المهارات اللغوية

مدخل إلى
خصائص اللغة العربية وفنونها

الدكتور
محمد صالح الشنطي

دار الأندلس للنشر والتوزيع
حائل

(ح) دار الأندلس للنشر والتوزيع، ١٤٣٣هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

الشنطي، محمد صالح

المهارات اللغوية (مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها) – محمد صالح الشنطي – ط ٦ – حائل – ١٤٣٤هـ.

٢٦٦ ص؛ ١٧×٢٤سم

ردمك: ٥-٠٢- ٨١٣٠ – ٦٠٣- ٩٧٨

١ – اللغة العربية – أ. العنوان.

ديوي ٤١٠ ١٤٣٤/٥٥٠هـ

رقم الإيداع: ١٤٣٤/٥٥٠

ردمك: ٥-٠٢- ٨١٣٠ – ٦٠٣- ٩٧٨

جميع حقوق الطبع محفوظة للناشر

الطبعة

لايجوز استنساخ الكتاب أو أي جزء منه بأي طريقة كانت سواء بالتصوير

أو بالتخزين إلا بإذن خطي من الناشر

تم الإخراج الفني للكتاب وتصميم الغلاف

بدار الأندلس للنشر والتوزيع بحائل

دار الأندلس للنشر والتوزيع

المملكة العربية السعودية – حائل ت الإدارة ٥٣٢٥٦٤٥ فاكس ٠٠٩٦٦٦-٥٣١٩٥٥٩ ص ب ٢٠١٧ الرمز البريدى ٨١٤٥١ المكتبة الرئيسية حي المطار شارع صقر قريش ت ٥٣٣٣٣٤١ / ٥٣٢٦٦٦١

daralandaloss@hotmail.com daralandlus@yahoo.com

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة الطبعة السادسة

اللغة تمثل شخصية الأمة ومعتقدها وفكرها وملامح هويتها، ونحن أحوج ما نكون إلى العناية بها، خصوصًا في زمن كادت تذوب فيه كل هذه الملامح تحت وطأة العولمة في بعدها الاقتصادي الذي تغوّل على كل شيء حتى كاد يلتهم التاريخ بما يكتنز به من أمجاد الأمم، وما مرت به من تحوّلات ومنعطفات ومحن وانتصارات، وتختصر الجغرافيا بشركاتها العملاقة العابرة للقارات، وتفرض لغتها وثقافتها وتمحق اللغات والثقافات الأخرى، حتى بات كثير من المثقفين في عالمنا العربي يتبادلون الرسائل على هواتفهم الجوالة وعبر الشبكة العنكبوتية باللغة الإنجليزية في استخفاف واضح بها وتهوين من شأنها.

من هنا كانت العناية باللغة العربية قضية بالغة الأهمية، واكتساب مهاراتها من الضرورة بمكان؛ فإذا علمنا أن دولة مثل اليابان التي تحتل مكانة اقتصادية متقدمة يندر فيها من يتحدث اللغة الانجليزية ندرك كيف استطاعت عبر لغتها الخاصة أن تقيم ثقافتها العلمية، وترسّخ أقدامها في عالم المعرفة، وأن تؤسس قاعدتها التكنولوجية؛ لذا كانت المهارات اللغوية منطلقًا أساسيًّا في تكوين الشخصية العلمية للطلبة والباحثين والعلماء، فاللغة مادة الفكر ووسيلة اكتساب المعرفة الأساسية، فالتفكير يتم باللغة ومن خلالها والإبداع يتشكل بمادتها، لذا نجد أن كثيرًا من الأعمال الأدبية التي كتبها مؤلفون عرب بلغات أجنبية، مثل اللغة الفرنسية والإنجليزية وغيرهما – وخصوصًا من الكتاب الجزائريين الذين فرضت عليهم الفرنسية فرضًا – لم يستطيعوا أن يغزوا عقول وقلوب الملايين من القراء العرب على الرغم من المستوى الرفيع المشهود به لهم، وما ذلك إلا لأنهم كتبوا بلغة غير اللغة التي تسكن وجدان الأمة وتشكل ذائقتها.

إن لكل لغة من لغات الشعوب سياقاتها الاجتماعية والتاريخية والنفسية التي تنبض بها مفرداتها وصياغاتها وأساليبها، لذلك كله كان من الضروري أن تستقر هذه اللغة في

الصميم من قلوبنا وعقولنا، وأن نحرص على إتقانها والتعرف على أسرارها والتقاط المحار الثمين واللؤلؤ النفيس من خضمّها الواسع العميق .

وقد تنبهت جامعاتنا إلى هذه الحقائق فكان اهتمامها بالمهارات اللغوية المختلفة بوصفها مهارات اتصال وتحصيل واكتساب فقررتها في خططها الدراسية وأولتها جل عنايتها ورعايتها، وفي هذا الكتاب خلاصات نطمح أن تكون وافية بالغرض في حدّه المعقول، فقد عمِدت إلى مراجعته وتنقيحه، وحاولت أن أضيف بعض الموضوعات إليه وخصوصًا المبحث المتعلق بمهارات ضبط القراءة الجهرية دون أن أثقل كاهل القارئ فلم أطل ولم أسهب.

وأود أن أشير إلى أن كل فنون اللغة العربية وعلومها نحوًا وصرفًا وبلاغةً وأدبًا ونقدًا وما إلى ذلك تدخل في منظومة المهارات اللغوية، ولكن الإطار العام الذي ينتظمها هو ما حاولت أن أعالجه في هذا الكتاب دون اختصار مخل أو تطويل ممل، وحاولت أن أتجنب الوقوف عند مهارات أوّلية يفترض أن الطالب قد أتقنها في مراحل مبكرة من التعليم العام، إذ لا بد أن يشعر الطالب أنه يدخل إلى رحاب عالم أوسع يثري معلوماته ويعمق إحساسه باللغة، فلا يجد نفسه في دائرة التكرار المفرغة مما يحد من قدرته على االإبداع ويقيد حركته في مربع محدود المساحة مغلق الآفاق .

أسأل الله العلي العظيم أن يوفقنا جميعا لخدمة العربية لغة القرآن الكريم ولغة الحضارة والثقافة والأصالة.

محمد صالح الشنطي

الرابع والعشرون من شوال عام ١٤٣٣ الموافق

للحادي عشر من سبتمبر ٢٠١٢

مقدمة الطبعة الثانية

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، منه – جلت قدرته– نستمد العون، وعليه نتوكل، فهو نعم المولى ونعم النصير .

أما بعد:

فقد أكرمني الله – سبحانه وتعالى – بنفاد الطبعة الأولى من هذا الكتاب، ولم أكن أتوقع أن ينفد بهذه السرعة، ولكنه حسن ظن الإخوة والزملاء والقراء بالكتاب الذي أرجو أن يكون أهلاً للثقة التي حظي بها، وقد أشرت في مقدمة الطبعة الأولى إلى أن المادة العلمية مطروقة، وليس لي من فضل فيها سوى العرض في شكل سلسلة من القضايا القابلة للنقاش مع النماذج التطبيقية التي حرصت على تكثيفها حتى يتسنى للقارئ فهم المسائل المثارة، وكنت عالجت موضوع «الكتابة» في كتاب «فن التحرير العربي» ولكنه هنا يأتي في إطار نوعي مختلف إذ عمدت إلى مناقشته ضمن مفهوم «المهارة» الأمر الذي حسب بعض الإخوة أنه ليس كذلك، مما دفع أحدهم إلى الاتكاء على الفصل الخاص به في الكتاب المذكور بشكل يكاد يكون كاملاً، ولم يسؤني ذلك بوصفه عملاً غير مشروع، ولكنني أحسب أن المسألة يجب أن تدرك في إطارها التربوي العلمي، فأنا لا أزعم أنني اجترحت عملاً غير عادي، ولكنني أظن أن للمسألة وجوهًا أخرى لا تفهم إلا في ضوئها، من هنا كانت مناقشتي لموضوع «الكتابة» في حدود الفهم الخاص بطبيعة المهارة كبعد تربوي يضاف إلى الأبعاد التاريخية والعلمية الأخرى .

وقد حرصت على أن يكون القسم الخاص بالجانب اللغوي على قدر من البسط والشمول لما لفهم اللغة والدراية بمكانتها وخصائصها ومزاياها من أثر في حفز الهمم، وتهيئة الأحزان لاستيعاب المهارات الخاصة باكتسابها ورياضة الملكة والحس وشحذهما من أجل صقل الذائقة اللغوية وتربيتها بحيث تكون صادرة عن إحاطة وعلم وتبصر .

والله أسأل أن يحقق الكتاب الهدف الذي وضع من أجله، وأن يكون الجهد المتواضع الذي بذل في إعداده خالصًا لوجهه الكريم تبارك وتعالى .

والله الموفق

محمد صالح الشنطي – حائل

الرابع والعشرين من رمضان المبارك ١٤١٤هـ.

مقدمة الطبعة الأولى

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحبه وسلم .

وبعد:

فهذا كتاب يضم عددًا من الموضوعات في اللغة العربية ومهاراتها، وكلها تعالج أمورًا تتعلق بخصائص هذه اللغة وما تتميز به من مزايا، ثم أهم المهارات التي يتعين على الشادي في مضمارها أن يلم بها، فالقسم الأول من هذا الكتاب يتعلق بالجوانب اللغوية المحضة، وأما القسم الثاني فهو أقرب إلى المعالجات التربوية التي تحتاج إلى الخبرة والممارسة فضلاً عن المعرفة .

والكتاب بقسميه معنيٌّ بالجانب التطبيقي كما هي عنايته بالجانب النظري، من هنا كان حرصي على إثبات النماذج التطبيقية إلى جانب محاولة استقصاء التفاصيل النظرية المهمة دون إسراف في الهامشي منها، ولم يغب عن بالي للحظة التركيز على الجانب التعليمي والتربوي .

وقد برزت الحاجة إلى فهم مزايا اللغة العربية والإلمام بمهاراتها منذ أن تعرضت لتلك الحملة المحمومة التي أرادت الانتقاص من قدرها بوصفها لغة القرآن الكريم وبيانه المعجز، ومنذ أن أفرط المفرطون في اللهاث خلف ثقافة الغرب والتعلق برطانتهم وسرابها الخادع، والازورار بعيدًا عن ثمرات القرائح العربية، فأهملت اللغة، وأصبح المتكلمون بالفصحى مثار سخرية الساخرين من أقرانهم الذين ولغوا في عجمتهم، واسترسلوا في تحذلقهم بما تعلموه منها، وكاد الاهتمام بالعربية ينحصر في دوائر الأزهريين، ومعاهدهم العلمية، وفي ما فرض من دروس النحو والبلاغة والأدب، أما بقية العلوم فهي تؤدى كيفما اتفق وبلهجة هجينة، من هنا كان لا بدَّ لمن أوكلت إليهم مهمة تنشئة الأجيال من أن يدرجوا في مسالك الفصحى، ويبصروا بذخائر لغتم وكنوز عربيتهم، ومن أن يعوا ضرورة أن ينفذ المعلم إلى جوهر لغته، وأن يتقن مهاراتها، وأن يعلم أن الإخلاص للعربية ليس منوطًا

بمعلم العربية فحسب، بل هو واجب كل معلم، وأن الازدواجية اللغوية داء وبيل علينا أن نقاومه باصطناع الفصحى في كافة الموضوعات ومختلف المراحل.

لذا فإن هذا الكتاب لم يوضع للمتخصصين بقدر ما هو موضوع للعامة من طلاب العلم ومعلميه، وقد لمست الحاجة إليه ماسة حينما تصديت لتدريس مادة المهارات ووجدت أنه ربما كان من المجدي الاستفادة مما أعددته من محاضرات في وضع هذا الكتاب، ولست أزعم أنه جديد في مادته وموضوعه، فمراجع المادة كثيرة، ومواضيعها مطروقة، ولكن إدراجها في إطار كلي ومحاولة لم شتاتها والتمثيل لها، ومعالجتها في شكل قضايا مثارة، ومتصلة ربما كان مفيدًا من هنا كان تقسيمي لها إلى قسمين وترتيب موضوعاتها في هذا الإطار نابعًا من طبيعة رؤيتي لها، وإحساسي بأن تحجيمها في قالب مدرسي محض، وانتقاء عناصر محددة بمعزل عن محيطها فيه جور عليها، وانتقاص من قدرها، لذا كان لا بدَّ من ربط الجزء بالكل، والإحاطة الموجزة بأهم عناصرها وتقريبها إلى الأذهان كي يمكن الاستفادة منها، والرجوع إلى مظانها التي استقيت منها، وتوثيقها، وهذا ما حاولت أن أفعله .

اللهم اجعل هذا الجهد المتواضع خالصًا لوجهك الكريم .

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

محمد صالح الشنطي – حائل، في :

الأول من صفر ١٤١٢هـ

العاشر من أغسطس ١٩٩٠م .

الباب الأول
في اللغة
مفهومها وطبيعتها وخصائصها

مفهوم اللغة

مدخل: في تعريف اللغة

حفلت الكتب التي تناولت فقه اللغة وعلومها بالعديد من التعريفات المتباينة والمتماثلة للغة، ولعل من المفيد – قبل العمل على صياغة تعريف شامل لها – مناقشة بعض القضايا المتصلة بها من خلال محاور ثلاثة:

الأول – العناصر الأساسية للغة.

الثاني – التعريفات القديمة والحديثة للغة.

الثالث – الدلالة المعجمية للغة.

العناصر

أ– اللغة نظام:

خلق الله – سبحانه وتعالى – هذا الكون وفق نظام جوهري شامل ومترابط قوامه النواميس الكونية، فالنظام أساس الوجود، والإنسان بوصفه محور هذا الوجود له تكوينه الخاص وأجهزته التي تشكل منظومة ذات بنية خاصة، وهي تعمل بالضرورة وفق نظام بالغ الدقة والشمول والتناسق مما يحقق له وجوده الحيوي على وجه الأرض، أما وجوده الاجتماعي فهو متمم لذلك، واللغة تحقق بدورها فعالية هذا الوجود، وهي تأسيسًا على ما سبق ذات نظام ينسجم مع النظام الحيوي والاجتماعي للإنسان، وبدون هذه الشبكة المتناغمة من الأنظمة البيولوجية (الحيوية) والاجتماعية واللغوية لا يستطيع الإنسان أن ينهض بواجب عمارة الأرض على الوجه المطلوب كما أراده الله سبحانه وتعالى .

والنظام اللغوي يقوم على ثلاثة أنساق:

١– النسق الصوتي، ويقوم على التماثل والتباين، فالجهاز الصوتي ينتظم عدة مخارج تتشابه في وظيفتها الأساسية وهي النطق، وتتباين فيما تحدثه من خصائص لهذه الأصوات المتماثلة في مخارجها وخصائصها ضمن علاقات التماثل، أما المتباينة في صفاتها ومخارجها فتكون العلاقة بينها قائمة على التقابل، وهو ما يسمى (بالقيم الأخلاقية) مثال ذلك الأصوات الناجمة عن نطق العين والسين، فهي مختلفة في المخرج وفي الدرجة والنوع .

٢– النسق الصرفي، ونعني به النظام البنائي للكلمة، وقوامه قواعد الصرف المتعلقة ببنية الكلمة من حيث الاسمية والفعلية والحرفية، أو الإفراد والتثنية، والجمع والتذكير والتأنيث، والتنكير والأوزان التي يترتب عليها معانٍ جديدة تلائم هذه الصيغ كالمطاوعة والحركة والاضطراب والتعدية والتوكيد، وما إلى ذلك، المطاوعة في مثل قولنا: كسرته فانكسر، فصيغة (انفعل) تفيد المطاوعة في مثل قولنا: كسرته فانكسر،

فصيغة (انفعل) تفيد المطاوعة، وأقدر على وزن أفعل تفيد (التعدية) وهكذا ... فالمباني تتشكل لتوحي بمعانٍ على أسس مقررة.

٣- النسق النحوي، وينضبط وفق قواعد بناء الجملة، وعلاقة أجزائها بعضها ببعض، وهذه القواعد تحدد حركات أواخر الكلمات طبقًا للوظائف التي تنهض بها الكلمات في الجملة، مما يترتب عليه طائفة من المعاني النحوية العامة كالخبر والإنشاء، والنفي والإثبات، والفاعلية والمفعولية، وبعض المعاني الخاصة بالأدوات والحروف وما إلى ذلك(١).

ولكل لغة نظامها الخاص الذي يعكس تطورها ورقيها، وفقرها أو ثراءها، ويعكس نمط التفكير، وملامح الشخصية الإنسانية التي يعبر عنها، واللغة تحمل خصائص الأمة التي تنطق بها، فهي صياغة لنهجها وأسلوبها وعقليتها، لذلك نلاحظ أن الترجمة تسلب اللغة خصوصيتها، إذ تعجز اللغة المترجم إليها عن التقاط الدقائق والدخائل الكامنة في نمط بنائها وروح صياغتها .

وقد لاحظ الباحثون أن عددًا من الكتاب العرب الذي عكفوا على الكتابة باللغة الفرنسية (في المغرب العربي على وجه الخصوص، وفي لبنان كذلك) قد تقمَّصوا الشخصية الحضارية الغربية، وتشرَّبوا روحها مثل كاتب ياسين، ومولود معمري، ومحمد ديب، وغيرهم .

كذلك فإن بعض العلماء المسلمين من غير العرب لم يستطيعوا النفاذ إلى أسرار اللغة العربية، من الشواهد على ذلك قصة الفيلسوف الكندي مع العالم النحوي العربي (أبو العباس ثعلب) فقد زعم الكندي أن في كلام العرب حشوًا مستدلاً بأن «عبد الله قائم، وإن عبد الله لقائم، وإن عبد الله قائم» بمعنى واحد، مما دفع (ثعلب) اللغوي المعروف إلى الرد عليه بقوله: بل المعاني مختلفة لاختلاف الألفاظ، فهذه الجمل ليست سواء، فعبد الله

(١) راجع فيما يختص بهذا الموضوع: د تمام حسان: اللغة العربية (معناها ومبناها) دار الثقافة، الدار البيضاء بالمغرب (د . ت) ص ٣١، وما بعدها .

قائم إخبار عن قيامة، وإن عبد الله قائم جواب عن سؤال، وإن عبد الله لقائم جواب إنكار منكر، وهذه القصة التي رواها ابن الأنباري تدل على ارتباط اللغة بنمط التفكير، وبنية الذهن لدى الناطقين بها .

وقد وجدنا – تأكيدًا لهذا المفهوم – أن الكتَّاب العرب الذين يتخذون من الإنجليزية أو الفرنسية أداة لإبداعاتهم الأدبية يتأثرون بالذهنية الغربية كما سبق أن أشرنا.

ب– اللغة منظومة رمزية، وليست مجرد إشارات:

وهذا يقودنا إلى الحديث عن الفرق بين الإشارة والرمز والعلامة، والاتجاهات الحديثة في علم اللغة تميل إلى اعتبار الإشارة مفهومًا عامًّا يخرج عن كونه مجرد ألفاظ أو معانٍ، كما لا تقتصر على الحركات الدالة، وخلاصة القول فيها أنها علاقة بين شيئين متصلين بعضهما ببعض، وأنها قابلة للإدراك لمجموعة محددة من مستعمليها الذين اصطلحوا على دلالتها، وتكون في حد ذاتها بلا دلالة أو ناقصة الدلالة إذا أدركها أحد من غير المجموعة، كاللغة الإشارية المستخدمة بين طائفة من اللصوص أو عصابة من العصابات، أو جماعة مهنية خاصة .

فالإشارة وفقًا لهذا المفهوم تقتصر على الإدراك القريب حسيًّا أو عقليًّا، ولكنها في النهاية تتعلق بالجانب النفعي، أما الرمز وإن كان يرتبط في بعض استعمالاته بالجانب الحركي: {**قَالَ آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا**} [آل عمران: ٤١]، أي: بالإشارة الحركية إلا أنه مرتبط بالصوت في دلالته المعجمية فهو يعني: «الصوت الخافت».

