mobilité ⟶ Mobylette ⟶ mocassin.

هـ. قاموس "المنهل":

- Mobilité ⟶ Ø ⟶ mocassin.

5. لفظ (Réification):

أ. قاموس "Le Petit Larousse illustré":

- Reichsmark ⟶ Réification - réifier -> réimplantation.

ب. قاموس "Le Petit Robert":

- Réhydrater -> | Réification | - réifier -> réimperméabiliser - réimperméabilisation.

ج. قاموس "Dictionnaire Hachette":

- Réhydrater -[24]> réifier - | Réification | - > réimpméabiliser - réimperméabilisation.

د. قاموس "Le Maxidico":

- Réhydrater ⟶ | Réification | - réifier ⟶ réimplantation.

هـ. قاموس "المنهل":

- Rehaut -[25]> ...[26]... | Ø | -> réimperméabilisation - réimperméabiliser.

نشرع الآن في قراءة أمثلتنا حسب المواضع التي أوردتها فيها القواميس الفرنسية المذكورة وحسب المواطن التي نتوقع أن تجيء فيها في المنهل:

* فبالنسبة إلى الكلمة الأولى في المجموعة أعلاه وهي (déictique): فإنها جاءت في القواميس الأربعة (الفرنسية) مسبوقة بكلمة (déicide) ومتبوعة بـ (déification) وتلا هذه الوحدة الفعل غير المصرَّف (déifier) في القاموسين "لاروس" و"لومكسيدكو"، وأما في قاموس آشيت فتلاها أولاً الفعل غير المصرف (déifier) ثمّ كلمة (défication) المشتقة منه، ولكن المهم في الأمر هو ورود هذه الكلمة في القواميس الأربعة (أ، ب، ج، د) ومعناها كما شرحتها هذه القواميس الوحدات اللّغوية التي تستعمل في الكلام من أجل التعيين، غير أن دلالتها لا تتحدد إلا داخل الخطاب وأما خارجه فتكون مبهمة، ومن أمثلتها الضمائر وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة؛ فما يحيل عليه ضمير المتكلم «أنا» على سبيل المثال لا يتعين إلا عند الاستعمال، أي بقول المتكلم «أنا (Je)» وأما قبل ذلك فإنه لا يحيل على ذات بعينها، يقول قاموس "روبير الصغير" في تعريف (déictique): «mot dont le sens est déterminé par la situation d'énonciation».

إن العائد إلى أحد هذه القواميس بخصوص هذه الوحدة اللّغوية إذا ما مرت عليه في نص من النصوص ولم يكن له سابق علم بمعناها فإنه سيجد فيه ما يُجَلِّي ما غمَّ عليه، وهو ما لا يَحْصُلُ بشأنها للمترجم من الفرنسية إلى العربية إذا ما رجع إلى المنهل في طبعته السادسة (1980) أوفي طبعته الثانية والعشرين (1999)[27] لمعرفة دلالتها في العربية[28]؛ ففيه بعد كلمة (déicide) جاءت كلمة (déicole) ثمَ (déification) المتبوعة بالفعل غير المصرف (déifier)، ومعنى ذلك أن المترجم سيقابله فراغ (Ø) في

الموضع الذي توقع أن يجد فيه الوحدة اللغوية التي يبحث عن مقابلها في اللّغة العربية التي ينقل إليها، وهو نقص سيكون له تأثيره في مثل هذه الحال في عمل المترجم. وللتذكير فإن هذه الكلمة ليست من المفردات المستحدثة في الفرنسية بعد ظهور طبعتي المنهل المذكورتين، وإنما عرفتها منذ زمن بعيد على ما يبدو[29]، فهي مأخوذة من الكلمتين الإغريقيتين «deiktikos» و«deixis»، وتعنيان على الترتيب "démonstratif" (إشاري) و "désignation" (تعيين) كما شرحها روبير الصغير (Le Petit Robert)[30].

* الكلمة الثانية في أمثلتنا هي (encoder): جاءت في القواميس (أ، ب، د) محاطة بـ (encocher) و (encodage) من جهة اليسار، وبـ (encodeur) و(encoignure) من جهة اليمين. وأما في القاموس (ج) فتقدمتها كلمة (encoder) يسارا، وأعقبتها (encodage) و(encoignure) على الترتيب يمينًا.

إن هذا الاختلاف الجزئي في تأطير الكلمة لم يكن له أي تأثير في معناها في القواميس الأربعة، فعلى الرغم من بعض الاختلاف في العبارات المستخدمة في شرحها، فإنها اتفقت على أنها تعني تدوين أو إنتاج شيء (رسالة: message) مثلا، وفق قواعد قانون معين. وأما في المنهل فإنه وقع قفز على هذه الكلمة، فالمستأنس به (المترجم في حالتنا) لا يجد لها أو لإحدى مشتقاتها أثرًا في المكان الذي يتوقع مجيئها فيه، فبعد (encoder) انتقل مباشرة إلى (encoffrer)[31] ثم إلى (encoignure) متجاوزًا (encoder).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الكلمة ليست من العناصر اللّغوية المستحدثة بعد صدور الطبعتين المذكورتين من طبعات المنهل[32]، كما يتبيّن من تعامله مع كلمة تشترك معها في الجذر وهي (code)، فبخصوص معانيها واستعمالاتها جاء فيه: code قانون، شرعة مدونة قانونية، مجموعة قوانين «code: اصطلاح، رمز، معجم الرموز»، وفي ما يتعلق ببعض استعمالاتها نلقى فيه ما يلي: le code civil القانون المدني المدونة المدنية، code de la route نظام السير ، code de la politesse أصول السلوك، se mettre en code استعمل الضوء الخافت (في السيارة) ...إلخ[33].

من الواضح أن هذه المقابلات وهذه الشروح التي قدمها المنهل لا تَسُدُّ مَسَدَّ المعنى الذي تؤديه كلمة (encoder) مثلما جاء في القواميس (أ، ب، ج، د) كما رأينا.

* الكلمة الثالثة حسب الترتيب الذي اعتمدناه هي (intertextualité): فقد جاءت في القواميس الفرنسية الأربعة محاطة بطائفة من الوحدات اللّغوية تتقدمها فيها

جميعا الوحدة (intersyndical)، وتليها (مع بعض الاختلاف بين هذه القواميس) عناصر لغوية أخرى منها ما هو مفردة من مفردات المعجم كما في القاموس (أ): فقد أعقبها بعد علامتي التأنيث والجمع المناسبتين لها بـ (intertexte)؛ وهو مصطلح يستخدم للإشارة إلى تداخل مجموعة من النصوص بعضها في بعض في علاقات نصية[34]، ومنها ما هو علامة من العلامات التي تدخل عليها في حال تأنيثها وهي في هذه الحالة الحرف «e»، ومنها ما هو علامة من العلامات المناسبة لها عندما تأتي في صيغة الجمع وهي في هذا السياق(aux)، والملاحظ أن القاموس (ب) مرَّ مباشرة من (intersyndical) إلى (intertextualité) خلافًا للقواميس الثلاثة الأخرى (أ، ج، د). وأمَّا ما تلاها (أي intertextualité)، فهو أيضا إما مفردة من مفردات المعجم وإمَّا علامة من علامات الإفراد والتأنيث والجمع مع شيء من الاختلاف أحيانا بين القواميس الأربعة في ترتيب هذه العناصر اللغوية التي أوردتها بعد الكلمة محور الحديث، أو في عددها وفي نوعها أيضا؛ فعلى سبيل المثال، ذكر قاموس آشيت علامة تأنيث (intertidal) دون علامة جمعها على خلاف قاموس روبير الصغير الذي أثبت علامتي تأنيثها وجمعها، ولم يشر قاموس لاروس الصغير إلى هاتين العلامتين الإعرابيتين في ما يخص هذه المفردة، وأما قاموس لو مكسيدكو فاكتفى بإحاطة (intertextualité) بمفردتين في صيغة المذكر المفرد وأتبعهما بعلامتيهما الإعرابيتين تأنيثا وجمعًا، غير أن الاختلاف بين القواميس الأربعة في هذا المستوى لم تتأثر به الدلالة التي منحتها للكلمة موضوع حديثنا، فقد دلت فيها جميعا على مجموع العلاقات التي توجد بين النصوص، أي ما يحصل بينها من تداخل[35].

وأما المنهل فإنه انتقل من (intersyndical) التي تقدمت (intertextualité) في القواميس (أ، ب، ج، د) إلى (intertidal) من دون توقف عند (intertextualité)، وبهذه الصورة فإن المترجم الذي يعتمد إحدى الطبعتين المذكورتين (أو التي تقدمتهما) في عمله فإنه عند بحثه عن ترجمة هذه الوحدة اللغوية إلى العربية سيجد نفسه لا محالة حيال بياض أو فراغ، وعليه فإنه ملزم دائما عند استئناسه بالقواميس باعتماد طبعات مُحينة، لأنه قد يحدث أن تستدرك الطبعة الجديدة ما اعترى الطبعات السابقة من نقص، وهذا ما يسهر عليه حتى مؤلفو القواميس الأحادية اللّغة، على اعتبار أن اللّغات تعرف نموًّا مستمرًا لا يعرف التوقف.

ويمكننا أن نمثل لاستدراكات مؤلفي القواميس بقاموس روبير الصغير نفسه، فقد عريت طبعته لسنة 1992 من كلمة (intertextualité) ثم اسْتُدرِكت في طبعات لاحقة (طبعة 2017 مثلا)؛ إذ غابت هذه الوحدة اللّغوية من الطبعة المذكورة لقاموس روبير الصغير على الرغم من أن استعمالها جرى قبل 1992 بسنوات كثيرة فجوليا كريستيفا (Julia Kristeva) على سبيل المثال لا الحصر كانت تستخدمها في كتاباتها في ستينيات القرن العشرين؛ ففي مؤلفها «Recherches pour une sémanalyse (extraits)» تقول في سياق تحديد مفهومها للنص:

« (...) il est une permutation de textes, une intertextualité, dans l'espace d'un texte plusieurs énoncés, pris à d'autres textes, se croisent et se neutralisent »[36].

هذا مثال واحد ليس إلاّ عن إمكان وجود فراغات في القواميس الأحادية اللّغة التي يمكن أن يستأنس بها المترجم أثناء ممارسته عمله، وهذه الفراغات حصولها واردٌ حتى عندما يتعلق الأمر بمفردات جارية في الاستعمال قبل صدور طبعة القاموس ذي العلاقة مثلما رأينا في قاموس روبير الصغير الذي لم ترد في طبعته لسنة 1992 مفردة سبق استعمالها هذا التاريخ بما يزيد عن عشرين سنة.

إن هذه الظاهرة الكثيرة الشيوع في جميع أصناف القواميس تشكل عقبة للمترجم، لاسيما إذا كانت الوحدة اللّغوية التي يسعى لاستجلاء معناها مستعملة في دوائر ضيقة أو مما هو متداول في أوساط ثقافية أو علمية خاصة، ففي هذه الحالة قد لا يعثر عليها لا في القواميس الأحادية اللّغة ولا في القواميس المزدوجة المتوافرة لديه، فإذا بحث، على سبيل المثال، عن مفردة (taxéme) في روبير الصغير (طبعة 1992) أو في آشيت (طبعة 2005)، فإنه لا يجد بغيته فيهما على الرغم من إيرادهما مفردات من الحقل نفسه الذي تنتمي إليه الوحدة المعجمية المذكورة وهو الحقل اللّغوي[37].

وقل مثل ذلك بالنسبة إلى كلمات أخرى يكون المترجم بحاجة إلى معرفة معانيها، ولكن المعاجم أو القواميس التي تكون بحوزته لا تتعرض لها؛ فالقاموسان المذكوران آنفا لم يوردا مثلاً كلمة (tapinose) وهي من مصطلحات الحقل البلاغي وتفيد المبالغة في التحقير، كما أغفلا أيضا كلمة (asteisme) التي تعني المدح بما يشبه الذم، ولكنهما بالمقابل تناولاَ مصطلحات أخرى من هذا الحقل نفسه مثل: assonance، و litote، و calembour وغيرها ! فالمترجم عندما لا يعثر على مثل

المصطلحات التي أشرنا إليها في القواميس المزدوجة فيعود فيها إلى القواميس الأحادية اللّغة من صِنْوِ روبير الصغير وآشيت في طبعتيهما المذكورتين على سبيل المثال، فإنه لا يجد فيها ما يتطلع اليه بسبب الفراغات التي ألمحنا إليها على الرغم من أن المصطلحات الغائبة في طبعتي القاموسين المذكورين ليست ممّا استحدثته البلاغة الجديدة في الغرب، وإنما هي من المصطلحات القديمة التي سبقت ظهور صناعة المعاجم في أوروبا الحديثة، فهي قديمة قدم البلاغة نفسها؛ فمصطلح مثل (anadiplose) وهو من مصطلحات البلاغة في فرنسا حديثا أصله المصطلح البلاغي الإغريقي (anadiploses) ويعني بداية الجملة التالية بالكلمة التي انتهت بها سابقتها[38]، ولكن على الرغم من قدم هذا المصطلح واحتفاظ البلاغة الغربية به، فإن روبير الصغير وآشيت في الطبعتين المشار إليهما (وفي الطبعات السابقة لهما) لم يورداه، ولا يبرر غيابه فيهما بالقول إن موضعه القواميس المتخصصة، لأن الأخذ بهذه الحجة سيدعو إلى التساؤل عن مبرر توقفهما عند مصطلحات بلاغية أخرى من مثل: euphémisme، وmétonymie، وhiatus، وhyperbole، وsynecdoque.

إن تعرض بعض القواميس العامة لهذا النوع من المصطلحات هو ما قد يغري المترجم بالبحث فيها عن أي مفردة من جنسها، لكنه أحيانًا لا يعود منها بطائل وهي النتيجة التي ينتهي إليها عندما يُراجع بشأن بعض المصطلحات المذكورة بعض القواميس المزدوجة، فعلى سبيل المثال لا المنهل ولا قاموس لاروس المحيط في الطبعات المذكورة أعلاه تعرض للمصطلحات التالية: taxème، tapinose، asteisme، anadiplose.

وقل مثل ذلك بالنسبة إلى مصطلحات كثيرة أخرى بلاغية ولغوية ونحوية وأدبية وبالنسبة إلى كثير من المصطلحات المتداولة في العلوم الإنسانية مما يتوقع المترجم أن يجد في قواميسه تلك ما يقابلها في العربية.

* المثال الرابع للظاهرة التي نحن بصدد بحثها هو كلمة (mobylette): وهي كلمة لا نتوقع أن يخطر على بال أيًّ كان غيابها في أي قاموس من القواميس التي اعتمدناها لشيوعها وكثرة جريانها على الألسنة عندما يتعلق الأمر باللغة الفرنسية على الأقل؛ فإذا رجعنا إلى قواميسنا الأربعة (أ، ب، ج، د) فإننا نسجل بشأنها ما يلي: فقد جاءت فيها كلمة (mobylette) مسبوقة مباشرة[39] حسب ترتيبها بإحدى الكلمات الآتية:

mobinaut، mobbot، möbius، mobilité. واتفقت (أي هذه القواميس) في الكلمة التي أعقبتها مباشرة وهي (mocassin)، واتفقت في ما تعنيه مع بعض الاختلاف في التفاصيل؛ فهي تعني دراجة آلية أي دراجة بمحرك، وهو المعنى الذي قد يعني المترجم في النص الذي ينقله وفق سياق وُرودها في هذه القواميس وهو سياق الاستعمال الحقيقي للكلمة.

وأما إذا عدنا إلى المنهل في الموضع الذي يتوقع المترجم العثور فيه على هذه الكلمة (mobylette) فإننا نلاحظ أنه محاط مباشرة بـ (mobilité) و (mocassin)، وأما الكلمة موضوع اهتمام المترجم فلا أثر لها داخل هذا الإطار، وما يصادفه في المكان الذي احتمل أن تشغله في هذا القاموس (في الطبعتين السادسة والثانية والعشرين) هو بياض أو خانة فارغة (Ø)، على الرغم من أن الكلمة المبحوث عنها ليست من الرصيد المفرداتي الذي دخل معجم اللغة الفرنسية في الآونة الأخيرة، وإنما هي من العناصر اللّغوية المتداولة فيها قبل 1999 و1980 تاريخي صدور الطبعتين المذكورتين من طبعات المنهل، وفي مثل هذه الحالة لا يقدم القاموس للمترجم الخدمة المرجوة.

إن إغفال مفردات متداولة وكثيرة الاستعمال ظاهرة شائعة في القواميس الأحادية اللّغة وغير الأحادية كما تقدمت الإشارة، فمفردة كالتي كنا بصددها، وإن كانت ظهرت قبل ستينات القرن الماضي (القرن 20) وذيوعها بذيوع مرجعها أو مسماها الذي هو نوع من الدرجات الآلية انتشر بكثرة حتى قبل خمسينيات الألفية الثانية للميلاد، فإنه لم يتضمنها الرصيد المفرداتي لقاموس لاروس الصغير في طبعته لسنة 1965 على الرغم من صفة الموسوعية التي وُصف بها من خلال عبارة « Dictionnaire encyclopédique »، وقد استدركها لاروس (Larousse) في طبعات لاحقة كما هي الحال في طبعة 2005 التي اعتمدناها[40]. ومعنى هذا أنه لا يجب أن يكتفي المترجم بالعودة إلى ما لديه من طبعات قديمة لقواميسه، وإنما عليه أن يعنى بمراجعة طبعاتها الجديدة أيضا، وأما الرجوع إلى طبعاتها القديمة فمن بين ما يبرره أن ربّ مفردة كانت متداولة في زمن ما بمعنى من المعاني ثم اكتسبت في زمن تال معنى غير المعنى الذي كانت تؤديه من قبل، أو تكون قد صدأت مع مرور الوقت وسقطت من الاستعمال، وهي ظاهرة معروفة في جميع اللغات، فإذا كان النص الذي ينقله

من النصوص القديمة التي جاء فيها هذا النوع من الكلمات، فإن حاجته إلى قواميس تضمنتها أرصدتها المعجمية وتناولتها بالشرح والتوضيح ستكون ماسة وإن كانت طبعاتها قديمة وعلى الرغم من وجود طبعات أحدث منها بين يديه. وما يقتضي منه ذلك أيضا أن المؤلف قد لا يستخدم بعض الألفاظ بمعانيها المتداولة أثناء إنجاز الترجمة، فيتطلب منه ذلك البحث عمَّا كانت تدل عليه في زمن وَلَّى باستحضار سياقاتها التاريخية والثقافية[41] من خلال القواميس ذات العلاقة.

كل هذا يُبَيّن أن استغناء المترجم استغناءً كاملا عن طبعات قديمة لقواميسه أمر غير ممكن بالنظر إلى التطور الدائم الذي تعرفه اللّغة، فيدعو إمّا إلى إهمال بعض المفردات التي سقطت من الاستعمال في الطبعة الجديدة للقاموس أو إلى تحميلها معان غير تلك التي كانت تعبر عنها من قبل وهو ما يطلق عليه انتقال المعنى، كما حدث على سبيل المثال مع كلمة "الرَّطَّانة" في العربية التي كانت تعني في الأصل الإبل إذا كانت رفاقًا ومعها أهلوها[42]، ثم انتقل معناها ليدل على كلام الأعاجم من حيث إنه لم يكن كلامًا مفهومًا للعرب عندما اختلطوا بهم، فأصبحت من ثمَّ تعني (مع ترك التشديد): «الكلام بالأعجمية»[43]، أي الكلام غير المبين وغير المفهوم، وهو المعنى الذي احتفظت به القواميس الحديثة؛ جاء في القاموس المزدوج (عربي - فرنسي): «الرطانة لغةٌ غير مفهومة[44]، ونقلها بهذا المعنى إلى اللّغة الفرنسية فترجمها بـ: «bavardage, baragouinage, jargon, charabia»[45].

وجاء في المنجد في اللغة والأدب والعلوم وهو أحادي اللّغة «رطن : رطن رطانةً، ورِطانة له وراطنه مراطنة، كلمه بالأعجمية. تراطن القوم وتراطنوا فيما بينهم: تكلموا بالأعجمية، الرُطيني الكلام غير المفهوم يقال "مارطيناك هذه" أي ما كلامك هذا الذي لا يُفهم»[46].

من الواضح من خلال هاذين المثالين أن كلمة «رِطانة» حدث فيها تغيُّرٌ أو انتقال في دلالتها فقد توارى معناها الأول في القاموس المزدوج (عربي - فرنسي) وفي المنجد، فلم ترد فيهما أية إشارة إليه لا من قريب ولا من بعيد، وهو معنى قد يرد لفظه في النص الذي يشتغل عليه المترجم فيشكل عليه المراد منه، فلا يهتدي إليه إلا بالرجوع إلى المعاجم القديمة التي توقفت عند معناه الأول، وأما قواميس ومناجد كاللذين ذكرناهما فلا تقدم له في هذه الحالة ما يجلِّي له معناه.

إن النص وطبيعة اللّغة التي صيغ بها وزمن إنتاجه والسياق الذي يتنزّل فيه، سواء أكان سياقًا تاريخيا أم اجتماعيا وثقافيا أو حتى سياسيا أو أيديولوجيا كل ذلك يمثل جملة من العوامل توجه المترجم في تعامله مع قواميسه قديمها وجديدها، أحادية كانت أو مزدوجة عامة أو متخصصة بوصفها من أدوات عمله التي لا يمكنه الاستغناء عنها جملة وتفصيلا مهما أوتي من تمكن ورسوخ قدم في لغتي عمله.

* المثال الخامس هو كلمة (réification) وهي الوحدة الأخيرة في مجموع الوحدات التي نحن بصددها، وما يلوح لنا عند معاينة المواضع التي أدرجت فيها في القواميس الخمسة (بما فيها المنهل) هو بعض التقارب بين القواميس (أ، ب ،ج، د) من حيث الوحدات المعجمية التي تسبقها والتي تليها رأسًا. فقد تقدمتها في كل من القاموس "ب" والقاموس "د" الكلمة (réhydrater)، في حين فصل القاموس "ج" بينها وبين (réhydrater) بطائفة من أسماء الأعلام وبالفعل غير المصرف (réifier)، وأما في القاموس "أ" فإن الوحدة اللغوية التي تقدمتها تقدم مصاقبة هي (reichsmark)، وأما فيما يتعلق بما أعقبها فقد تلاها في القاموسين "أ" و"ب" الفعل المتعدي غير المصرف (réifier)، وأما في القاموس "ج" فجاء بعدها الفعل المتعدي غير المصرف هو الآخر (réimperméabiliser)، غير أن هذا الاختلاف البسيط بين القواميس الأربعة في ما يحيط بالوحدة موضوع المعاينة لم ينجم عنه أي اختلاف بينها في المعنى الممنوح لها، فقد دلت فيها جميعًا على التَشْيِئَة (chosification)، أي تقديم المجردات والكائنات الحية في صور حسية، ومن ثمَّ فإنه إذا ما وردت هذه اللفظة في النص الذي يشتغل عليه المترجم وأشكل معناها عليه فإن رجوعه إلى مثل هذه القواميس الأحادية الخاصة بلغة الانطلاق يرفع عنها اللبس فيتضح له مدلولها من حيث هي وحدة معجمية في رصيد اللّغة الفرنسية، وهو ما يساعده على فهم التركيب الذي تضافر مع بقية عناصره لصناعة معناه.