ويعرف الرمز بأنه كل ما يحل محل شيء آخر في الدلالة عليه، لا بطريقة المطابقة، ويكون الرمز بهذا المعنى ملموسًا يحلُّ محل المجرد كرموز الرياضة التي تشير إلى أعداد ذهنية مثلاً، وهناك وجه أكثر تعقيدًا للرمز يتمثل فيما يكون ملموسًا، ويوحي بمعنى مجرد أو

حالة نفسية، كغروب الشمس الذي يوحي بالنهاية والسكينة والشيخوخة أو الوداع والرحيل مثلاً[1] .

من هنا كان الفرق بين الرمز والإشارة يتمثل في اقتصار الإشارة على دلالة أكثر تحديدًا كالإشارة الصوتية المرورية، أما الرمز فهو يعبِّر عن علاقات مركبة ومعقدة في كثير من الأحيان، وقد دأب البعض على استخدام الرمز مرادفًا للإشارة، واكتسب الرمز مفهومًا أوسع أقرب إلى المفهوم الاصطلاحي في الكتابات الأدبية والنقدية المعاصرة .

أما العلامة فتستخدم مرادفة للرمز أحيانًا، ولكنها تدل على أنساق مختلفة تتمثل في صوت أو لون، أن نظام سلوكي أو حركي أو مظهري معين، فمشية الطاووس علامة على الكبر، ولبس الطربوش في مرحلة معينة كان علامة على أعيان المدن والباشوات، وهكذا، وهناك علم قائم بذاته اسمه علم العلامات .

جـ – اللغة ظاهرة صوتية:

فالبعد الصوتي في النظام اللغوي هو الجوهر، من هنا كان تأكيد الطبيعة الصوتية للغة هو الأساس في تعريف اللغة كما سيتضح لنا فيما بعد، فمن غير الممكن تعلم اللغة بوصفها إشارات مكتوبة، لأن النص المكتوب لا يمثل طريقة النطق تمثيلاً صحيحًا ودقيقًا، ونستطيع أن نتبين هذه المسألة على وجه الخصوص عند العلماء اللغويين العرب، ورواة الأدب الذين أصروا على تلقي اللغة عن طريق المشافهة، فقد حرص رواة الشعر على حفظه على الرغم من أنهم عكفوا على تدوينه، وكانوا يتلقونه في المجالس والمحافل إنشادًا لا قراءة من صحف، وكان الرواة يأخذون اللغة عن الأعراب، وقد يرحلون إلى البادية، ويلتقون بالأعراب الفصحاء، وينقلون عنهم، أو يأتي إليهم هؤلاء الأعراب فيأخذون عنهم، من هنا كانت المشافهة هي السبيل إلى تلقي اللغة وتعلمها، ونستطيع أن نتبين مدى اهتمام العرب باللغة كظاهرة صوتية من خلال:

(١) مجدي وهبة، وكامل المهندس، معجم المصطلحات في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت ١٩٨٤م، مادة (رمز).

أولاً – رواة الأدب وعنايتهم بالمشافهة والإنشاء على نحو ما ذكرنا.

ثانيًا – اهتمام العلماء العرب بالجانب الصوتي، إذ يعتبر الدرس الصوتي عند العرب من آصل الجوانب وأقربها إلى المنهج العلمي، فأساس هذا الدرس مبني على القراءات القرآنية، فقد كان علماء النحو القدماء أئمة في القراءة على ما نعرف عن أبي عمرو بن العلاء، والكسائي، وقد كان لقراءة القرآن أثر كبير في توجيه العلماء إلى تأمل أصوات اللغة ، وقد قام الخليل بن أحمد بأول تصنيف للأصوات حسب «موضع النطق» وقد قاده هذا إلى ما يعرف الآن بالأصوات الصامتة والأصوات الصائتة، ثم تبعه سيبويه فدرس اللغة دراسة صوتية أدق وأعمق، ثم صنفها حسب المخارج، وقد كانت دراسة هذين العالمين اللغويين (الخليل وسيبويه) دراسة وصفية على نحو ما فعل علماء اللغة المحدثين، ولم تخلُ كتب ابن فارس والثعالبي من ملاحظات صوتية مفيدة، وكان ابن جني حجة في الدراسة الصوتية فهو أول من عرض لجهاز النطق فشبهه بالناي، وبوتر العود، ووضح تقسيم الأصوات حسب المخارج، وذلك في كتابه (سر صناعة الإعراب) ولم يخل كتابه (الخصائص) من عناية واضحة بهذا الجانب، وقد تنبه إلى ما أسماه (الصوت في الكلام) مشيرًا إلى أن الأصوات في الكلمات أو في الكلام لا تحتفظ بخصائصها التي تعرَّف بها حين تكون أصواتًا مستقلة[1].

وهكذا يتضح لنا مبلغ اهتمام علماء اللغة من أسلافنا بالطبيعة الصوتية للغة .

ثالثًا – اهتمام الشعراء بتلقي اللغة مشافهة من الأعراب، فقد حرصوا على مخالطة فصحاء العرب في البادية على نحو ما فعل بشار بن برد الذي يفخر بأنه تربى في أحضان شيوخ ابن عقيل، وكما حدث للمتنبي الذي ذهب إلى البادية ليستقي اللغة من مظانها الأساسية .

(١) راجع: د . عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية، بيروت ١٩٧٤م ص ١٢٩ وما بعدها.

وتلقي اللغة مشافهة أمر بدهي لمن أراد أن يتقن اللغة من هنا كانت الضرورة ملحة لإدخال المعامل اللغوية إلى المعاهد والجامعات حتى يتقن الطلاب اللغة أداء ونطقًا .

رابعًا – لقد عبر الجاحظ أحمد بن عبد الوهاب في رسالة التربيع والتدوير بأنه صحفي غفل إشارة إلى اعتماده على الكتب في تعلم اللغة دون التلقي الشفوي.

د – اللغة ظاهرة اجتماعية:

من الواضح أن اللغة ذات طبيعة اجتماعية إذ لا توجد الحاجة إلى اللغة إلا حيث يوجد التجمع البشري، من هنا كانت نشأة اللغة مرتبطة بظهور الإنسان على الأرض، فالله – سبحانه وتعالى – قد خلق آدم عليه السلام وعلمه اللغة {**وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ** (٣١) **قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ** (٣٢)} [البقرة: ٣١ – ٣٢].

يروى أن غلامًا عُثِرَ عليه في صحراء (حلوان) بين قطيع من الغزلان، وأن دورية من رجال الأمن أخذت تطارده حتى أمسكت به، وقيل حينئذ: إنه كان يجري على أربع (يديه ورجليه) مع الغزلان، وأخذ يصيح بأصوات غير مفهومة، ويردد ما يشبه الكلام المنطوق، ويقول الدكتور إبراهيم أنيس (وهو عالم متخصص في مجال اللغة) إنه زاره في أحد الملاجئ بعد شهور، فوجده يتكلم بكلمات متقطعة استمدها ممن حوله، فقد زوَّد الله – سبحانه وتعالى – الإنسان بملكة الكلام، ولكنه لا يستطيع أن يتكلم إلا إذا وجد المحيط الاجتماعي الذي يساعده على ذلك.

ونحن نشعر بذلك شعورًا واضحًا حين نراقب النمو اللغوي لدى الطفل الأول للأسرة الذي ينشأ وحيدًا، ونقارن بينه وبين السلوك اللغوي للطفل الثاني أو الثالث حيث يبدو معدل النمو أسرع بكثير لوجود المجال الاجتماعي الذي يساعد على ذلك.

هـ – اللغة متطورة نامية:

شأنها في ذلك شأن الكائن الحي المتطور، فالتطور والتغير من سنن الله في الكون، ويعتمد التطور اللغوي على الظروف التاريخية، وهناك تناسب طردي بين تطور اللغة وانتشارها وازدياد عدد الناطقين بها والاحتكاك باللغات الأخرى، كذلك التطور الحضاري والعقلي والسياسي، أضف إلى ذلك طبيعة العلاقات بين التجمعات البشرية الناطقة بها، ومدى صلابتها أو ضعفها .

وللطبيعة المكانية أهمية كبيرة في تطور اللغة، فالتضاريس الجغرافية لها تأثيرها وكلما تعددت البيئات الجغرافية للمتكلمين باللغة كلما تعددت ظواهرها المختلفة، وانتقال الناطقين باللغة من بيئة إلى أخرى يؤدي إلى تكوُّن عادات لغوية جديدة واندثار أخرى.

وكلما تطورت الأمة عقليًّا وحضاريًّا انعكس ذلك على لغتها، فلغة البدائيين – مثلاً – تميل إلى التعامل مع التفاصيل المادية، وتنأى عن التجريد الذي هو سمة فكرية متقدمة، وقد لوحظ لدى دراسة اللغة العربية أن اللغة التي سادت في العصر الجاهلي قد برعت في وصف مناحي حياة العرب في ذلك العصر بإيجاز وقوة وحيوية، ولكنها ارتقت في عصر صدر الإسلام وما بعده لتفي بما طرأ على نمط الحياة العربية من سمات فكرية وحضارية جاء بها الإسلام، وقد حاول العديد من الباحثين تتبع تطور اللغة العربية بوصفها كائنًا حيًّا في مختلف العصور، ورصد ما دخل إليها من ألفاظ أعجمية ودينية، وقبل هذا وذاك ما أثريت به من ألفاظ إسلامية[1].

على أنه ينبغي التنبه إلى استغلال البعض لظاهرة التطور اللغوي هذه لينتقصوا من قيمة اللغة العربية القديمة (لغة القرآن الكريم) فالتطور المقصود لا يمس سمة الإعجاز القرآني الذي هو ظاهرة بيانية بلاغية متفردة، ومقطوع بها فضلاً عن كونها ظاهرة شاملة لا يتوقف فيها الإعجاز عند جانب بعينه، بينما يمس التطور المقصود العرض دون الجوهر، فالجوهر ثابت، أما الأمور العارضة كالألفاظ الجديدة والعادات اللغوية فهي أمور ثانوية .

ويرى بعض العلماء أن اللغات القديمة تعاقبت عليها أطوار ثلاثة هي قوام نموها وانتقالها من مرحلة النشأة إلى مرحلة النضج:

أما الطور الأول فيتمثل في أن كلمات اللغة كانت تتكون من مقاطع بسيطة، حيث كان لكل مقطع دلالته المستقلة، وهذه المقاطع شكَّلت فيما بعد حروف الهجاء،

(١) راجع: جرجي زيدان، اللغة العربية كائن حي، دار الهلال، القاهرة (د . ت).

ويضربون لذلك مثلاً (عو) هذا المقطع كان يعني الحيوان المتوحش و (وا) تعني الصوت المتكرر .

في الطور الثاني صيغت الكلمة من مقطعين فأصبحت كلمة (عووا) دالة على الحيوان ذي الصوت المتصل أو المتكرر .

وفي الطور الثالث أصبحت الكلمة تتركب من عدة مقاطع ينشئها الإنسان وفقًا لحاجاته المتطورة والمتنامية .

هذا رأي العالم العربي المعاصر عبد الله العلايلي (عالم لبناني معروف) في كتابه «مقدمة لدرس لغة العرب» وهو رأي نظري يقوم على تصورات محض منطقية، وليسا استقراء للواقع، وقد تصدُق على بعض الكلمات التي هي في أساس نشأتها محاكاة لأصوات الطبيعة، في حين يرى آخرون أن تطور اللغة كان قائمًا على أساس التعديل والإضافة إلى المقاطع الأساسية في اللغة بحيث تؤدي معاني جديدة حسب الحاجة، مثل: زيادة الحروف في بعض الصيغ كقولنا «استمال» حيث أضيفت الهمزة والسين والتاء لتفيد معنى جديدًا ذا صلة بالقديم، ثم تطورت ظاهرة الزيادة هذه إلى أن اكتسبت اللغة خاصية التصريف مُتمثلةً في تغيير الأصل إلى هيئات متعددة الدلالة على تصريف الأفعال في الأزمنة، ومع الضمائر، والبناء للمجهول(١).

وليس من شك أن هذا الرأي والذي سبقه من الآراء الاجتهادية التي تهدف إلى الكشف عن ظاهرة التطور اللغوي في البنية التكوينية، وهذه مسألة ليس من اليسير حسمها، أما الذي يعنينا هنا فهو التطور الطبيعي المتعلق بالألفاظ والدلالات بعد نضج اللغة على نحو ما نلاحظ من تطور في المعجم اللغوي المستعمل لدى الجاهليين ثم الإسلاميين (في صدر الإسلام) ثم في ما تلا ذلك من عصور(٢).

(١) راجع: الدكتور عبد الصبور شاهين، في التطور اللغوي، مؤسية الرسالة، بيروت، ١٩٨٥م ص ٨٣ فما بعدها.

(٢) راجع: د محمود حجازي (اللغة العربية عبر القرون) القاهرة، ١٩٦٨م ص ٩ .

من هنا فإن التطور اللغوي شقين: تطور داخلي (في تركيب اللغة) وتطور خارجي (في استخدام اللغة).

اللغة في تعريفات العلماء العرب القدامى

أول من عرَّف باللغة أبو الفتح عثمان ابن جني في كتابه (الخصائص) وهو في تعريفه للغة يبدو أكثر إحاطة من بعض المحدثين:

يقول ابن جني في تعريفه للِّغة: «أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» [1] وهو لا يكتفي بهذا التعريف الاصطلاحي بل يتتبع تصريفاتها اللغوية.

ويلاحظ في تعريف ابن جني تركيزه على طبيعة اللغة باعتبارها أصوات، وعلى وظيفة اللغة كتعبير عن الأغراض، وهو الجانب الاجتماعي النفعي، كما يلاحظ أنه أخرج الكتابة من هذا التعريف، فقد كان العلماء العرب القدماء، يدرسون اللغة بوصفها علمًا، واهتمامهم بطبيعتها الصوتية يجعلهم أقرب إلى علم اللغة المعاصر، في حين يدرس «فقه اللغة» اللغة باعتبارها مكتوبة لا منطوقة كما لاحظ بعض العلماء، من هنا كان بعض الأدباء يذم من يأخذ اللغة عن طريق الصحف على نحو ما فعل الجاحظ حين هجا أحمد بن عبد الوهاب، ووصفه بأنه «كان صحفيًّا غفلاً» في رسالة «التربيع والتدوير» كما أسلفنا.

وعلى الرغم من أن ابن فارس والثعالبي وهما من أبرز علماء العربية في عصرهما لم يوردا تعريفًا للغة فيما كتبا من دراسات في (فقه اللغة) فإن أولهما (ابن فارس) قد تنبه إلى أهمية الجانب الصوتي حين قال في كتابه الصاحبي[2]: «الأبكم قد يدل بإشارات وحركات له

(١) أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، ط ١، عالم الكتب، القاهرة، ط ٣، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣، ص ٣٣ .

(٢) أحمد ابن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، ص ٤٠.

على أكثر مراده، ثم لا يسمى متكلمًا» وهو بهذا يخرج الإشارة الحسية عن كونها لغة، ويومئ إلى السمة الصوتية للغة.

ولا تخرج تعريفات العلماء العرب المتأخرين عن تعريف ابن جني، فالسيوطي في كتابه (المزهر في علوم اللغة) يعرِّف اللغة بقوله: «الألفاظ الموضوعة للمعاني وحياة البشر وحاجاتهم كانت السبب في تكوُّن الألسن على إطلاقها» (١).

وعرَّف ابن خلدون اللغة بقوله: «إنها عبارة المتكلم عن مقصوده» (٢) .

ويلاحظ أن تعريفات السيوطي وابن خلدون تخلو من الإشارة إلى الجانب الصوتي.

غير أن التعريف الفلسفي الذي تبناه (إخوان الصفا) يقوم على اعتبار أن الكلام (اللغة) ظاهرة خاصة بالإنسان بوصفه كائنًا مفكرًا مدركًا فهي (أي: اللغة) تمر بمرحلتين: الأولى تبدو فيه كمعنى قائم في النفس (أي: مجرد أفكار) إدراك عقلي لحقيقة من حقائق الوجود، والثانية تجليات هذه الأفكار في ألفاظ صوتية، وقد عرضول لمستويات اللغة، إذ تبدو هذه المستويات في الحوار النفعي البسيط، ثم في الكلام الفني الأدبي ثم في الكلام العلمي والفلسفي .

ويعمد هؤلاء إلى تفصيل القول في عناصر اللغة ابتداء من الحرف على النحو التالي:

«واعلم أن الحروف اللفظية إنما هي أصوات تحدث في الخلقوم والحنك، وبين اللسان والشفتين عند خروج النفس من الرئة بعد ترويحها الحرارة الغريزية التي هي في القلب، وهي ثمانية وعشرون حرفًا في اللغة العربية، وأما سائر اللغات فربما تزيد وتنقص، واعلم أن الحروف إذا ترادفت صارت كلامًا، والكلمات إذا اتسقت صارت أقاويل، والأقاويل نوعان: موزون، ونثر، فالموزون كالشعر والرجز والقوافي، والنثر نوعان: فمنه فصاحة وبلاغة، ومنه مخاطبات ومحاورات، والخطاب نوعان: فمنه ما يتكلم به جمهور الناس فيما

(١) جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة ج ١ ص ٨.

(٢) مقدمة ابن خلدون، دار الكشاف، ص ٥٤٦.

بينهم في طلب حاجاتهم بلا احتجاج، ولا خصومة، ومنه ما يتكلمون به في دعاويهم وخصوماتهم، والدعاوى والخصومات نوعان: إما في أمور الدنيا، وإما في أمور الديانات، والمذاهب والعلوم» [1] .

(١) رسائل إخوان الصفا، وخلان الوفا، بيروت ١٩٥٧ ص ٤٠٧، وما بعدها .

دلالة اللغة في المعاجم

اللغة من مادة (ل غ و) وفعلها من باب دعا، وسعى، وزنها فِعة، حذفت لامها، وعوض عنها هاء التأنيث، وقيل: أصل اللغة (لغي) فلامها ياء، ولكن هذا رأي ضعيف، والمحققون يقررون أن الواو هي المحذوفة، وقد رجعت الواو في بعض التعاريف كما في قوله – تعالى –: {**وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا**} [الفرقان: ٧٢].

واللغا صوت الطائر ألفه منقلبة عن واو؛ لأنه يقال في معناه لغو، وكل صوت مختلط لغا، لغوى الطير أصواتها .

واللغة: اللسن، وحدُّها أنها أصوات، وهي فعلة من لغوت، أي: تكلمت، أصلها لغوة ككرة، واللغة النطق، يقال: هذه لغتهم التي يلغون بها، أي: ينطقون .

ولغا بالشيء، يلغى لغًا، لهجَ.

ولغا في القول يلغو أخطأ .

ويقول الإمام الشافعي: اللغة في لسان العرب الكلام غير المعقود عليه، وإلماغُ اللغو هو الخطأ إذا كان اللجاج والغضب والعجلة .

وقول الأصمعي: لغا يلغو إذا حلف بيمين بلا اعتقاد .

واللغو ما لا يعتد به لقلته، أو لخروجه على غير جهة الاعتماد من فاعله[1] كقوله – تعالى –: {**لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ**} [البقرة: ٢٢٥].

مما سبق يتبين لنا أن اللغة في أصلها اللغوي تتضمن معنى النطق بعامة، فقد نقل صاحب تاج العروس أنه يقال لغا لغوًا، بمعنى تكلم، وتتضمن معنى النطق المخصوص بسقط القول، وصوت الطائر، منا هنا يبدو المعنى الغالب، وهو الصوت، ولا يستبعد أن تكون الدلالة قد تطورت من الخاص إلى العام، وهذا أمر طبعي.

(١) راجع: لسان العرب لابن منظور، دار المعارف بمصر (د . ت) المجلد السابع، مادة لغا ص ٤٠٤٩ فما بعدها، راجع أيضًا: مختار الصحاح، وتاج العروس.

تعريفات اللغة لدى المعاصرين

أولاً: اللغة عند علماء اللغويات من الأجانب:

سنحاول أن نستعرض أهم ما ورد على لسان المشاهير من العلماء والموسوعات المتخصصة، ولسوف ننتقي أهم التعريفات على النحو التالي :

تعرِّف الموسوعة البريطانية (دائرة المعارف الإنجليزية) اللغة بأنها نظام من الرموز الصوتية.

أما دائرة المعارف الأمريكية فترى أن اللغة نظام من العلامات الصوتية الاصطلاحية.

ويعرف العالم السويسري الذي يطلق عليه لقب (أبو اللسانيات الحديثة) اللغة بأنها نظام من العلاقات، ويرى أنه شكل، وليس مادة، فهي تتكون من رموز اصطلاحية ليس لها دلالة ذاتية، وإنما تتحدد دلالة كل عنصر من عناصرها من خلال علاقته بالعناصر الأخرى، وقد تابعه في هذا التعريف الذي يركز على (النظام والعلاقات) العالم فندريس، والأمر الجوهري – هنا – هو (العلاقات) فالكلمة المفردة لا تصلح للدلالة على معنى متكامل إلا من خلال ارتباطها بغيرها في سياق لغوي (جملة أو عبارة أو نصًّا)[1].

ويعرف العالم اللغوي الأمريكي (إدوارد سابير) اللغة بأنها وسيلة تفاهم خاصَّة بالإنسان تمكنه من تبادل الأفكار والعواطف والرغبات بواسطة رموز صوتية اصطلاحية على وجه التغليب والتعميم تُصدرها أعضاء النطق إراديًّا باندفاع الهواء خلالها من الداخل إلى الخارج، ويصف سابير وسيلة التفاهم هذه بأنها غير غريزية[2]، إذ لو عزل الإنسان

(١) راجع: شكري محمد عياد: اللغة والإبداع، مبادئ علم الإسلوب العربي، إنترناشيونال برس، القاهرة، ١٩٨٨م ص ٤٢.

(٢) راجع: د: حسن ظاظا، اللسان والإنسان (مدخل إلى معرفة اللغة) دار الفكر العربي، القاهرة (د . ت) ص ٢٢.

منذ ولادته عن المجتمع لما تكلم في حين أنه يمكن أن يمشي، فالمشي غريزة أما الكلام فهي ملكة، وقدرة كامنة لا تعمل إلا بالترويض والتعويد.

ثانيًا: اللغة عند اللغويين العرب المعاصرين:

ولا يكاد يخرج العلماء العرب المعاصرون عما سبق ذكره، فالدكتور تمام حسان يعرِّف اللغة بأنها منظَّمة عُرفية للرمز إلى نشاط المجتمع، وهذه المنظمة تشتمل على عدد من الأنظمة، يتألف كل واحد منها من مجموعة ما من «المعاني» تقف بإزائها مجموعة من المباني، ثم من طائفة من العلاقات التي تربط ربطًا إيجابيًّا والمقابلات التي تربط سلبيًّا(١)، ومن الواضح أن التركيز – هنا – أيضًا على النظام والرمز والعلاقات.

والدكتور محمود حجازي لا يخرج عن هذا الإطار إذ يقول «فاللغة – أولاً وقبل كل شيء – نظام من الرموز، ومعنى هذا أنها تتكون من عدد كبير من الجزئيات التي تنتظم بعلاقات محددة في سياق أو نظام محدد» (٢) .

أما أنيس فريحة في كتابه «نظريات في اللغة» فيحاول أن يصوغ تعريفًا شاملاً، فيقرر أن اللغة «ظاهرة سيكولوجية نفسية اجتماعية ثقافية مكتسبة، لا صفة بيولوجية ملازمة للفرد تتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية، اكتسبت عن طريق الاختيار معاني مقررة في الذهن، وبهذا النظام الرمزي الصوتي تستطيع جماعة ما أن تتفاهم وتتفاعل» .

وليس هناك اتفاق شامل على مفهوم محدَّد للغة، وكثرة التعريفات، وتعددها يرجع إلى ارتباط اللغة بكثير من العلوم، فاللغة ذات علاقة بعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التشريح، وعلم الأعصاب، وما إلى ذلك من علوم، ولهذا نشأ علم النفس اللغوي، وعلم الاجتماع اللغوي ... إلخ .

(١) د . تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء (د . ت) ص ٣١، وما بعدها.

(٢) د . محمود حجازي: اللغة العربية عبر القرون، المكتبة الثقافية، القاهرة، العدد ١٩٧، مايو ١٩٦٨ ص ٤.

التعريف الاصطلاحي:

من خلال استقرائنا للعناصر السابقة يمكن أن نخلص إلى تعريف للغة، يتشكَّل عبر تلك المفهومات:

فاللغة نظام صوتي يمتلك سياقًا اجتماعيًّا وثقافيًّا له دلالاته، ورموزه وهو قابل للنمو والتطوُّر يخضع في ذلك للظروف التاريخية والحضارية التي يمر بها المجتمع، واللغة ذات مستويات متعددة، تبدأ بالمستوى النفعي البسيط القائم على الاتصال المباشر، وتنتهي بأعقد مراتب التفكير، ولكل لغة تراثها وخصائصها.

والمقصود بالنظام هنا كل ما يتعلق بالقواعد في النطق والتركيب والصياغة والتحويل، أما السياق فهو النمط الخاص بكل ما يتواضع عليه المجتمع في حياته الثقافية والاجتماعية وموروثاته العقدية والأخلاقية، أما الدلالة فتتمثل في المعاني والمضامين والرؤى التي تختزنها اللغة بوصفها نظامًا(١).

أما مستويات اللغة فهي تبدأ بالجانب المادي البسيط الذي يتضمن مبادئ الاتصال الأوَّلي المتعلق بالحاجات الحياتية للمجتمع، ويغلب الطابع الإشاري المحدود على اللغة في هذا المستوى، أما المستويات الأخرى فيتحوَّل فيها النظام اللغوي من الإشارة إلى التجريد وصياغة العلاقات الفكرية الراقية التي تشكِّل تراثه الفكري والأدبي، وتختلف هذه المستويات باختلاف درجات رقي وثراء تراثه وعراقته .

وهذه المستويات سوف يُمَيِّزُ بينها من خلال النماذج التي أثبتناها لاحقًا .

(١) راجع فيما يتعلق بتعريف اللغة: ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتب، القاهرة ١٩٥٢م، الدكتور علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت ١٩٨٤م، ص ٣٧ وما بعدها، الدكتور محمود السعران، اللغة والمجتمع، دار المعارف بمصر ١٩٦٣م، الشيخ أحمد رضا، مولد اللغة، دار الرائد العربي، بيروت، ١٩٨٣م، الدكتور عبد الصبور شاهين، في علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٤م، الدكتور عبده الراجحي، فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٧٤م .

نماذج تبين مستويات اللغة المختلفة

١- المستوى النفعي البسيط المباشر: وهو الذي تتم به المعاملات اليومية المباشرة بين بني البشر كالبيع والشراء وما إلى ذلك .

وهذا المستوى يأخذ شكلاً أكثر تعقيدًا في الوثائق التي تتعلق بهذه المعاملات كاتفاقيات البيع والشراء وعقود النكاح وما إلى ذلك .

٢- المستوى العلمي: الذي يرقى إلى درجة أعلى، ولكن اللغة تظل فيه عند حدود الدلالات المباشرة دون إيحاءات أو صور، مثال ذلك:

وظيفة الدم: يقوم الدم بعملية نقل الغازات بين الخلايا العميقة في الجسم، وبين السطوح التنفسية في الفقاريات، ويحتوي دم هذه الحيوانات على صبغة خاصة تسمى الهيموجلوبين، وهي ماد ة بروتينية لها قابلية الاتحاد بالأكسجين تحت ظروف معينة، والمركب الناتج عن هذا الاتحاد قابل للتحلل بسهولة إلى مكوناته؛ لأنه ضعيف الثبات، وهذه الخاصية تجعل الهيموجلوبين مادة مناسبة لنقل الأكسجين من الأماكن التي تحتوي على تركيز كبير منه إلى أماكن أقل تركيزًا .

من الواضح أن اللغة في هذا النص العلمي لغة محددة مباشرة، مليئة بالمصطلحات الخاصة، ولهذا فهي تعتبر أرقى مستويات اللغة العلمية، إذ أن هناك لغة دونها في الرقي يمكن أن تدخل في إطار المستوى العلمي للغة، فأي نص وصفي مباشر محدد كعناصر أو مركب أو مادة يندرج تحت هذا المستوى، كأن نقول: الكوب إناء أسطواني يستخدم للشرب، وهو بلا عروة .

٣- المستوى الذي يتراوح بين الدلالة المباشرة، والدلالة ذات الإيحاء الذي يوسع دائرة الدلالة، وهو الذي توصف به الكتابات المتعلقة بالعلوم الإنسانية، مثال ذلك:

يرجع أصل اللغة عامة إلى الطبيعة الاجتماعية للإنسان، ويرتبط وجود ووظيفة اللغة والتغيرات التي تطرأ عليها ارتباطًا وثيقًا بالبناءات الاجتماعية من جهة، وحيوية العلاقات بين الأفراد والجماعات والمؤسسات والمجتمع من جهة أخرى، ويفترض ظهور اللغة نفسه

– إضافة إلى ضرورتها النفسية للحديث أو الكلام نوعًا من الانتظام السلوكي عند الإنسان، ويعتمد هذا السلوك الإنساني على تبادلية العلاقات المباشرة وجهًا لوجه، حيث تسمح بتطوير أنماط اجتماعية ثابتة(١) .

لدى قراءتنا لهذا النص يتبين لنا أن دلالة الكثير من الألفاظ ليست محددة تحديدًا تامًّا مقررًا على النحو الذي عرفناه في النص السابق له فألفاظ لا تحمل معنى قطعيًّا نهائيًّا في مجملها، والإشارة إلى (الطبيعة الاجتماعية) تثير في الذهن العديد من الدلالات المتعلقة بالوشائج الأسرية وغير الأسرية، وصلات النسب والقرابة، والعلاقات بين الطوائف المختلفة، وما إلى ذلك مما يصعب حصره، كذلك (البناءات الاجتماعية) فيها استعارة تجعل من العلاقات والمراتب أبنية، فتجاوز حدود المعنى المباشر، وقس على ذلك العديد من الألفاظ .

٤– أما المستوى الرابع فهو الذي يشار إليه عادة بالأسلوب العلمي المتأدب، الذي يجمع بين خصائص اللغة العلمية المباشرة واللغة الأدبية المجازية من شأنها أن تجعل المادة العلمية سلسة مقبولة تثير شيئًا من التعاطف، مثال ذلك:

من الأوبئة التي اجتاحت بعض المجتمعات الأوربية، وجرفت في طريقها الكثير من القيم والأخلاق، وانتهت بها إلى جفاف الروح ونضوب معينها، فاستوت هذه المجتمعات ذاوية كالأشجار التي تتساقط أوراقها في الخريف، صفراء شاحبة، فالتحلل الجنسي أودى بالبقية الباقية من جذوة الحياة واجتلب معه أسباب الخراب والفناء، فها هو مرض الإيدز يعصف بالشباب؛ فيتساقطون بلا حراك، تنبذهم أسرهم، ويتجنبهم ذووهم، يجدون أنفسهم وجهًا لوجه أمام المصير المحتوم . في هذا النص ألفاظ وتعابير مجنحة مثيرة تخاطب الوجدان فضلاً عن مخاطبتها للعقل، فعلى الرغم من أن المحور الأساسي لأفكاره علمي الطابع يعالج حقائق واقعية، ويتحدث عن مرض عصري أخلاقي، فإن الكاتب قد خفف

(١) هذا النص مقتبس من كتاب توماس لوكمان، علم اجتماع اللغة، ترجمة أبو بكر أحمد عبد القادر، النادي الأدبي الثقافي بجدة، ١٩٨٧م ص ١٢، ١٣.

من جفاف المادة العلمية بتلك الصور والأساليب المجازية، انظر إلى قوله: جفاف الروح، وإلى تشبيهه المجتمع الغربي بأشجار الخريف الذابلة ... إلخ .

٥- أما المستوى الخامس من مستويات اللغة فيتمثل في النماذج الأدبية من النثر بفنون المختلفة، ثم الشعر، ولسنا بحاجة للتمثيل على هذا النموذج فحسبنا الإشارة إلى بعض الآيات القرآنية الكريمة التي تمثل قمة الإعجاز البياني باعتبار أن القرآن الكريم ليس كتاب أدب أو غيره، ولكنه كلام الله – سبحانه وتعالى – الذي وصلت فيه اللغة إلى ذروة فصاحتها وبلاغتها . انظر إلى قول الله – سبحانه وتعالى -:{ **وَالنَّجْمِ إِذَا هَوَى** (١) **مَا ضَلَّ صَاحِبُكُمْ وَمَا غَوَى** (٢) **وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَى** (٣) **إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَى** (٤) **عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَى** (٥) **ذُو مِرَّةٍ فَاسْتَوَى** (٦) **وَهُوَ بِالْأُفُقِ الْأَعْلَى** (٧) **ثُمَّ دَنَا فَتَدَلَّى** (٨) **فَكَانَ قَابَ قَوْسَيْنِ أَوْ أَدْنَى** (٩) **فَأَوْحَى إِلَى عَبْدِهِ مَا أَوْحَى** (١٠) **مَا كَذَبَ الْفُؤَادُ مَا رَأَى** (١١) **أَفَتُمَارُونَهُ عَلَى مَا يَرَى** (١٢)} [النجم: ١- ١٢].

ولست أجد تعليقًا أبلغ من تعليق سيد قطب في ظلال القرآن على هذه الآيات البينات إذ يقول: في هذا المطلع نعيش لحظات في ذلك الأفق الوضيء الطليق المرفرف الذي عاش فيه قلب محمد (صلوات الله وسلامه عليه) ونرفُّ بأجنحة النور المنطلقة إلى ذلك الملأ الأعلى، ونستمع إلى الإيقاع الرحب المنساب في جرس العبارة، وفي ظلالها وإيحائها على السواء[(١)]. هذا هو المستوى الأرفع من مستويات اللغة نجدة ماثلاً في آي الذكر الحكيم، لهذا كانت دراسة القرآن الكريم وتدارسه وحفظه وتفسيره منبعًا ثريًّا للمهارات اللغوية واكتسابها على الوجه الأمثل.

إن هناك مستويات متعددة من اللغة لا يتسع المجال للتمثيل لها، كلغة الفلسفة، ولغة المتصوفة، وغيرهم، ونكتفي بهذه النماذج لإعطاء فكرة موجزة .

(١) راجع سيد قطب (في ظلال القرآن) دار الشروق، بيروت، القاهرة، الطبعة الخامسة ١٩٧٧م، المجلد السادس ص ٣٤٠٥.

الفصل الأول
طبيعة اللغة ووظائفها

الطبيعة الرمزية للغة

مدخل:

لعل من المفيد أن نشير – قبل معالجة هذا الموضوع إلى قضية شغلت العلماء اللغويين القدامى والمحدثين، وهي نشأة اللغة، حيث كان مناط الخلاف بينهم كونها توقيفية، أي إلهامًا من عند الله – سبحانه وتعالى – أم اصطلاحية تواضع الناس فيما بينهم على مفرداتها ودلالاتها .

١- فقد ذهب قوم إلى أنها توقيف، أي أن الله – سبحانه وتعالى – علم آدم – عليه السلام –كيف يتكلم {**وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا**} [البقرة: ٣١].

ومن علماء اللغة الذين ذهبوا هذا المذهب: أبو علي الفارسي، وأحمد ابن فارس، والجاحظ، وابن إسحاق، وابن النديم، وعليه أكثر المفسرين كما يقول جلال الدين السيوطي في كتابه (المزهر في علوم اللغة).

٢- وذهب آخرون إلى أن تسمية الأشياء تمت بالاتفاق بين الناس فكانت اللغة مواضعة وعرفًا .

ومن أعلام هذا المذهب عبد السلام الجيلاني، وابن جني لم يقطع برأي، ولكنه كان أميل إلى المواضعة والاصطلاح، وقال بذلك بعض علماء الغرب كالفيلسوف اليوناني (ديمو كريت، وآدم سميث، وغيرهما) [(١)] وهذه قضية يطول الحديث فيها عالجتها بتوسع كتب فقه اللغة، فيمكن الرجوع إليها لمن رغب في الاستزاده .

أما فيما يتعلق برمزية اللغة، فقد اختلف العلماء حول طبيعة هذا الرمز، وقد حاولت فيما سيأتي من صفحات معالجة هذه المسألة عبر المحاور التالية:

(١) هناك نظريات متعددة حول نشأة اللغة منها: نظرية اليو، ونظرية د ج رونج، ونظرية الاستجابة للحركات الفصلية، ونظرية الأصوات الأعجمية، وما إلى ذلك، انظر: د . إميل يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت ٨٢، ص ١٣.

١- مناقشة رأي العلماء الذين يرون أن الأصوات وضعت بإزاء ما يناسبها من معان، إذ يدل الجرس الصوتي على المعنى، فكل حرف له خصائص صوتية إذا اجتمعت في كلمة دلت هذه الخصائص على المعنى، من هؤلاء عباد بن سليمان الصيمري الذي احتج بكلمة (أذغاغ) فقال: أرى فيه يبسًا وشدة، وأظنه اسم الحجر، والخليل بن أحمد، وابن جني، وسيأتي تفصيل آرائهم فيما بعد، ومن المحدثين صبحي الصالح في كتابه (دراسات في فقه اللغة العربية).

٢- مناقشة التفسير الإيحائي لإيقاع الكلمة على نحو ما ورد في كتابات العقاد وسيد قطب.

٣- معالجة قضية تطور معنى الرمز، وتشعب الحديث فيه .

٤- الفرق بين الرمز اللغوي والرمز الأدبي .

الدال والمدلول:

بادئ ذي بدء لا بدَّ من الإشارة إلى أنه ليس ثمة علاقة مباشرة بين الكلمة ومعناها، فليست الأصوات اللغوية تمثيلاً حسيًّا لدلالاتها، بل رمز متواضع عليها، ولتوضيح ذلك نشير إلى أن بعض علماء اللغة أومأوا إلى الصلة بين الإيقاع الصوتي لبعض حروف، وما تدل عليه، فقد أشاروا إلى ما في بعض هذه الحروف من مظاهر صوتية دالة على معانيها تتشكل في بنية لفظية، فقد عقد ابن جني في كتابه الخصائص فصلين عالج فيهما هذا الموضوع، ولكن معالجته اقتصرت على ظواهر صوتية معينة في أفعال ذات طبيعة خاصة، فأشار إلى رأي الخليل الذي لاحظ أن صوت الجندب فيه استطالة ومد، فقالوا: صرٌّ، أما صوت البازي ففيه تقطيع، فقالوا: صرصر، وهناك بعض المصادر التي يدل تركيبها على معناها كما يقول سيبويه، مما كان دالاً على الاضطراب جاء على وزن فعلان، مثل جيشان، وغلبان، وغثيان، حيث قابلوا بتوالي حركات المثال توالي حركات الأفعال، وفي تكرار الحدث كزعزع، وقلقل، وصلصل، وجرجر، وقرقر ... إلخ، والمصادر الدالة على الحركة، ويعقب ابن جني على ذلك بقوله:

«فأما مقابلة الألفاظ بما يشاكل أصواتها من الأحداث فباب عظيم واسع.. وذلك أنهم كثيرًا ما يجعلون أصوات الحروف على سمت الأحداث المعبر عنها، فيعدلونها بها، ويحتذبونها عليها (أي يساوونها بها، ويقيسون عليها) وذلك أكثر مما نقدوه، وأضعاف ما نستشعره.. من ذلك قولهم خضم وقضم، فالخضم الأكل الرطب كالبطيخ والقثاء، وما كان نحوهما من المأكول الرطب، والقضم للصلب اليابس، نحو: قضمت الدابة شعيرها، ونحو ذلك» (١) .