وبالنسبة إلى المنهل، وخلافًا للقواميس المذكورة، فإننا نلاحظ مروره مباشرة بعد كلمة (rehaut) التي تلتها مفردتان (أشرنا إليهما في الهامش السابق) إلى كلمة (réimperméabilisation) التي يتوقع المترجم أن تكون مسبوقة بالمفردة التي يهمه معرفة معناها (أي réification)، بَيْدَ أنه يفاجأ بفراغ (Ø) في الموطن الذي كان منتظرًا أن تُنزل فيه في هذا القاموس.

إن مثل هذا الفراغ الذي يصطدم به المترجم في قواميسه وهو يسعى لاستجلاء معاني عناصر غمَّت عليه في نصِّه يُشَكِّل بالنسبة إليه عقبةً وهو يحرص على فهمه الفهم الذي يُيَسِّر عليه نقله إلى اللّغة المستقبلة، على اعتبار أن الشرط الأول لترجمة نصٍ ما فهمه فهما جيدًا[47]، أو على الأقل هو أحد شروطها الأساسية. ويجب أن نذكر هنا أن المسألة في الترجمة لا تُختزل في التوقف عند معرفة مدلولات ألفاظ نص الانطلاق من حيث هي وحدات معجمية ثم البحث عما يقابلها في معجم لغة الوصول على سبيل الإبدال (transcodage)، لأن كل محاولة لمتابعة لغة أخرى كلمة بكلمة تؤدي إلى تركيبات غريبة وغامضة[48]، ثم إن فهم معنى كلام ما لا يعني نفس ما يعنيه فهم دلالات العناصر المكونة له[49]، غير أنّه على الرغم من ذلك فإن فهم النص الأصل يمرُّ حتمًا من بوابة دلالات عناصره اللّغوية[50]، فهي المدخل الأول إليه واستغلاقها على المترجم ينعكس بالسلب على حصاد قراءته، فالولوج إلى عالم النص الذي تتدخل فيه، بطبيعة الحال عوامل أخرى، مفتاحه اللّغة فالمترجم في هذه الحالة يفهم اللّغة أولاً ثم يفهم معنى النص الذي سينقله إلى اللّغة الثانية، لذلك فإن استغلاق بعض العناصر اللّغوية المنتظمة في نسيجه يوقعه لا محالة في انحراف بقدرٍ ما عن المعنى المقصود في عباراته، مثلما حدث، على سبيل المثال، في ترجمة سيد أحمد طرابلسي قول السارد في رواية مولود فرعون «Le fils du pauvre»:

« Pendant le jour, la literie se balance sur toute la longueur d'un gros bâton suspendu aux chevrons par ses deux bouts ».

نقل المترجم هذا الكلام كما يلي: "أثناء النهار قربة الحليب تتأرجح على طول قضيب معلق إلى روافد السقف"[51].

يتضح من هذه الترجمة أن صاحبها لم يفهم معنى كلمة Literie فهمًا صائبًا، فقد اعتقد أنها تعني "قربة الحليب"، في حين أنها تعني مجموع ما يتألف منه الفراش أي عُدَّته. من البيّن هنا أن الترجمة تُحيل على مرجع خارجي غير المرجع الذي يحيل عليه مؤلف الرواية في عبارته، وتبعات ذلك ليست هينة؛ فما ستقره العبارة في ذهن متلقي الترجمة غير ما تقره عبارة الأصل في ذهن متلقيه، فشتان بين عدة الفراش وقربة الحليب! وهذا ما سيتبعه انحراف في زاوية الرؤية في النص المنقول، وليس هذا فحسب بل سَيَحْدُثُ أيضا اختلاف في المعنى الناجم عن تأويل عبارتي الأصل والترجمة، على أساس أن القارئ ينطلق في تأويله من المعنى الأول (أو المباشر) للعبارة

أو النص للوصول إلى المعنى الكامن خلفه متوسلا في ذلك بمعارف غير لغوية[52]، وهي المعارف التي يستحضرها الملفوظ اللساني(L'énoncé linguistique) ، فكما تقول ماريان لودرار؛ «لا تكفي معرفة اللغة لفهم ما يقال والتمكن من ترجمته. إن سيرورة فهم الملفوظ اللساني يرتكز، في الحقيقة، على نسقين من المعارف، المعارف من دون زيادة، أي جميع المعارف الملائمة التي يستدعيها الملفوظ، ومعرفة اللغة، إن فهم المعنى مرتبط بتلاؤم هذين الصنفين من المعارف بالنسبة إلى الجديد الذي يحمله الحدث اللساني (...)"[53].

إن ما يستدعيه اللّفظ literie مُؤْتلفا مع بقية ألفاظ العبارة في نص الرواية غير ما تستحضره قربة الحليب في النص المنقول، وهو ما يؤكد خطورة استغلاق معاني العناصر اللّغوية في نص الانطلاق على المترجم، ومنه تتجلّى لنا العوائق التي تسببها له الفراغات التي يصطدم بها في قواميسه عند بحثه عن دلالات بعضٍ من الألفاظ انْبَهَمَتْ عليه في النص الذي ينقله.

في مثل هذه الحالات إذا لم تقدم القواميس المتوافرة للمترجم الحل المنشود، فإن الغموض قد يتجاوز العبارة التي جاء فيها اللفظ فيخيم على الفقرة بأكملها فيفهمها فهمًا بعيدًا عن المقصد التبليغي فيها. وإن تعلقت المسألة بلفظ واحدٍ انحرف فيه المترجم عن معناه أو نسبه إلى مرجع غير المرجع المتواضع عليه، كما يظهر من ترجمة محمد عجينة الكلام الآتي الذي يتحدث فيه السارد في رواية مولود فرعون المار ذكرها عن بطلها فورولو الذي قال عنه:

« Sa colère atteint le comble lorsqu'il constate en même temps la disparition du lacet et de la grive capturée ».

ترجم عجينة هذا الكلام على النحو الآتي[54]: «ويبلغ منه الغضب مبلغه عندما يلاحظ اختفاء الأنشوطة ومعها طائر الزرزور الأسير» .

من الواضح أن عجينة ترجم (grive) بـ طائر الزرزور، وهما في الحقيقة طائران مختلفان، فما عناه فرعون ليس الزرزور كما بدا للمترجم إنما قصد طائر السمنة، والسمنة طائر صغير الحجم ريشه بني اللون ومُرقَّط على الصدر، وتغريده شجي مطرب، ومن حيث الرتبة فهو من الطيور الجواثيم، مثل القبرة والسنونو، وأما الزرزور فمقابله في اللّغة الفرنسية هو (l'étourneau)، وهو وإن كان صغير الحجم فإنه ليس من صنف الطيور التي منها طائر السمينة، وليست له مواصفاته، فريشه

قاتم اللّون مرقط بالأبيض، منقاره طويل حاد ومسطح في نهايته، وتغريدته غير تغريدة السمينة الشجية.

لم نأت بهذا المثال لنشير إلى عدم ورود كلمة (grive) في قواميس كالتي اعتمدناها فهي موجودة فيها جميعا، سواء أكان ذلك في القواميس الأحادية (أ، ب، ج، د) أم في القاموس المزدوج (هـ)، وقد أردنا أن نؤكد من خلاله أن التباس بعض ألفاظ النص على المترجم ولا يعود فيها إلى القاموس (أو إلى القواميس) ليس بأقل خطرا مما يحصل عندما لا يعثر في قواميسه على المفردة التي غمّ عليه معناها، ولم تسعفه معارفه اللّغوية ولا السياق الذي تَنزَّلت فيه في الاهتداء إلى دلالتها في النص، فمن الآثار الناجمة عن خطأ فهم محمد عجينة معنى كلمة (grive) إحالة المتلقي في اللّغة المستقبلة على مرجع غير المرجع الذي تحيل عليه هذه الكلمة في النص الأصل، وهذا ليس بالأمر الهيّن؛ لأن توكيد المؤلف على نوع الطائر الذي يقع في كل مرة في مصيدة فورولو، وهو طائر السمينة بالذات، ليس توكيدًا عاريًا من الدلالة بل هو إشارة منه إلى الحضور المكثف لهذا الطائر في الوسط البيئي الطبيعي الذي يتحدث عنه، فاستعماله الفعل (constater) مصرفًا في الحاضر (Le présent) وليس في زمن من أزمنة الماضي إيماءة منه إلى أن الأمر يتعلق في كل مرة بالطائر نفسه، وهو ما يشير بأن السمان عنصر أساس من العناصر التي تَسِمُ طبيعة هذه البيئة، لأنه لو كان هناك تنوع في الطيور التي كانت تقع في مصيدة (أنشوطة) فورولو لترك المؤلف التخصيص إلى التعميم، كأن يستعمل كلمة (gibier) بدلا من (grive) فيصبح الكلام:

« (...) la disparition du lacet et du gibier capturé »

معنى هذا أن الصورة التي يكوّنها قارئ الترجمة عن الوسط الطبيعي لبيئة الرواية لا تطابق الصورة التي يكونها عنها قارئ الرواية في لغتها الأصلية، إن مثل هذا الانحراف عن الأصل في الترجمة يحدث أيضًا عندما يغيم اللفظ على المترجم ولا يجد في قواميسه ما يرفع اللبس عنه، أو كما سبق القول عندما يصطدم فيها في الموطن المتوقع وجوده فيه ببياض أو قُل عندما يصطدم فيها بصمت أو سكوت غير وظيفي.

قد يختار المترجم في مثل هذه الحالة الحل الأسهل وهو حذف ما غمض عليه ولم يجد شرحًا له في القواميس، ومعلوم أن إسقاط ألفاظ أو فقرات من النص الأصل، سواء أكان ما يحمل المترجم عليه عبارة عن إبهام ما لم يستطع رفعه بالوسائل

المتاحة له (القواميس وغيرها) أم كان الداعي إليه أسباب أخرى، ستكون له تبعاته على منتجه الترجمي، وقد تكون هذه التبعات على درجة كبيرة من الخطورة على ترجمته، ويمكن أن نمثل لبعض آثار إسقاط المترجم بعض ما عسر عليه فهمه في النص الأصل بعبارة علق السارد من خلالها على جنازة الجدة في رواية فرعون المذكورة آنفا، وهي عبارة «toute la pompe y était»[55]، أسقط سيد أحمد طرابلسي هذه الجملة في ترجمته الموسومة «ابن الفقير»، ويرى بوجمعة عزيري أن هذا الحذف يعود إلى صعوبة في فهم العبارة، ثم أضاف "لقد سبق أن أخطأ المترجم في تأويل الكثير من عبارات نص المتن خاصة منها تلك المقولبة التي تعبر بالمجاز عن معان سياقية تتخذ الكلمات فيها دلالات ظرفية مخالفة لدلالتها العادية المألوفة في المعجم"[56].

في مثل هذه الحال التي تُشْكِلُ فيها بعض دلالات ألفاظ النص على المترجم[57]، فإنه بدلاً من اللجوء إلى الحل السهل وهو الإسقاط، فالأولى به مراجعة قواميسه بشأنها، فقد يجد فيها ما يُجَلِّيها له، وهو ما لم يفعله مترجم الرواية في تقديرنا، لأن الوحدة اللّغوية التي يبدو أنها أشكلت عليه فدعته إلى التخلص من الجملة برمتها هي (pompe) التي أَفترضُ أن أحد معانيها وهو «مضخة» هو ما تبادر إلى ذهنه، ولمَّا لم يستقم له معها معنى العبارة اختار التخلص منها، غير أنه لو رجع إلى قاموس مزدوج اللّغة مثل المنهل أو « قاموس لاروس المحيط، فرنسي - عربي » لرأى أنَّ من معانيها أيضا الأبهة والعظمة[58]، والكلمة ليست جديدة حتى يقال إنها دخلت القواميس المزدوجة اللّغة بعد نشر الترجمة، وحتى لو افترضنا أن الأمر كان كذلك، فإن طبعة المنهل التي أحلنا عليها صدرت سنة 1980 وأما ترجمةُ سيد أحمد طرابلسي روايةَ فرعون "Le fils du pauvre" فصدرت في سنة 2004، لذلك قلنا أكثر من مرة إن القواميس سواء أكانت أحادية أم مزدوجة اللّغة لا يمكن الاستغناء عنها في الترجمة مهما كانت سعة معارف المترجم اللّغوية.

من البَيّن من خلال بعض الدلالات المعجمية لـ (pompe) في لغة الوصول أن المترجم لو استعان بالقاموس لأفصحت له الجملة عن معناها، فيفهم أن السارد إنما كان يومئ إلى الأُبَّهة التي شُيِّعت بها المتوفاة، وهو عربونُ ما كان يكنه لها الناس من محبة ومعزة وتقدير، فاستحقت أن ينزلوها منزلاً رفيعًا من نفوسهم، فكان من الطبيعي أن تُودّع في موكب مهيب. وفحوى عبارة السارد هذه يتّسق كل الاتساق مع

مضمون الفقرة التي أبانت فيها الرواية عمَّا كانت تتمتع به في حياتها من حنكة وتبصر في تسيير شؤون العائلة وعن حرصها الشديد على ما يعود بالنفع على الجميع فأضحت نتيجة لذلك واسطة العِقد بين ظهراني أفرادها، مع هيبة و تقدير كبيرين، ومن ثمَّ فإن حذف عبارة السارد التي هي ضرب من التوكيد على خصال المتوفاة وعلى منزلتها في المجتمع سيُلحق ضررًا بالبناء الداخلي للنص وبالمعنى الذي أراد المؤلف تبليغه إلى القارئ وهو قدرة المرأة على إدارة شؤون الجماعة بحنكة وحكمة ووعي؛ فليست الأبهة التي ميزت جنازتها سوى إقرار بذلك وعرفان لها بالجميل.

لقد كان من الممكن أن يتفادى المترجم ضياع هذا المقصد التبليغي لو استأنس بقواميسه. ويجب التذكير هنا مرة أخرى بأن ما قلناه لا يعني البتة أن المسألة في الترجمة هي مسألة ترجمة اللغة ليس غير، أو أنه يكفي فيها الرجوع إلى القواميس لمعرفة اللفظ المقابل لِلَفْظ نص الانطلاق في لغة الوصول لاعتماده كما هو في صورة إبدال كلمة بكلمة، فلو كان الأمر كذلك لحققت الترجمة الآلية نجاحًا باهرًا، ولأمكن لِأيٍّ كان يعرف لغتين أن يحترف الترجمة بالاستعانة بالقواميس ليس إلاَّ! المسألة في حقيقة الأمر أعقد من ذلك بكثير، فالقواميس بجميع أصنافها وعلى الرغم من ضرورة استئناس المترجم بها ليست هي كل شيء في الترجمة، لأن إنجازها لا يقوم على قائمة من المفردات في اللغة المصدر وما يقابلها في اللغة المستهدفة بتعويض لفظ بلفظ، خاصة أنه لا توجد لغتان في العالم "تغطي أرصدتهما المعجمية بعضها بعضًا تمام التغطية وكلمة بكلمة وتكون كل معاني كلمة في اللغة (ب) توافق كل معاني كلمة أخرى في اللغة (أ)"[59] كما سبق ذكره.

فما قلناه من قبل من أن معرفة الدلالات المعجمية لألفاظ النص هي مفتاح الدخول إليه نعني به أن الجهل بها يبقينا خارجه، بل إذا استغلق بعضها على مترجمه ولم تسعفه قواميسه ولا سياقات وروده في إزالة اللبس عنه، فإنه تنجم عنه - كما حاولنا أن نبيّن - انحرافات على قدرٍ عالٍ من الخطورة على المعنى المعبر عنه في النص الأصل ومنه في الرسالة التي يتضمنها، فمعرفة الدلالات المعجمية للعناصر اللغوية المؤتلفة في نسيجه تمثل في عملية فهمه المرحلة الأولى التي يستند فيها المترجم إلى معرفة لسانية صرفة، وتليها مرحلة إدراك المعنى وفيها تتفاعل دلالات اللغة بمعارفه (المترجم) غير اللغوية ذات الصلة بالموضوع[60]. وبهذا المفهوم يرى فيلمور (Fillmore)

أن صناعة المعنى تحصل بالتقاء العناصر اللسانية للنص بالتجارب المخزنة في الذاكرة على صورة مشاهد (scènes)[61].

حقًا إن الدلالات المعجمية لعناصر النص اللغوية ليست هي معناه، ولكنها تعد معبرًا إليه، ومنه تتضح لنا أهمية القواميس في عمل المترجم، لاسيما عندما يعزُّ عليه استشفاف دلالات بعض المفردات في العمل الذي ينقله بالاعتماد على محصوله اللغوي أو على السياقات التي وظفها فيها المؤلف. كما تتجلَّى لنا أيضًا المشكلات التي تطرحها الفراغات التي يصطدم بها المترجم في المعاجم وهو يسعى لرفع الإبهام عن بعض ألفاظ النص وعباراته.

خاتمة:

ما نريد أن نخلص إليه هو أن القواميس بشتى أنواعها أداة مهمة من أدوات عمل المترجم، ولكنها غير كافية ولا تحل له جميع المعضلات ذات الطابع اللغوي التي تعترض سبيله، ثم إنها لا تورد الكلمة في جميع سياقاتها، وقد لا تتتبع تتبعًا تاريخيا التطور الدلالي للكلمة، ولا تتعرض لجميع صيغها الصرفية وما يتبعها من تغير دلالي.

إن مثل هذه المشكلات تتطلب من المترجم عندما يستعصي عليه إدراك معنى اللفظ توسيع مجال البحث عنه في مظان أخرى مثل المصادر النصية غير المعجمية كالدراسات (سواء أكانت كتبا أم مقالات) التي يضع لها أصحابها ملاحق على شكل قوائم من الألفاظ والمصطلحات الأجنبية المستخدمة في دراساتهم، والألفاظ غير الشائعة في اللغة التي كتبوا بها، أو تكون متداولة في دوائر ضيقة جدًّا ويقترحون ترجمة (أو ترجمات) لها في لغة الدراسة، وقد كثر هذا اللون من الدراسات في الحقلين الأدبي واللغوي[62]، مع انفتاح الدراسات الأدبية واللغوية العربية على الدراسات الغربية في هذين المجالين؛ فعلى سبيل المثال إذا مرت عليه في نصه عبارة (déictiques temporelles) فالكلمة الثانية في العبارة قد تكون دلالتها معلومة لديه، لشيوعها وكثرة جريانها على الألسنة، ولكن الكلمة الأولى (déictiques) قد يشكل عليه معناها، فإذا رجع بشأنها إلى المنهل (ط 6، 1980) على سبيل المثال فإنه لا يعود منه بطائل لأنه لم يورد هذه الكلمة أصلا[63]، وفي هذه الحالة يمكنه أن يجد الحل في دراسة من الدراسات التي ألمعنا إليها مثل تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية أو لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، فصاحبا هاتين الدراستين يقابلان

العبارة السابقة في ثبت المصطلحات بـ "مبهمات الزمن" و "مبهمات زمانية" على التوالي[64]، وإذا صادفته كلمة مثل (différance) ورجع من أجلها إلى المنهل في الطبعة المذكورة أو إلى قاموس لاروس المحيط فرنسي - عربي (ط 2007) فإنه يجد فيهما (différence) دون (différance)، وحتى إذا رجع إلى قاموس أحادي اللغة مثل: روبير الصغير(1992و2017) أو آشيت (2005 و2011) فإنه لا يجد فيهما بغيته لأنهما لم يتعرضا لها، والحل يمكن أن يلقاه في دراسة من الدراسات كالتي أشرنا إليها مثل الهرمينوطيقا والفلسفة نحو مشروع عقل تأويلي[65]، فقد قابلها المؤلف في العربية بـ (الإرجاء). وعلى هذا النحو تكون مثل هذه الدراسات المزودة بملاحق للمصطلحات عونا للمترجم أحيانا عند ما لا يجد في قواميسه ما يجلي له بعض ما غمَّ عليه معناه في نصه سواء أكان ذلك عبارة أم لفظا مفردًا.

أعود مرة أخرى إلى التنصيص على أهمية الخدمة التي تقدمها القواميس بأنواعها للمترجم وأؤكد أن الاستغناء عنها جملة وتفصيلاً من الصعوبة بمكان تصوره، على الرغم من الصمت الذي تقابله به في الحالات التي لا يجد فيها مِلَجًّا لما استغلق عليه في نصه.

الإحالات والهوامش:

[1] ميشال زكريا، الألسنية (علم اللّغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1983، ط2، ص106-113. وَ: أحمد عبد الرحمن حماد، عوامل التطور اللغوي، دار الأندلس، بيروت، لبنان، 1983، ط1، ص163-203. وَ:

- Louis Hjelmslev, Le Langage, Collection Folio / Essais Gallimard, Paris, 1991, p. 161 et suivantes.

[2] ليس المقصود أن التطور اللّغوي يُختزل في استقبال اللّغة مفردات ومصطلحات وعبارات جديدة، فالمسألة أعقد من ذلك بكثير.

[3] نصر حامد أبو زيد، مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، وبيروت، لبنان، 2000، ط5، ص207.

[4] الكلام للقاضي عبد الجبار في شرح الأصول الخمسة، يُنظر: نصر حامد أبو زيد، الاتجاه العقلي في التفسير دراسة في قضية المجاز في القرآن عند المعتزلة، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، 1992، لبنان، 1992، ط1، ص123.

[5] Voir : D. Seleskovitch, Enseignement de l'interprétation, in Interpréter pour traduire, 4éd, Dédier érudition, Paris, 2001, p.183.

[6] عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، (د.ت)، ص 111.

[7] ينظر: محمد ناصر العجيمي، سياق التلفظ وقيمته في تحليل الخطاب عمومًا والخطاب السردي تخصيصًا، مجلة فصول، 2003، ع 62، ص 48.

[8] نقلاً عن: بوجمعة عزيري، الترجمة الأدبية بين الأمانة والتصرف، دراسة تحليلية مقارنة لثلاث ترجمات (ترجمتان عربيتان وترجمة أمازيغية) لرواية مولود فرعون، «Le fils du pauvre»، أطروحة دكتوراه علوم في الترجمة، معهد الترجمة، جامعة الجزائر2 ، 2014، ص 276.