ويذهب إلى أبعد من ذلك إذ يشير إلى أن اختيار الحروف وتشبيه أصواتها بالأحداث المعبر عنها، يضاف إليه العناية بترتيب هذه الحروف كتقديم ما يضاهي أول الحدث، وتأخير ما يضاهي آخره وتوسيط ما يضاهي أوسطه ففي قولهم: شد الحبل، تقدمت الشين؛ لأن فيها التفشِّي، وهو الصوت الذي ينجم عن انجذاب الحبل قبل استحكام العقد، ثم تأتي الدال حيث تومئ إلى أحكام الشد فهي أقوى من الشين لا سيما وهي مُدغمة، والشدة في الأمر مستعارة من شد الحبل، وما يوحي به الإيقاع الصوتي، وقد جاء السيوطي بعد ذلك ليؤكد ما ذهب إليه ابن جني، ثم جاء العالم اللغوي العربي المعاصر الدكتور صبحي الصالح ليشيد بهذه الظاهرة اللغوية التي يعتبرها فتحًا مبينًا في فقه اللغات جميعًا(٢) .

وقد تناول العقاد في كتابه «أشتات مجتمعات في اللغة والأدب» موضوع الحكاية الصوتية للحروف فأشار إلى ما توحي به بعض الأصوات من دلالات حيث قال: «فالحكاية الصوتية واضحة في الدلالة على السعة حين يلفظ الفم بكلمات: الارتياح والسماح والفلاح والنجاح والفصاحة والسجاحة والفرح والمرح والصفح والفتح(٣)، ثم

(١) أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار.

(٢) د . صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨٣م .

(٣) عباس محمود العقاد، أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، دار المعارف (د . ت) .

يقول: وقد تكون الدلالة الصوتية مطردة متماثلة بين جميع الكلمات، ولكنها تحسب من الاستثناء عند النظر إلى المعنى على اعتبارين غير متماثلين، فالكتمان من الكتم، شبيه بالكظم والقطم في الحركة الحسية التي نتصورها عند الإكراه على كتمان الصوت والنفس»[1].

الدلالة الصوتية والتشكيل الفني:

وقد تطور مفهوم هذه الظاهرة الإيقاعية في أدبيات النقد المعاصر وأصبحت موضوعًا جماليًّا يتعلق بالصياغة الفنية، وقد ركز المرحوم سيد قطب على هذه الظاهرة في كتابه «في ظلال القرآن» وكان قد عرض لها عرضًا موسوعًا في كتابه «التصوير الفني في القرآن الكريم» وذلك في فصلين هما: «التصوير الفني» و«التخييل الحسي والتجسيم» وإذا كانت ملاحظات سيد قطب تتعلق بالبيان المعجز للقرآن الكريم، وبمستوى رفيع من مستويات اللغة فإنه يدل أيضًا على تأصُّل هذه الظاهرة في بنيتها التكوينية، ومن الأمثلة التي أوردها الكاتب على ذلك قول الله سبحانه وتعالى: {**وَالَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ نَارُ جَهَنَّمَ لَا يُقْضَى عَلَيْهِمْ فَيَمُوتُوا وَلَا يُخَفَّفُ عَنْهُمْ مِنْ عَذَابِهَا كَذَلِكَ نَجْزِي كُلَّ كَفُورٍ * وَهُمْ يَصْطَرِخُونَ فِيهَا رَبَّنَا أَخْرِجْنَا نَعْمَلْ صَالِحًا غَيْرَ الَّذِي كُنَّا نَعْمَلُ**} [فاطر: ٣٦، ٣٧].

إذ يقول عن كلمة يصطرخون: فيخيل إليك جرسها الغليظ، غلظ الصراخ المختلط المتجاوب من كل مكان، المنبعث من حناجر مكتظة بالأصوات الخشنة[2].

(١) المرجع السابق.

(٢) سيد قطب، التصوير الفني في القرآن، دار الشروق، القاهرة (د . ت) ط ٨، وفي ظلال القرآن، دار الشروق، القاهرة، بيروت، ط ٥ ص ٩٢.

ارتباط الرمز بالصوت:

ومهما يكن من أمر فإن هذه الظاهرة اللغوية الفنية تظل في نطاق محدود لا يفسر طبيعة اللغة بقدر ما يؤكد ملمحًا مهمًّا من ملامحها، لذا يظل الرمز هو السمة الأساسية الدالة على طبيعتها ،فالألفاظ ليست تمثيلاً حسيًّا للأشياء والأفعال، بل رموز تم الاتفاق والاصطلاح عليها، وهذا يفسر اختلاف اللغات وتعددها، وتعدد الأسماء فالكلمات ترتبط في الذهن بمدلولاتها، فهي رموز لها .

والرمز في أصل اللغة مرتبط بالصوت، فقد جاء في لسان العرب أن الرمز تصويت خفي باللسان كالهمس، والرمز في اللغة كل ما أشرت إليه مما يبان عنه بلفظ، وقد ارتبط الرمز بمعنى الإشارة الحسية، كما جاء في قصة زكريا – عليه السلام – قال: { **آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا** } [آل عمران: ٤١].

تطور معنى الرمز:

لقد اتسعت دلالة الرمز فخرج من أطار المعنى الحسي الذي يمثل المرتبة الأولى للفظة اللغوية ليدل على ما هو أوسع من الإشارة المنظورة فاستوعبت العلاقات والمعاني المجردة، وتميز بالتكثيف والتركيز والدلالة على الغياب في مستوياته الأكثر تعقيدًا .

والرموز اللغوية لا تحمل المعاني من المتكلم أو الكاتب إلى المستمع أو القارئ، بل تثير المتلقي لاستدعاء المعاني المناسبة للرموز وفق رؤيته الخاصة .

وقيمة الرمز تكتسب أهميتها من الاصطلاح عليها، والرموز اللغوية لا تحمل المعاني من القائل إلى المتلقي، وإنما تثير المتلقي لاستدعاء المعاني المرتبطة بالذهن أو الوجدان بهذه الرموز .

والرمز اللغوي في مستواه الصوتي غير الرمز الأدبي أو الفني، وإن كان تطويرًا له، فالرمز في العمل الإبداعي له علاقة بجمالياته، أي: صياغته الفنية، وهو مرتبط بالتجربة الخاصة للأديب، وليس ذا دلالة عامة كما هو الحال في الرمز اللغوي، فاستخدام الرموز التراثية أو الشعبية في الشعر أو النثر يعبر عن حالات خاصة ذات مدلولات متميزة، لا تفهم إلَّا في إطار النسيج الفني للعمل الأدبي، كذلك فإن الرموز اللغوية ذات دلالات متعددة متعارف عليها، بينما تبدو الرموز الأدبية ذات ظلال إيحائية يختلف إدراكها من متلقٍّ إلى آخر، لذا كان التراث الشعري المعاصر مكتظًّا بالرموز التي تطورت عن خاصية أساسية من خصائص اللغة الأدبية، وهي الاستعارة، فالنسر في قصيدة عمر أبي ريشة المعنونة بهذا العنوان هو رمز يومئ به الشاعر إلى حالة إنسانية عاشها في فترة من فترات حياته، وهو رمز بسيط ولكنه ذو خصوصية، فالنسر بوصفه رمزًا لغويًّا لا يشير إلى أكثر من الطائر المعروف بهذا الاسم، أما في قصيدة الشاعر فهو تجسيد حي للإنسان العزيز المرموق المكانة الذي تضطره ظروف الحياة إلى أن يصبح لقيًّا مهملاً يتساوى مع أضعف المخلوقات، فيثور على هذه الحال ويلقي بنفسه إلى أحضان الموت فرارًا من الذل، وهذا

المعنى لا يدركه المتلقي بسهولة كما أن دلالته ذات ارتباط بتجربة مخصوصة مرتبطة بالشاعر:

أصبح السفح ملعبًا للنسور فاغضبي يا ذرا الجبال وثوري
إن للجرح صيحة فابعثيها في سماع الدنى فحيح سعير
واطرحي الكبرياء شلوًا مدمى تحت أقدام دهرك السكير

إن الشاعر هنا يستخدم الرمز استخدامًا أدبيًّا فيه شيء من الوضوح، ولكننا نعثر على رموز أشد تعقيدًا تعتمد على البناء الأسطوري كما فعل إلياس أبو شبكة في (شمشون ودليلة) والسياب في (أنشودة المطر) وغيرهما.

فإلياس أبو شبكة ينتقل بنا إلى مستوى رمزي أشد تعقيدًا من الأول، إذ يستغل قصيدة (شمشون) وهو رجل من بني إسرائيل منحه الله – سبحانه وتعالى – قوة أرهبت الخلق، وقد أحب امرأة بغيًّا فتزوجها، وحرَّضها قومها على معرفة سر القوة التي يتمتع بها هذا الرجل، وقد استطاعت بعد محاولات عديدة أن تقع على سر هذه القوة التي تكمن في شعره، فإذا قص هذا الشعر ذهبت معه قوته، واتفقت مع فريق من قومها حتى إذا آنسوا منه غفلة اجتزوا شعره وهم نائم، وقبضوا عليه وألقوا به في غياهب السجن، وتركوه أيامًا في انتظار المحاكمة، فنما شعره من جديد فحطم أغلاله، وانقض على من كان حوله، وفيهم زوجته التي جاءت لتشهد مصيره .

فهو يقول على لسان شمشون:

اسقطي يا دعائم الكذب الجا نـي وكوني أسطورة للدهور
محق الله فيَّ شرَّ ظلامي فلتضيء فيَّ الحياة حكمة نوري
إن تكن جزَّت الخيانة شعري في ضلالي فقوَّتي في شعوري

يقدم لنا الشاعر رمزًا مركبًا فيمثل لنا كيف أن الشهوة الجنسية[1] العارمة تغوي فيسقط في حبائلها حتى الجبابرة، وكيف أن الخيانة، والإثم لا بدَّ أن ينتهيا إن خطر الفتنة ماثل في الانصياع للشهوة .

أما المستوى الأرقى في استخدام الرمز، فيتمثل في استغلال الأسطورة والخرافة، وامتياح الدلالة منها على نحو ما فعل الشعراء الذين يُعرفون بالشعراء التموزيين حيث لجأوا إلى بعض الأساطير اليونانية والفرعونية القديمة، تلك التي تتحدث عن الانبعاث بعد الموت، فتموز هو إله الخصب عند الوثنيين إذ تعود الأرض خضراء بعد أن كانت قاحلة، وطائر الفنيق في الأساطير ينبعث من جديد بعد الاحتراق، وما كان أحراهم أن يلجأوا إلى استيحاء مفهوم البعث من القرآن الكريم، وهو مفهوم حقيقي عقدي إلهي بدلاً من اللجوء إلى تلك الأساطير الوثنية أو يقتصدوا في استخدامها على أقل تقدير.

ولم يقتصر الرمز الأدبي على الشعر بل استوحاه بعض الكتاب في الرواية والقصة على نحو ما فعل توفيق الحكيم في روايته (عودة الروح) فقد شبه انبعاث ثورة ١٩١٩م بعودة الروح إلى الشعب بعد طول رقاد مستغلاً أسطورة إيزيس وأوزيريس الفرعونية .

وهكذا يتبدى لنا الرمز الأدبي واسع الدلالة غير محدود كالرمز اللغوي.

(١) ديوان إلياس أبو شبكة: أفاعي الفردوس، انظر د . شوقي ضيف، دراسات في الشعر العربي المعاصر ط ٥٧، دار المعارف بمصر، ص ١٥٨ فما بعدها.

وظائف اللغة

يبدو الحديث عن وظائف اللغة مجرد استقراء لمعايشتنا اليومية لها، فالكل يدرك ما تنهض به اللغة من دور كياني بالنسبة للمجتمعات الإنسانية، إذ بدونها تختفي مظاهر الاتصال والتواصل بين الناس، ومع هذا، وجريًا على المنهج الذي ارتأيناه في معالجة الموضوعات من خلال إثارة القضايا فإن حديثنا عن وظائف اللغة يدور حول محورين قابلين للحوار مثيرين للمناقشة هما:

أولاً: غائية اللغة (اللغة غاية في ذاتها):

يرى بعض العلماء من الذين دخلوا باللغة إلى ميدان الفلسفة أن اللغة تحقيق للوعي الإنساني بالذات وبالآخرين، وبالتالي فهي غاية في حد ذاتها، ويرددون عبارة «اللغة وعي الكينونة» أي إدراك الوجود والوعي بالذات، وليس ثمة خلاف حول ذلك فاللغة تحقق إحساس الإنسان بكينونته كمخلوق متميز عاقل مدرك .

إذ أنها ضرورة لازمة للتحقق القائم على استيعاب سر هذا الوجود، فصياغة الكلمات والعبارات إنما هي تشكيل للظواهر والعلاقات والجواهر والأعراض المتعلقة بالإنسان، والحياة نطق وحركة أما الموت فصمت وسكون، وهذا أمر مقرَّر وحقيقة مؤكدة والخلاف حوله خلاف شكلي، وليس جوهريًّا .

ولكن المسألة المثيرة للجدل القول بأن اللغة والشعر صنوان فهما تشكيل صوتي لا يهدفان إلى شيء وراءهما، إذ بهما يتشكل الوجود الإنساني، والإنسان حينما ينطق أول مرة يعبر عن مشاعره، ولا يستخدم اللغة أداة[1]، وهذا يتناقض مع مدلول العبارة التي يرددونها (اللغة وعي الكينونة، وبالكلمة يبلغ المرء ذروة الصفاء ومنتهى الخفاء) فمنطوق العبارة صريح الدلالة على أن غاية اللغة تحقيق ذلك، وهذا الرأي للدكتور لطفي عبد البديع.

(١) د . لطفي عبد البديع، عبقرية اللغة العربية، نادي جدة الثقافي ط ٢ ص ٧ فما بعدها.

أما الدكتور إبراهيم أنيس فيذهب المذهب نفسه تقريبًا حينما يقرر أن اللغة اكتسبت مع الزمن صفة أسمى وأرقى من مجرد الرمزية بخواطر الناس وأفكارهم فأصبحت جزءًا من هذه الأفكار.

وكذلك نؤمن أن تحقيق الوعي والشعور وظيفة من وظائف اللغة، وليس غاية متضمنة في اللغة ذاتها .

ثالثًا: التوصيل كوظيفة محورية للغة:

ذهب العديدون إلى أن التوصيل الوظيفة الأساسية للغة، سواء كانت مادة التوصيل الأفكار أو المعاني أو الرغبات، فاللغة وسيلة الإنسان للتفاعل مع عالمه الخارجي، بوساطتها يقضي الإنسان حاجاته ويحل مشكلاته، ويتفاهم مع من حوله، ولا يقتصر ذلكك على الجانب الفردي بل يمتد ليشمل اتصالات ذات طبيعة جماعية، ويمكن النظر إلى هذه الوظيفة في مستويات متعددة تبدأ بالتعامل اليومي، وتنتهي بأعلى مستويات القيادة بأشكالها المختلفة، ومهما يبدو من هامشية المناجاة والقراءة الانفرادية بصوت عال، وكذلك التحيات والحوارات العرضية كالحديث عن الطقس كمدخل للتعارف فإن اللغة تظل تؤدي هذه الوظيفة المركزية، والذين يرون أن الكلام الانفرادي (المونولوج الداخلي) لا تتضح فيه وظيفة التوصيل واهمون؛ لأن مثل هذا الكلام يظل في نطاق الفكر إذ لا ينبثق ليتحول إلى لغة ذات رموز صوتية، وحتى لو تحدث الإنسان إلى ذاته بصوت عالٍ فإن هذا الحديث يتضمن وظيفة التوصيل إذ يُؤمِّنُ الفرد ضربًا من ضروب الاتصال مع ذاته لتتضح أفكاره وتصبح أكثر جلاء، أما فيما يختص بلغة الصلاة (خصوصًا صلاة الجماعة) وكذلك لغة الدعاء والاسترحام والاستغفار والاستنصار والاستغاثة والاستجارة ورجاء المثوبة والضراعة فإنها ذات وظيفة توصيلية تتم على أعلى مستوى بين العبد وخالقه، كذلك فهي ذات وظيفة توصيلية على المستوى البشري تخاطبهم على المستوى الروحي، وتنتقل إليهم لونًا خاصًّا من ألوان المشاعر والأفكار.

وحتى الزعم بأنه من الممكن أن يكون استخدام اللغة ضربًا من ضروب اللعب بالأصوات للتلذُّذ والانتشاء والسرور يصُبُّ في نهاية المطاف في نهر التوصيل الضخم، ذلك أن هذه الأصوات تنقل حالة نفسية معينة فتؤدي دورًا توصيليًّا .

وهكذا فإن التوصيل يمكن أن يتم على عدة مستويات تحدد الوظائف الأساسية للغة.

أول هذه المستويات العلاقة بين الإنسان وذاته، والعلاقة بين الإنسان وغيره، ثم ذروة هذه المستويات الاتصال بين الإنسان وخالقه .

من هنا يمكن أن ننظر إلى وظائف اللغة من عدة جوانب، نجملها في الجانب الاجتماعي والجانب النفسي والجانب الروحي، ففي إطار الزاوية الاجتماعية تندرج كافة أنواع الاتصالات الجماعية في أشكالها المختلفة في مستوياتها المتعددة، أما الزاوية النفسية فتشمل بالإضافة إلى الانفعالات العابرة السلوك النفسي الذي له طابع تركيبي، وكذلك النزوع الإبداعي والزاوية الروحية تشمل العبادات بالإضافة إلى الأدعية والاستغفار.

أولاً: الوظائف الاجتماعية للغة:

تتعدد الوظائف الاجتماعية للغة لتشمل:

* الوظيفة الاقتصادية النفعية فالتبادل الاقتصادي في كافة أشكاله هو نشاط اجتماعي يتم بواسطة اللغة، ومن خلال اللغة ابتداءً من قضاء المنافع اليومية التقليدية كالبيع والشراء والمقايضات التجارية في أبسط صورها وانتهاء بعقد الصفقات والحوار حول المشروعات الاقتصادية الكبرى، وكلما ارتقى المستوى الاقتصادي لهذه المعاملات كلما ارتقت اللغة وأثريت بالمصطلحات التخصصية، فكما أن اللغة تؤدي هذه الوظيفة فإنها وسيلة من وسائل تنمية اللغة وإثرائها .

* الوظيفة التربوية حيث تتم عملية التثقيف والتعليم عن طريق اللغة وبواسطة اللغة، فنحن نكتسب السمات الثقافية والسلوكية والعملية من خلال الحوارات والمحاضرات والتلقين المباشر والكتب والتعامل، وتعتبر التربية من أهم الوظائف الاجتماعية للغة، وللتربية النظرية مصطلحاتها الخاصة، وإذا اعتبرنا التعليم محور العملية التربوية أدركنا مدى

ثراء اللغة التربوية التي تستحوذ على جزء كبير من المعجم الاجتماعي للغة، فبدون اللغة يستحيل على الفرد اكتساب المهارات والخبرات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتعامل مع القضايا العلمية والمسائل الرياضية وغيرها، وعن طريق اللغة تنمو ملكة البحث والكشف عن مصادر المعرفة والتذوق الفني والتفاعل مع الآخرين .

* الوظيفة المتعلقة بتكوين العادات والتقاليد وتنفيذ المواثيق الاجتماعية كالزواج والطلاق والصلح والتضامن وما إلى ذلك، فلا يمكن أن يكون للمجتمع عاداته وتقاليده إلا من خلال الصياغات اللغوية التي يشيع استعمالها في المجتمع وتتحول إلى دستور غير مكتوب يتم تداوله والرجوع إليه في تنظيم العلاقات الاجتماعية بكافة صورها وأشكالها وتجلياتها، وهي تتتحول إلى أنماط من السلوك العملي في المناسبات المختلفة .

* الوظيفة التراثية: فالتراث مادة اجتماعية تتسع لتشمل كل ما ورثته الأمة من منجزات ثقافية وفنية جيلاً بعد جيل، حيث تتراكم هذه المنجزات البشرية لتحدث تحوُّلاً ملموسًا في طرائق التفكير والممارسة والسلوك، وتنمو بالإدراك والوعي، وهي (اللغة) الوسيلة التي تحفظ القيم والمثل والنظم الحضارية (في أشكالها العملية) باعتبار أن هذه القيم لا بدَّ أن تؤول في جذرها الأساسي إلى الشريعة الإسلامية، وأن كان حديثًا عن اللغة بصفة عامة، وليس عن اللغة العربية بصفة خاصة .

لقد وصل إلينا التراث الأدبي من شعر ونثر وأجناس أخرى عريقة وإنسانية عن طريق اللغة وبوساطتها، ولولا هذه الأداة لضاع الكثير من الجهد البشري سدى، ولم تستفد منه الأجيال.

كذلك فإن اللغة مقوم أساسي من مقومات الهوية الاجتماعية للأمة بمكوناتها الفكرية والثقافية والسلوكية .

الوظيفة الإدارية القيادية: يدخل في إطار هذه الوظيفة تنظيم الشئون السياسية للدولة، وإدارة المؤسسات التي تشكل قاعدة لتنظيم العلاقات الاجتماعية في صورها

المختلفة وبدون اللغة يستحيل النهوض بهذه الأعباء القيادية بما في ذلك الدور الإعلامي الذي تضطلع به اللغة، وهذا الدور قديم قدم المجتمعات البشرية .

وقد شهد التاريخ الإسلامي على مر العصور المختلفة، دورًا مهمًّا للغة في إذكاء روح الجهاد، واستثارة القوى الكامنة في الأمة، فضلاً عن توجيه هذه الطاقة للبناء.

ثانيًا: الوظائف النفسية:

يستطيع الدارس أن يتبين جملة من الوظائف النفسية أو ما يتصل بها من ذلك :

١- البوح والتنفيس الانفعالي: فاللغة وسيلة من وسائل تفريغ الشحنة الانفعالية والتخلص منها، ففي حالة الفرح، وكذلك في حالة الغضب أو الحزن يلجأ الإنسان للتحدث بصوت عال، أو خفيض للتخلص من وطأة هذا الانفعال، كذلك فإن البوح والتخفف من أعباء المشاعر الضاغطة يتم بواسطة اللغة .

٢- التعبير الأدبي: يعتبر الإبداع في أحد دوافعه الأساسية نشاط نفسي، فالأديب إنما يعمد إلى التعبير حين يحس بفقد توازنه النفسي إزاء تجربة ما من تجاربه، ولا يعود هذا التوازن إلا بعد استكمال التعبير، ولا يقتصر الأمر على المبدع، بل إن المتلقي يشارك المبدع في تحقيق هذه الغاية، إذ تخفف الأشعار التي يرددها أو يسمعها من حدة الانفعالات المكبوتة، فهو إذ يتغنى ببعض الأشعار يفرغ الشحنة النفسية التي يعاني منها، وإن اختلف الدارسون حول هذه الوظائف النفسية .

واللغة هي وسيلة التعبير الأدبي، وبدونها لا يمكن أن يكون هناك أدب من أي نوع كان .

وليس من شك في أن التعبير وسيلة من وسائل الاتصال لأن الأديب يهمه أمر المتلقي، فهو لا يحقق ذاته، ولا يشعر بالراحة إلا إذا استطاع أن ينقل حالته الوجدانية والنفسية إلى المتلقي لذا لا بدَّ من أن يأخذ القارئ أو السامع في اعتباره .

وهذا النمط من الأداء الوظيفي يدخل في نطاق ما أسماه بعض الدارسين بالوظائف الجمالية، فإن اللغة الأدبية التي تتوفر فيها خصائص التعبير الجمالي تحدث في نفس

الإنسان تأثيرًا بالغًا، إذ تجعله يحس بجمال الحياة وبالطمأنينة النفسية، والحقيقة أن هذا ليس أمرًا مقطوعًا به دائمًا إذ يمكن أن تحدث النصوص الأدبية توترًا عميقًا أو استثارة عقلية أو نفسية بالغة .

٣– اللغة والتفكير (الوظيفة الفكرية):

العلاقة بين الفكر واللغة علاقة تصل إلى درجة الارتباط العضوي عند العديد من الباحثين فإذا كان الفكر محصلة للنشاط العقلي في تفاعله مع الكون المحيط به من ناحية ومع المذخور التجريدي الموجود في الذاكرة من ناحية ثانية فإن التجسيد الحي لهذا الفكر يتمثل في اللغة .

ومهما يكن من أمر اختلاف العلماء حول طبيعة العلاقة بين الفكر واللغة فإن الحقيقة الثابتة التي لا مراء فيها هي أنه لا سبيل إلى تداول الفكر وإبرازه إلى حيز الوجود بغير اللغة.

ونستطيع أن نتبين عدة اتجاهات في تحديد العلاقة بين اللغة والفكر تتمثل في :

أولاً: هناك فريق من العلماء يرى أن اكتساب الإنسان للّغة شرط لممارسة التفكير مستدلين بعدة أدلة منها:

أ– إن الحيوان لا يفكر لأنه بلا لغة منطوقة، وتجدر الإشارة هنا إلى الصفة الصوتية التي تدخل في إطار النطق، والنطق يتضمن بالإضافة إلى الصوت الطابع العقلي، فالأصوات المعقلنة ذات الدلالة تختلف عن الأصوات الحيوانية التقليدية .

ب– لا يمتلك الطفل أي مهارة لغوية إلا بعد أن يصل إلى مستوى من النضج العقلي، ولا يستطيع التفكير إلا بعد أن يمتلك ثروة لغوية، ويرى أحد علماء النفس (جلبرت رايل) أن التفكير لدى الإنسان، وهو ما عبَّر عنه بقوله (الحديث مع النفس بصمت) لا يتم إلا بعد أن يتعلم الإنسان الكلام بصوت عال، وبعد أن يسمع آخرين يفعلون ذلك أمامه، وبعد أن يكون قد فهمهم .

ومن المعروف أنه كلما اتسعت الثروة اللغوية عند الإنسان كلما زادت طاقة التفكير عنده .

ج ــ إن بعض ما وصلنا عن التراث الفلسفي الإغريقي يشير إلى طبيعة التفكير بوصفه حوارًا يقيمة العقل مع نفسه حول الموضوع الذي يتناوله، وأن العقل عندما يقوم بممارسة التفكير يتحدث إلى نفسه فيصوغ أسئلة ويجيب عنها، وبالتالي فإن التفكير حوار.

د – يرى بعض الفلاسفة المحدثين من أمثال (كوند باك) أن ثمة ارتباطًا عضويًّا بين الفكر واللغة .

ثانيًا: ثمة فريق آخر يرى أن ممارسة التفكير لا تحتاج إلى لغة فقد أصيب الأستاذ (جاك لورداه) رئيس قسم التشريح ووظائف الأعضاء في كلية الطب بجامعة مونبليه بجنوب فرنسا، بفقدان طارئ للنطق في عام ١٨٢٥، وأثناء العلاج ثم الشفاء عكف على دراسة هذه التجربة التي عاشها بنفسه، وقد قرر هذه الدراسة على طلابه في القسم، وقد جاء في هذه الدراسة أن فقدان القدرة على التعبير لم يكن مقترنًا عنده بشلل أو ضعف في التفكير، ولم يشعر بأن فهمه للأشياء قد تأثر بهذا العارض ويحدد لورداه دور اللغة في نقل الأفكار.

وفي عام ١٨٦١ عكف طبيب الأعصاب الفرنسي على دراسة حالتين من فقدان النطق في مستشفى «بيستر» في باريس، وقد عرض نتائج بحثه على أكاديمية الطب في باريس مؤكدًا أن الملكة اللغوية التي يمتاز بها الإنسان تكمن في منطقة صغيرة في المخ وسط الجبهة منحرفة قليلاً نحو اليسار وراء الحاجب الأيسر، وقد كان ذلك تتويجًا لسلسلة طويلة من الأبحاث[1] .

(١) انظر: د . حسن ظاظا، اللغة في أزمة الفكر العربي المعاصر، ص ٢٢٩، محاضرات النادي الأدبي الثقافي بجدة، المجلد الرابع ١٩٨٨م .

ومن الذين ينكرون اكتساب اللغة كشرط للتفكير (فندلر) الذي يسوق عددًا من الأدلة المؤيدة لرأيه منها:

أ- الشخص الأصم الأبكم الذي قد يكون أعمى أيضًا يتصل مع الآخرين بغير اللغة المسموعة وعبر الإشارات الحسية، وقد ثبت أنه قادر على التفكير، وهو لم يسمع لفظة واحدة طيلة حياته، وهو يقرر أن التفكير يتم بطريقة غامضة لم تكتشف بعد.

ولكنه يعود فيقرر أن التفكير بالنسبة للصم والبكم يختلف عنه عند الأسوياء، فلا بدَّ من وجود اللغة لدى هؤلاء؛ لأنهم لا يستطيعون التفكير دون اللغة بألفاظها وتراكيبها، وبذلك فإنه (فندلر) ينضم إلى القائلين بحتمية الرابطة بين اللغة والتفكير، وأن التفكير يستخدم اللغة في العمل الذهني (أثناء التفكير) وهو يتمثل في الربط والاختيار والتنظيم والتركيب، ويستدل بعمل الحاسب الألكتروني الذي لا يعمل إلا إذا غُذِّي بالرموز والمعلومات، إذ لا يمكن أن تتحقق هذه الفكرة إلا إذا تجسدت في اللغة .

وهكذا فإنه يبدو إلَّا مناص من ترجيح الرأي الأول الذي يربط بين اللغة والفكر، فقد علَّل بعض الأطباء ما أصاب الدكتور (لورداه) بأنه عطل عضوي مفاجئ طرأ على الجهاز الصوتي، وبالتالي فإن التفكير ظل فاعلاً بما يختزنه من لغة مجردة، فالخلل لم يؤد إلى فقدان اللغة، ولكنه أدى إلى فقدان التوصيل.

وقد تواصلت الدراسات للكشف عن الصلات الشديدة التعقيد بين عمل المخ والأعصاب من ناحية واللغة المنطوقة المسموعة من ناحية أخرى، وقد اكتشفت علاقات عضوية وكيمياوية بين عمل الفكر والتعبير من جهة والغدد الصماء من جهة أخرى.

ويكاد يجمع العلماء على أن اللغة تشكيل محسوس للفكر، لذلك نجد أن اللغة تنمو بنموه، وتتخلف بتخلفه وتصطبغ بصبغته رعونة وتوازنًا، والمعجم اللغوي يختزن المذخور الفكري للأمم والأفراد، وقد ضرب الدكتور (حسن ظاظا) مثلاً على ذلك مشيرًا إلى أن معجم المواطن الأمريكي الساكن في كاليفورنيا أغنى من معجم الأفريقي في زائير وأوغندا؛ لأن الأول أنضج تفكيرًا، وكذلك الحال بالنسبة للمعجم الجاهلي فإنه أضيق من المعجم

العباسي؛ لأنه استوعب الحضارة العربية الإسلامية بعد الإسلام، وما طرأ عليها من نمو اتساع.

كذلك فإن ثمة علاقة بين اللغة بوصفها نطقًا وبين المنطق بصفته علم قوانين الفكر، وهذه العلاقة تتمثل في اللفظ اللغوية فهي واضحة في المفردة العربية (النطق والمنطق) وفي اللفظة الأوربية فكلمة (logos) التي تعني المنطق مشتقة من اللفظة اليونانية (logos) اليونانية التي تعني الكلمة أو اللغة .

ويصور البعض هذه العلاقة بين الفكر واللغة بأن اللغة أشبه بالطريق الممهد أو الأخدود الذي نراه على سطح الأسطوانة حيث تمهد وتحدد السبيل للإبرة لتمر فيه فتردد الصوت .

والعلاقة بين الاثنين ليست إيجابية دائمًا فقد تعوق اللغة عمليات الفكر؛ لأنها تحدد طرائقه ولا تتسع له بمفرداتها .

وقد ذهب البعض إلى أن اللغة طريقة في التفكير على نحو ما يقول (كارل دبلر) فإن اللغة ليست مصطلحات أريد لها أن تكون وسائل اتصال، بل هي أكثر من ذلك طريقة في التفكير، طريقة تَمَثُّل العالم من خلال الذات، إنها عملية تنظيم المدركات من خلال الفكر اللغوي[1].

وقد بسط بعض العلماء العلاقة بين اللغة والفكر على النحو التالي فقالوا: إن المعاني غير محددة وغير ثابتة وفي حالة تشكُّل دائمًا، تكون مبهمة مختلطة بغيرها حتى إذا جاء اللفظ عمد إلى تحليل المعاني وتصنيفها ومن ثم تحديدها وتثبيتها.

نضرب على ذلك مثالاً فنشير إلى أن الإيمان معنى كامل في النفس نحس به ونستشعره دون أن نقوى على تحديده، فإذا عبرنا عنه بالألفاظ ميَّزنا الإيمان عن الإسلام عن التقوى عن الإحسان، وقلنا: إن الإيمان ما اعتقده القلب وصدَّقته الجوارح، فخرج عن أن يكون

(١) راجع: د حسن ظاظا، المرجع السابق ص ٢٣١ .

معنى عائمًا في الوجدان وتبلور قيمة معنوية ثابتة في العقل، ويستشهد بعض الباحثين على ذلك بقول (كوندياك) أحد علماء النفس: «نحن لا نستطيع الكلام إلا إذا حللنا الفكر إلى أجزائه المختلفة وعبرنا عن هذه الأجزاء واحدًا واحدًا».

ولا يمكن احتواء الدلالة (المعنى) وتثبيتها إلا بالألفاظ، وقد شبه (هاملتون) الألفاظ بالأساس الذي يرسيه عمال البناء، أو بالسقف الخشبي الحامل للحصى والرمل، والذي بدونه لا يمكن أن تثبت هذه المادة الخراسانية، وليس من شك في أن الألفاظ (متن اللغة) الوسيلة التي بها ينتقل الفكر كابرًا عن كابر (جيلاً بعد جيل) [1] .

نعود فنقول – كما قرر أفلاطون وجلبرت رايت وغيرهما – أن التفكير يقوم على صياغة الأسئلة والرد عليها في حوار صامت[2]، فحينما نفكر مثلاً في قضية كبرى من قضايا العصر كالعلاقة بين العلم والدين نعمد إلى طرح أسئلة حول هذه العلاقة فنقول مثلاً: هل يمكن للعلم أن يتناقض مع الدين؟ وهل الدين معنيٌّ بقضايا العلم؟ وهل من الممكن تفسير بعض الآيات تفسيرًا علميًّا؟ وهل نتائج العلم ثابتة شأنها شأن الحقائق الكونية التي ورد ذكرها في القرآن أم هي مجرد فروض يمكن أن تتحول إلى حقائق؟ وهكذا فإنه لا يمكن التفكير دون طرح هذه الأسئلة بعد صياغتها صياغة لغوية، وبالتالي فإنه يتعذر التفكير دون لغة.

ومهما يكن من أمر فإن هذه الوظائف متصلة بعضها ببعض، ولا يمكن إغفال هذه الحقيقة، فالوظائف الاجتماعية ليست بمعزل عن الوظائف النفسية والروحية، فكما أن الإنسان كيان متكامل لا يمكن فصل عناصره عن بعضها البعض فإن اللغة كذلك، إذ تتحقق في الموقف اللغوي كافة الوظائف السابقة الذكر، فحينما ينعقد مثل هذا الموقف إنما تتكامل فيه الجوانب الاجتماعية من حيث تحقيق الاتصال بين المرسل والمستقبل

(١) راجع: نذير حمدان، اللغة العربية، دار القبلة الإسلامية، جدة، مؤسسة علوم القرآن، بيروت ١٩٩٠ م ص ١٠.

(٢) راجع: د . أحمد شوقي رضوان، د عثمان صالح الفريح، التحرير العربي، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود ١٩٨٤م ص ٦ وما بعدها.

بوصفهما عنصرين اجتماعيين والجوانب النفسية؛ لأن كل واحد منهما يعبر عن مشاعره وعواطفه وأفكاره، والجوانب الروحية إذ يراعي كل منهما أصول الحوار وفقًا لما تمليه الشريعة الإسلامية من أدب الحوار وأسلوب الحوار.

ويمكننا أن نختار نصًّا لغويًّا نستكشف من خلاله كيف تتكامل وظائف اللغة في الموقف الواحد.

نموذج تطبيقي

فهذا نص من كتال ابن قيم الجوزية (زاد المعاد في هدي خير العباد) جاء فيه عن الرسول صلى الله عليه وسلم .

ثم حبب إليه الخلوة، والتعبد لربه، وكان يخلو بـ (غار حراء) يتعبد فيه الليالي ذوات العدد، وبُغِّضت إليه الأوثان ودين قومه، فلم يكن شيء أبغض إليه من ذلك.

فلما كمُل له أربعون، أشرق عليه نور النبوة، وأكرمه الله – تعالى – برسالته، وبعثه إلى خلقه، واختصه بكرامته، وجعله أمينه بينه وبين عباده، ولا خلاف أن مبعثه (صلى الله عليه وسلم) كان يوم الاثنين، واختلف في شهر المبعث، فقيل: لثمان مضين من ربيع الأول سنة إحدى وأربعين من عام الفيل: هذا قول الأكثرين .

وقيل: بل كان ذلك في رمضان، واحتج هؤلاء بقوله – تعالى -: {**شهر رمضان الذي أنزل فيه القرآن**} [البقرة: ١٨٥] . قالوا: أول ما أكرمه تعالى بنبوته، أنزل عليه القرآن، وإلى هذا ذهب جماعة منهم يحيى الصرصري حيث يقول في نونيته:

وأتت عليه أربعون فأشرقت شمس النبوة منه في رمضان

والأولون قالوا: إنما كان إنزال القرآن في رمضان جملة واحدة في ليلة القدر إلى بيت العزة، ثم أنزل منجمًا بحسب الوقائع في ثلاث وعشرين سنة، وقالت طائفة: أنزل فيه

القـرآن، أي في شـأنه وتعظيمـه، وفـرض صـومه، وقيـل: كـان ابتـداء المبعـث في شـهر رجب[1].

من النص السابق تتضح لنا عدة وظائف:

أولها: الاتصال بين المؤلف والقارئ: وهذا موقف اجتماعي تعليمي تربوي، حيث يكتسب القارئ معلومات هامة فيما يتعلق ببعث الرسول – عليه الصلاة والسلام – ونزول القرآن الكريم واختلاف المؤرخين حول الشهر الذي بعث فيه صلى الله عليه وسلم وأنزل فيه القرآن.

ثانيها: التأثر النفسي العميق: بهذا الطرف من سيرته (عليه الصلاة والسلام) والإحساس بمدى التكريم الذي ناله – عليه الصلاة والسلام – من الله – جل وعلا – والإحساس بالراحة النفسية لمطالعة ذلك.

ثالثًا: التأثر الروحي بهذه السيرة العطرة والاقتداء بها وترسم خطاها والتشوُّق إلى مطالعة المزيد منها، والتفكير والتأمل فيها.

وهذا كله إنما يدل على تكامل الوظائف اللغوية وترابطها في الموقف اللغوي الواحد.

(١) ابن قيم الجوزية، زاد المعاد في هدي خير العباد، حقق نصوصه، وأخرج أحاديثه وعلق عليه، شعيب الأرنؤوط، وعبد القادر الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة ومكتبة المنار ١٩٨٧م ص ٧٧، ٧٨.