[9] جبور عبد النور وسهيل إدريس، المنهل قاموس فرنسي - عربي، دار العلم للملايين ودار الآداب، بيروت، لبنان، 1980، ط6، ص493، وَ: سهيل إدريس، المنهل قاموس فرنسي عربي، دار الآداب، بيروت، لبنان، 1999، ط22.

[10] D. Seleskovitch, La théorie du sens et machine à traduire, in Interpréter pour traduire, Didier érudition, 4éd, 2001, p. 119.

[11] Jean Claude Margot, Traduire sans trahir, La Théorie de la traduction et son application aux textes bibliques, éd L'Age d'Homme, Lausanne, Suisse, 1979, p. 186.

[12] Voir à titre d'exemple: Dictionnaire Hachette, éd 2011, p.1513. et : Dictionnaire encyclopédique de la langue Française, Le Maxidico, éd de la connaissance, 1996, p. 1026.

[13] بوجمعة عزيري، الترجمة الأدبية بين الأمانة والتصرف، دراسة تحليلية مقارنة لثلاث ترجمات

(ترجمتان عربيتان وترجمة أمازيغية) لرواية مولود فرعون، «Le fils du pauvre»، ص 277.

[14] Voir Mathieu Guidère, La traduction arabe Méthode et applications, Ellipses éd, Paris, 2005, pp. 93-94.

[15] Vinay cité par Jean-René Ladmiral, in Traduire: théorèmes pour la traduction, éd Gallimard, Paris 1994, p. 61.

[16] C'est la traduction donnée par Le Dictionnaire Larousse Français- Anglais/Anglais-Français, Paris, 2007, p. 53. Voir aussi: HARRAP'S Compact, Dictionnaire Français-Anglais / Anglais - Français, Éd du club France Loisirs, Paris, 1997, p. 511.

[17] محمد ناصر العجيمي، سياق التلفظ وقيمته في تحليل الخطاب عمومًا والخطاب السردي تخصيصًا، ص 56.

[18] M. LEDERER, Le Français victime des traductions, in Interpréter Pour traduire, Didier érudition, 4éd, 2001, p. 290.

[19] Jean Claude Margot, Traduire sans trahir, Didier érudition, 4éd, 2001, pp. 60-61.

[20] في ما يخص رؤى العالم وتقطيع الواقع ينظر:

Georges Mounin, Les problèmes Théoriques de la Traduction, éd Gallimard, Paris, 1963, p. 192 et suivantes.

[21] راجع جبور عبد النور وسهيل إدريس، المنهل. وَ: سهيل إدريس، المنهل.

[22] نشير إليه بـ (Le Maxidico) اختصارًا.

[23] ذكر قاموس آشيت عددًا من أسماء الأعلام، تجاوزناها واحتفظنا بـ(Möbius) بدلالتها اللغوية لا من حيث هي اسم علم.

[24] أورد قاموس آشيت بين (réhydrater) و(réifier) أسماء أعلام لم نذكرها، لأننا قصرنا اهتمامنا على المفردات اللغوية الخالصة.

[25] انتقل المنهل بعد هذه الكلمة إلى (Reichismark) [المارك الألماني 1924 - 1948] وإلى (Reichstaq) [المجلس التشريعي الألماني] ثمَّ إلى (réimperméabilisation).

[26] نشير هنا إلى كلمة réhoboam (زجاجة خمر كبيرة) التي لم يوردها المنهل وكان من المفروض أن تسبق réification ترتيبًا.

[27] سهيل إدريس، المنهل قاموس فرنسي - عربي.

[28] لم ترد هذه الكلمة أيضا في (الكامل الوسيط زائد). (يُنظر: يوسف محمد رضا، الكامل الوسيط زائد قاموس فرنسي - عربي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 2002). وهذا لا يعني أن جميع القواميس المزدوجة فرنسي- عربي لم تورد هذه الكلمة، فقاموس لاروس المحيط فرسي-عربي تعرض لها وقابلها في العربية بـ (إشارة)، وبـ (كلمة إشارية) غير أن هذا المقابل لا يغطي المجال الدلالي لـ (déictique) تغطية كاملة، فهو لذلك غير وافٍ. ينظر: بسام بركة وآخرون، قاموس

لاروس المحيط فرنسي - عربي، أكاديميا إنترناشيونال، بيروت، لبنان، 2007، ص 208.

[29] قلنا على ما يبدو احترازًا لأننا لاحظنا مثلا أن القاموس الفرنسي الموسوعي الأحادي اللّغة Petit Larousse في طبعته العشرين (1965) لم يورد هذه المفردة.

[30] Le Petit Robert, Nouvelle éd revue et corrigée, Paris, 1992, p. 479.

[31] لم ترد كلمة (encoffrer) في القواميس الأحادية اللّغة (1، 2، 3، 4) وهو ما يعني أن هذه القواميس نفسها تُطرح فيها مشكلة الفراغات التي يصطدم بها المستأنس بها كما سترد الإشارة.

[32] نقصد الطبعة 6 (1980) والطبعة 22 (1999) والطبعات الواقعة بينهما.

[33] جبور عبد النور وسهيل إدريس، المنهل قاموس فرنسي - عربي، ص213.

[34] Voir: Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, Dictionnaire D'Analyse de Discours, éd du Seuil, Paris, 2002, p.328. Voir aussi: Dominique Maingueneau, Les termes clés de l'analyse du discours, nouvelle édition, éd du seuil, Paris 2009, pp.78-79.

[35] تُرجمت في بعض القواميس المزدوجة اللّغة (فرنسي-عربي) بـ (التناصية). يُنظر: بسّام بركة وآخرون، قاموس لاروس المحيط، فرنسي-عربي، ص 401.

[36] Julia Kristeva, Recherches pour une sémanalyse (Extraits), éd du Seuil, Paris, 1969, p. 52.

[37] من بين ما أورده روبير الصغير في طبعة 1992 ممَّا له صلة بهذا الحقل: Lexéme، وLexie، وMorphéme، وLexis. وأورد آشيت في طبعة 2005 نفس الوحدات المعجمية التي جاءت في روبير الصغير عدا (Lexis).

[38] Voir: Michel Pougeoise, Dictionnaire de Rhétorique, Armand Colin, Paris, 2004, p. 34.

[39] إلاَّ في آشيت الذي أورد قبلها على الترتيب: Möbius، وMobutu، و MobyDick ، وقد احتفظنا منها فقط بـ Möbius.

[40] وردت أيضا بالمعنى نفسه في قاموس لاروس المنتخب (Larousse Selection) في طبعة 1988، ينظر: ج1، ص 645.

[41] الفكرة لستاينر (steiner)، أوردها ماتبوغيدار. يُنظر:

Mathieu Guidére, Introduction à la traductologie, De boeck, Bruxelles, Belgique, 2010, p. 49.

[42] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ت، مادة «رطن».

[43] الفيروز آبادي (محمد بن يعقوب)، القاموس المحيط، مكتبة النوري، دمشق، د.ت، مادة «رطن».

[44] مكتب الدراسات والبحوث بمشاركة فريال علوان وآخرين، القاموس (عربي - فرنسي) قاموس عام لغوي علمي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2005، ط3، ص 4.

[45] لا تؤدي كلمة (bavardage) المعنى نفسه الذي تؤديه كلمة رطانة، لأنها تعني الثرثرة بالعربية والثرثرة هي كثرة الكلام ولا تكون بالضرورة كلامًا مبهمًا وغير مفهوم، ولا بد من التذكير أيضا أن كلمة Jargon هي لغة فئة مهنية معينة، فهي وإن دلت على كلام غير مفهوم بالنسبة للجمهور فإنها لا تفيد هذا المعنى بالنسبة إلى الفئة المهنية صاحبة اللغة المعبر عنها بـ (Jargon). والملاحظ أن هذا

القاموس المزدوج طبعة دار الكتب العلمية في 2016 ترجم رطانة بـ (Jargon) فقط واستغنى عن الكلمات الفرنسية الأخرى التي قدمها مقابلات لها في طبعة 2005، مع أن (baragouin) و(charabia) هما الأنسب للدلالة على معنى رطانة.

[46] لويس معلوف، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، د.ت، ط18، ص 266.

[47] Voir: Jean-Claude Margot, Traduire sans trahir, op, cit, p. 29.

[48] Ibid, p. 55.

[49] D. Seleskovitch, Les mécanismes du langage, in interpréter pour traduire, op, cit, p. 259.

[50] هناك عوامل أخرى غير لغوية تتدخل في فهم النص، ينظر في ذلك:

- D. Seleskovitch, in Interpréter pour Traduire:

* Théorie du sens et machine à traduire, pp. 121-122.

* La Traductologie entre L'exégèse et le Linguiste pp. 226 - 269.

* L'Enseignement de l'interprétation, p. 188.

- M. LEDERER, Transcoder ou ré exprimer, in Interpréter pour traduire, p. 47

- Kertin Jonason, Théorie interprétative, linguistique Cognitive et l'étude de processus de traduction, in La Traduction de la théorie à la pratique et retour, sous la direction de Jean Peeters, Presses universitaires de Rennes, 2006, p. 46.

[51] ينظر المثال عند بوجمعة عزيري، الترجمة الأدبية بين الأمانة والتصرف، دراسة تحليلية مقارنة لثلاث ترجمات (ترجمتان عربيتان وترجمة أمازيغية) لرواية مولود فرعون، «Le fils du pauvre»، ص 205.

[52] عبد القادر هني، شركاء التواصل اللغوي وكيفية استعمال الوسائل اللغوية وغير اللغوية في صناعة الخطاب وتلقيه، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، 2018، ع28، ص. ص، 56 -57.

[53] M. LEDERER, Transcoder ou Réexprimer, in Interpréter pour traduire, Didier érudition, 4ième édition, 2001, p. 20.

[54] استعرنا هذا المثال من بوجمعة عزيري في أطروحته الترجمة الأدبية بين الأمانة والتصرف، دراسة تحليلية مقارنة لثلاث ترجمات (ترجمتان عربيتان وترجمة أمازيغية) لرواية مولود فرعون، «Le fils du pauvre»، ص187.

[55] ينظر: بوجمعة عزيري، المرجع نفسه، ص 279.

[56] ورد في الأصل (معاني)، وهو خطأ.

[57] بوجمعة عزيري، المرجع السابق، ص 280.

[58] ينظر: جبور عبد النور وسهيل إدريس: المنهل قاموس فرنسي - عربي، ص796، وبسام بركة وآخرون، قاموس لاروس المحيط فرنسي-عربي، ص 565.

[59] Jean-Claude Margot, Traduire sans trahir, op, cit, p.73.

[60] Voir : D. Seleskovitch, De l'expérience aux concepts, in interpréter pour traduire, op. cit, p. 99.

[61] Fillmore cité par B. STE Fanink et I. BALA cescu, Traduction professionnelle, Traduction pédagogique, in Traductologie et enseignement de la traduction à l'université, Etudes réunies par Michel Ballard, Artois, Presses Université, 2009, p. 302.

[62] لم تخل منها الحقول المعرفية الأخرى كالفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس وغيرها.

[63] ترجمها بسام بركة بـ (إشارة) و(إشارية)، وهي ترجمة غير وافية كما ذكرنا في الهامش 28، يُنظر قاموس لاروس المحيط، فرنسي - عربي، مرجع سابق، ص 208.

[64] ينظر: عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، منشورات الاختلاف الجزائر، 2003، ط1، ص214. ص. وَ: حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2012، ط2، ص 205.

[65] عبد الغني بارة، الهرمينوطيقا والفلسفة، نحو مشروع عقل تأويلي، الدار العربية للعلوم، ناشرون، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر 2008، ط1، ص 602.

قائمة المصادروالمراجع:

- **باللغة العربية:**

1- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، دون تاريخ.

2- أبو زيد نصر حامد، الاتجاه العقلي في التفسير دراسة في قضية المجاز في القرآن عند المعتزلة، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1992، الطبعة الأولى.

3- أبو زيد نصر حامد، مفهوم النص دراسة في علوم القرآن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، وبيروت، لبنان، 2000، ط5، ص207.

4- إدريس سهيل المنهل، المنهل قاموس فرنسي عربي، دار الآداب، بيروت، لبنان، 1999، الطبعة الثانية والعشرون.

5- بارة عبد الغني، الهرمينوطيقا والفلسفة، نحو مشروع عقل تأويلي، الدار العربية للعلوم، ناشرون، بيروت، منشورات الاختلاف، الجزائر 2008، الطبعة الأولى.

6- بركه بسام وآخرون، قاموس لاروس المحيط فرنسي - عربي، أكاديميا إنترناشيونال، بيروت، لبنان، 2007.

7- عمر بلخير، تحليل الخطاب المسرحي في ضوء النظرية التداولية، منشورات الاختلاف الجزائر، 2003، الطبعة الأولى.

8- حمو الحاج ذهبية، لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2012، الطبعة الثانية.

9- زكريا ميشال، الألسنية (علم اللّغة الحديث) المبادئ والأعلام، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1983، الطبعة الثانية.

10- عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتخاطب في نظرية الوضع والاستعمال العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، دون تاريخ.

11- عبد الرحمن حماد أحمد، عوامل التطور اللغوي، دار الأندلس، بيروت، لبنان، 1983، الطبعة الأولى.

12- عبد النور جبور وإدريس سهيل، المنهل قاموس فرنسي - عربي، دار العلم للملايين ودار الآداب، بيروت، لبنان، 1980، الطبعة السادسة.

13- عزيري بوجمعة، الترجمة الأدبية بين الأمانة والتصرف، دراسة تحليلية مقارنة

لثلاث ترجمات (ترجمتان عربيتان وترجمة أمازيغية) لرواية مولود فرعون، «Le fils du pauvre»، أطروحة دكتوراه علوم في الترجمة، معهد الترجمة، جامعة الجزائر2 ، 2014.

14- الفيروز آبادي (محمد بن يعقوب)، القاموس المحيط، مكتبة النوري، دمشق، دون تاريخ.

15- محمد رضا يوسف، الكامل الوسيط زائد قاموس فرنسي - عربي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، 2002.

16- معلوف لويس، المنجد في اللغة والأدب والعلوم، المطبعة الكاثوليكية، بيروت، د.ت، الطبعة الثامنة عشر.

17- مكتب الدراسات والبحوث بمشاركة فريال علوان وآخرين، القاموس (عربي-فرنسي) قاموس عام لغوي علمي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2005، الطبعة الثالثة.

18- ناصر العجيمي محمد، سياق التلفظ وقيمته في تحليل الخطاب عمومًا والخطاب السردي تخصيصًا، مجلة فصول، 2003، العدد الثاني والستون.

19- هني عبد القادر، شركاء التواصل اللغوي وكيفية استعمال الوسائل اللغوية وغير اللغوية في صناعة الخطاب وتلقيه، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، 2018، العدد الثامن والعشرون.

- **باللغات الأجنبية:**

1- Charaudeau, Patrick et Dominique Maingueneau. Dictionnaire d'analyse de discours, édition du Seuil, Paris, 2002.

2- Guidère, Mathieu. Introduction à la traductologie, De boeck, Bruxelles, Belgique, 2010.

3- _____. La traduction arabe Méthode et applications, Ellipses éd: Paris, 2005,

4- Hachette, Dictionnaire Hachette, édition, 2005 et 2011.

5- Harrap's Compact, Dictionnaire Français-Anglais / Anglais - Français, Édition du club France Loisirs, Paris, 1997.

6- Hjelmslev, Louis. Le Langage, Collection Folio / Essais Gallimard, Paris, 1991.

7- Kertin, Jonason. Théorie interprétative, linguistique Cognitive et l'étude de processus de traduction, in La Traduction de la théorie à la pratique et retour, sous la direction de Jean Peeters, Presses universitaires de Rennes, 2006.

8- Kristeva, Julia. Recherches pour une sémanalyse (Extraits), édition du Seuil, Paris, 1969.

9- Ladmiral, Jean-René. Traduire : théorèmes pour la traduction, in Traduire, édition Gallimard, Paris 1994.
10- Larousse, Dictionnaire Larousse, Français-Anglais / Anglais-Français, édition Larousse, Paris 2007.
11- Larousse, Petit Larousse, Dictionnaire encyclopédique, 2ème tirage, Librairie Larousse, Paris, 1965.
12- Larousse, Larousse sélection, édition Larousse, Paris, 1988.
13- Ledere, Marianne. Le Français victime des traductions, in Interpréter pour traduire, Didier érudition, 4ième édition, 2001.
14- _____. Transcoder ou réexprimer, in Interpréter pour traduire, Didier érudition, 4ième édition, 2001.
15- Le Maxidico Dictionnaire Encyclopédique de la Langue Française, éditions de la connaissance, Paris 1996.
16- Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique de la langue Française, éditions 1992 et 2017.
17- Margot, Jean-Claude. Traduire sans trahir, La Théorie de la traduction et son application aux textes bibliques, édition L'Age d'Homme, Lausanne, Suisse, 1979.
18- Mounin, Georges. Les problèmes Théoriques de la Traduction, éd. Gallimard, Paris, 1963.
19- Seleskovitch, Danica. Enseignement de l'interprétation, in interpréter pour traduire, Didier érudition, 4ème édition, 2001.
20- _____. De l'expérience aux concepts, in interpréter pour traduire, Didier érudition, 4ème édition, 2001.
21- _____. Les Mécanismes du langage, in interpréter pour traduire, Didier érudition, 4ème édition, 2001.
22- _____. La théorie du sens et machine à traduire, in interpréter pour traduire, Didier érudition, 4ème édition, 2001.
23- _____. La traductologie entre l'exégèse et le linguiste, in interpréter pour traduire, Didier érudition, 4ème édition, 2001.
24- Stefanink. B et BALA CESCU, Traduction professionnelle, Traduction pédagogique, in Traductologie et enseignement de la traduction à l'université, Etudes réunies par Michel Ballard, Artois, Presses Université, 2009.

تدريس مهارة الاستماع للناطقين بغير العربية
الأهمية والصعوبات والحلول

Teaching Listening Skill for Non-Arabic Speakers
Importance, Difficulties and Solutions

خالد حسين أبو عمشة
معهد قاصد - الأردن
khaled@qasid.com

تاريخ الإرسال: 02/ 07/ 2023 -تاريخ القبول: 2023/07/26 - تاريخ النشر: 2023/12/31

الملخص:
يُعدّ فهم الاستماع في اللغة الثانية أو الأجنبيّة عملية معقدة، وهو في الوقت ذاته يؤدي دورًا حاسمًا في تشكيل الكفاءة اللغوية للمتعلّم، وعلى الرغم من ذلك تجد مؤسسات تعليم العربية للناطقين بغيرها تهتم بالمفردات والقواعد والقراءة والكتابة أكثر من تدريس مهارة الاستماع؛ ولذلك تتغيّا هذه الدراسة وصف عملية تدريس مهارة الاستماع في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها، ومحاولة تحديد الصعوبات والتحديات التي تواجه المعلمين والمتعلّمين على حدٍ سواء في تدريس الاستماع. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من التحديات هي كالآتي: صعوبات وتحديات تعود إلى عملية الاستماع نفسها، وتحديات وصعوبات تعود إلى المناهج الدراسيّة والكتب التعليميّة، وصعوبات تعود إلى نقص تأهيل المعلّم في تدريس مهارة الاستماع ونقص فنيات إدارة الصف، وصعوبات تعود إلى المتعلّمين أنفسهم واختلاف مستوياتهم وخلفياتهم واتجاهاتهم نحو مهارة الاستماع، وقد اقترحت الدراسة مجموعة من المعالجات والحلول التي تُسهم في التغلّب عليها.

الكلمات المفتاحية: مهارة الاستماع؛ تحدّيات؛ صعوبات؛ معيقات؛ التعلّم والتعليم؛ غير الناطقين بالعربيّة.

Abstract:

Listening comprehension in a second or foreign language is a complex process, and at the same time it plays a crucial role in shaping the linguistic competence of the learner. Despite this, you find that institutions teaching Arabic to non-native speakers care more about vocabulary, grammar, reading and writing than teaching listening skills. Therefore, this study aims to describe the process of teaching listening skills in Arabic classes for non-native speakers, and tries to identify the difficulties and challenges facing teachers and learners alike in teaching listening. The study found a set of challenges as follows: difficulties and challenges related to the listening process itself, challenges and difficulties related to the curricula and textbooks, difficulties related to the teacher's lack of qualification in teaching the listening skill, the lack of classroom management techniques, and difficulties related to the learners themselves and their different levels, backgrounds and attitudes towards the listening skill. In this study, we suggest a set of treatments and solutions that contribute to overcome these difficulties.

Keywords: Listening skill; challenges; difficulties; obstacles; learning and teaching; non-Arabic speakers.

مقدّمة:

لم تحظَ مهارة الاستماع بالاهتمام الذي حظيت به مهارات اللغة وعناصرها الأخرى رغم أهميتها الكبرى في تشكيل الكفاءة اللغويّة للدارس، وما زالت مكانتها هامشيّة ومنزلتها ثانوية في مناهج تعليم العربية وفصولها الدراسيّة؛ لذلك يعاني المتعلّمون من مشاكل حاسمة في فهم الاستماع لأنّ الجامعات تهتمّ بالقواعد والقراءة والمفردات، وقد ساهمت النهضة التي مرّ بها مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها في إعادة بعض الاعتبار لها خاصة مع تطبيقات بعض طرائق التدريس الحديثة ومذاهبه المعاصرة لا سيما المذهب التواصلي الذي أكّد على أهمية التواصل والتفاعل اللذين يقومان على الاستماع والمحادثة بشكل كبير. على الرّغم من أنّنا نقضي بحسب مندلسون (Mendelsohn, 1994, 9) ما نسبته 40% إلى 50% من نشاطاتنا اليوميّة في الاستماع، فيما تحظى المحادثة بنسبة 25-30%، وأمّا القراءة فنسبتها 11-16%، وأمّا الكتابة فتأخذ حيزًا مقداره 9%. ويعتقد كراشن أنّ الاستماع أداة للفهم وعامل رئيس في تسهيل عملية اكتساب اللغة الثانيّة (Krashen, 1987)، وهو عكس الصورة النمطيّة التي يعتقدها المعلّمون والمتعلمون فيما يخص صعوبتها.