الفصل الثاني
مزايا اللغة العربية وخصائصها

البناء الداخلي – التراث المعرفي – السمات الشعرية

يكفي اللغة العربية فضلاً أنها لغة القرآن الكريم ببيانها المعجز الذي تحدى فصحاء العرب إلى يومنا هذا، وإذا أردنا أن نبني حديثنا عن خصائص اللغة العربية على أسس وقواعد علمية يمكن أن ننظر إلى المسألة من زوايا ثلاث:

أولاً: البناء الداخلي: بما في ذلك القواعد والأصول التي تنهض عليها اللغة، من الناحية النحوية أو الصرفية، أو الصوتية، أو البلاغية، أو المعجمية، أو ما يتعلق بفقه اللغة وعلومها، وهذا ما سنعمد إلى الحديث عنه تفصيلاً فيما بعد إن شاء الله، وسأشير في هذا المجال إلى **مبدأ الاعتدال** الذي بنيت عليه اللغة العربية، فأكثركلماتها وضعت على ثلاثة أحرف، وقليل منها أصله رباعي أو خماسي لئلا يطول النطق ويعسُر، ولم يكثروا من الألفاظ الثنائية خشية تتابع عدة كلمات في العبارة الواحدة؛ فيضعف متن الكلام، ويحدث فيه ما يشبه التقطع لتوالي الألفاظ المكونة من حرفين، وقد خرجت بعض اللغات الأخرى عن الاعتدال –كما يقول الباقلاني – يتكرر في بعض الألسنة الحرف الواحد في الكلمة الواحدة، والكلمات المختلفة كثيرًا نحو تكرُّر الطاء والسين في اللغة اليونانية، والحروف الكثيرة في تسمية الشيء الواحد في لغة الترك، وقد لاحظ الدارسون أن العرب – جريًا منهم على سنة الاعتدال يسقطون شيئًا من الحروف نحو: سفرجل، إذا أرادوا تصغيره قالوا: «سفيرج» وكذلك في الجميع يقولون «سفارج» ثم إنك لا تجدهم يجمعون في حشو الكلام بين ساكنين لما ينشأ عن اجتماع الساكنين من البطء في التلفظ بها، ولا يوالون في اللفظة الواحدة بين أربع متحركات، وقد أهملوا النطق بالأوزان العسرة اللفظ نحو «فِعُلَ» بكسر الفاء وضم العين، وذلك لثقله، وقد شهد للغة العربية الكثير من الدارسين والمستشرقين والأجانب حتى من الكارهين أمثال أرنست رينان في كتابه «تاريخ اللغات السامية» ووصفها قائلاً: «تلك اللغة التي فاقت أخواتها بكثرة مفرداتها ورقة معانيها وحسن نظامها، ظهرت كاملة من غير تدرج» وقال عنها المطران يوسف داوود الموصلي: «أقرب سائر لغات الدنيا إلى قواعد المنطق، عباراتها سلسة طبيعية» .

وفي حديث للمستشرق المعروف ماسنيون نشر عام ١٩٤٩م تحدث عن تركيب اللغات المختلفة فأوضح أن تركيب الآرية منطقي والطورانية (التركية) أشبه بوشي جمعته الصدفة، ثم مالت إلى الإيقاعات الموسيقية، وتركيب السامية أشبه بالتركيب الجواري (المتجاور) المتتابع في سلك خطي كحبات الجمان موزعة بين جمل أصلية وأخرى تبعية، والعربية تفضل العبرية والسريانية لقدرتها على الجمع بين خصائص السامية، والميزات الخاصة التي تمثل في سعة مدارجها الصوتية من أقصى الحلق إلى ما بعد الشفتين، مما أدى إلى انسجام صوتي مع توازن وثبات بالأضافة إلى الرابطة القوية بين ألفاظها (المرء والمرأة مشتق من المروءة التي تعشقها العرب) ولكل صوت من العربية صفة ومخرج وإيحاء ودلالة ومعنى داخل وإشعاع وصدى وإيقاع.

ومن خصائص اللغة العربية اتساع معجمها، فالمعنى الواحد وضعت له ألفاظٌ متعددة لتكثير وسائل التفاهم حتى لا تأخذ المتكلم حبسه في أثناء الخطاب، فإذا غاب عنه لفظ كان بوسعة أن يأتي بمرادفه، وإذا تعسر عليه بكلمة الألثغ لجأ إلى كلمة مرادفة كما فعل واصل بن عطاء الذي لم يكن يحسن النطق بالراء فألقى خطبة كاملة خلوًا من الراء، وقد أدى وجود ظاهرة الترادف في اللغة العربية إلى عصمة الخطباء والكتاب من التكرار مثال ذلك قول معاوية: «من لم يكن من بني عبد المطلب جوادًا فهو دخيل، ومن لم يكن من بني الزبير شجاعًا فهو لزيق، ومن لم يكن من ولد المغيرة تياهًا فهو سنيد» فلم يكرر كلمة دخيل واستعاض عنها بكلمتين مترادفتين.

ويروى عن المعتمد بن عباد أنه وقف إصر جنازة ولده في محفل عظيم يجيب كل معزٍّ بعبارة جديدة مختلفة عن العبارات التي أجاب بها على من سبقوه[١].

وللغة العربية طريقة عجيبة في التوليد جعلت آخر هذه اللغة متصلاً بأولها في نسيج ملتحم من غير أن تذهب معالمها بعكس اللغات الاوروبية، ففي العربية نشتق المكتبة

(١) راجع فيما يتعلق بفضل اللغة العربية: محمد الخضر حسين، المكتب الإسلامي، مكتبة دار الفتح، ط ٢ (١٩٦٠م).

(اسم المكان) من الكتاب والكتابة بينما لا علاقة بين (Book) التي تعني كتاب، وبين (Library) التي تعني مكتبة في اللغة الإنجليزية.

ولا تدل اللغات الأخرى على هذه الدلالة إلا بما يرادفها من تعبيرات، وهذا نموذج للأسلوب الأول (التصريف) أما كمثال على الأسلوب الآخر (التعبيرات المركبة) فإن العربي يقول: إنه كان يفعل، أو تعود أن يفعل، أو طالما فعل، وكل من هذه العبارات يدل بدقة على الزمن.

بينما يقول المتكلم باللغة الإنجليزية[1]:

He always do أو He was always doing

حيث لا تختلف العبارتان في صحة الدلالة ولا في التحديد الزمني، ولا في الإطلاق من هذا التحديد، ولا في الإطالة والإيجاز.

ومن الظواهر التي تدل على يقظة الحس الزمني في اللغة العربية ارتباط الحاضر بالمستقبل في الفعل، فلا يكون هناك فعل إلا للحال والاستقبال معًا إذ أن الحاضر لا وجود له إلا متصلاً بالمستقبل، وقد أشار أحد الباحثين المحققين إلى ذلك بقوله: إن الزمن ينقسم إلى قسمين: ماض، ومستقبل، وبينهما حد الانفصال وقت حاضر كأنه النقطة الهندسية التي لا طول لها، ولا عرض، ولا ارتفاع، ولكنها على الدوام منسوبة إلى المستقبل، فصيغة المضارع إذا كانت مسبوقة بالسين تدل على المستقبل القريب، وإذا كانت مسبوقة بـ (سوف) تدل على المستقبل البعيد .

وصيغ النفي باللغة العربية لها دلالات قاطعة على الزمن، فلم تفيد نفي الفعل في الماضي، ولن في المستقبل، وما تفيد نفي الابتغاء لا نفي الحدوث، أي: نفي إرادة الحدوث ووجوب عدم حدوثه، ولما تفيد نفي الحدوث مع انتظاره[1] .

(١) أنور الجندي، الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ودار الكتاب المصري، القاهرة (د . ت) من ص٧-١٩ .

ومن خصائص اللغة العربية أن الكلمة الواحدة فيها تحتفظ بدلالاتها المجازية والواقعية دون التباس بين المعنيين، فكلمة الفضيلة تعني في أصلها المحسوس الزيادة، وتعني الصفة الشريفة في الإنسان، ولكن حين تستخدم على أنها وصف غير حميد فإنها تأخذ شكلاً آخر، وهو فضول مضافة إلى كلمة القول، فالزيادة قد تكون صفة شريفة أو وضيعة، والشرف بمعنى رفعة المقام لا يلتبس بمعنى العالي من الأرض.

إن اللغة العربية انفردت بفن النظم الشعري –كما يقول العقاد – لم تتوفر شرائطة، وكلمة «الشعر» في اللغة العربية مع تحريفاتها الكثيرة ترجع في اللغات السامية إلى أصلها العربي كما يرى الثقات من اللغويين المحدثين فكلمة (شيرو) في الأكدية القديمة و(شير) في العبرية و(شور) في الآرمية كلها ترتبط بمعنى الإنشاد والترنم الذي يشير إلى «الشعر» وهي الكلمة العربية في الأصل.

واللغة العربية مطواعة للوزن الشعري في شتى ضروبه وألوانه وعن هذه الخاصية الفنية الشعرية قيل فيها ما قيل من أن أوزانها تتفق في كل ترتيل فصيح، ولو لم يكن شعرًا مقصودًا كما اتفقت في الآيات الكثيرة من القرآن على الرغم من أن لا صلة بين القرآن والشعر، ومع هذا فإن هناك العديد من الآيات التي يتفق إيقاعها مع وزن الطويل والمديد والكامل وما إلى ذلك، وهذا ما لم يعرف له نظير في اللغات الأخرى، فالوزن سليقة في اللغة العربية .

وبعد هذا وذاك فإن اللغة العربية لغة مجاز، والمجاز كما هو معروف الخاصية الأولى للغة الشعر، وليس المجاز فيها بشاغل ذهن المتكلم إذ سرعان ما ينتقل المتلقي بذهنه إلى المعنى الأصلي، فإذا ما قال شخص عن آخر أنه (أسدُ) انتقل الذهن مباشرة إلى معنى الشجاعة ومن المعروف أن الحقيقة تشير إلى الفكر المجردة والمجاز تجسيد لهذه الفكرة في

(١) انظر: عباس محمود العقاد، اللغة الشاعرة، مزايا الفن والتعبير في اللغة العربية، مطبعة الاستقلال الكبرى القاهرة (د . ت) من ص ١٤ إلى ص ٨٨.

صورة محسوسة، وكثيرًا ما تقترن الحقيقة بالمجاز في اللغة العربية، فيقال: وجب بمعنى ثبت، والوجبة بمعنى الأكلة والعلاقة بينهما تثبت ما أشرنا إليه .

ومن الملاحظ أن اللغة العربية يكثر فيها اقتران المعاني الحسية بالمعاني المجردة وانتقال المفردة من معنى إلى آخر، لا يلغي المعنى السابق لذلك فإن لغتنا لا تحتاج إلى التسلسل التاريخي في وضع معجماتنا الحديثة لأن معانيها في الغالب لا تهجر بل تستخدم كلها وفقًا لسياقاتها المتنوعة .

ثانيًا: خصائص تتعلق بالجانب التراثي المعرفي والروحي: يعني أن اللغة العربية استوعبت ثمرات العقول وجهود العلماء في مختلف حقول المعرفة الإنسانية والعلوم الطبيعية، وتزخر كبريات المكتبات في مختلف دول العالم بالمخطوطات العربية التي لم تحقق أو تطبع حتى الآن، وكان الأوربيون والمستشرقون منهم على وجه الخصوص قد جمعوا العديد منها، بينما سطا البعض عليها بطرق مختلفة، وقد بلغ عدد هذه المخطوطات ما يقرب من ربع مليون مخطوط حوت معارف متعددة في الطب والهندسة والفلك والفلسفة والتاريخ والفيزياء والكيمياء والأدب، وما زال الباحثون من العرب والمسلمين يتجشمون المشقات من أجل الحصول على نسخ مصورة من هذه المخطوطات .

وقد نقل المترجمون منذ العصر العباسي عشرات الكتب من اليونانية والفارسية والهندية وغيرها إلى العربية التي استوعبت ذلك كله، وعلى الرغم من ضياع الكثير من كنوز العربية وخصوصًا إبان الهجوم المغولي على بغداد وإغراق آلاف المجلدات في مياه دجلة والفرات، وإحراق العديد منها، فإن العلماء العرب فروا بمذخورات صدورهم وعقولهم إلى مصر حيث عكفوا على تدوين ما استطاعوا حفظه من المعارف والعلو، ولذلك سمي العصر المملوكي بعصر الموسوعات العلمية، فكان صبح الأعشى للقلقشندي، ونهاية الأرب للنويري، وهمع الهوامع للسيوطي، وغيرها من الموسوعات ثمرة تلك الحقبة، ومن خلال ذلك يتبين للباحث المنصف مدى ثراء العربية، ومدى قدرتها على هضم تراث الأمم الأخرى حيث قامت بدور حضاري هائل إذ حافظت على المذخور الإنساني من معارف

الأمم ونقلتها عبر العصور، وهذا يفسر اهتمام المستشرقين وغيرهم من علماء الشرق والغرب باللغة العربية ودراستها، والعكوف سنوات طويلة على استقراء ملامح تاريخها وتراثها، كما يفسر بقاءها حية في أذهان العالم حتى عصرنا هذا على الرغم مما اعتور تاريخ الأمة من نكسات وسقطات وما ران عليها من أعصر الظلام، واللغة العربية اليوم إحدى لغات العالم الحية المعترف بها في منابر الأمم المتحدة .

ثالثًا: خصائص شعرية إيحائية: تتعلق بما تختزنه مفرداتها من طاقة شعرية ذات ظلال نفسية وإشعاعات دلالية .

وقد عكف العديد من الباحثين على دراسة هذه الخصائص وخصوصًا عباس محمود العقاد (رحمه الله) في كتابه (اللغة الشعرية) الذي تناول جوانب عديدة اعتبرها مزايا شعرية خاصة باللغة العربية من حيث:

١) اتساق الأصوات والأوزان في المفردات والتراكيب والعبارات .
٢) سليقة الإعراب وملائمتها للأوزان.
٣) النظام العروضي بما احتوى عليه من تفاعيل وأوزان.
٤) ما تميزت به اللغة العربية من فصاحة أسماها الفصاحة العلمية .
٥) ما يعكسه معجم اللغة العربية من خصائص الأمة وبنائها النفسي والتاريخي.
٦) علامات الزمن في اللغة العربية وما تتسم به من دقة.

ولسوف أقدم عرضًا مستقلاً لهذا الكتاب فيما بعد:

هذه هي أهم الخصائص التي تتسم بها اللغة العربية، ولسوف أحاول معالجتها فيما يلي من صفحات بشيء من التفصيل دون تحديد لأنواع هذه الخصائص (البنائية والمعرفية والشعرية) لأنها تتداخل وتتمازج ويصعب الفصل بينها.

اتساع اللغة العربية

مفهومه: يعني اتساع اللغة العربية كثرة المفردات وتنوُّع الحقول الدلالية أي كثرة المعاني، وما يتصل بها من ظلال وإيحاءات .

أولاً: تعدد البيئات: فقد انتشرت اللغة العربية في رقعة جغرافية ممتدة وشملت معظم قارات العالم الخمس، وهذا التعدد رفد اللغة العربية، ومنحها الثراء في المعجم بما نقل إليها من كلمات، واتساعًا في الدلالة .

ثانيًا: عراقة اللغة العربية: التي يعتبرها البعض أم اللغات، وقد مرت بأطوار متعددة منذ الجاهلية الأولى التي سبقت الجاهلية المتأخرة المعروفة لدينا، فقد كانت هجرة القبائل العربية بعد وفاة الرسول – صلى الله عليه وسلم – إيذانًا ببدء عهد جديد للغة العربية، فكان عصر الدولة العربية أثناء الخلافة الراشدة وخلافة بني أمية، وعصر الامتزاج الحضاري في القرنين الثاني والثالث للهجرة حيث ظهر جلة من علماء اللغة أمثال سيبويه والكسائي والفراء والأصمعي وأبي عبيدة وأبي زيد الأنصاري زمن هارون الرشيد، ثم عصر النضج الحضاري في القرن الرابع الهجري ثم عصر الازدواج اللغوي في القرنين والخامس حتى سقوط بغداد، ثم كان عصر الجمع والتدوين وعصر الركود والعصر الحديث، وهذه العصور جميعها منحت اللغة العربية عطاء لم يتوفر لغيرها من اللغات[1] .

ثالثًا: ظهور المدارس اللغوية التي عنيت بجمع اللغة وتدوينها وإرساء قواعدها، وتأسيس العلوم اللغوية المختلفة من نحو وصرف وفقه لغة ومعاجم وما إلى ذلك، وقد أدى ذلك إلى حفظ المهجور من ألفاظها.

(١) راجع: د أحمد نصيف الجنابي، ملامح من تاريخ اللغة العربية، دار الرشيد بغداد، ١٩٨٠ص ٧٩ فما بعدها.

رابعًا: امتداد عصر الحضارة العربية حيث العناية بالترجمة والتعريب والتوليد، وليس من شك أنه كان للقرآن الكريم قبل ذلك وبعده الفضل الأول فيما اكتسبته اللغة العربية من اتساع دلالي ومعجمي.

وهكذا تتسم اللغة العربية بتراثها وكثرة مفرداتها وتنوع حقول الدلالات فيها (والمقصود بذلك اتساع دائرة المعنى وما يوحي من ظلال فكرية ووجدانية ونفسية)، ويرجع ذلك إلى اتساع الرقعة الزمنية والجغرافية التي انتشرت فيها، ومرت بها كما أسلفنا فهي من أقدم اللغات، ومن المعروف أن اللغة تمتد وتتسع وتزداد ثراء بكثرة الاستعمال وتنوع البيئات وتطور الحضارة، وكان للمعاجم التي ألفت في زمن مبكر أثرها في حفظ الألفاظ التي هجرت وأهملت في الاستعمال ثم تم بعثها فيما بعد، فقد ضمت المعاجم في بطونها آلاف الكلمات الحية والمهجورة، وقد استطاع أحد الباحثين الغربيين وهو (دوهامر Do Hammer) أن يجمع أكثر من أربعة وأربعين وستمائة وخمسة آلاف لفظًا خاصًّا بشئون الإبل، فهي صفات لها في أحوالها المختلفة، وبعض علماء العربية قصر بحثه على أسماء تطلق على مسمًّى معيَّن، وبلغ بها الألوف كما صنع مجد الدين الفيروزآبادي صاحب القاموس في كتابه (الروض المسلوف فيما له اسمان إلى الألوف) وهناك كتب كثيرة عنيت بهذه الظاهرة لا يتسع المجال لذكرها[1].

وليس من شك في أن العرب كانوا سبَّاقين في وضع المعاجم، فالخليل بن أحمد الذي يعتبر أول من ألف معجمًا شاملاً في اللغة العربية عاش في القرن الثاني الهجري والثامن الميلادي، في حين لو قارنا بين ظهور المعاجم في العربية وظهورها في لغة كالإنجليزية مثلاً لوجدنا أن اصطلاح (معجم) لم يظهر في إحدى صيغه اللاتينية (dictionarius) إلا في أوائل القرن الثالث عشر الميلادي (سنة ١٢٢٥م) أي: بعد خمسة قرون من ظهور معجم العين للخليل بن أحمد، في حين لم يظهر معجم بالمعنى الشامل إلا في القرن

(١) الدكتور صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة العربية، ص ٢٩٥.

السابع عشر، إذ كتب روبرت تودري معجمه عام ١٦٠٤م[١]، وتوالت بعد ذلك المعاجم التي حفظت لنا ثروة هائلة من المفردات، ومع هذا فقد قصرت هذه المعاجم عن استيعاب المعاني الحية للمفردات، فالمعاني المعجمية قاصرة عن الدلالة العامة للمفردة، والكلام الحي هو الذي يجلو المعاني، لأن فيه تتضح خصائصه البارزة التي تحدد المعنى وتثريه كالتنغيم والارتكاز، وما إلى ذلك كما يقول الدكتور محمود السعران، ويضرب مثالاً على ذلك لغة المسرح بحيث أن هذه اللغة لو فصلت عن الأداء التمثيلي لأعطت معنى مغايرًا كما أن اللغة العربية لو توفَّر لها معجم تاريخي يتتبع تطور معنى المفردة في مختلف مراحلها وسياقاتها لكشف عن الكنوز المذخورة في اللغة العربية[٢].

وقد تميزت اللغة العربية بعدة ظواهر لغوية تكشف عن مدى ثراء اللغة العربية وسعة الدلالة فيها على المعنى مثل:

أ) ظاهرة الترادف:

وتعني ما اختلف لفظه واتفق معناه، حيث تطلق عدة كلمات على المدلول الواحد، واللغة العربية من أغنى لغات العالم بالمترادفات فللسيف أكثر من ألف اسم، وللأسد خمسمائة اسم، وللداهية أكثر من أربعمائة اسم، وللثعبان مائتان، وللعسل أكثر من ثمانين، والترادف في اللغة من «الردف» وهو ما يتبع الشيء، وكل شيء تتبع شيئًا فهو ردفه[٣]، ونظرًا لشمول هذه الظاهرة واتساعها فقد ألف فيها الأصمعي كتابًا سماه «ما اختلفت ألفاظه واتفقت معانيه» ولابن سلام كتاب «الغريب المصنف» وكذلك لابن

(١) الدكتور محمد أحمد أبو الفلاح، المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٦٦م ص ٢٦.

(٢) راجع: د محمود السعران، علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي) القاهرة، ١٩٦٢م ص ٢٨٨.

(٣) انظر: لسان العرب لابن منظور، مادة ردف، دار المعارف، والقاموس المحيط للفيروزآبادي، مادرة الردف، الهيئة العامة للكتاب ١٩٧٩م .

السكيت (كتاب الألفاظ) وعبد الرحمن بن عيسى الهمداني «ألفاظ الأشباه والنظائر» وابن الأنباري كتاب «أقيسة الأديب في أسماء الذيب» وقدامة بن جعفر «جوهر الألفاظ» وألف ابن خالويه كتابًا في أسماء الأسد، وكتابًا في أسماء الحية، وروى عنه السيوطي في كتابه «المزهر» أكثر من مائة وأربعين اسمًا، وألف الرماني رسالة «الألفاظ المترادفة المتقاربة المعنى» وخصص ابن جني بابًا له في كتاب الخصائص عنوانه: «باب في تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني» وألف ابن سيدة كتاب «المخصص» والفيروز أبادي كتاب «الروض المسلوف فيما له اسمان إلى ألوف» وفعل مثل ذلك الكثير من المعاصرين كالأب روفائيل نخلة الذي ألف «قاموس المترادفات والمتجانسات» إبراهيم اليازجي «نجعة الرائد، وشرعة الوارد في المترادف والمتوارد» والشيخ مصطفى السفطي وآخرون «رسالة في المترادفات»[(١)].

موقف العلماء من هذه الظاهرة:

وقد كان للباحثين من هذه المسألة مواقف متباينة:

١- هناك من أثبت وجود الترادف دون تحفظ، ويكاد يكون أغلب اللغويين والنحويين على هذه الشاكلة مثل ابن خالويه، الذي ألف كتابًا في أسماء الأسد وآخر في أسماء الحية، ومنهم، ومنهم الفيروز أبادي «مؤلف القاموس المحيط» الذي وضع كتابًا تحت عنوان «الروض المسلوف فيما له اسمان إلى ألوف» كما أشرنا من قبل.

وبالإضافة إلى اللغويين فإن أكثر المشتغلين بأصول الفقه، وفي مقدمتهم الإمام الشافعي في كتابه «الرسالة» من هذا الفريق المثبت[(٢)]، ومن العلماء المحدثين إبراهيم أنيس، إذ أورد العديد من الآيات القرآنية الكريمة المبرهنة على وقوع الترادف في كتابه «اللهجات

(١) انظر مقدمة: أبو الحسن علي بن عيسى الرماني، الألفاظ المترادفة المتقاربة المعنى، تحقيق ودراسة الدكتور فتح الله صالح المصري، دار الوفاء، المنصورة ١٩٨٨م، ص ١١، ١٢.

(٢) أشار إلى ذلك الدكتور محمود توفيق في كتابه (دلالة الألفاظ).

العربية» ورمضان عبد التواب في كتابه «فصول في فقه اللغة العربية» فقد أقر الترادف مع وجود فروق دقيقة في المعنى، وكذلك فعل الدكتور محمد كمال بشر في كتابه «دور الكلمة في اللغة» .

٢- هناك من أنكر إنكارًا تامًّا وجود هذه الظاهرة مبينًا أن هناك فروقًا ملموسة في المعنى، ومن هؤلاء المبرد وثعلب، وابن فارس، وأبو علي الفارسي، وأبو هلال العسكري حيث أشار ثعلب (من لغويي القرن الثالث الهجري) إلى أن كل من يُظن أنه من المترادفات فهو من المتباينان (المختلفات) التي تتباين بالصفات، وضرب على ذلك مثلاً كلمتي «الإنسان والبشر» وقد روى السيوطي في كتابه «المزهر» عن أبي علي الفارسي قوله:

«كنت بمجلس سيف الدولة بحلب وبالحضرة جماعة من أهل اللغة منهم ابن خالويه الذي قال: أحفظ للسيف خمسين اسمًا، فتبسم أبو علي، وقال: ما أحفظ إلا اسمًا واحدًا وهو السيف، قال ابن خالويه: فأين المهند، والصارم، وكذا، وكذا؟ فقال أبو علي: هذه صفات، وكأن الشيخ لا يفرق بين الاسم والصفة»(١).

أما الذين أنكروا الترادف من المحدثين فمنهم محمد مبارك في كتابه «فقه اللغة وخصائص العربية» وأحمد مختار عمر في كتابه «علم الدلالة» أما المستشرقون فقد انقسموا بدورهم إلى قسمين فمنهم من أنكر مثل (بلومفيلد) ومنهم من رأى إمكانية وجود الترادف التام مثل (أولمان) ولكنه قليل حسب رأيه.

٣- أما الفريق الثالث فيثبتونه مع تقييده بشروط تكاد تقربهم إلى القول بإنكاره من هؤلاء أبو علي القالي.

أما أسباب وقوع الترادف وكثرة المترادفات في اللغة العربية فتكمن في :

(١) السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وتعليق محمد جاد المولى وآخرون، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ١٩٨٦م ط ١، ص ٤٠٥ .

أ– تعدد الوضع: إذ قد تضع كل قبيلة مفردة للدلالة على معنى بعينه فتشيع أكثر من مفردة للمعنى الواحد، وهذا ما يراه ابن جني وابن فارس، ثم اندرجت هذه المفردات في لغة قريش التي اجتمع عليها العرب، ونزل بها القرآن الكريم حيث يقول ابن فارس في كتابه «الصاحبي في فقه اللغة» عن قريش فإذا أتتهم الوفود من العرب يتخيرون من كلامهم وأشعارهم أحسن لغاتهم وأصفى كلامهم فاجتمع ما تغير من تلك اللغات إلى سلائقهم التي طبعوا عليها»(١).

ب– وقد ساعد على ذيع المترادف ما **جمعه أصحاب المعاجم** إذ أوردوا أسماء عديدة للمسمى الواحد دون اعتبار دون اعتبار للتطور اللغوي من الناحية التاريخية، فأسماء الشهور في الجاهلية استبدلت بها أسماء أخرى، واحتفظت المعاجم بالمهجور من الألفاظ والكلمات المولدة غير العربية، الأصل كالأسفنط والخندريس فهما من أصل يوناني للشراب المسكر.

ج – **كذلك جريان الصفات مجرى** الأسماء كتسمية العباس من العبوس، وتسمية السيف (الفيصل) لأنه يفصل أجزاء الجسم بعضها عن بعض.

د – ومن الأسباب التي أدت إلى شيوع الترادف التطور الصوتي فكلمة (ألب) تطور صوتي لكلمة (هلب) فالهمزة حرف شديد والهاء حرف رخو، فحدث انتقال من الرخاوة إلى الشدة، وهذه الظاهرة الصوتية عرفت عند الصرفيين باسم (الإبدال) وهلبت السماء بمعنى أمطرتهم مطرًا متتابعًا، وألبت السماء بمعنى دام مطرها.

هـ – **أما التطور الدلالي** فيدل على أن أكثر المترادفات كان بينها فروق طفيفة في المعنى ثم أصبحت بمرور الزمن دالة على معنى واحد، فكلمة دفن أصبحت بمعنى كتم، يقال: دفن سره بمعنى كتمه، ثم الوغى التي كانت تعني اختلاط الأصوات في الحرب ثم أصبحت تعني الحرب، ولعل ذلك من قبيل الاستخدام المجازي.

(١) أحمد بن فارس، الصاحبي، تحقيق السيد أحمد صقر، طبع عيسى الحلبي، ١٩٧٧م ص ٣٣.

و – **فالمجاز من أهم طرق الترادف**، ومثال ذلك أيضًا الرحمة التي اشتُقت من الرحم (موضع الولد) ثم استعملت عن طريق المجاز في الصلة بين الذين يولدون من رحم واحد، ومع مرور الوقت أصبح هذا المعنى المجازي حقيقة، وبذلك نشأ الترادف بينها وبين الرأفة.

ز – **ومن الطرق التي يأتي منها الترادف** تخصيص العام وتعميم الخاص، فالبعير استعمل مرادفًا للجمل، وهو في الأصل يطلق على الناقة والجمل، وكذلك الهلال كان يستخدم لنوع من الذهاب فأصبح خاصًّا بالذهاب المميت.

ح – وهناك طرق أخرى هي المجاورة، وقد جاء في كتاب الصاحبي لابن فارس أن العرب كانت تسمي الشيء باسم ما جاوره، فالحِلْسُ (ما طرح على ظهر الدابة نحو البرذعة) تقال للفارس الذي لا يفارق ظهر دابته، والجمع أحلاس، وأحلاس الخيل هم الفرسان المعدودون.

ط – **ومن مصادر الترادف** نزوع بعض الأدباء إلى ابتكار الألفاظ والصفات وتحميلها معاني شعرية أو فنية لتنويع الجرس الموسيقي أو للإطراف وإظهار البراعة كتسمية السماء بالقبة الزرقاء أو الجرباء، والأرض بالغبراء، أو البسيطة والأديم والثرى، والحب بالهوى والغرام والعشق والوجد.

ي– والتجاور في المعنى طريق آخر من طرق الترادف كالريب والشك فالريب أصله الغليان والاضطراب، والشك هو التوقف بين طرفي قضية نفيًا وإثباتًا .

تعقيب:

من خلال استعراضنا لآراء العلماء اللغويين القدامى والمحدثين تبين لنا أنه ليس ثمة قضية تستحق كل هذا الجدل والحوار إذ أن الفيصل هو الاستخدام اللغوي، فالألفاظ لا تقوم برأسها، وقد يختلف معنى الكلمة الواحدة في السياقات المتعددة؛ لأن المفردة ليست مادة لغوية جامدة بل لها دلالات متعددة تأتي عن طريق التداعي ثم يحددها السياق، وتتداخل الحقول الدلالية وفقًا لهذا التصور فتحل الكلمات محل بعضها البعض فينشأ

الترادف، أما أصل المعنى في جذره الرئيسي فهو مختلف بالتأكيد، ولو كان هذا الاختلاف طفيفًا، والذائقة اللغوية المدربة هي القادرة على التقاط أدق الفروق واختيار الكلمات المناسبة ووضعها في سياقاتها .

أما مصدر الترادف فأتصور أن معظم ما ذكرته كتب القدماء والمحدثين يمكن إرجاعه إلى مصدرين أساسين هما: الاستعمال المجازي فالمجاز متى كثر استعماله صار حقيقة عرفًا كما يقول الأقدمون، فجريان الصفات مجرى الأسماء وتعميم الخاص، أو تخصيص العام والمجاورة واختفاء الفرق بين الكلمات لطول الاستعمال وما إلى ذلك يندرج تحت إطار المجاز، ثم تعدد الوضع للمعنى الواحد، وكل ذلك يعكس تميز اللغة العربية وتفردها.

نموذج للترادف بين المفردات
من كتاب الألفاظ المترادفة المعنى
لأبي الحسن علي بن عيسى الرُّمَّاني

فصل: (السرور، والجدل):

السرور، والحبور، والجَدَل، والغبطة، والبَهَجُ، والفَرَحُ، والارتياحُ، والاغتباط، والاستبشار.

فصل: (الفقر، الضيق):

أعوز، وأقتر، وأضاق، وأمعَد، وأملق، وعال، واحتاج، وأخنق، وافتقر، وتَرَب، وأرحل، وأنفد، واختلَّ، ودرج، وأكدى، وقنع، وأزهدَ.

فصل (الغنى والثروة):

الغنى، والسِّعة، والجِدة، والثروة، والميسرة، واليسار، والزَّيْدُ، والرِّياسُ، والجدا، والاترابُ، والوفر.

فصل: (العار والصغار):

العار، والشنار، والضيم، والصغار، والشَّين، والمنقصة، والسُّبة، والوَكْفُ، والعابُ، والعيب، والدَّام، والزيم، والهُجُر، والأيمة، والوصمة.

نموذج تطبيقي للترادف

من الملاحظ أن الترادف بمعنى الاتحاد في أصل المعنى وهوامشه لا وجود له في السياقات اللغوية المختلفة، أما بمعنى التقارب والتشابه في بعض جوانب المعنى، فذلك لا شك فيه، فلو نظرنا إلى الآية القرآنية التالية :

{لَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَنْ تَبْتَغُوا فَضْلاً مِنْ رَبِّكُمْ فَإِذَا أَفَضْتُمْ مِنْ عَرَفَاتٍ فَاذْكُرُوا اللَّهَ عِنْدَ الْمَشْعَرِ الْحَرَامِ وَاذْكُرُوهُ كَمَا هَدَاكُمْ وَإِنْ كُنْتُمْ مِنْ قَبْلِهِ لَمِنَ الضَّالِّينَ} [البقرة: ١٩٨].

لوجدنا أن كلمة جناح تعني الإثم، ولكنها لا يمكن أن تتساوى في المعنى وظلاله تمامًا مع هذه اللفظة، وكذلك كلمة «أفضتم» التي تفيد معنى النزول من عرفات، فإنه ليس بوسعنا أن نعثر على لفظة تؤدي وظيفتها في هذا السياق، فهذه الكلمة ترتبط بالحج وتتجاوز كونها مصطلحًا فقهيًّا لتدل على صورة فنية جمالية تشعر بذلك التجمع الهائل الذي يتدفق باستفاضة وسعة، وفيه تجسيد حتى لهذا الموقف العظيم.

أضف إلى ذلك ما أشار إليه سيد قطب – رحمه الله – في كتبه (في ظلال القرآن) و(مشاهد القيامة) و(التصوير الفني في القرآن) من أن ألفاظًا متعددة قد وردت دالة على يوم القيامة مثل (الحاقة، والقارعة، والزلزلة، والساعة، والطامة) حيث استعمال كل لفظ من هذه الألفاظ في سياق مختلف عن الآخر، وهذا يعني أنها (وإن كانت صفات ليوم القيامة وليست أسماءً، وبالتالي يمكن إخراجها من باب الترادف، ولكنها اكتسبت خاصية الأسماء ذات المزايا الدلالية المختلفة، وهذه المزايا ليست مقصورة على الجانب المعنوي فقط، بل إن الجانب الصوتي التمثيلي يسهم في تركيز الإيحاء بهذا الحدث الجليل).

وإذا أخذنا على سبيل المثال قول الله – تعالى –: {**إِذَا زُلْزِلَتِ الْأَرْضُ زِلْزَالَهَا** (١) **وَأَخْرَجَتِ الْأَرْضُ أَثْقَالَهَا**} [الزلزلة ١، ٢].

فإن السياق القرآني استخدم الفعل الرباعي المضعف «زلزل» دون الأفعال الأخرى المترادفة؛ لأنه أنسب إلى المقام ففي تكرار «الزاي» و«اللام» تمثيل إيقاعي للحركة الناجمة عما ينتاب الأرض من انهيارات متتالية متكررة تكشف تباعًا عما في باطن الأرض، الأمر الذي يبرز أهمية وجود الترادف في اللغة العربية؛ لأن كل كلمة على الرغم من الاشتراك في الدلالة العامة لها ظلالها الخاصة التي تناسب المقام المقصودكما أوضحنا، وفي قول الله – سبحانه –: {يَوْمَ تَرْجُفُ الرَّاجِفَةُ (٦) تَتْبَعُهَا الرَّادِفَةُ (٧) قُلُوبٌ يَوْمَئِذٍ وَاجِفَةٌ (٨) أَبْصَارُهَا خَاشِعَةٌ} [النازعات: ٦–٨] فإن الراجفة والرادفة تعبران عن الحركات الخاطفة ذات الإيقاع الاهتزازي المتكرر مما يناسب ما ينتاب الإنسان من خوف وهلع ينعكسان على

حركته الجسمية والنفسية حينما يفاجأ بحدث طارئ هائل.. وهكذا فإن القرآن الكريم يحفل بالشواهد التي تبرز أهمية وجود ظاهرة الترادف، وما تفضي إليه من سعة في القدرة التعبيرية .

ولنأخذ مثالاً على ذلك قول الشاعرة:

لبيـــت تخفـــق الأريـــاح فيـــه أحـــب إلـــي مـــن قصـــر منيـــف
وكلـــب ينـــبح الطـــرَّاق دونـــي أحـــب إلـــي مـــن قـــط أليـــف
ولـــبس عبـــاءة وتقـــر عينـــي أحـــب إلـــي مـــن لـــبس الشـــفوف

فإن البيت له مرادفات متعددة منها المنزل والدار، ولكن اختيار البيت أنسب للسياق هنا لما فيه من ليونة إيقاعية تناسب الحالة النفسية، فالبيات في الليل، والليل أحفل بالشجون وأدعى للأحزان، كذلك فإن البيت أقرب إلى طبيعة المنازل القديمة (بيت الشعر) وأنسب لهبوب الريح، أضف إلى ذلك الطرَّاق وما لها من مترادفات، فالطرَّاق من (الطريق) فهي أنسب من الزائرين والضيوف، لأن حياة العرب في البادية أدعى إلى وجود مثل هؤلاء الغرباء الذين تتفرق بهم السبل ويضلون الطريق فيلجأون إلى مضارب القبائل والبيوت التي تتناثر في طريق السابلة، وقس على ذلك كلمة أليف من الألفة، وذلك يناسب الوضع الذي كانت فيه هذه الشاعرة الكلبية التي عزلت في قصرها المنيف بعيدًا عن الألفة والألآف، وهكذا فإن السياق هو الذي يفرض اختيار الكلمة المناسبة ووضعها في المكان المناسب بما توحي به من دلالات .

ومن الظواهر اللغوية الدالة على سعة اللغة وثرائها

ب– المشترك:

تعريفه: وهو اللفظ الواحد له أكثر من معنى، وهو قليل جدًّا في اللغة وأن ما يبدو من كثرته إنما سببه التوسع المجازي في المعنى وتنويع المعاني انطلاقًا من دلالة واحدة، ومن أمثلته لفظ «الحوب» الذي يطلق على أكثر من ثلاثين معنى منها: الإثم، الأخت،

البنت، الحاجة، المسكينة، الهلاك، الحزن، الضرب، الضخم من الجمال، رقة الفؤاد، الأم ... إلخ .

وكذلك الخال الذي يطلق على أخ الأم، وعلى الشامة في الوجه، والسحاب، والبعير الضخم، والأكمة الصغيرة... إلخ .

ومثال تفريع المعنى وتنويعه العين التي في الأصل عضو الإبصار، فلأن الدمع يجري منها كما يجري الماء، أو لأنها بلمعانها وما يحف بها من أهداب تشبه عين الماء التي تحف بها الأشجار، والعين من أعيان الناس وهم وجهاؤهم، لقيمتهم في المجتمع التي تشبه قيمة العين في الأعضاء، والعين بمعنى الإصابة بالحسد؛ لأن العين هي المتسببة في هذه الإصابة عند من يعتقدون ذلك، وما إلى ذلك من معان .