1. تعريف مهارة الاستماع:

تُعدُّ مهارة الاستماع من المهارات الاستقباليّة وأحد أهم أجزاء تعلّم العربيّة لغة ثانية أو أجنبيّة، وهي بحسب بوك (Buck, 2001) عملية معقدّة للغاية تشارك فيها أنواع مختلفة من المعرفة اللغويّة وغير اللغويّة. وبشكل عام يمكن وصفها بأنّها عملية نشطة لبناء المعنى يتمّ تنفيذها من خلال تطبيق المعرفة على الصوت المسموع. وعرّفها ريتشاردس(Richards, 1992)، بقوله: "عملية فهم الكلام في اللغة الثانية أو الأجنبيّة". ويمكن تعريفها بالعمليات التي يقوم بها الدماغ من أجل فهم اللغة المنطوقة. أي هي المقدرة على فهم ما يقوله الآخرون: نطقًا ومفردات وقواعد ومعنى، وعليه فإنّه من الواضح أنّ الاستماع يتضمن المعرفة اللغويّة وغير اللغوية، وتشمل المعرفة اللغوية فهم المعجم والقواعد والصوتيات والخطاب. وتتضمّن المعرفة غير اللغويّة فهم السياق أو الموقف والموضوع والغرض من التفاعل. وهو ما ينسجم مع تعريف نونان (Nunan, 2015) للاستماع الذي يراه عملية نشطة لفك

تشفير المعنى وبنائه من كلّ من الرسائل اللفظية وغير اللفظية. لذلك فيجب ألا تسمى بالمهارة السلبية بل هي مهارة نشطة بامتياز. ولروست (Rost, 2002) تعريف لطيف للاستماع وهو: الاستماع، بمعناه الأوسع، عملية استقبال لما يقوله المتحدث بالفعل (التوجيه الاستقبالي)؛ بناء وتمثيلاً للمعنى (التوجيه البنائي)؛ والتفاوض على المعنى مع المتحدث والاستجابة له (التوجيه التعاوني)؛ وخلق معنى من خلال المشاركة والخيال والتعاطف (التوجيه التحويلي). فالاستماع هو عملية تفسير معقدّة وفعّالة إذ يقوم المستمعون بمطابقة ما يسمعونه مع ما يعرفونه بالفعل. فيما يعرفه بوردي (Purdy, 2002) بعملية نشطة وديناميكية للحضور، والإدراك، والتفسير، والتذكر، والرد على احتياجات، واهتمامات، وبيانات المتصل (اللفظي وغير اللفظي) التي يقدّمها الآخرون. ويعرف تشاستن (Chastain, 1971) الاستماع بقوله: القدرة على فهم كلام المتحدث الأصلي باللغة بالسرعة الاعتيادية. وتعرف جمعية الاستماع الدولية الاستماع بقولها: عملية تلقي المعنى وبنائه والرد على الرسائل المنطوقة و / أو غير اللفظية. والاستماع في أبسط كلمات ممكنة: هو مقدرة الشخص على التعرف إلى ما يقوله الآخرون فهمًا وإفهامًا. ويضمن ذلك النطق والمفردات والتراكيب والمعنى في الوقت ذاته.

2. أهمية مهارة الاستماع:

الاستماع ليس فقط أهم المهارات اللغويّة التي يستخدمها الناس بشكل واسع وكبير في مواقف الحياة الواقعية، ولكنّه أيضًا جزء أساسي من عملية تعلّم اللغة لذلك يُعدّ التدريب على فهم الاستماع ضروريًا لمساعدة الطلبة على الانتقال من لغة الفصل إلى اللغة الحقيقيّة بسهولة وفعالية أكبر. أي أنّ له دورًا حيويًا في تطوير الكفاية التواصليّة العامة، بل إنّ الاستماع هو أحد المهارات اللغويّة الأساسية التي يكتسب من خلالها البشر صغارًا وكبارًا جزءًا كبيرًا من تعليمهم ومعلوماتهم وخلفياتهم عن العالم والمثل العليا والشعور بالقيم والتقدير. وهي بحسب كشاش "تحتل المرتبة الأولى بين مهارات اللغة الرئيسة في منهجية تعليم اللغات" (2007، 134) ، قال تعالى: "قُلْ هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأبْصَارَ والأفْئِدَةَ قَلِيلا مَّا تَشْكُرُون" (سورة الملك 23)، فالقرآن الكريم في أغلب الآيات يقدّم السمع على البصر لأنّ السمع هو أوّل حاسة يتمّ تفعيلها في جهاز اكتساب اللغة الإنساني بعد

الولادة، على عكس البصر الذي يبدأ عمله بعد فترة من الولادة، وكذلك فإنّ الوحي تلقاه الرسول صلى الله عليه وسلم بالاستماع. يقول الشعراوي (1997): جاء علم وظائف الأعضاء ليبحث ذلك - أي في ترتيب السمع والبصر- ووجدوها طبق الأصل كما قال الله عنها، فالوليد الصغير حين يولد إن جاء إصبع إنسان عند عينيه فلا يهتز له رمش؛ لأنّ عينه لم تؤد مهمتها بعد، ولكن إن تصرخ بجانب أذنه فإنه ينفعل، وعرفنا أن أول أداة تؤدي مهمتها بالنسبة للإنسان الوليد هي أذنه، وهي أيضًا الأداة التي تؤدي مهمّتها بالنسبة للإنسان مستيقظًا كان أو نائمًا. إنّ العين تغمض في النوم فلا ترى، لكن الأذن مستعدة طوال الوقت لأن تسمع؛ لأنّها آلة الاستدعاء. أمّا الشيخ القطان (2018) فقال: وقد ثبت للباحثين اليومَ أنّ حاسّة السمع تبدأ مبكرة جدًّا في حياة الطفل في الأسابيع القليلة الأولى، أمّا البصر فيبدأ في الشهر الثالث، تركيز الإبصار لا يكتمل إلا بعدَ الشهر السادس، وأمّا الفؤاد وهو الإدراك والتمييز- فلا يتمّ إلا بعد ذلك. وهكذا فالترتيبُ الذي جاء به القرآن هو ترتيبُ ممارسة الحواس. وسماها النسفي (1998) بآلات الإدراك لإزالة الجهل الذي ولد عليه الإنسان. وكذلك جاءت عند صاحب محاسن التأويل حيث قال: وإنّما أعطى الحواس، لتكون آلة في اكتساب المعارف والعلوم، ورُوعِي هنا ترتيب حصولها في الوجود فإنّه يكتسب المسموعات والمبصرات قبل اكتساب التعقل. فالاستماع ليس فقط مهارة في الأداء اللغوي، ولكنّه أيضًا وسيلة مهمة لاكتساب اللغة الثانية. وعليه ففي ظل ما نعيشه اليوم في زمن وسائل الاتصال والتواصل فإنّه من الأهمية بمكان تعليم الدارسين الاستماع بشكل فعّال ونقدي. وتقوم وسائل التشكيل الدلالي (الاكتساب اللغوي الأساسي) على ثلاثة أنظمة:

- النظام السمعي.
- النظام البصري.
- النظام التخزيني: الفؤاد والجلد والأذن... إلخ. (أبو عمشة، 2018)

ونؤكد على دور النظام السمعي في اكتساب اللغة الثانية: إنّها لا شكّ وسيلة السمع، وقد ذكرها القرآن الكريم في أكثر من موضع، يقول تعالى: "وَاللّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ" (سورة النحل 78) (أبو عمشة، 2018). وجدير بالذكر أنّ كلمة السمع

ومشتقاتها قد وردت في القرآن الكريم 185 مرّة لأهميتها ودورها المحوري في اكتساب اللغة، وقد عبّرت مفردات السمع جلّها عن سمع الكلام وإدراكه.

وقد أكّد الفلاسفة المسلمون على هذه القاعدة المهمة بقولهم: وَكَانَ السَّمْعُ وَالْبَصَرُ أَوَّلَ الْحَوَاسِّ تَحْصِيلًا لِلتَّصَوُّرَاتِ وَأَهَمَهَا. يقول صاحب التحرير والتنوير (ابن عاشور، 2021) في تفسير قوله تعالى: (وَاللّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لاَ تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ الْسَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) {78/16} أي حين يولد الطفل لم يكن له علم بشيء ثم تأخذ حواسه تنقل الأشياء تدريجًا فجعل الله في الطفل آلات الإدراك وأصول التفكر والتعلم. أي إنّه أوجد فيكم آلات إدراك السمع والبصر. ويضيف الطبري (2001، ص 484): وجعل لكم السمع الذي تسمعون به الأصوات، فيفقه بعضكم عن بعض ما تتحاورون به بينكم، ويضيف الطبري حول (وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصارَ وَالْأَفْئِدَةَ) أي التي تعلمون بها وتدركون. ويقول الشعراوي: إنّ السمع والأبصار والأفئدة هي منافذ الإدراك. ويقول السعدي: خصّ هذه الأعضاء الثلاثة: السمع والأبصار والأفئدة، لشرفها وفضلها ولأنّها مفتاح لكل علم (الطبري، 2001، ص 484). وهذا ما خلصت إليه دراسات اكتساب اللغة الثانيّة إذ يوفّر الاستماع مدخلات تؤدي إلى زيادة تطوير إتقان اللغة الثانيّة (Richards, 2016).

وقد لخّص (Backer, 1971) أهمية تدريس الاستماع في الأسباب الآتية:

- يتم استخدام الاستماع بشكل متكرّر أكثر من أيّ شكل آخر من أشكال الاتصال الأخرى.
- الاستماع مهمّ لتنمية المهارات الأخرى (القراءة والكتابة والمحادثة).
- الاستماع هو حجر الأساس لتطوير الكفاءة التواصلية وتحسين استخدام اللغة وبناء المفردات المساعدة.
- نطق الكلمات يكتسب حصريًّا من خلال الاستماع.
- الاستماع الناجح يساعد في التغلّب على الحواجز اللغويّة في المحاضرات كما في بعض المواد.

وبناء على ذلك يمكن القول بأنّ مهارة الاستماع هي الأهمّ بين المهارات اللغويّة الأربع: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة إذ إنّها تساهم في تطوير المهارات الأخرى:

القراءة والكتابة والمحادثة على حدٍ سواء.

3. نظريات تدريس مهارة الاستماع:

ثمّة ثلاثة مذاهب رئيسة في تدريس مهارة الاستماع، وهي:

- مذهب Top-down processing
- مذهب Bottom-up processing
- مذهب Interactive

وقد حظي مُصْطلحا Top-down processing و Bottom-up processing في تدريس مهارة الاستماع بترجمات مختلفة، منها الانتقال من العام إلى الخاص ومن الخاص إلى العام، أو الانتقال من التفاصيل إلى العموميات والانتقال من العموميات إلى التفاصيل، أو الانتقال من الكليات إلى الجزئيات والانتقال من الجزئيات إلى الكليات، أو الانتقال من الأعلى إلى الأسفل أو الانتقال من الأسفل إلى الأعلى، وأقول أولاً لا مشاحة في الاصطلاح والمهم هو إدراك الفكرة والسير على منوالها.

إنّ الانتقال من الكليات إلى الجزئيات في تدريس نصّ الاستماع يروم توظيف ذكاء المتعلّم وخبرته في فهم النص ومحتواه، ويتم فيها :

> "استخدام المعرفة السابقة لفهم معنى الرسالة. يمكن أن تكون المعرفة السابقة معرفة بالموضوع أو سياق الاستماع أو نوع النص أو الثقافة أو المعلومات الأخرى المخزّنة في الذاكرة طويلة المدى كمخطط: تسلسلات نموذجية أو مواقف شائعة يتم تنظيم المعرفة العالمية حولها... كما يستخدم المستمعون القرائن السياقية لتشكيل الفرضيات بطريقة استكشافية " (Vandergrift, n.d.).

في حين تسعى إستراتيجية (من أسفل إلى أعلى) أي الانتقال من الجزئيات إلى الكليات إلى تمكين المتعلم من جمع أكبر عدد من التفاصيل لتساعده في بناء المعنى الكلي، ففهم الرموز والحروف ومقاطع الكلمة والكلمات نفسها ودلالاتها تساعد في تحقيق الفهم العام والإدراك من مجموع الأجزاء. ويستخدم الدارسون بحسب (Vandergrift, n.d.) المعرفة اللغوية لفهم معنى الرسالة، إنهم يبنون المعنى من الأصوات ذات المستوى الأدنى إلى الكلمات إلى العلاقات النحوية إلى المعاني المعجمية من أجل الوصول إلى الرسالة النهائيّة. وهذا ما أكّده (Buck, 1994) بقوله: "من أجل الوصول إلى

فهم رسالة المتحدث يجب على المستمعين فهم المدخلات الصوتيّة، والمفردات، وبناء الجملة (المعالجة من أسفل إلى أعلى)، وفي نفس الوقت، استخدام سياق الحال والمعرفة العامة والخبرات السابقة (معالجة من أعلى إلى أسفل)" (ص 31).

ويمكن تشبيه الانتقال من الجزئيات إلى الكليات كعالِم يحمل عدسة مُكبِّرة أو مجهرا يتفحص كل التفاصيل الدقيقة لظاهرة ما، بينما يمكن تشبيه إستراتيجية التدريس من الكليات إلى الجزئيات بعين نسر ترى الأرض والطبيعة من الأعلى. فالاستماع إلى فكرة النص أو خلاصته هي معالجة من أعلى إلى أسفل في المقام الأول، في حين أن الاستماع لمعلومات محددة، كما هو الحال في بث الطقس، يتضمّن بشكل أساسي معالجة من أسفل إلى أعلى لفهم جميع التفاصيل المطلوبة.

وتوصلت بعض الدراسات التي أجريت مؤخرًا إلى أن الجمع بين الإستراتيجيتين المذكورتين سابقًا أو ما أطلقوا عليه اسم "القراءة التفاعلية" تكاد تكون الحل الأمثل في نجاح العملية التعليميّة لأهمية تينك المنهجيتين ودورهما الفعّال في اكتساب اللغة.

- **السياق:**

يذكر (Byrnes, 1984) أنّ أبحاث علم النفس المعرفي أظهرت أنّ فهم الاستماع هو أكثر من مجرد استخلاص المعنى من الكلام الوارد، إنّه عملية مطابقة الكلام مع ما يعرفه المستمعون بالفعل عن الموضوع. لذلك، عندما يعرف المستمعون سياق النص أو الكلام، يتمّ تسهيل العملية بشكل كبير لأنّ المستمعين يمكنهم تنشيط المعرفة السابقة وتقديم الاستنتاجات المناسبة الضرورية لفهم الرسالة. ولذلك يحتاج المعلمون بحسب (Vandergrift, n.d.) إلى مساعدة الطلبة على تنظيم أفكارهم لتنشيط المعرفة الخلفية المناسبة للفهم والتنبؤ، والاستعداد للاستماع، وهذا يقلّل بشكل كبير من عبء الفهم على المستمع.

- **الغرض:**

المستمعون في اللغة الأولى لا يركّزون في استماعهم على كلّ شيء، بل يستمعون بشكل انتقائي، ويقومون بملء الفجوات بحسب الغرض من المهمة أو من يتحدث. وهناك فرق كبير بين الاستماع التفاعلي ثنائي الاتجاه الذي يجري بين شخصين أو أكثر ويتضمن التفاعل مع المتحدث، والاستماع التدريسي أحادي الاتجاه الذي يجري بين الجهاز والمتعلم إذ يتطلّب هذا الاستماع فهمًا دقيقًا للرسالة مع عدم

وجود فرصة للتوضيح مع المتحدث إلا عبر إعادة شريط التسجيل فقط. وقد جمع (Willis, 1981) طائفة من المهارات المهمة سماها مهارات التمكين، هي:

- التنبؤ بما سيتحدث عنه الناس.
- تخمين كلمات أو عبارات غير معروفة دون ذعر.
- استخدام المعرفة الخاصة بالموضوع لمساعدة المرء على الفهم.
- تحديد النقاط ذات الصلة.
- رفض المعلومات غير ذات الصلة.
- الاحتفاظ بالنقاط ذات الصلة (تدوين الملاحظات والتلخيص).
- التعرف على علامات الخطاب، على سبيل المثال، أعني، حسنًا؛ أوه، شيء آخر؛ الآن، أخيرًا؛ إلخ.
- التعرف على أدوات التماسك: على سبيل المثال، أي، بما في ذلك كلمات الربط والضمائر والإحالات وما إلى ذلك.
- فهم أنماط التنغيم المختلفة واستخدامات النبر التي تعطي أدلة إلى المعنى والإطار الاجتماعي وما إلى ذلك.
- فهم المعلومات المستنتجة: على سبيل المثال موقف المتحدثين أو نواياهم.

4. أنواع الاستماع:

ثمّة تقسيمات مختلفة للاستماع، ومن الباحثين من يقسم الاستماع الذي نقوم به خلال عملية التواصل إلى نوعين هما الاستماع التشاركي والاستماع غير التشاركي (البطل، 2018):

أ. **الاستماع التشاركي:** وهو الاستماع الذي يحدث خلال عملية التواصل الشخصي إمّا وجهًا لوجه أو عبر مكالمة هاتفيّة مثلاً، وهو يتطلب من المستمع قدرًا من التفاعل مع المتكلم عن طريق اللغة أو عن طريق تعبيرات وحركات الوجه التي يستخدمها المستمع ليبين رد فعله على ما يقوله المتكلم. وفي هذا النوع من الاستماع تكون لدى المستمع إمكانية للتحكم في سير العملية التواصليّة، إذ يمكنه مثلاً أن يتحول من مستمع إلى متكلم ويطلب من المتكلم الآخر إعادة ما قاله أو التوضيح أو إبطاء

سرعة الكلام (Brandl, 2008). وفي هذا النوع من الاستماع لا يكون الهدف هو الفهم فقط كما يشير روست ولكن بناء علاقات تواصلية مع المتحاورين أيضًا (Rost, 2002, 55) ، ممّا يجعل الاستماع محاولة لاستكمال التواصل (البطل، 2018).

ب. **الاستماع غير التشاركي:** ويشار إليه أيضًا بـ "الاستماع التفسيري"، وهو النوع الذي نقوم به حين الاستماع إلى الأخبار والإعلانات والنشرات الجوية والمحاضرات. ويشمل هذا النوع أيضًا الاستماع "العَرَضي" الذي يحدث عندما نستمع إلى حديث لم نكن نقصد الاستماع إليه كما يحدث مثلاً حين نستمع إلى شخص يجلس بقربنا ويتكلم عبر الهاتف أو إلى شخصين جالسين في مقهى يتبادلان حديثًا بصوت عالٍ يصل إلى مسامعنا. والمستمع في مثل هذه المواقف يستطيع أن يركز على فهم ما يسمعه ولكن دون أن يستطيع بالضرورة التأثير في عملية الاستماع، وقد يمكنه التفاعل فقط إذا كانت المحاضرة أو البرنامج الذي يستمع إليه حيًا يسمح بتلقي أسئلة من المستمعين (البطل، 2018). وقد أطلق عليهما التنقاري (2017) بالاستماع التبادلي وغير التبادلي.

ومن الباحثين من يقسم أنواع الاستماع إلى:

- الاستماع المعلوماتي (الاستماع للتعلم).
- الاستماع الناقد (الاستماع للتقييم والتحليل).
- الاستماع العلاجي أو الوجداني (الاستماع لفهم المشاعر والعاطفة: skills you need).

ويقسم عمر عبد الله (2005) الاستماع في تعليميّة اللغات الأجنبيّة إلى :

- الاستماع للترديد المباشر.
- الاستماع للاستظهار.
- الاستماع لاستخلاص الأفكار الرئيسة.
- الاستماع للاستيعاب.

ويذكر براون (Brown, 2007) للاستماع خمسة أنواع، هي:

- الاستماع الترجيعي (Reactive).

- الاســتماع المركز على مهمة (Intensive) (كلمات، أدوات الربط، فهم من الداخل إلى الخارج).
- استماع الاستجابة (Responsive).
- اســتماع الوصــول إلى معلومة (Selective) (البحث عن معلومة: أسماء، تواريخ، أحداث، مواقع، أفكار رئيسة).
- الاستماع الموسع (Extensive) (من الخارج إلى الداخل).
- الاستماع التفاعلي (Interactive) و(يشمل كل السابق).

وأما خماسية دريستاد (Dreistadt, 2012) للاستماع فهي:

- الاستماع التقديري (للمتعة).
- الاستماع التعاطفي.
- الاستماع المميز.
- الاستماع الشامل.
- الاستماع التقييمي.

ومن تقسيمات الاستماع:

- الاستماع التمييزي.
- الاستماع الشامل.
- الاستماع المعلوماتي.
- الاستماع النقدي.
- الاستماع المتحيز أو الانتقائي.
- الاستماع المتعاطف.
- الاستماع العلاجي والاستماع الوجداني (MasterClass).

ومن الباحثين من يقســم الاســتماع إلى اســتماع فعال واســتماع غير فعال، ويقسم كلاّ منهما إلى ما يلي:

أ. الاستماع الفعال:

- الاستماع الشامل.
- الاستماع التمييزي.

- الاستماع الناقد.
- الاستماع الكامل.
- الاستماع العميق.

ب. الاستماع غير الفعال:

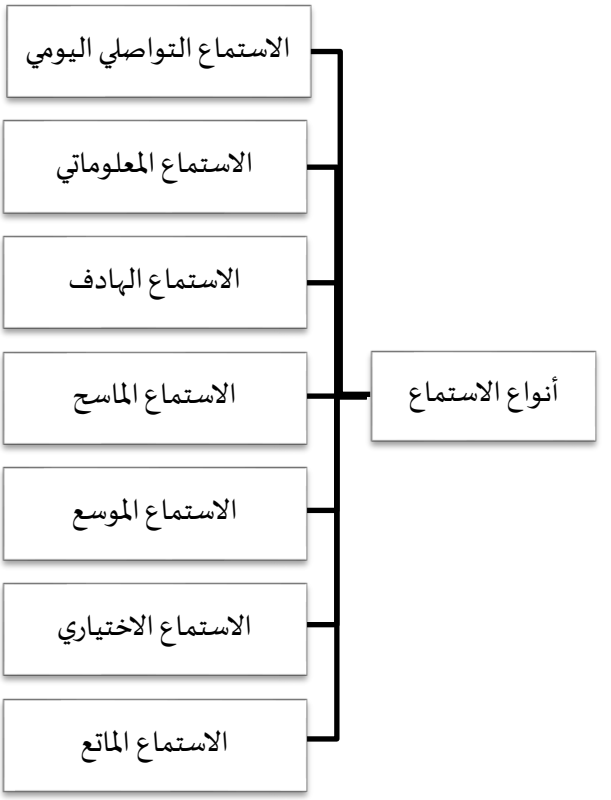
- الاستماع الاختياري.
- الاستماع الجزئي.
- الاستماع الخاطئ (Career Guide Indeed).

وأما بهازين (Bhasin, 2020) فقد جعل الاســتماع في 18 نوعًا، جامعًا بذلك جل ما ذكر آنفًا من أنواع، وهي:

- الاستماع التمييزي.
- الاستماع الشامل.
- الاستماع المعلوماتي.
- الاستماع المتحيز أو الانتقائي.
- الاستماع النقدي.
- الاستماع التقديري (المتعة).
- الاستماع التعاطفي.
- الاستماع الودي.
- الاستماع النشط.
- الاستماع غير الرسمي.
- الاستماع الجزئي.
- الاستماع الأولي.
- الاستماع غير النشط.
- الاستماع الاختياري.
- الاستماع العلائقي.
- الاستماع التأملي.
- الاستماع الخاطئ.

- الاستماع العميق.

ويرى الباحث أنّ أنواع الاستماع متداخلة فيما بينها إذ يصعب حصرها في فئة واحدة لاختلاف الزاوية التي ننظر إليها عبرها، ويقترح توزيع أنواع الاستماع على النحو الآتي:



5. تعليم الاستماع:

ثمّة فجوة واضحة لدى الدارسين والمدرسين في كيفية تدريس الاستماع، إذ من الضروري تعليم الطلبة إستراتيجيات الاستماع أو كيف يستمعون، أي التفريق بين الاستماع إلى المحتوى وكيفية استماعهم إليه، ويعكس لنا هذا السؤال بحسب مندلسون (Mendelsohn, 1998) تحويل ممارسة الاستماع من منتج إلى عملية، كما ينقل مسؤولية التعلم من المعلّم إلى الطالب، وبالتالي مساعدة الطلبة على أن يصبحوا متعلمين منظمين ذاتيًا، إذ يحتاج الطلبة إلى تقييم نتائج القرارات المتخذة في أثناء مهمّة الاستماع. ويمكن للمدرس أن يشجّع التقييم الذاتي والتفكير من خلال

مطالبة الطلبة بتقييم فعالية الإستراتيجيات المستخدمة. ويمكن للمناقشات الجماعية أو الصفية حول النهج الذي يتبعه الطلبة المختلفون أيضًا أن يحفّز التفكير والتقييم الجدير بالاهتمام، ويُشجّع الطّلبة على مشاركة الطرق الفردية التي تؤدي إلى النجاح؛ وعلى سبيل المثال كيف خمن (استدل) شخص ما معنى كلمة معينة أو كيف قام شخص ما بتعديل إستراتيجيّة معيّنة. إنّ توجيه الطلبة من خلال عملية الاستماع لا يزودهم فقط بالمعرفة التي يمكنهم من خلالها إكمال مهمّة الاستماع بنجاح بل يحفزهم ويجعلهم يتحكمون في تعلّمهم.

6. إستراتيجيات الاستماع:

يمكن النظر إلى الاستماع الناجح من حيث الإستراتيجيات التي يستخدمها المستمع عند الاستماع: هل يركّز المتعلّم بشكل أساسي على محتوى النص، أم أنّه يفكر أيضًا في كيفية الاستماع؟ يثير التركيز على كيفية الاستماع مسألة إستراتيجيات الاستماع. يمكن التفكير في الإستراتيجيات على أنّها الطرق التي يتعامل بها المتعلم مع مهمة ويديرها، ويمكن تعليم المستمعين طرقًا فعالة للتعامل مع الاستماع وإدارته. وتسعى هذه الأنشطة إلى إشراك المستمعين بنشاط في عملية الاستماع (Richards, 2016). ويحدد بوك (Buck, 2001) نوعين من الإستراتيجيات المهمة في الاستماع:

- الإستراتيجيات المعرفيّة: الأنشطة العقلية المتعلقة بفهم وتخزين المدخلات في الذاكرة العاملة أو الذاكرة طويلة المدى لاسترجاعها لاحقًا:
  - عمليات الفهم: ترتبط بمعالجة المدخلات اللغويّة وغير اللغويّة.
  - عمليات التخزين والذاكرة: ترتبط بتخزين المدخلات اللغوية وغير اللغوية في الذاكرة العاملة أو الذاكرة طويلة المدى.
  - عمليات الاستخدام والاسترجاع: ترتبط بالوصول إلى الذاكرة، لتكون جاهزة للاسترجاع.
- إستراتيجيات ما وراء المعرفة: تلك الأنشطة العقلية الواعية أو اللاواعية التي تؤدي وظيفة تنفيذية في إدارة الإستراتيجيات المعرفية:
  - تقييم الموقف: تقييم الظروف المحيطة بمهمة لغوية من خلال

تقييم معرفة الفرد، والموارد الداخلية والخارجية المتاحة، وقيود الموقف قبل الانخراط في مهمة.

- المراقبة: تحديد فعالية أداء الفرد أو الآخر أثناء المشاركة في مهمة.
- التقييم الذاتي: تحديد فعالية أداء الفرد أو الآخر بعد الانخراط في مهمة.
- الاختبار الذاتي: اختبار الذات لتحديد مدى فعالية استخدام اللغة أو عدم وجودها.

7. خطوات درس الاستماع:

ثمّة خطوات مختلفة لتدريس مهارة الاستماع وذلك بحسب الفلسفة والرؤية التي يؤمن بها المعلم في تدريس مهارة الاستماع، ومن الخطوات المقترحة المبنية على التدريس الإستراتيجي (أبوعمشة، 2017):

أ. **ما قبل الاستماع: الإحماء والتسخين:** وهو تهيئة نفسيّة ولغويّة عبر استدعاء المفردات والتراكيب التي تفيد في الحديث عن مهارة الاستماع عبر عرض بعض الصور أو فيديو صامت أو غيره وبعد ذلك استعراض العنوان فقط. وهي فرصة لوضع بعض التوقعات والسيناريوهات لما سيكون عليه درس الاستماع. ومن المهم التنبيه إلى أن دور المدرس يتمثل في إبقاء دحرجة الكرة عبر خلق فرص التعلم، وليس من مسؤولية المدرس إطلاقًا إعطاء فكرة عن النص للطلبة كما يفعل جلّ المدرسين ولا توفير قوائم المفردات لهم، بل هي مسؤولية الدارسين أنفسهم في التنبؤ والاكتشاف. وهذا بحسب فاندرغريفت (Vandergrift, n.d.) يساعد على اتخاذ قرارات بشأن ما يجب الاستماع إليه، وبالتالي تركيز الانتباه على المعنى في أثناء الاستماع. وخلال هذه المرحلة الحاسمة من عملية الاستماع يقوم المعلّمون بإعداد الطلبة لما سوف يسمعونه وما يتوقع منهم فعله أولاً، إذ يحتاج الطلبة إلى توعية معرفتهم بالموضوع، ومعرفتهم بكيفية تنظيم المعلومات في نصوص مختلفة، وأي معلومات ثقافية ذات صلة بذلك. كما يجب تحديد غرض للاستماع حتى يعرف الطلبة المعلومات المحددة التي يحتاجونها للاستماع إليها و / أو درجة التفاصيل المطلوبة

باستخدام جميع المعلومات المتاحة، لتمكن الطلبة إجراء تنبؤات لتوقع ما قد يسمعونه.

ب. **الاستماع:** يمكن تقسيم الاستماع إلى استماعين أو ثلاثة بحسب الظروف التي يقتضيها النص أو الفصل، لكننا في الاستماع الأول نوفر فرصة للدارسين لكي يكوّنوا فكرة عامة عمّا يتحدث عنه النص موظفين في ذلك معارفهم السابقة، ويتم استقبال ما فهموه وتقسيمه إلى قسمين، يمين السبورة لما هو صحيح، ويسارها لما هو غير ذلك أو يحتاج إلى تصحيح، ويتم ذلك بشكل ثنائي أو جماعي أو كلي بحسب ما يراه المعلم مناسبًا، ثم يكون الاستماع الثاني من أجل التأكد ممّا سمعوه والعمل على تطويره، أو تعديله أو تصحيحه أو إكماله سعيًا إلى بناء فهم كلي للنص المستمع إليه. وإذا تحقق الفهم العام المقبول في الاستماع الثاني يمكن تكريس الاستماع الثالث للجزئيات والتفاصيل، ويكون عبر الإجابة عن أسئلة مباشرة من المدرس أو ورقة عمل يكون قد أعدها المدرس مسبقًا، ويمكن أن تكون بشكل فردي أولاً ثم بشكل جماعي بعد ذلك. ويأتي بعد ذلك ما يُطلق عليه بالاستماع الدقيق أو الإملاء الاستماعي حيث يقوم الدارس بملء فقرة من النص نزعت منها بعض الكلمات على شكل اختبار "الكلوز" أي الفقرة منزوعة بعض الكلمات، وهذا بحسب فاندرغريفت (Vandergrift, n.d.) يجعل الطلبة يراقبون فهمهم ويتخذون قرارات بشأن استخدام الإستراتيجية المناسبة. إذ يحتاج الطلبة إلى تقييم ما يفهمونه باستمرار والتحقق من التوافق مع توقعاتهم، والاتساق الداخلي؛ أي التفسير المستمر للنص الشفهي أو التفاعل، إذ تؤدي هذه الممارسة الدورية في تنمية مهارات صنع القرار واستخدام الإستراتيجيات إلى زيادة مهارات الاستنتاج ومساعدة الطلبة على المراقبة بشكل أكثر فعالية.

ج. **ما بعد الاستماع:** نشاط ما بعد الاستماع هو بوابة الدارس نحو العالم الخارجي، إذ يقوم بتطبيق ما تعمله على شيء مشابه أو قريب يدفعه نحو استخدام اللغة اتصاليًا وفي مواقف حقيقية طبيعية قدر الإمكان، ويكون ذلك عبر عدّة سيناريوهات كلعب الأدوار والتمثيل وعقد الندوات وإجراء

المقابلات والاستفتاءات وعقد المقارنات والاستبانات وغيرها. فلو كان موضوع الدرس استماعًا حول "حل الدولتين" في فلسطين، فيمكن أن يكون نشاط ما بعد الاستماع أو إعادة الإنتاج اجتماع لمجلس الأمن من أجل حل هذه المسألة ويقسم الطلبة بحسب البلدان الممثلة في المجلس ويقدم كل واحد فيهم مقترحه ويدافع عنه كما لو كان يمثله.

8. تحديات تدريس مهارة الاستماع:

يعد اللسانيون اكتساب اللغة الثانية من أعقد السلوكات اللغوية على الإطلاق، كما تعد مهارة الاستماع من أعقد المهارات اللغوية اكتسابًا، وبالتالي فإنّه من الطبيعي أن تواجه عملية اكتسابها تحديات وصعوبات مختلفة، وتروم هذه الدراسة استعراضها ما استطاع الباحث إلى ذلك سبيلاً، بغية التعرف إليها، إذ تُعدّ المعرفة بها نصف الطريق للتغلب عليها. وقد قسمها طومسون وآخرون (ينظر: الساهلي، 2020) إلى معيقات داخلية وخارجية، ويمكن تقسيم التحديات في تدريس مهارة الاستماع من وجهة نظرنا وخبرتنا في المجال - تدريسًا وتأليفًا وتدريبًا- إلى:

- **تحديات تعود إلى عملية الاستماع:**

- عملية الاستماع عملية عقلية غير مرئية لذلك تُعدّ من الصعوبات والتحديات التي تواجه دارسي العربية من غير الناطقين بها خاصة في تمييز المستمعين بين الأصوات، وفهم المفردات والتراكيب النحوية، والاحتفاظ بالمعنى ضمن سياقه الاجتماعي والثقافي. ومن صعوبات عملية الاستماع الكثافةَ اللغوية والمعرفية في النص والحشو والإطناب فيه، والاختصارات والعبارات النادرة، وعبارات الأداء، واللغة العامية، ودرجة سرعة الأداء وغيرها من معوقات الاستماع. (أبو عمشة، 2018).
- الاستماع عملية مستمرة ذات سرعات وعوامل متعددة: على عكس نص القراءة الذي يتحكم فيه المتعلم، إذ إن نص الاستماع يتحرك باستمرار وبسرعات متغيرة لا يمكن للمستمع في كثير من الأحيان التحكم فيها أو التنبؤ بها.
- ومن تحديات عملية الاستماع نفسها أنّه لا يمكن التنبؤ بما سيرد في

الاستماع من مفردات وتراكيب ومعلومات فهي بحاجة إلى تركيز كبير ومتابعة حثيثة ومستمرة عكس نص القراءة الذي يسمح بالعودة والتشييك والمراجعة وغيرها. فلا يوجد تكرار فيها (باعباد، 2015).

- تعدد أنواع الاستماعات من حيث الوظيفة والنص من سرد ووصف وحوار وغيرها في سياقات رسمية وغير رسمية.
- عدم القدرة على التعرف على الإشارات والإحالات المختلفة التي تتنوع بتنوع المتحدث أو النص أو بيئته أو خلفيته الأكاديمية أو العرقية أو الدينية أو الجغرافية.
- مشكلات في فهم التفسير المناسب للمقصود، إذ إن بعض الكلمات والتعابير قد يحمل أكثر من معنى، ويلعب السياق دورًا مهمًا في فهم المقصود به خاصة مع ما تتمتع به العربية من وسائل بلاغية متنوعة من استعارات وكنايات وتشبيهات وغيرها.
- غياب السلوكات غير اللغوية المساعدة على فهم المعنى خاصة في النصوص المسموعة غير المشفوعة بتصوير بصري. فعادة ما توفر السلوكات غير اللغوية وسائل إيضاح إضافية لفهم المعنى والتقاطه.
- فهم الاستماع يحتاج إلى معرفة بالإستراتيجيات المعرفية والإستراتيجيات فوق المعرفية وتطبيقاتها الصفية، وهي مسألة تكاد تكون غائبة من التدريس المباشر وغير المباشر.

- **تحديات تعود إلى السلاسل التعليمية والمناهج الدراسية:**

- غياب مهارة الاستماع للأسف عن بعض السلاسل التعليمية والكتب الدراسية عزّز من صعوبتها وتكوين اتجاهات سلبية تجاهها، ولعل مناط ذلك مواقف المؤلفين واتجاهاتهم من جهة وقدراتهم في توفير مواد مسموعة تناسب المستوى وحاجات الدارسين من جهة أخرى.
- غياب الأهداف التعليمية الواضحة في تعليم مهارة الاستماع للناطقين بغير العربيّة واختلافها في حال وجدت من كتاب لآخر، وعدم بنائها على الأطر المرجعية العالمية، لذلك ترى أنّ بعض المواد السمعيّة لا تناسب المحتوى من جهة، ولا تحقق أهداف المستوى من جهة أخرى.

- لا يوفر كثير من السلاسل والمناهج التعليمية طرائق واقتراحات وإستراتيجيات تدريس الفهم السمعي، وبالتالي فهو يخضع لاجتهادات المدرسين التي غالبًا ما تكون متفاوتة بحسب تخصصاتهم وتأهيلهم السابق.
- كما أنّ السلاسل والمناهج التعليمية لا توفر في الغالب أو لا تقترح إطارًا للأنشطة التي تتكامل مع فهم الاستماع، بل إن جل السلاسل العربية لا تتوافر على كتاب للأنشطة كما هو شائع في سلاسل تعليم اللغات الأجنبية.
- افتقار كثير من السلاسل والمناهج التعليميّة -إلا ما ندر- من أدلة المعلمين التي تأخذ بأيديهم وتعينهم على تدريس مهارات اللغة وعناصرها وخاصة الاستماع.
- ندرة معالجة مهارة الاستماع وضعف تدريباتها في بعض السلاسل المشهورة والمتداولة في المجال في حال وجدت، ناهيك عن إضافة نص مكتوب للاستماع ممّا يفرغ مهارة الاستماع من محتواها إذ تتحول بهذا الشكل من تدريس الاستماع إلى تدريس نص قرائي مسجل.
- ندرة توافر المواد والأدوات الداعمة لمهارة الاستماع من مواقع على الشابكة وشرائط وأقراص مدمجة وغيرها من الأدوات التي أضحت ضرورة ملحة في الكتب الحديثة من أجل تفعيل مهارة الاستماع.
- استخدام كثير من المناهج والسلاسل التعليميّة والنصوص المصنوعة والمفبركة وعدم توافر مواد الاستماع الأصيلة التي تعزز عملية التعلم وتعكس سياقات اللغة الحقيقيّة.

- **تحديات تعود إلى مادة الاستماع:**

- في المحادثة العادية أو حتى في إلقاء الخطب أو إلقاء المحاضرات المرتجلة، نقول في الواقع قدرًا جيّدًا أكثر ممّا يبدو ضروريًا لنقل رسالتنا. فقد تتخذ الكلمات الزائدة شكل التكرار، والبدايات الخاطئة، وإعادة الصياغة، والتصحيح الذاتي، والتوضيحات، والحشو، والإضافات التي لا معنى لها على ما يبدو مثل "أقصد" أو

"تعرف"... هذا التكرار هو سمة طبيعية للكلام وقد يكون عاملاً مساعدًا أو عائقًا، اعتمادًا على مستوى الطلبة. وقد يصعب على المبتدئين فهم ما يقوله المتحدث. ومن ناحية أخرى، قد يمنح الطلبة المتقدمون مزيدًا من الوقت (لضبط) صوت المتحدث وأسلوب الكلام، وهذا ما يجب لفت نظر الدارسين إليه.

- من الملاحظ في تدريس مهارة الاستماع أن العديد من المتعلمين يجد صعوبة في الاستماع إلى رسالة مسجلة أكثر من قراءة نفس الرسالة على قطعة من الورق، لأن مقطع الاستماع يدخل الأذن في طرفة عين، في حين لا يشعر بذلك في مواد القراءة التي يستطيع أن يعيد النظر فيها مرارا وتكرارًا.
- فهم الكلمات منفردة وعدم فهم المعنى في ظل التحام الكلمات بعضها مع بعض، وهو ما قد يعود إلى غياب الممارسة وقلة التعرض وعدم الإلمام بروابط الكلم ودلالات الأفعال مع حروف الجر وغير ذلك كثير.
- ومن التحديات الاختلافات الصوتية التي قد تطرأ على الكلمة بسبب اختلاف لغة المتحدث أو لهجته أو تأديته أو ثقافته أو جنسه.
- عدم مراعاة مستوى التعقيد المناسب في الاستماع من حيث المفردات والتراكيب والثقافة والسرعة مع مستوى الدارسين، ممّا يجعلها صعبة الفهم عليهم (A-Busaidi, 2012).
- عدم اختيار الموضوعات المناسبة للدارسين بالنظر إلى مستوى كفاءتهم اللغوية ووظائف ذلك المستوى بناء على الأطر العالمية في تعليم اللغات الأجنبيّة.
- تنوع مواد الاستماع التي تكاد تغطي مجالات الحياة تقريبًا في مقابل تدريس الاستماعات السردية فقط، فقد تشمل ثرثرة في الشوارع والأمثال والمنتجات الجديدة والمواقف غير المألوفة للطالب أيضًا، إذ كثيرًا ما يغير المتحدثون المفردات أو التعابير أو الموضوعات في المحادثة التلقائية شبه الغائبة في الفصول الدراسية.
- غالباً ما يكون المحتوى في نصوص الاستماع غير منظم بشكل جيّد

عكس ما نكتبه حيث يمكن أن نعيد النظر فيه مرارًا وتكرارًا وهو ما يشكل صعوبة لدى الدارسين لأنّه غالبًا ما يقوم على الارتجال.

- احتواء كثير من مواد الاستماع على كلمات وتعبيرات عامية عديدة، قد تختلف دلالاتها من بلد إلى آخر في الوقت ذاته.
- اختلاف بنية الخطاب الشفوي عن الخطاب المكتوب، إذ في المحادثات العفوية يستخدم الناس أحيانًا جملا غير نحوية بسبب العصبية أو التردد. فقد يحذفون عناصر من الجمل أو يضيفون شيئًا زائدًا عن الحاجة. ممّا قد يصعّب على المستمع فهم المعنى.
- تعود الدارسين على صوت مدرسهم أو مدرستهم قد يشكل صعوبة عليهم في الاستماع إلى أشخاص آخرين لأنّ سمات لغة من يدرسهم أصبحت قياسيّة عندهم وقارة في نفوسهم، ولذلك تأتي ضرورة التنوع الصوتي منذ اليوم الأول في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.
- يستخدم المعلّمون بعض المواد المسجلة التي لا تتمتع بجودة عالية. إذ يمكن أن تؤثر جودة ذلك في فهم المسموع، ويشكل ذلك صعوبة أو تحديًا للمتعلمين.
- تحديات قد تعود إلى اللغة نفسها بما تشمله من ظواهر لغوية لم تحظ بالعناية الكافية كعدم التفريق في دلالة الأفعال وما يدخله حرف الجر عليها مثل في: "رغب في" و "رغب عن"، والمشترك اللفظي مثل لفظ "العين" فهو قد يكون بمعنى العضو الفيزيائي في حين أن المتحدث يقصد به "كتاب الفراهيدي" أو "الجاسوس"، وترادفات اللغة التي قد لا يعرفها الدارس، ومثال ذلك معرفته بالفعل بدأ وعدم معرفته بالفعل باشر أو شرع.
- عدم الاهتمام بالكفاية التداولية قد يكون عائقا بل تحديًا في فهم كثير من الموضوعات والسياقات خاصة في مهارة الاستماع، ومن أبسط أمثلة ذلك دلالات كلمة مبسوط التي تعني في اللهجة الشامية سعيد، وفي العراقية الشخص المضروب، ويعطيك العافية التي تقال

في بلاد الشام لمن عمل وأنجز عمله، متمنين له بالراحة والصحة، في حين تعني في المغرب العربي اذهب إلى جهنم.

- يمكن للضوضاء بما في ذلك ضوضاء الخلفية في التسجيل والضوضاء البيئية أن تبعد ذهن المستمع عن محتوى الاستماع.
- اختلافات الثقافة وحمولاتها: قد تحتوي بعض المواد السمعية على إحالات ثقافية يمكن أن تشكل عائقًا في الفهم والتواصل، لذلك ينبغي على المعلمين تقديم بعض المعلومات المسبقة في حال احتوت الاستماعات على كُتَل من هذه الظواهر.
- قد يمثل طول الاستماع وسرعته تحديًا لبعض المتعلمين، لذلك فإن مقاطع الاستماع القصيرة تمثل حلاً مثاليًا. إذ تكون في حدود ثلاث دقائق، وفي حال كانت أطول يمكن تقسيمها إلى أجزاء.

- **تحديات تعود إلى معلمي مهارة الاستماع:**

- ليس من السهل على بعض مدرسي اللغة العربيّة تدريس الاستماع ناهيك عن امتلاك رؤية خاصة في تدريسها. إذ يشير الاستطلاع الذي قام به الباحث أن معظم المعلمين لديهم اتجاهات سلبية تجاه الاستماع وتدريسه في فصول تعليم العربية للناطقين بغيرها. يذكر البطل (2018) بعض تحديات تدريس مهارة الاستماع يتمثل في أنّ كثيرًا من المدرسين يفتقر إلى الوعي بالعناصر الذهنية والنفسية المتصلة بمهارة الاستماع لدى المتعلمين وبكيفية تأطير نشاطات الاستماع ومهامه بشكل يساعد المتعلمين على تطوير إستراتيجيات تتيح لهم الاستماع بفعالية وثقة أكبر.
- الافتقار إلى التأهيل اللغوي والتربوي المناسب، فمن المدرسين من لم يخضع أو يحضر أي دورة تدريبية في كيفية تدريس الاستماع كونها مهارة ليست مهمة.
- ومن التحديات الكبرى في الحقيقة افتقار المعلمين للرغبة والحماس في تدريس فهم الاستماع لأنّه ليس لديهم ثقة عالية في تدريسها.
- اعتقاد بعض المعلّمين بأنّ طرائق تدريس الاستماع صعبة للغاية

لذلك لا يفضلون تدريسها ويتجاهلونها ويتجاوزونها خشية الوقوع في فخ الإحراج وعدم المعرفة.

- اعتقاد بعض المعلمين بأن افتقاره للخبرة المناسبة في تدريس الاستماع تحول دون نجاحه في تدريسها.
- اعتقاد بعض المدرسين أن مشكلات تدريس الاستماع عصية على الحل، لذلك فإنّه من الأفضل الابتعاد عن تدريسها.

- **تحديات تعود إلى الدارسين ومعتقداتهم و اتجاهاتهم نحو الاستماع:**

- من معيقات فهم المسموع المشكلات ذات العلاقة بالمستمع من حيث الأمراض الجسمية الفسيولوجية (الضعف السمعي) (محمد، 2016).
- يعد المتعلمون الاستماع واحدًا من أصعب المهارات اللغوية لما يمثله من تحديات تصل بالبعض منهم أحيانًا إلى الشعور بالتوتر والإحباط (البطل، 2018؛ بونجمة، 2013؛ Elkhafaifi, 2005). ويزداد شعور الدارسين بالقلق والتوتر من الاستماع عندما يستمعون إلى نصوص أصيلة حقيقية بسرعة المتحدثين الطبيعية من أبناء اللغة، خاصة إذا كانوا قد تعرّضوا من قبل إلى نصوص مفبركة ومسجلة تسجيلاً بطيئًا. ويزداد القلق والتوتر إذا كان التسجيل صوتيًا غير مصحوب بصورة وجداول توضيحية.
- ومن التحديات في هذا المجال وجود حواجز المعتقدات التي قد يصعب التخلي عنها عند الاستماع لبعض الموضوعات، لذلك ينبغي الاحتراس لدى تخير الموضوعات والابتعاد عما هو حساس منها.
- عدم القدرة على اتباع نهج واضح في متابعة فهم المسموع وتخير الإستراتيجية المناسبة لفهم ما يدور في رسالة المتحدث.
- محاولة الدارسين فهم كل كلمة ينطق بها المتحدث في حين أن هذه المسألة لا نطبقها على اللغة الأولى ونحن ناطقون بها، ونقوم بملء الفراغات بما نعرفه عن الموضوع مستخدمين معارفنا الخاصة بالعالم، وهي إستراتيجية قد يصعب على الدارس القيام بها على أهميتها، وهي بحاجة إلى تدريس ومراس ومران مستمر.

- اعتقاد بعض المتعلّمين بأن تدريس مهارة الاستماع أقل أهمية من تدريس المهارات الأخرى في اكتساب العربية وتعلمها.
- في كثير من الحالات، لا يستطيع المستمعون التنبؤ بما سيقوله المتحدثون، سواء أكان تقريرًا إخباريًا على الراديو، أو أسئلة المحاور، أو محادثة يومية ممّا يصعب عليهم فهم الرسالة.
- كما قد تشكل العوامل النفسية والجسدية للدارسين تأثيرًا سلبيًا في إدراك وتفسير مادة الاستماع. إذ من المتعب للطلبة التركيز على متابعة وفهم الأصوات والكلمات والجمل غير المألوفة لفترات طويلة في الوقت نفسه.
- عدم تعرض الدارسين للاستماع تعرضا كافيا وخاصة النصوص الأصيلة، وهو ما يجعل في استماعهم تحدٍّ وصعوبات. فكلما زاد تعرضهم للنصوص الأصيلة تلاشت الصعوبات والتحديات.

- **تحديات قياس فهم الاستماع وتطبيق مؤشرات الأداء:**

- قد يصعب على الدارسين تتبع مكان الإجابات في النص المسجل وقياس درجة تفاعلهم وفهمهم للنص، ويمكن تجاوز هذه العقبة بقراءة الأسئلة قبل الشروع في الاستماع إلى النص وتحليلها، واستخدام المنظمات البصرية، وتقطيع النص إلى مراحل، وإعطاء استراحات بين الأجزاء.
- عدم وجود نظام تقييمي واضح (مؤشر للأداء) في مهارة الاستماع إذ يقسمها إلى أجزاء منها النطق والمفردات والتراكيب، إلخ.

- **تحديات أخرى:**

- من التحديات في تدريس الاستماع الفصول الكبيرة وعدد الطلبة فيها، إذ هو مهارة دقيقة تحتاج إلى عدد معقول ومناسب في الفصل ليتمكن المعلم من إدارته إدارة جيّدة ومناسبة.
- عدم توافر البيئة الصفية المناسبة والأدوات الضرورية لتوظيف مهارة الاستماع على الوجه الأكمل ناهيك عن غياب المختبرات عن كثير من المؤسسات التعليميّة.

- غياب دمج التكنولوجيا في تدريس مهارة الاستماع لضعف الإمكانيات وغياب المهارات والتدريب عليها.
- ندرة الدراسات والبحوث الموجهة عن مهارة الاستماع توصيفًا وتحليلاً وعن كيفية الارتقاء بها.

9. حلول مقترحة:

من معترك تدريس مهارة الاستماع في المستويات المختلفة وفي ضوء ما أفرزته دراسات عديدة ركّزت اهتمامها على مهارة الاستماع يمكن تقديم بعض الاقتراحات التي قد تفيد المؤلفين والمعلمين والطلبة في التغلب على تحديات وصعوبات ومعيقات فهم مهارة الاستماع، وعليه فقد رأى البطل (2018) أن ثمة جوانب متعددة يجب أن نأخذها بعين الاعتبار من أجل تذليل عملية الاستماع بشكل عام، منها:

- تخصيص وقت خاص لنشاطات الاستماع بدءًا من المراحل الأولى للتدريس.
- التركيز على استخدام المواد الأصلية في الاستماع.
- عدم الاعتماد على الكتاب فقط، وتخصيص وقت كافٍ للتفكير في والبحث عن "النص المناسب".
- تهيئة المتعلمين لنشاطات الاستماع وتأطيرها ضمن سياقات تعكس العالم الحقيقي.
- الإدراك بأن الاستماع نشاط يعتمد على الأذن.
- تطوير وعي الطلبة بإستراتيجيات الاستماع.
- الوعي بالتدرج في الفهم وضرورة بناء "سقالات" للاستماع.
- خلق بيئة تعاونية للاستماع.
- الوعي بإمكانية توظيف نصوص الاستماع في مستويات مختلفة.

فيما اقترح فونك وفوك (Funk & Fuck, 1989) ثلاث خطوات للتغلب على صعوبات تدريس الاستماع، هي:

- الخطوة الأولى: تحديد هدف الاستماع.
- الخطوة الثانية: إعداد الطلبة للاستماع عبر بناء جوٍّ صحي يساعد على

الانخراط في عملية الاستماع بإيجابية.

- الخطوة الثالثة: إتاحة الفرصة للمشاركة الحقيقية في المحادثات لممارسة الاستماع لبعضهم البعض عبر توفير مجموعة متنوعة من الأساليب المختلفة المشجعة على الانخراط في عملية الاستماع، إذ تتيح للدارسين انخراطا حقيقيا وممارسة مهارات الاستماع لديهم.

ومن المبادئ العامة التي طرحناها في مقالتنا "مبادئ في تدريس مهارة الاستماع" النقاط الأساسية :

- الاعتماد على النصوص الأصيلة.
- التركيز على الطلاقة والدقة بحسب الهدف.
- التصحيح وتوفير تغذية راجعة.
- تحفيز الدارسين وتنمية دافعيتهم الداخلية.
- التأكيد على العلاقة بين الاستماع والمحادثة.
- العمل على تطوير إستراتيجيات الاستماع.
- التدرج في بناء مهارات الاستماع.
- الاستماع التكاملي: من الكليات إلى الجزئيات ومن الجزئيات إلى الكليات أو الجمع بينهما.

كما اقترح في سياق آخر عشر نصائح أطلق عليها النصائح الإستراتيجية في تدريس مهارة الاستماع (ينظر: أبو عمشة، 2018):

- اختيار النصوص الاستماعية المناسبة لمستوى الدارسين مع تحدٍ مقبول ضمن مفهوم نظرية كراشن في اكتساب اللغة في استراتيجية (i+1) إذ تشير (i) إلى المستوى وتشير (+1) إلى التحدي المقبول للتعلم أو الاكتساب.
- بناء بيئة لغوية داعمة عبر تأسيس شبكة علاقات وتواصل إيجابية، كي تنعكس في اتجاهات الدارسين ومواقفهم اتجاه اللغة عمومًا والاستماع على وجه الخصوص.
- الأخذ بعين الاعتبار مستويات الدارسين الفعلية في مهارة الاستماع التي قد تكون مختلفة عن المهارات الأخرى لأنها قد تنعكس على سيرورة درس الاستماع وصيرورته، وبالتالي ينبغي على المعلم قياس مستويات

الدارسين في مهارة الاستماع ومحاولة التعرف إلى التحديات اللغوية وغير اللغوية لكل دارس، وأخذها بعين الاعتبار في الدروس التنفيذية.

- التركيز على تعليم الطّلبة إستراتيجيات الاستماع الفعالة نظريًا وعمليًا، ومن تلك الإستراتيجيات: التنبؤ والتخمين وملء الفراغات، ووضع التساؤلات، ومحاكمة النص، وأخذ الملاحظات، والخرائط الذهنية والمفاهيمية وربط المعلومات وغيرها.
- التركيز على الاستماعات الأصيلة التي تعرّف بالنصوص التي وضعت في الأصل من ناطق باللغة إلى مجموعة أخرى من المتحدثين بها. وتحتاج عملية تخير نصوص الاستماع إلى فطنة كبيرة ووعي جيد من المعلم وعدم إغفال الأغاني المتنوعة؛ لأنّها مصدر غني باللغة والتراكيب والثقافة.
- محاولة توقع النقطة التالية للمتحدث، فهذا التوقع خاصة إذا كان بشكل صحيح فسوف يعزز عملية التعلم، وإذا توقعت بشكل غير صحيح، فأنت تتساءل لماذا وهذا يساعد أيضًا على زيادة الانتباه، وتفعيل الإستراتيجيات فوق المعرفية.
- التركيز على الصورة الكبيرة وليس على التفاصيل، لأنّ محاولة فهم كل صغيرة وكبيرة في الاستماع قد يكون من الصعب في بداية الأمر، وفي الأصل نحن لا نفعل ذلك في اللغة الأولى حيث نقوم بملء كثير من الفراغات فما بالنا في اللغة الثانية أو الأجنبية نسعى نحو فهم كل كلمة وتركيب وإشارة، إننا نغفل هنا تطبيق الإستراتيجيات التي نطبقها في لغتنا الأولى من ملء الفراغات وبناء صورة كلية من مجموعة من المكونات غير الكاملة. فهل تعلم عزيزي المعلم أن الناس في العادة يستمعون إلى حوالي 17 إلى 25٪ من الأشياء التي يستمعون إليها والباقي فإنهم يوظفون إستراتيجيات مختلفة لملء فراغاتها؟
- الاستماع يساعد على تطوير قدرة المتعلم على الفهم الكليّ للغة بدءًا من تعزيز اكتساب المفردات وتأكيد التراكيب اللغوية، وتنمية مهارة الاستماع مرورًا بالقراءة وصولاً إلى الكتابة، وضرورة بناء نصوص الاستماع على أساس المعارف السابقة للمتعلمين ودراساتهم الراهنة

ربطًا بالمفردات والموضوعات والقراءات والمحادثات وغيرها.

- ضرورة التنويع في أنشطة الاستماع فمرة يكون عبر الإجابة عن أسئلة، وأخرى عبر الرسم، وثالثة عبر ملء جدول أو بطاقة، ورابعة عبر تنفيذ أوامر، وخامسة عبر القيام بفعل، وسادسة عبر التلخيص وهكذا، ومرة بشكل فردي وأخرى بشكل ثنائي وثالثة بشكل جماعي وهكذا. وتجدر الإشارة إلى أنّ طريقة تدريس الاستماع تقترب كثيرًا من طريقة تدريس القراءة، وتستفيد من نفس إستراتيجياتها، ويجب التأكيد على أن الاستماع للفهم كما هي القراءة، فهو نشاط يرتكز بشكل رئيسٍ على الأذن ولا ينبغي تحويله إلى نشاط للقراءة أو المحادثة أو المفردات والقواعد إلا بعد الاستماع وبعد الفهم.
- توظيف التكنولوجيا كالهواتف المحمولة والأجهزة اللوحية في دروس الاستماع بغية تحقيق المتعة والفائدة في آنٍ واحد عبر توظيف النشاطات التفاعلية كالدروس العالمية التي يشترك فيها أكثر من طالب وجامعة وبلد، وينبغي على المعلم اقتراح بعض التطبيقات التي تتيح لهم ذلك بل يجب العمل على إنشاء فصل خاص لذلك.

ومن المقترحات العملية التي يمكن أن نقدمها للسادة المعلمين تذليلاً لصعوبات تدريس مهارة الاستماع ما يلي:

- تقديم الاستماع في ضوء معرفتنا بمستويات الدراسات بحسب الأطر العالمية المرجعية بحيث تكون ضمن قاعدة كراشن في مقولته (i+1) أي تصنيف نصوص الاستماع بحسب مستويات الكفاءة، ويمكن الاستفادة من موقع (أصوات عربية) الذي يقدم نماذج متعددة وكثيرة بحسب مستويات الكفاءة بالإضافة إلى ما يمكن أن يختاره المعلم ويوظفه في فصوله الخاصة.
- ومن أبرز الحلول لمعيقات وتحديات تدريس الاستماع إعداد وتطوير مناهج الاستماع آخذة بعين الاعتبار ما ورد في المجال بأسره من تحديات تواجه كل أطراف عملية الاستماع من المعلم والمتعلم، إلخ.
- الحرص على تقديم مهارة الاستماع عبر الإستراتيجيات بشكل مباشر وغير

مباشر في داخل الغرفة الصفية وخارجها.

- تعليم مهارة الاستماع وفق إستراتيجيات تدريسها المشهورة لأنها توفر فرصًا لتطوير مهارات المعالجة من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى؛ إذ تحفز الأنشطة من أعلى إلى أسفل الطلبة على مناقشة ما يعرفونه بالفعل عن موضوع ما، والأنشطة التصاعدية تنمي الثقة في فهم مكونات اللغة مثل الأصوات والكلمات والتراكيب النحوية.
- تصميم تمارين وأنشطة الاستماع عبر إستراتيجيات التعلم النشط (المهام) لأنّها تجذب اهتمام الطلبة وتساعدهم على التعلم واكتساب مهارات الاستماع اللاوعي. كالمهام التي تتطلب التعبير عن الموافقة أو الرفض أو القيام بعمل ما، أو تدوين الملاحظات ووضع علامة على صورة أو رسم تخطيطي وفقًا للتعليمات، والإجابة على الأسئلة وربطها بحياة المتعلم بديلاً عن الأسئلة التقليدية "الاختيار من متعدد"، إلخ.
- الحرص على تقديم المواد والنصوص الأصيلة التي تساعد الطلبة على فهم الكلام الطبيعي الذي ينطق به المتحدثون الأصليون بشكل أفضل.
- تصميم مهام الاستماع بشكل يثير اهتمام الطلبة إذ تساعدهم على تعلم مهارات الاستماع بحيث لا تختبر هذه المهام فهم الاستماع لدى الطلبة فحسب، بل تحفزهم أيضًا على الحصول على أقصى قدر من الفوائد في القيام بأنشطتهم.
- التنويع في المدخلات اللغويّة إذ لا تكون على نمط واحد أو وتيرة واحدة من التسجيلات السردية، وهذا ما أكّدت عليه الأطر المرجعية في تعليم اللغات الأجنبيّة كآكتفل والإطار الأوروبي، وهو كذلك ما أكده ابن خلدون قبل أكثر من ستة قرون، ناهيك عما أفرزته التجارب والممارسات، ومن ذلك: المحاضرات وأخبار الراديو والأفلام والمسرحيات التلفزيونية، والإعلانات والمحادثات اليوميّة والمقابلات، إلخ.
- تخصيص المعلم وقتا من تدريس مهارة الاستماع في تعريف الطلاب بقواعد النطق لمساعدتهم على سماع الاختلاف في أشكال الكلام الطبيعي السريع، وطلبه من الطلاب تقليد نطق المتحدثين الأصليين ما استطاع إلى ذلك سبيلاً.

- تدريس الاستماع في الغرفة الصفية وربطه ربطًا مباشرًا بمجتمع اللغة الهدف عبر أهداف واضحة وخطوات مدروسة ومنهجية معلومة، لمساعدة الطلبة على التخمين أو التخيل بنشاط وغيرها من إستراتيجيات الاستماع ذات العلاقة.
- توظيف التقنية ومواردها الجمّة في تطوير مهارة الاستماع وتعزيزها بطرق منهجية وغير منهجية كاليوتيوب وغيره من المواقع التي تغصّ بالمواد السمعيّة والبصريّة المناسبة لكلّ المستويات والأهداف.
- نظرًا لوجود ظاهرة العاميات والفصحى في العربيّة فيجب على المعلّمين مساعدة طلابهم على التعرف على لهجات المتحدثين الأصليين المختلفين عبر إجراء بعض المقارنات في هذه العاميات واللهجات من جهة وبينها وبين الفصحى من جهة أخرى، ويرجع ذلك إلى حقيقة أن كل متحدث أصلي له لهجة محددة لذا من الضروري أن يتعرف الطلبة على الاختلافات بينها كعامية المدينة وعامية الريف وعامية البلاد المختلفة.
- توظيف السقالات بأنواعها المختلفة في تدريس مهارة الاستماع نظراً لأن المتعلم يتعامل مع نص لا يستطيع النظر إليه أو العودة إليه في حال احتاج إلى ذلك عكس مهارة القراءة. ومن ذلك المساعدات البصرية أو الرسوم أو الصور أو المخططات المرتبطة بالاستماع أو قوائم المفردات، إلخ.
- ضرورة أن تأخذ مهارة الاستماع حجمها المناسب إذ تغطي موضوعات كثيرة ومتعددة تتناسب طرديًا مع المستوى اللغوي ووظائفه.
- ضرورة تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة والملاحظات اللازمة حول أدائهم في مهارة الاستماع لأنّها تساعد على تنمية ثقتهم في تدريبات الاستماع، وضرورة توفير نظام تقييمي واضح (مؤشر للأداء) في مهارة الاستماع إذ يقسمها إلى أجزاء منها النطق والمفردات والتراكيب.
- يجب على المعلمين مساعدة طلابهم على تطوير المهارات اللازمة لفهم الاستماع بأنواعه: الاستماع لفهم الفكرة العامة، والاستماع للحصول على معلومات معيّنة، والاستماع الدقيق الذي يتطلب معرفة بأصوات الكلمات ودقائقها الصوتية ودلالاتها التركيبية، والاستماع للقيام بمهام معينة.

- ربط الاستماع بالأخبار والموسيقى والأغاني والأفلام الوثائقية، والتحدث إلى الناطقين الأصليين وجهًا لوجه أو عبر الشابكة حتى يتمكنوا من إنشاء وتعزيز عادات استماع جيّدة، ودمج التكنولوجيا في تدريس مهارة الاستماع.
- الاهتمام بالعبارات والمتلازمات وحشو الكلام في تدريس المهارات اللغويّة ومحاولة التعرف إليها في سياق الاستماع لأنّها تلعب دورًا كبيرًا في فهم النصوص المسموعة لقيام المعنى على كلّ التركيب لا على معاني المفردات منفصلة.
- ضرورة توفير أدلة المعلمين في تدريس مهارات العربية عمومًا ومهارة الاستماع على وجه الخصوص، بالإضافة إلى التأهيل اللغوي والتربوي المناسب في تدريسها.
- ربط الاستماع بمهارات اللغة الأخرى وخاصة مهارة القراءة والمحادثة والكتابة لكي يشعر الدارس بترابطها بعضها ببعض.
- ضرورة تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة إذ تسهل عملية تدريس مهارة الاستماع.
- الاهتمام بتنمية الكفاية التداولية منذ اليوم الأول في تدريس مهارة الاستماع.

خاتمة:

بناء على الدراسة أعلاه يمكن القول بأنّ مهارة الاستماع بدأت تحظى باهتمام متزايد في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها، وقد عرضت الدراسة لتعريف الاستماع وأهميته وعناصره، ونظريات تدريسه وأنواعه، كما توصلت الدراسة إلى أن أبرز التحديات والمعيقات في تدريسها تعود إلى أسباب مختلفة أبرزها: الصعوبات والتحديات التي تعود إلى عملية الاستماع نفسها، والتحديات والصعوبات التي تعود إلى المناهج الدراسية والكتب التعليميّة، والصعوبات والتحديات التي تعود إلى نقص تأهيل المعلم في تدريس مهارة الاستماع ونقص فنيات إدارة الصف، والصعوبات والتحديات تعود إلى المتعلمين أنفسهم واختلاف مستوياتهم وخلفياتهم واتجاهاتهم نحو مهارة الاستماع، هذا وقد اقترحت الدراسة جملة من الاقتراحات والمعالجات والحلول التي يمكن أن تسهم في التغلب على تحديات مهارة الاستماع من أبرزها الانطلاق في تدريس الاستماع بوضع أهداف محددة قابلة للقياس عبر المستويات

المختلفة في ضوء الأطر العالمية. بالإضافة إلى ضرورة تأهيل المعلمين في تدريس مهارة الاستماع قبل الخدمة وفي أثنائها، كما اقترحت الدراسة مجموعة من المقترحات فيما يخص وضع مهارة الاستماع في السلاسل والكتب التعليمية من أبرزها توظيف النصوص الأصيلة والتنويع فيها قدر الإمكان، وتوظيف السقالات التعليمية في أنشطة وتدريبات الاستماع، وفيما يخصّ المعلمين اقترحت الدراسة البدء في تدريب المدرسين على تدريسها قبل الخدمة وفي أثنائها وتوظيف الإستراتيجيات في تدريس الاستماع بشكل مباشر وغير مباشر، وأمّا فيما يخصّ المتعلمين فقد قدمت الدراسة طائفة من الاقتراحات أبرزها البدء في تدريس الاستماع من اليوم الأول في برنامج تعليم العربية، وضرورة بناء الثقة وتعزيز الدافعية بوسائل مختلفة كونها تلعب دورًا في التغلب على تحديات الاستماع وتدريسه.

التوصيات:

يقترح الباحث إجراء مزيد من الدراسات الكمية والنوعية حول مهارة الاستماع وواقع تدريسها واتجاهات المعلمين والمتعلمين تجاهها، والإستراتيجيات الفعالة في تدريسها، والأنشطة الأنسب في اكتسابها، كونها البوابة التي يعبر من خلالها متعلمو العربية إلى عالم الكفاية الاتصالية والكفاءة اللغوية.

قائمة المصادر والمراجع:

- **المراجع باللغة العربية:**

1- القرآن الكريم.
2- ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، 2021.
3- أبو عمشة (خالد)، تدريس مهارة الاستماع اتصاليا ودرس تطبيقي عليها للناطقين بغير العربية، 2017: https://cutty.ws/hvZWw. تاريخ المشاهدة: 2022/1/1.
4- أبو عمشة (خالد)، مبادئ في تدريس مهارة الاستماع، تعلم العربية، مدونة الجزيرة، https://learning.aljazeera.net/en/Blogs.
5- أبو عمشة (خالد)، نظريات اكتساب اللغة الثانية في الفكر اللغوي العربي وتطبيقاتها المعاصرة، منشورات دار كنوز المعرفة، الأردن، 2018، الطبعة الأولى.
6- باعباد (منار)، مشكلات وحلول في تدريس مهارة الاستماع لمتعلمي اللغة العربية الناطقات بغيرها، أبحاث ودراسات الندوة الثانية عشرة: تحديات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها - قضايا وحلول، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية وجامعة الاميرة نورة - معهد تعليم اللغة العربية للناطقات بغيرها، الرياض، السعودية، 2015.
7- البطل (محمود)، تدريس مهارة الاستماع النظرية والتطبيق، في كتاب الدليل التدريبي في تعليم العربية للناطقين بغيرها، تح: خالد حسين ابو عمشة، منشورات مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربية، الرياض، السعودية، 2018.
8- بونجمة (محمد)، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها مهارة الاستماع نموذجا. مطبعة آنفو-برانت، فاس، المغرب، 2013.
9- التنقاري (صالح)، وزكريا (عمر)، استراتيجيات تعلم مهارة الاستماع لدى دارسي العربية بوصفها لغة ثانية: الدارس الماليزي نموذجاً، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 2016، السنة السابعة، العدد الثالث، الصفحات 122-141.
10- الساهلي (مريم)، الاستماع: ماهيته واستراتيجيات تدريسه للناطقين بغير العربية، مجلة الناطقين بغير العربية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر، 2020، العدد السابع، الصفحات 53 - 69.
11- الشعراوي (محمد متولي)، تفسير الشعراوي: الخواطر، مطابع أخبار اليوم،

1997، الجزء الحادي والعشرون.
12- القاسمي (محمد جمال)، محاسن التأويل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1418هـ، الباب السادس والثلاثون.
13- الطبري (محمد بن جرير)، تفسير الطبري، دار هجر للطباعة، القاهرة، مصر، 2001، الجزء الأول.
14- عبد الله (عمر الصديق)، تعليم مهارة الاستماع العربية للناطقين بغيرها، جامعة أفريقيا العالمية، السودان، 2005، العدد الثاني، الصفحات 222-238.
15- القطان (إبراهيم)، تيسير التفسير، وزارة التراث والثقافة، عُمان، 2018، الطبعة الثانية.
16- كشاش (محمد)، تعلمية الاستماع بين الفطرية والنظرية والتطبيق، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 2007، المجلد السادس والثلاثون، العدد المئة واثنان وستون.
17- محمد (جابر)، مهارة الاستماع: تدريسها وتقويمها، العربية للناطقين بغيرها، جامعة أفريقيا العالمية، السودان، العدد العشرون، الصفحات211- 242.
18- النسفي (أبو البركات)، تفسير النسفي: مدار التنزيل وحقائق التأويل، دار الكلم الطيب، بيروت، لبنان، 1998.

- **المراجع باللغة الأجنبية:**

1- Al-Busaidi, Fatma, Listening Difficulties among Non-Native Speakers of Arabic, Journal of Psychological and Educational, 2012, Oman, v6, n° 3, pp. 31 - 44.
2- Barker, L, Listening Behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1971.
3- Bhasin. Hitesh, Types of Listening: What it is, and 18 Different Type of Listening: https://www.marketing91.com/types-of-listening/, 2020, 01-01-2022.
4- Brandl, K, Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 2008.
5- Brown, Douglas, Teaching By Principles, Pearson, Longman, NY. 2007.
6- Buck, G, The appropriacy of psychometric measurement models for testing second language listening comprehension. Language Testing, 1994, Vol. 11, pp.145- 170.
7- Byrnes, H. The Role of Listening Comprehension: A Theoretical Base. Foreign

Language Annals, 1984, n°17, pp. 17-29.

8- Chastain, K, The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1971.

9- Dreistadt, Mark, Learning Selective Listening: 5 Critical Listening Styles, https://www.infinityconcepts.com/2012/04/learning-selective-listening-5-critical-listening-styles/, 2012, 01-01-2022.

10- Funk, H., & Funk, G, Guidelines for Developing listening skills. The Reading Teacher, USA, 1989, v42, n°9, pp. 660-663.

11- Gary Buck, What Practitioners says about Listening: Research Implications for the Classroom. Foreign Language Annals, 2001, n°17.

12- H, Elkhafaifi, Hussein, Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom, The Modern Language Journal, USA, 2005, Vol. 89, No. 2, pp. 206 -220.

13- Krashen, Stephen, Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International, NY, 1987.

14- Mendelsohn, The Power of Listening Ability: An Overlooked Dimension in Language Acquisition, The Modern Language Journal,1999.

15- Mendelsohn, D, Teaching Listening. Annual Review of Applied Linguistics, 1998, n°18, pp. 81-101.

16- Nunan, David, Teaching English to speakers of other languages an introduction, Routledge, NY, 2015.

17- Purdy, M, What is listening? In M. Purdy & D. Borisoff (Eds.), Listening in everyday life: A personal and professional approach Lanham, MD: University Press of America, 1997, second edition.

18- Richards, Jack, Teaching listening #1 – Listening as comprehension: https://www.cambridge.org/elt/blog/2016/01/07/teaching-listening-1-listening-comprehension/, 2016.

19- Rost, M, Teaching and Researching Listening, Longman, London, UK, 2002.

20- Vandergrift, Larry, Listening: theory and practice in modern foreign language competence: https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67#toc_0, 2016, 15-01-2022.

21- Willis, J. 1981. Teaching English Through English. London: Longman.

اللوحة المثالية

The Perfect Keyboard

عبد المالك بوحجرة
جامعة جيجل - جيجل (الجزائر)
bouhadjera@univ-jijel.dz

تاريخ الإرسال: 20/ 09/ 2023 -تاريخ القبول: 2023/10/26 - تاريخ النشر: 2023/12/31

الملخص:
يَتمّ في هذا البحث عرض أدوات حاسوبية مُبتكَرة لِتَيْسير دراسة وتدريس واستخدام العربية. تُعتبر النتائج التي تمّ الوصول إليها ثمرة لمجهودات استمرت على مدى عشرات السنين مع ظهور الحاسوب، ولقد تم تنفيذ المشروع على مرحلتين: المرحلة الأولى: استغرقت وقتا طويلا، وأتت بعد ابتكارات عديدة (من بينها الخط المعياري المشروح في هذا المقال)، توصلت إلى تصميم لوحة مفاتيح جديدة، تظهر فيها الهمزة برمز واحد فقط، ويتم فيها الضغط على الحرف الحامل للهمزة مرتين كي تظهر معه الهمزة، أطلقت عليها اسم مفاتيح العِزَّة (Arabic Izza Keyboard). والمرحلة الثانية: وفيها تمّ الاستغناء كليًّا عن الضغط مرتين على الحرف الحامل للهمزة، وأصبح الحاسوب هو الذي يقوم بإظهار الرمز الصحيح للهمزة كما يفعل مع باقي حروف الأبجدية، وهذا حسب مكان وقوعها في الكلمة المتصلة، وهي مُجسَّدة في اللوحة المثالية (Perfect Keyboard).

الكلمات المفتاحية: لوحة المفاتيح العربية؛ التدقيق الإملائي؛ مشكلة الهمزة؛ اللسانيات الحاسوبية؛ الأبجدية العربية.

Abstract :

This research introduces innovative computer tools aimed at enhancing the use, study and teaching the Arabic language. Its outcomes are the culmination of decades of sustained effort, catalyzed by the advent of computing technology. The project unfolds in two distinct stages: In the initial phase, after a period of exploration and innovation, including the development of a unique script (called Standardized Alphabet explained in this article), the "Arabic Izza Keyboard" was proposed. This keyboard introduces a novel approach, reserving just one key for Hamza, which can be activated with a simple double-tap on the letter carrying it. Subsequently, in the second stage, the keyboard design undergoes significant refinement, resulting in the "Perfect Keyboard". In this iteration, the need for double-tapping letters to access Hamza is eliminated. Instead, the computer seamlessly displays the correct rendering of words containing Hamza, akin to its treatment of other Arabic words. This enhancement is achieved through the incorporation of a Hamza lexicon into the Auto Correct feature within Microsoft Office.

Keywords : Arabic keyboard; Arabic auto correction; letter Hamza; computational linguistics; Arabic alphabet.

مقدمة:

تحقق العديد من القضايا التي كان يحلم بها الكثير من الكتاب والباحثين في ميدان اللسانيات الحاسوبية عبر هذا المشروع؛ وهي القضايا التي تدخل في مجال ترقية اللغة العربية وعصرنتها.

لا يخفى على أحد بأنه لم ينجز عمل كبير في مجال تبسيط قواعد العربية، فهي لا تزال تُدرَّس بطرق تقليدية جامدة أدّت إلى نفور الكثير من الناس عن دراستها، وأصبحت تُصنَّف ضمن خانة اللغات الصعبة مثل الصينية واليابانية. والغريب في الأمر أن الكثير من العرب يصدّق ذلك!

ترجع المشكلة أساسا إلى المحاولات الأولى لإدخال العربية في الحاسوب؛ فهي لم تكن بدافع علمي، وإنما كانت بخلفيات تجارية محضة، ولهذا عندما صيغت الخوارزميات التي تُحوِّل الحروف العربية المنفصلة عند إدخالها عبر لوحة مفاتيح الحاسوب إلى حروف متصلة عند ظهورها على الشاشة لم تكن نتيجة بحوث عميقة لفهم دور كل حرف من حروف الأبجدية العربية، ولكن اختُصِرت مهمّتها في إظهار الخط العربي على الشاشة كما يُكتَب باليد مهما كان عدد أشكال الحروف المستعملة، ودون مراعاة التصميم الجيد والمنطقي لتوزيع الحروف في المستوين الأول والثاني للوحة المفاتيح.

ومما زاد الطين بلة عدم تحديد الأولويات، ومحاولة التركيز على أمور في منتهى التعقيد، مثل المعالجة الطبيعية للغة والتعرف الضوئي على النصوص التي تعتمد على بيانات ضخمة وتتطلب جهودا جبارة، وسنوات عديدة من البحث، وهذا كله في غياب الإرادة السياسية والمؤسسات المُنظَّمة والمُسيَّرة بطرق عصرية وحديثة.

ولكن قبل كل هذا يجب التريّث، ومعالجة الأمور المنطقية والأساسية؛ فبإمكانات بسيطة، كما هو مُوضَّح في هذا البحث، يمكن الوصول إلى نتائج مُعتبَرة، ترفع اللُّبس عن الكثير من المسائل التي تبدو مُعقَّدة، ولكنها في الأصل منطقية جدا. وهذا ما يساعد على الفهم الدقيق، والاستعمال الصحيح للّغة؛ فمن المعروف أن العربية تُكتَب كما تُنطق، زيادة على كونها لغة المنطق بامتياز، وقبل الخوض في المسائل المعقّدة، يجب الفهم الصحيح للأبجدية والخط العربي، وكذلك السيطرة على قواعد الاشتقاق الذي يعتبر بمثابة العمود الفقري للعربية، وينبغي كذلك توضيح قضية

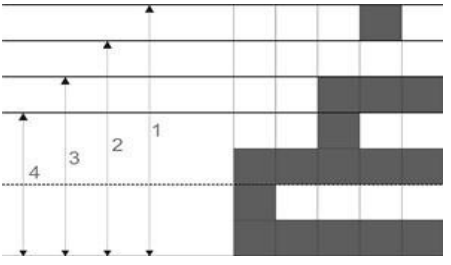
الهمزة التي قد تُمثِّل أكبر عائق في دراسة وتدريس واستخدام العربية[1].

1. الخط المعياري:

لا يمكن التطرق لموضوع كتابة العربية بالحاسوب دون الفصل في أهم المصطلحات المستعمَلة في ميدان الكتابة والخط. إن عدم وجود مصطلحات واضحة في العربية[2] تُعبِّر عن أشياء ومفاهيم حديثة يُمثِّل أكبر عائق أمام العرب في الاستعمال الصحيح والجيّد للتّقنيات الجديدة.

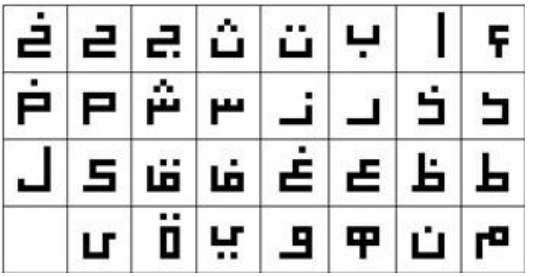
لم يكن بالإمكان الوصول إلى النتائج المعروضة في هذا البحث لولا الدراسة المقارِنة[3] للّغة العربية بأهم اللغات الحديثة ومحاولة إظهار نقاط القوة التي تميزها. ودراسة الأبجدية من وجهة نظر علم الصوتيات، وتقسيمها بوضوح إلى حروف صامتة أو حروف شدّ (Consonants) وحروف صائتة أو حروف مدّ (Vowels) هو الذي أدى إلى ترقية الهمزة واعتبارها حرف شدّ مُستقِلّ كامل الحقوق في الخط المعياري.

لقد تم تطوير الخط المعياري (الشكل 1) من أجل طباعة العربية بخط منفصِل (الخطاطة المطبعية - Typography)، وهو مُستمَدّ من تقاليد الكتابة العربية العريقة، لأنه مَبني بالدرجة الأولى على نموذج الخط الكوفي الذي استُعمِل في البداية لتدوين القرآن الكريم، وهذا قبل استبداله بخط النسخ الذي يعدّ أكثر ملاءمة مع الكتابة باليد (الخطاطة اليدوية - Calligraphy). وفيما بعد تم الرجوع للخط الكوفي الذي استُعمل خصيصا للزخرفة على المباني والمساجد، والنقش على الآلات، وهذا بسبب سهولته النابعة من كثرة الخطوط المتوازية والمستقيمة في تمثيل الحروف.



الشكل 1: كل الحروف ترتكز على قاعدة واحدة وتأخذ ارتفاعات مختلفة

باستعمال الشبكة الموضّحة في الشكل 1، تم تصميم 31 رمزا (الشكل 2)، ويمكن بواسطة هذه الرموز كتابة العربية بخط منفصل، أو استعمالها لإدخال النصوص العربية عن طريق لوحة مفاتيح الحاسوب.

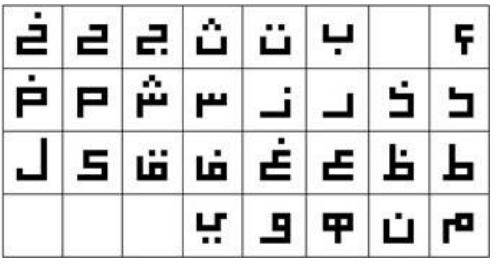


الشكل2: الحروف العربية

عند استعمال الحاسوب لا نحتاج إلا 31 رمزا فقط: 29 رمزا يمثل حروف الأبجدية، بينما الرمزان (ة، ى) يعتبران حرفين مساعدين: التاء المربوطة تَدُلّ على تاء أو فتحة في آخر الكلمة، والألف المقصورة تدل على الحرف الصائت (ا) في آخر الكلمة.

كما نلاحظ أن الهمزة مُمثّلة برمز واحد فقط(ء)، وهو يدل على همزة القطع. ونظرًا لأهمية الهمزة وُضعت في بداية الأبجدية عن قصد. ويمكن شَكلُها كما تُشكَل باقي الحروف (بَ، بُ، بِ... ءَ، ءُ، ءِ).

وحروف الشد العربية (Consonants) عددها 28، وهي ممثلة في الشكل 3.



الشكل 3: حروف الشّد العربية

وحروف المدّ العربية الطويلة (Long Vowels) عددها ثلاثة، وهي: الألف والواو والياء.

وحروف المدّ العربية القصيرة (Short Vowels) عددها ثلاثة (مرتبطة بحروف المدّ الطويلة)، وهي: الفتحة والضمة والكسرة (الشكل 4).

حروف المد الطويلة	ا	و	ي
حروف المد القصيرة	الفتحة	الضمة	الكسرة

الشكل 4: حروف المدّ العربية

كما نلاحظ أن الواو والياء لهما دور مزدوج، فهما يعتبَران حرفي شدّ ومدّ في وقت واحد.

يفترض النظر إلى حروف المدّ القصيرة على أساس أنها جزء من الأبجدية. ولا يجب نسيان الشدّة (ـّ) هنا، وهي تدلّ على حرف مضاعف، ويجب استعمالها دائما في كتابة العربية باتّباع القاعدتين التاليتين:

- لا يجب التفريط في استعمال رموز الشكل لتوضيح معنى ونُطق الكلمة العربية.
- عدم الإفراط في شكل الكلمات للمحافظة على جمال النص العربي.

نريد من العربية أن تكون لغة دقيقة، وذلك بالتشكيل الإجباري للكلمات الغامضة في النّصوص المُهِمَّة (كما نلاحظ تشكيل كلمة "مهمة" يَزيد من وزنها بالمعنى الحرفي والمجازي!) مثل: المنشورات العلمية والقانونية والقضائية والرّسمية... ومع الوقت يُصبِح التشكيل مرادِفا للدّقة والجديّة في أذهان الناس!

وبِخلاف اللغات العالمية التي تحتوي على عدد كبير ومُعقّد من حروف المدّ، لا يوجد في العربية سوى ثلاثة فقط كما ذكرنا، وربما هذا يُمثِّل العدد المثالي الذي يفترض أن يجعل من العربية أسهل لغة من حيث الدراسة والتدريس والاستخدام.

يمكن بعد التحكم في قواعد العربية الاستغناء عن رموز التشكيل في أغلب الأحيان والحصول على كتابة مُختصرة، لأن العربية لغة موزونة. وهذا ما لا يمكن فعله مع اللغات الحديثة الأخرى مثل الفرنسية والإنكليزية اللتان تُكتب فيهما كل حروف المدّ بطريقة مُعقَّدة جدًّا، لأن عددها يفوق بكثير عدد الحروف الموجودة في الأبجدية اللاتينية التي تحتوي على 26 رمزا فقط! وكلّ من يريد النُّطق الصحيح لكلمات الفرنسية أو الإنكليزية عليه بدراسة أبجدية أخرى تحتوي على رموز كل الأصوات الموجودة في اللغات العالمية، وتعرف بأبجدية الصوتيات العالمية (International Phonetic Alphabet).

الخط المعياري سوف يُسهِّل دراسة العربية بالنسبة للأطفال والمبتدئين كثيرا، لأنه يقضي على مشكل كتابة الهمزة، وكذلك الأشكال العديدة للحرف الواحد في الخط المتّصِل، وبالخصوص إذا دُرّست العربية باستعمال الوسائل العصرية، مثل الألواح الإلكترونية (Tablets).

يمكن تنزيل أحد أطقم حروف الخط المعياري (Arabic One)[4]، وتثبيته في ذاكرة الحاسوب، لكتابة العربية بخط منفصل وشرح مبادئها الأساسية، مثل عدد الحروف ونوعيتها، وتكوين المقاطع وتشكيل الكلمات، إلخ.

2. لوحة الاشتقاق والجذوروالأوزان:

تحتوي العربية على نظام في غاية التنظيم والإحكام يعرف بالاشتقاق، وذلك بخلاف اللغات العالمية التي لا يوجد فيها نظام خاص بتكوين كلمات مستقلة، وتعتمد بالدرجة الأولى على ترجمة كلمات من لغات مختلفة، أو تركيب كلمة جديدة ابتداء من كلمتين أو عدة كلمات قديمة (النّحت).

معظم الكلمات في العربية مُكوَّن انطلاقا من مجموعة حروف تسمى بالجذر. وهذا الجذر في أغلب الأحيان يحتوي على ثلاثة حروف، ولكن يوجد بعض الجذور بحرفين أو أربعة حروف.

ومن أجل توضيح ذلك نأخذ الحروف الثلاثة ب، ت، ك مثالا: فمباشرة يتبادر إلى الذهن الجذر (كَتَبَ) الذي يعطينا المشتقات التالية:

- ك ت ا ب
- م ك ت ب ة
- م ك ا ت ب ة
- م ك ا ت ب
- ا س ت ك ت ا ب
- ك ت و ب ي
- ك ا ت ب
- ك ا ت ب ة
- ت ك ت ي ب
- ك ت ي ب ة، إلخ.

في كل الكلمات أعلاه، يمكن ملاحظة وجود حروف الجذر ك، ت، ب. وبإضافة حروف معينة للجذر، حسب أوزان معينة، أصبح بالإمكان تكوين كلمات عديدة بمعان مختلفة.

الحروف الإضافية عددها تسعة وهي: ء ، ا ، ت ، ة ، س ، م ، ن ، و ، ي. لاحظ بأن هذه المجموعة تضم كل الحروف الصائتة (ا ، و ، ي).

إن الاشتقاق يعتبر بمثابة الهيكل العظمي للغة العربية، وأي برنامج دراسي يُهمِل هذه النقطة الأساسية يجب إعادة النظر فيه، ولهذا فالمسؤولية تقع بالدرجة الأولى على الوزارات المعنية في مختلف البلدان العربية، وكذلك الأساتذة والمدرّسين من أجل تبيان هذه الخاصّية بأساليب حديثة، والارتقاء بلغتنا إلى المكانة التي تستحقها.

وكما هو مُوضَّح في جدول الاشتقاق (الشكل 5) يمكن تركيب كلمات عديدة انطلاقا من جذر معين، مثل صَلَحَ مثلا، وذلك حسب الأفعال المذكورة باستعمال الحروف الإضافية. ومع كل جذر توجد كلمات ومشتقات مناسبة، ومن المستحيل استعمال كل الأفعال مع جذر واحد. فإمكانية تكوين المشتقات وتنوعها يختلفان من جذر إلى آخر وهذا التنوع يفتح مجالات هائلة من أجل تكوين مصطلحات جديدة في العربية.

الصيغة	الماضي	المصدر	اسم الفاعِل	اسم المفعول
01	(فَعَلَ) صَلَحَ	مُتغيِّر صَلاح، صَلوح مَصلحة صلاحية	فاعِل صالِح	مفعول مصلوح
02	(فعَّلَ) صَلّحَ	تفعيل تصليح	مُفعِّل مُصلِّح	مُفعَّل مُصلَّح
03	(فاعَلَ) صالَحَ	مُفاعلة، فِعال مُصالحة	مُفاعِل مُصالِح	مُفاعَل
04	(أفعَلَ) أصلَحَ	إفعال إصلاح	مُفعِل مُصلِح	مُفعَل
05	(تَفعَّلَ)	تَفعُّل	مُتفعِّل	مُتفعَّل
06	(تفاعَلَ) تصالَحَ	تَفاعُل تصالُح	مُتفاعِل مُتصالِح	مُتفاعَل
07	(انفعَلَ) انصلَحَ	انفِعال انصِلاح	مُنفعِل	مُنفعَل
08	(افتَعَلَ) اصطَلَحَ	افتِعال اصطِلاح	مفتعِل	مُفتَعَل مُصطَلَح
09	(افعَلَّ)	افعِلال	مُفعِل	غير موجود
10	(استَفعَلَ) استصلَحَ	استِفعال استِصلاح	مُستفعِل مُستصلِح	مُستفعَل مُستصلَح

الشكل 5: جدول الاشتقاق

بالنظر إلى هذا الجدول فإن المصدر المتعلق بالصيغة رقم 1 للجذر غير ثابت (مُتغيّر)، ويمكن أن يأخذ عدّة أشكال، وهذا حسب معنى الجذر، من بينها: فعلة، فعيل، فعال، فعول، فعالة، أفعل، تفعلة، إلخ.

معظم الكلمات الموجودة في العربية موزونة حسب أحد الأفعال المذكورة في الجدول، وتختلف كيفية انتشار المشتقات في الجدول وكثافتها من جذر إلى آخر، ولها علاقة وثيقة بازدهار العربية وثرائها. أما الكلمات التي ليس لها وزن فهي كلمات دخيلة.

هذه اللوحة تذكّرنا بالجدول الدوري للعناصر الكيميائية. وكما هو الحال عندما قام العالم الروسي مندليف (Mendeleev) بوضع هذا الجدول، كانت فيه عدة مربعات فارغة، وتنبّأ بضرورة وجود عناصر في الطبيعة لملء تلك الفراغات، وهذا ما تمّ اكتشافه من بعد. ويمكن أن يقال الشيء نفسه فيما يخص جدول الاشتقاق، بحيث تدلّ الفراغات التي تظهر مع كل جذر (اللون الأبيض) على إمكانية توليد مصطلحات جديدة موزونة، وقد سمّاها أبو اللسانيات الخليل بن أحمد الكلمات المُهملة عندما أجرى عملية إحصائية (في كتابه العين) لتحديد عدد الكلمات التي يمكن الوصول إليها بالاشتقاق في العربية بعملية حسابية بسيطة، فإذا فرضنا بأن أي ثلاثة حروف من الأبجدية تُعطي جذورا لها معاني مختلفة، وكل جذر بدوره يؤدي إلى ربع المشتقات، فإن الكلمات التي يمكن تكوينها حسب الأوزان الموجودة على لوحة الاشتقاق تزيد على مائتي ألف (219240).

وإذا أضفنا إلى هذا الجذورَ الثنائيةَ مثل (هزَّ) و (مدَّ)، والجذور المضاعفة مثل (زَلزلَ) و (ذَبذبَ)، والجذور التي تحتوي على حرفين متشابهين مثل (ساس) و(سَلِسَ)، والجذور الرباعية مثل (زخرف) و(جَمهر)، زيادة على استعمال الأفعال غير المذكورة على اللوحة، فإن إمكانيات الاشتقاق تصبح غير محدودة!

وباستعمال العملية الحسابية نفسها فإن الجذور الرباعية التي يمكن تكوينها تزيد على نصف المليون (570024)، ورغم هذا فإنك إذا فتحت أي قاموس عربي، فإنك تجد الجذور الرباعية قليلة جدا بالمقارنة مع الجذور الثلاثية، وهذا دليل قاطع على الثروة اللغوية العربية التي لا تزال لم تُستغَلّ بعد.

ومن الأفعال غير المذكورة على جدول الاشتقاق يمكن إضافة اسم المكان كما في

مَطبخ ومَنزل، واسم الزمان كما في مَشرق ومَغرب، واسم الآلة كما في مِفتاح ومَبرد. والصِّفة كما في كريم وأسود، والنسبة كما في حديدي وسماوي، والتصغير كما في كُليب وكُتيب. ويجب التذكير هنا بأنه توجد أوزان خاصة غير مذكورة في الجدول، وهي تنطبق على جوانب أخرى من العربية، كالجمع والمثنى والفعل المضارع، إلخ.

توجد أهمية كبيرة في ترسيخ جدول الاشتقاق في أذهان الأطفال والمبتدئين، لأنه سوف يساعدهم على الدراسة بمنهجية علمية والتعوّد على الأوزان الموجودة في العربية، وكتابتها الصحيحة، كما يساعدهم بشكل خاص على التّمييز بين الكلمات التي تبدأ بهمزة القطع (الصيغة 4) والكلمات التي تبدأ بهمزة الوصل (من الصيغة 7 إلى 10).

3. مفاتيح العِزَّة:

يُعتبر تصميم مفاتيح العزة (الشكلان 6 و7) ثمرة لاهتمام مُستمر ومجهودات كبيرة، وبحوث في اللغة العربية امتدّت على مدى عدة سنوات[5]. ولولا الاهتمام بكتابة العربية بخط منفصل، لكان من المستحيل الوصول إلى مفاتيح العِزّة وكلّ الاختراعات الأخرى[6].

لقد تم عرض الأبجدية الموحدة سنة 2016 في المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية بدبي بعنوان: "الخط المعياري: سلاح ضد الجهل والتخلف"، ومن التوصيات المُلِحّة التي ذُكرت وكانت نتيجة منطقية لاستعمال الخط المعياري إعادة تصميم توزيع الحروف العربية على لوحة مفاتيح الكمبيوتر للاستفادة من سهولة إدخال الخط المنفصل وتطبيقها على الخط المتصل، وهذا ما تحقّق بالفعل باختراع مفاتيح العِزَة في أقلّ من سنة بعد انعقاد المؤتمر!

الشكل 6: مفاتيح العِزَّة - المستوى الأول

الشكل 7: مفاتيح العِزَّة - المستوى الثاني

عند استعمال مفاتيح العزة يجب اتباع القواعد التالية:

- لكتابة الهمزة فوق الألف (أ): يتم الضغط على حرف الألف (ا) مرتين متتاليتين.
- لكتابة الهمزة تحت الألف (إ): يتم الضغط على الهمزة (ء) مرتين متتاليتين.
- لكتابة الهمزة فوق الواو (ؤ): يتم الضغط على حرف الواو (و) مرتين متتاليتين.
- لكتابة الهمزة فوق النبرة (ئ): يتم الضغط على الألف المقصورة (ى) مرتين متتاليتين.
- لكتابة همزة المد(آ): يتم الضغط على الهمزة (ء) ثم حرف الألف (ا).
- لكتابة الهمزة بمفردها: ا يتم لضغط على مفتاح الهمزة مرة واحدة فقط.

كما يلاحظ أن أغلب المفاتيح بَقيت في مكانها، في المستوى الأول على الأقل. ونظرًا لوجود تصاميم مختلفة حتى عندما ترد من المُصنِّع نفسه، وهي تتجلى في الفروق ما بين الألواح المستعملة في المشرق والمغرب العربيين، فهذه فرصة مناسبة لاقتراح لوحة مفاتيح مُوحَّدة تستعمل في كل البلدان العربية.

4. التدقيق الإملائي والنحوي: تحديد الأولويات

في البداية يجب "ترتيب بيت العربية" بتبسيط الأمور والتنظيم الجيّد لها، وذلك بوضع الأشياء في أماكنها الصحيحة قبل الخوض فيها، والاستفادة إلى أقصى درجة من المشروعات المبنية على البيانات الضخمة التي تتطلّب تنسيقا مُحكما ووقتا

طويلا لتجسيدها في الميدان كما ذكرنا.

لم تكن المجهودات التي كانت وراء إدخال العربية في الكمبيوتر بدافع علمي، على غرار ما حدث في اللغات الأخرى، بل بدافع تجاري لا غير. وينبغي التذكير هنا بأننا نخاطب الحاسوب بحروف منفصلة عندما نستعمل لوحة المفاتيح، بحيث لسنا في حاجة إلى إدخال كل الرموز الموجودة في الخط المتّصل المتعلّقة بكل حرف، لأنه يمكن برمجة الحاسوب على تحويل الكتابة المنفصلة، التي ندخلها، إلى كتابة متصلة عندما تَظهر على الشاشة.

الغريب في الأمر هو عدم فهم دور الهمزة في العربية من طرف الباحثين الذين طوروا الخوارزميات في أنظمة التشغيل المختلفة. برغم أن الهمزة جزء لا يتجزأ من الأبجدية العربية التي يبلغ عدد حروفها 29 حرفًا كما اعتبرها العلماء الأولون، وليس 28 حرفًا كما تُدرَّس الآن. وزيادة على هذا لا يجب النظر إلى الحركات على أساس أنها عبء على الأبجدية، بل هي جزء من الأبجدية كذلك، وهذا ما شرحه الخليل بن أحمد في قاموس العين بإسهاب.

بما أن الحاسوب يتعامل بإشارات منفصلة، فعند إدخال حروف الأبجدية تم اختيار رمز واحد لكل حرف: فالصورة (ع) مثلا تدل على باقي الصور في حرف العين (ﻋ، ﻌ، ﻊ). ولكن عدم فهم دور الهمزة في الأبجدية العربية أدّى إلى استعمال عِدّة رموز (ء، أ، إ، ؤ، ئ، آ) عند إدخالها، ولتعقيد الأمور أكثر تَمّت إضافة مفاتيح أخرى في بعض اللوحات تَحمِل رموزا إضافية للهمزة (لأ، لإ، لآ)، وهذا كله يؤدي إلى إرباك كل دارس جديد للعربية، ومعاناة كبيرة لدى المستخدِم في إيجادها، والوقوع في الخطأ عند كتابتها.

لا يجب إثقال كاهل الطالب بالكلام عن قواعد كتابة الهمزة (وهي في الأصل مجرَّد اصطلاح لتسهيل الكتابة المتصلة باليد)، بل يجب ترك هذا الموضوع جانبًا، والتعامل مع الهمزة كما يتم التعامل مع بقية حروف الأبجدية الأخرى، حيث أغلب الحروف يأخذ صُورا مختلفة حسب موقعه في الكلمة. ولهذا نقوم بإعطاء صورة واحدة للهمزة، كما نفعل مع بقية الحروف، ونترك الحاسوب يقوم بمهمة اختيار التشكيل الصحيح حسب مكان وجودها في الكلمة. ومع الوقت يمكن التعود على كتابة الهمزة في الخط المتصل من تكرار رؤيتها على الشاشة، وهذا دون التطرق إلى

قواعد كتابتها.

الشكل 8 يعطي بعض الأمثلة على كتابة الهمزة باستعمال صورة واحدة (ء) فقط.

ء	ك	ل	=	أكل	

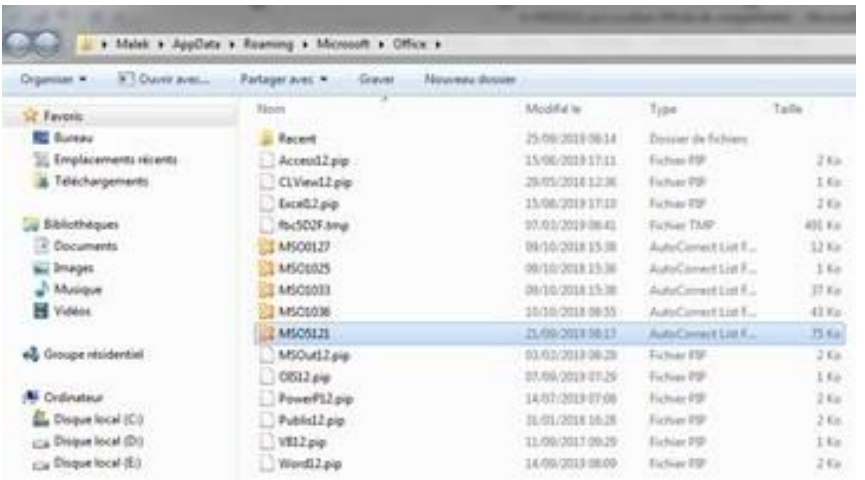
م	ء	ت	م	ر	=	مؤتمر

ج	ا	ء	ز	ة	=	جائزة

الشكل 8: كتابة الهمزة باستعمال رمز واحد فقط

أسفرت هذه المُهمّة عن إنشاء قاموس خاص بالهمزة، واستغلال المدقق الإملائي التلقائي الموجود مع مايكروسوفت أوفيس؛ فالملف الذي يحتوي على التصحيح الآلي للعربية في مايكروسوفت أوفيس هو " MSO5121.acl "، وهو موجود في ملف أوفيس، بحيث يمكن الوصول إليه عن طريق كتابة الكلمات التالية:

appdata%\Microsoft\Office في نافذة البحث عن الملفات، في نظام التشغيل لويندوز (الشكل 9).



الشكل 9: مكان وجود الملف الخاص بالهمزة في نظام تشغيل الحاسوب

يجب استبدال هذا الملف بالملف الذي يحمل الاسم نفسه ولكن يحتوي على قاموس الهمزة.[7]

5. اللوحة المثالية:

تُمثِّل اللوحة المثالية (Perfect Keyboard) إضافة كبيرة لمفاتيح العِزة (Izza Keyboard). وهي تتكوّن من جزأين أساسيين:

- الجزء الأول: يَتمثّل في التطبيق الأساسي لمفاتيح العزة.[8]
- الجزء الثاني: هو قاموس الهمزة الموجود في الموقع السابق ذكره.

كما ذكرنا أعلاه يتم في اللوحة المثالية الاستغناء كليًّا عن إدخال الرموز العديدة للهمزة، إذ أصبح الحاسوب هو الذي يقوم بإظهار الرمز الصحيح، كما يفعل مع باقي حروف الأبجدية، حسب مكان وقوعها في الكلمة المتصلة، وهذا باستغلال المدقِق الإملائي التلقائي لمايكروسوفت أوفيس.

إن إعطاء همزة القطع رمزا واحدا فقط[9]، مع إعادة الاعتبار للحركات والشدّة، سوف يَرفع الكثير من اللُّبس الذي يحيط بالأبجدية العربية، ويسمح بمقاربة جديدة في حلّ المشاكل التي تعاني منها، وهذا بدوره سوف يفسح المجال لإعادة النظر في البرامج والتطبيقات التي تتعلق بالمعالجة الآلية انطلاقا من الخصوصيات التي تُميّز العربية، وليس كتقليد أعمى للبرامج التي طُوِّرت في الأصل لخدمة لغات تَعتمِد عل الأبجدية اللاتينية.

لقد تم تصميم اللوحة المثالية بطريقة احترافية، إذ يمكن لأي أحد تنزيل التطبيق بسهولة كتابة العربية بطريقة ممتعة ومريحة، ففي الألواح الإلكترونية تظهر المفاتيح كاملة على اللوحة، ولا يحتاج المستخدِم إلى فعل أي شيء إضافي لمباشرة استعمالها (الشكل 10).

الشكل 10: اللوحة الإلكترونية

تحتاج لوحة مفاتيح حاسوب المكتب إلى استعمال بعض الحروف اللاصقة، بسبب تَغيُّر موقع بعض الرموز مثل الهمزة والألف واللام، ويجب كذلك إضافة علامات التشكيل والفاصلة في المستوى الأول. وفيما عدا هذا، فإن التوزيع الأساسي

لمجمل الحروف بقي في مكانه.

يمكن تلخيص أهداف اللوحة المثالية في النقاط التالية:

1. تيسير دراسة اللغة العربية وتدريسها بالتركيز على الجوانب السّهلة والمنطقية.
2. تسهيل إدخال النصوص العربية عند استعمال الحاسوب والأجهزة الذكية.
3. القضاء على مشكل كتابة الهمزة نهائيا.
4. إعطاء أهمية كبيرة للحركات والشدة تُعادل قيمة حروف الأبجدية، وذلك بوضعها في المستوى الأول للوحة المفاتيح، مما يُشجِّع استعمالها في توضيح النصوص العربية والقضاء على الغموض في قراءة بعض الكلمات التي تتطلّب تشكيلها.
5. تخصيص زِرّ مستقل للمقطع "ال" في المستوى الأول وربح الكثير من الوقت.
6. إظهار الفاصلة في المستوى الأول.
7. إضافة خمسة رموز كاملة لمساعدة لغات أخرى على استعمال الخط العربي في كتابتها.
8. القضاء على مشكل كتابة الأسماء والمصطلحات الأجنبية ونطقها بإضافة رموز عربية مكافئة للحروف (P,V,G).
9. توزيع منطقي لكل الرموز الضرورية للنشر المكتبي مع سهولة الوصول إليها.
10. فتح المجال لأجل الفهم الصحيح للعربية، وتشجيع الناس على استخدامها في كل مجالات الحياة.
11. توحيد تصاميم لوحة المفاتيح العربية، مع المحافظة على التوزيع الأساسي للحروف، الموجود حاليا في أنظمة التشغيل المختلفة.

خاتمة:

ستؤدي اللوحة المثالية إلى تسهيل ودراسة اللغة العربية وتدريسها واستخدامها. وسيجد المستخدِم العربي مهما كان اختصاصه ومستواه متعة كبيرة في إدخال النصوص العربية، لأن كل الحروف والرموز الضرورية موجودة في المستوى الأول (دون استعمال زر Shift).

وسيُركِّز مُدرِّس اللغة العربية على ما تشتهر به العربية من التمثيل الجيد لأصواتها، وكونها لغة المنطق بامتياز، ولا يُثقِل كاهل الطلبة منذ البداية بالقواعد المعقّدة مثل كتابة الهمزة، ففي اللوحة المثالية نُدخِل الحروف مُنفصلة والحاسوب هو الذي يُظهِرها على الشاشة مُتّصلة، ويتم التعوُّد على قواعد كتابة الهمزة تدريجيا، وفي الوقت المناسب.

وبالنسبة للطالب الذي يَدرس العربية فلن يَصطدِم بأمور منافية للمنطق في توزيع الحروف الموجودة على لوحات المفاتيح الحالية وصعوبة الوصول إلى بعض رموزها التي أدّت إلى الحطّ من قيمتها والتقليل من استعمالها، وسينجذب للتصميم الجيّد والتوزيع المناسب للحروف الأبجدية في المستوى الأول، ولن يبحث عن الحرف الحامل للهمزة، لأنها مُمثَّلة برمز واحد فقط، ولن يجد صعوبة في تشكيل الكلمات لأن رموز الشكل أمامه، ولن يُضيّع الكثير من الوقت في إعادة كتابة "ال" التعريف عدة مرات في كل سطر بالضغط على الألف ثم اللام، ولن يبحث عن مكان وجود الفاصلة الكثيرة الاستعمال، ولن يجد صعوبة في كتابة ونطق الكلمات والأسماء الأجنبية، إلخ.

الإحالات والهوامش:

[1] منصور حسن عبد الرزاق، مشكلة الهمزة في اللغة العربية دراسة تحليلية، دار فضاءات للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2007.

[2] عبد المالك بوحجرة، الخط المعياري سلاح ضد الجهل والتخلف، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية بدبي، الإمارات العربية المتحدة، 2016.

الخط العربي في التعليم واللغة – المؤتمر الدولي للغة العربية(alarabiahconferences.org)

[3] عبد المالك بوحجرة، العربية هي لغة الكمبيوتر الطبيعية، منشورات جامعة جيجل، الجزائر، 2002.

[4] يمكن تنزيله من الموقع التالي:

https://www.dropbox.com/scl/fi/b6uq9msfwbttenh8hjou2/Arabic-One.ttf?rlkey=v07jdx9jhlnd820fsoj7sj0md&dl=0

[5] عبد المالك بوحجرة، مفاتيح العزة: https://arabixiv.org/p2y38/.

[6] يمكن الاطلاع على هذه البحوث من خلال الرابط التالي:

https://bouhadjeraa.wixsite.com/mishkak.

[7] يمكن تنزيل هذا الملف من الموقع التالي:

https://www.dropbox.com/s/qxykpcdrmwyv8tr/MSO5121.acl?dl=0

[8] يمكن تنزيله من الموقع التالي: https://keyman.com/keyboards/arabic_izza

[9] الفيديو الموجود في الرابط التالي يشرح بالتفصيل كيف تم القضاء نهائيا على مشكل كتابة الهمزة، والخطوات التي يجب اتباعها في تحميل تطبيق اللوحة المثالية مع قاموس الهمزة: عبد المالك بوحجرة، اللوحة المثالية The Perfect Keyboard، قناة العربية العلمية، https://www.youtube.com/watch?v=MyJZns8WGFA

قائمة المراجع:

1- بوحجرة (عبد المالك)، الخط المعياري سلاح ضد الجهل والتخلف، المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية بدبي، الإمارات العربية المتحدة، 2016. https://www.alarabiahconferences.org.

2- بوحجرة (عبد المالك)، العربية هي لغة الكمبيوتر الطبيعية، منشورات جامعة جيجل، الجزائر، 2002.

3- بوحجرة (عبد المالك)، اللوحة المثالية The Perfect Keyboard، قناة العربية العلمية، https://www.youtube.com/watch?v=MyJZns8WGFA.

4- بوحجرة (عبد المالك)، مفاتيح العزة: https://arabixiv.org/p2y38/.

5- عبد الرزاق (منصور حسن)، مشكلة الهمزة في اللغة العربية دراسة تحليلية، دار فضاءَات للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2007.