موقف العلماء والباحثين من المشترك اللفظي:

انقسم العلماء حول وجود هذه الظاهرة في اللغة العربية إلى ثلاثة فرقاء منهم:

المنكرون: وعلى رأسهم (ابن دُرُسْتويه) وهو من علماء القرن التاسع والعاشر الميلادي، فارسي الأصل، له مؤلفات كثيرة منها: الكتَّاب، معاني الشعر، الإرشاد ونقض كتاب العين، وينكر هذا الفريق ورود المشترك ويؤولون ما جاء منه على أن أحد معانيه حقيقي والمعاني الأخرى مجازية، إذ يقول ابن درستويه عن المعاني المتعددة لوجد (كغضب، عثر، وتفانى في الحب) هذه المعاني كلها شيء واحد، وهو إصابة الشيء خيرًا أو شرًّا .

المعتدلون: وقف أبو علي الفارسي موقفًا معتدلاً فلم يغال في الإنكار، ولم يذهب مذهب أولئك المتشبثين بإقراره والمتوسعين في إثبات صوره المختلفة .

المقرون: من هؤلاء الأصمعي وأبو عبيدة وهما من علماء اللغة المعتمدين، كذلك أبو زيد حيث أفردت لأمثلته مؤلفات مستقلة؛ ويرى أغلب العلماء العرب المحدثين أن الاشتراك اللفظي ظاهرة لغوية موجودة في معظم لغات العالم، دون ضرورة للتأويل الذي يخرجها من هذا الباب، فهناك بعض الأمثلة التي لا يوجد جامع بين معاني اللفظ الواحد

الذي يدل عليها، وقد لوحظ أن المشترك يكثر على الخصوص في الألفاظ الحوشية أو الغريبة غير الدائرة على الألسن، لا في نصوص الأدب من ذلك «الدردبيس» وهي الداهية، والشيخ الهرم، والعجوز الفانية، ومن ذلك «الخلابيس» وهي الأباطيل، أو القوم المتفرقون من كل وجه، أو الأشياء التي لا نظام لها، ولا تجري على استواء، أو اللئام والأنذال، و«القروع»: القملة الصغيرة والزاوية في شعب أو جبل، وجمعه قراديع، و«السرادح» و«السرداحة» بمعنى الناقة الطويلة، والشديدة التامة، والجماعة من شجر الطلح، والأرض السرداح المستوية والبعيدة.

أسباب الاشتراك: أرجع الباحثون أسباب الاشتراك اللغوي إلى ما يلي:

١– اختلاف اللهجات بين القبائل، حيث وضعت الكلمة للدلالة على معنى عند قبيلة، ووضعت نفس الكلمة للدلالة على معنى آخر مختلف عند قبيلة أخرى، وهكذا، وعندما أُلِّفت المعاجم، وتآلفت العرب على لغة واحدة أصبحت الكلمة تدل على كل المعاني التي وضعت لها .

٢– الحذف أو الزيادة أو الإبدال في بعض حروف اللفظة الأصلية (أصواتها) مما أدى إلى اتحاد هذا اللفظ في وضعه الجديد مع لفظ آخر هو في الأصل على هذه الصيغة، وله معنى مختلف مثل: النغمة، والنأمة، إذ طرأ تبدل صوتي على العين فأصبحت همزة، وذلك لتقارب المخارج فقيل: النأمة بمعنى النغمة، وكذلك بالنسبة لجذوة وجثوة .

٣– ما يسميه البعض بالعوارض التصريفية التي تطرأ على لفظين متقاربين في صيغة واحدة، فينشأ عنها التعدد في المعنى مثل وجد وجودًا، ووجدانًا، أي: عثر، ووجد موجدة أي: غضب، ووجد به، أي: أحبه.

٤– قد يحدث الاشتراك بسبب وجود كلمة في صيغة الجمع أشبهت أخرى في صيغة المفرد مثل «النوى» جمع «نواة» و«النوى»: البعد، كذلك تشابه اسم وفعل في النطق مثل هوى بمعنى سقط، و«الهوى» ميل النفس، وقس على ذلك الصيغ المختلفة الأصل، والاشتقاق، وكل ذلك مما يسمُّونه بالمشترك الكاذب.

وقد استُغِلَّ هذا النوع من الاشتراك في بابين من أبواب البلاغة هما باب «التورية» وكذلك باب الجناس، وأكمل مثال على ذلك «قصيدة الخالية» «للمعلم بكرس كرامة» وقد جمع في قوافيها المعاني المختلفة لكلمة «خال» حيث انتهت أبياتها بهذه اللفظة، ومنها:

أمن خدِّها الوردي أفتنك الخالُ فسحَّ من الأجفان مَدْمَعُك الخالُ
وأومض برق من مُحَيَّا جمالها لعينيك أم من ثغرها أومض الخالُ
رعى اللهُ ذيَّاك القوامَ وإن يكُن تلاعبَ في أعطافه التيهُ والخالُ
ولله هاتيك الجفون فإنها على الفتك يهواها أخو العشق والخالُ(١)

فالخال في البيت الأول في الشطر الأول هو الشامة السوداء، وفي البيت الثاني السحاب، وفي الثالث البرق (من الفعل خال بمعنى ظهر) ومنه خيال الشخص، وفي الرابع الشموخ والتفكير مثل الخيلاء، وفي الخامس الخالي ضد المشغول، وفي السادس أخو الأم.

ومن القصائد التي عنيت بإيراد المشترك اللفظي قصيدة ابن الأنباري في شرح المعلقات، وهي مقطوعة متكلفة ليست من الشعر في شيء.

لقد رأيت هذريًّا جَلْسا يقود من بطن قديد جَلْسا
ثم رقا من بعد ذاك جَلْسا يشرب فيه لبنًا وجَلْسا
مع رفقةٍ لا يشربون جَلْسا ولا يؤمون لهم جَلْسَا

فجلس هنا تتسع لمعان ستة: الرجل الطويل، الجبل العالي، اسم جبل، والعسل، والخمر، ونجد .

(١) هذه القصيدة منشورة بكاملها في كتاب: نفح الأزهار في منتخبات الأشعار، جمع شاكر التبلوني، ضبط وتصحيح الشيخ إبراهيم اليازجي، ط ٨، دار كرم بدمشق ص ٢٠، ٢١.

وليس من شك في أن الاشتراك مظهر من مظاهر ثراء اللغة العربية، فأيًّا كان الرأي حوله فهو – على نحو ما – دليل على تطور الألفاظ في اللغة العربية، وهذا التطور مظهر من مظاهر العراقة، كذلك فإنه من دلائل عبقريتها إذ لو حاولنا أن نتأمل المعاني المختلفة لوجدنا رابطًا ما يربط بينها، من هنا كانت القدرة على التوليد، وقد حاول الدكتور صبحي الصالح الإشارة إلى ذلك حين قال: «وإذا كان القدماء يصرحون بصعوبة الكشف عن العلاقة بين بعض الألفاظ ومدلولاتها ،ولا يتصدون لتعليل أسماء المسميات أو توضيح جميع موارد الاشتقاق، فليس من اللائق أن يرميهم المحدثون بالاضطراب في الرواية مؤكدين مثلاً أن ليس من علاقة بين «الليث بمعنى الأسد، وضرب من العنكبوت، واللسن البليغ» أو بين «الفخت» بمعنى ضوء القمر، ونشل الفدرة من القدرة (قطعة من اللحم المطبوخة من القدر) (وثقوب مستديرة ي السقف) أو بين «البلد بمعنى كل قطعة من الأرض العامرة، ومكة، والتراب، والقبر، والدار، والأثر» لأن الروابط المشتركة بين هذه المسميات، يمكن أن تلمح بإحدى طريقين سلبية أو إيجابية، فإذا كان في (الليث) معين القوة الحسية ففي اللسن البليغ معنى القوة البيانية، وفي العنكبوت معنى الضد المقابل[1].

وقس على ذلك ما يتعلق بمعنى الفخت ضوء القمر الذي يخترق الليل، وينفذ خلاله، والثقوب المستديرة التي تحمل معنى مقاربًا، ونفاذيذ الطباخ إلى القدر لانتشال القطعة الناضجة حيث معنى الاختراق .. إلخ.

ج – التضاد وأثره في إثراء اللغة محدود ولكنه غير مجحود:

تعريفه: ضرب من ضروب الاشتراك إذ يطلق اللفظ على المعنى، ونقيضه، مثال ذلك: الأرز: القوة والضعف، والبسل: الحلال والحرام، وبَلَق فتح الباب كله، وأغلق بسرعة، الحميم: الماء البارد، والحار، المولى: العبد، والسيد، الرس: الإصلاح، والفساد، الرعيب: الشجاع والجبان، الرهوة: ما ارتفع من الأرض أو ما انخفض، الجوبة: الأبيض، والأسود.

(١) د . صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت ط ١٠، ١٩٨٣م ص ٣٠٧.

موقف العلماء والدارسين منه:

اختلف العلماء والدارسون حول التضاد وفقًا لموقفهم من الاشتراك باعتباره نوعًا من أنواع الاشتراك وفرعًا عليه، فكان درستويه على رأس المنكرين كما كان الخليل وسيبويه وأبو عبيدة والثعالبي والسيوطي من مثبتيه، وقد توسط فريق ثالث من العلماء فلم ينكروه، أو يثبتوه على إطلاقه بل ضيقوا دائرته بأن اشترطوا ألَّا يكون ناجمًا عن اختلاف اللهجات أو ظهور المعنيين في طورين مختلفين أو ثمرة من ثمرات التوسع المجازي(١).

وقد صنفت فيه مؤلفات كثيرة أدرجت فيها أمثلته، وأشهر هذه المؤلفات «كتاب الأضداد» لابن الأنباري الذي أحصى فيه أكثر من أربعمائة شاهد عليه.

أسبابه:

للتضاد أسبابًا نفسية، وأخرى اجتماعية، وأخرى لغوية وبلاغية.

أولاً: الأسباب النفسية: وتتمثل فيما استعمل للتفاؤل كالسليم للملدوغ، والريَّان للناهل والعطشان، فإنه من أجل طمأنة المصاب نفسيًّا يقال له سليم، ومن أجل تزويد العطشان بالأمل في العثور على الماء سمي بالناهل والريان، وقد يكون للتهكم كإطلاق لفظ العاقل على المعتوه أو الأحمق، وهذا أقرب إلى السبب النفسي الذي يشفي غليل المتكلم من السامع، كذلك لاحتساب التلفظ بما يكره كتسمية العبد بالمولى، وهذا يمكن إدراجه أيضًا في الأسباب الاجتماعية.

ثانيًا: أسباب اجتماعية، تتمثل في اختلاف القبائل العربية في استعمال الألفاظ كلفظة «وثب» المستعملة عند حمير بمعنى (قعد) وعند مضر بمعنى (طفِر) وكلفظة (سَجَدَ) الذي تعني «انتصب» عند طيء، و«انحنى» عند سائر القبائل.. ويمكن رد كثير مما ورد تحت الأسباب الفنية إلى الأسباب الاجتماعية أيضًا، فليس ثمة فارق دقيق بين الجانب النفسي، والجانب الاجتماعي فهما متفاعلان.

(١) من هؤلاء: أبو علي القالي، وابن وريد، مجمع اللغة العربية، القاهرة.

ثالثًا: أسباب لغوية: فيها اتحاد لفظ مع لفظ آخر مضاد بسبب ما يطرأ من تغيرات صوتية على بنية الكلمة، فكلمة «أخوى» التي تؤدي معنى الخلو والفراغ تدل على ضد «أقوى» التي بمعنى القوة، ولكن تحوُّل الخاء إلى قاف جعلها أقوى على معنى ذهاب الزاد والخلو منه، فأقوت الدار خلت من ساكنيها .

ومن الأسباب اللغوية اتفاق كلمتين في صيغة صرفية واحدة من ذلك «مجتث» ومعناه: المستأصَل، والمستأصِل، وتضاد اسم الفاعل واسم المفعول ناجم عن الإدغام مجتثَث، ومجتثِث حيث أدغمت التاء، وقس على ذلك مختار ومباع... إلخ .

رابعًا: الأسباب البلاغية: والحقيقة أن هذه الأسباب لا يمكن معالجتها بمعزل عن الأسباب النفسية والاجتماعية، فانتقال اللفظ من معناه الحقيقي إلى معناه المجازي له أسباب نفسية.

وليس من شك أن السياق (الاستخدام اللغوي) هو الذي يحدد المعنى .

ويرى العديد من الباحثين أن التضاد على ضآلة مقداره أصبح وسيلة من وسائل التنوع في الألفاظ والأساليب، مما أدَّى إلى اتساع دائرة التعبير في اللغة العربية، فكان بهذا المعنى خصيصة من خصائص اللغة العربية في مراتبها وطواعيتها في التنقل بين المعنى ونقيضه، وبين التماثل والتعاكس، وهو ما ليس له في اللغات الحية نظير[1] .

رأي المجمع اللغوي في الاشتراك والتضاد:

اتخذ مجمع اللغة العربية في القاهرة قرارًا حول هذا الموضوع نصه ما يلي :

(أيًّا ما كان سبب التضاد والاشتراك واختلاف اللغويين حولها، فإن ما ثبت من كلمات التضاد والاشتراك اللفظي ليست كثيرة، ويعوَّل في تحديد معناها على السياق والقرينة، ووجودها في المعجم قد يحتاج إلى فهم النصوص القديمة، وليس فيها مع ذلك عبء على اللغة، وليست العربية بدعًا في ذلك، ومهمة واضعي المعجم أن يتحروا

(١) د . صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، ص ٣١٣.

استعمال هذه الألفاظ في النصوص الصحيحة قبل الحكم بأنها من الأضداد أو المشترك اللفظي)[1].

تعقيب: التضاد من مظاهر اتساع اللغة، ولكنه على وجهه الحقيقي قليل غير أن التوسع فيه دليل ثراء الذهنية العربية.

نماذج من المشترك اللفظي والتضاد

١- المشترك :

الأرض، الأرض المعروفة، وأسفل قوائم الدابة، ومصدر الفعل أرِض الشيء.

(الخشب): إذا أكلته الأرضة، (وهي دويَّبة).

الآلة: الأداة، عمود الخيمة، الحالة، الشدة.

الإل: العهد، القرابة، الله جل جلاله.

البال: الحال، والشأن، والخاطر، والأمل.

البأس: الخوف، الحرب، العذاب الشديد.

الشأن: الحال، والأمر، والمنزلة، والقدرة، والحاجة.

الدين: الملة، والطاعة، والجزاء، والعادة.

نص مختار من كتاب الأضداد للأنباري[2] يبين أهمية السياق في التميز بين المعاني المتضادة والمشتركة:

جاز وقوع اللفظة على المعنيين المتضادين؛ لأنها تتقدمها، ويأتي بعدها ما يدلُّ على خُصُوصيَّة أحد المعنيين دون الآخر، ولا يُراد بها في حال التكلم والإخبار إلا معنى واحدًا فمن ذلك قول الشاعر:

كـلُّ شـيء مـا خَـلا المـوت جَلَـلْ والفتـى يَسْـعَى ويُلْهيـه الأمَـل

(١) عبد الفتاح المصري، قطوف لغوية، دار ابن كثير، دمشق، بيروت ط ٨٧ ص ١١٢ .

(٢) صدر هذا الكتاب بتحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، الكويت، ١٩٦٠م.

فدل ما تقدم قبل (جَلل) وتأخر بعده على أن معناه كلُّ شيء ما خلا الموت يسيرٌ (ولا يتوهَّم ذو عقل وتمييز أن الجلَلَ ههنا معناه عظيم) ثم أتى للكلمة بمثال؛ فقال: (وقال الآخر:

فلـــئن عفـــوت لأعفـــون جلـــلا ولـــئن ســـطوت لأوهـــنن عظمـــي

قـــومي هـــمُ قتلـــوا أمـــيم أخـــي فـــإذا رميـــت يصـــيبني ســـهمي

فدلَّ الكلام على أنه أراد: فلئن عفوت لأعفون عفوًا عظيمًا؛ لأن الإنسان لا يفخر بصفحة عن ذنب حقير يسير)[1].

نماذج من الأضداد:

أخفى: ستر وأظهر – اشترى: أعطى الثمن وقبضه، تلحلح: زال وذهب وأقام وثبت- حسب: شك وأيقن – عسعس الليل: أقبل وأدبر – عفا: نقص وزاد – طرب: فرح، وحزن فزع: أعاث واستغاث – قسط: عدل وظلم – ولى: أدبر وأقبل.

الأزر: القوة والضعف – بعل: لما ينبت دون ري، ولما يروى – بين: الفراق والوصال – الصريم: الليل والنهار – غريم: المدين والدائن.

فوق: أعلى ودون – الشرف: الارتفاع والانحدار – مأتم: النساء مجتمعات في حزن أو فرح – المتفكه: المتنعم المسرور والحزين المتندم.

د – الاشتقاق: وهو من أكثر روافد اللغة وتوسعها أهمية:

من أبرز خصائص اللغة العربية، وهو مظهر من مظاهر القدرة على الاتساع والنمو والثراء، وهو ثابت بنص الحديث القدسي:

روى الإمام أحمد في مسنده (١٩٤/١) بسنده عن عبد الرحمن بن عوف أنه سمع رسول الله – صلى الله عليه وسلم – يقول: قال الله – عز وجل-: «أنا الرحمن، وأنا خلقت الرحم، وشققت لها من اسمي اسمًا فمن وصلها وصلته، ومن قطعها قطعته» .

(١) المرجع السابق ص ٢، ٣.

وجاء عن ابن النديم في الفهرست (ص ٧) قوله:

«لم يزل ولد إسماعيل على مر الزمان يشتقون الكلام بعضه من بعض، ويضعون للأشياء أسماء كثيرة بحسب حدوث الأشياء الموجودات وظهورها».

ما معنى الاشتقاق؟ الاشتقاق لغة:

يدور الاشتقاق في اللغة حول المعاني الرئيسة التالية:

الدلالة الحسية: أخذ شق الشيء وهو نصفه.

الدلالة المعنوية: الخصومة والأخذ في الكلام.

الدلالة الصرفية: اشتق الحرف من الحروف أي أخذه منه.

الاشتقاق في المصطلح:

تختلف دلالة الاشتقاق الاصطلاحية من علم إلى آخر، فالاشتقاق مصطلح نحوي وصرفي ولغوي، وهو عند النحاة يختلف عنه عند الصرفيين الذي يتمثل في قولهم: إن الاشتقاق «أخذ لفظ من آخر يناسبه في التركيب والمعنى» وهذا هو المحور الأساسي في دلالة الاشتقاق.

وتختلف صور المناسبة بين اللفظ والمعنى باختلاف نوع الاشتقاق:

١- فإذا كانت المناسبة بين الحروف الأصلية في ترتيبها بغض النظر عن الحروف الزائدة فهذا يعرف بالاشتقاق الصغير (منح) و(استمنح) .

٢- وإذا كانت المناسبة بين الحروف الأصلية دون ترتيبها (أي: مع اختلافها في الترتيب) فهو الاشتقاق الكبير مثل (جذب، وجبذ) .

٣- وإذا كانت المناسبة في مخرج الحرف وصفته حيث الاتفاق بين الكلمات في جميع الحروف الأصلية إلا في حرف واحد يكون مناسبًا للآخر في مخرجه وصفته مثل هدل الحمام، وهدر فهو الاشتقاق الأكبر.

هل الاشتقاق خاص باللغة العربية دون غيرها:

إن الاشتقاق كظاهرة موجودة في غير اللغة العربية من اللغات، ولكن ليس على نفس الدرجة من الشيوع والدقة، فأوزانها من الكثرة والتنوع والشمول إلى درجة أن عدد هذه الأوزان قد وصل إلى حوالي عشرة ومائتين وألفًا كما يقول السيوطي في كتابه «المزهر».

كما أن الاشتقاق يختلف في العربية عنه في غيرها من اللغات، ويمكن بيان ذلك على النحو التالي:

تنقسم اللغات من حيث الاشتقاق إلى ثلاث مجموعات:

الأولى: اللغات العازلة: وتسمى أيضًا اللغات الجامدة، ونحوها ينبني على نظام التتابع لأن ألفاظها التي تتكون من مقطع واحد في الغالب عبارة عن وحدات ثابتة، ولها نظام نحوي خاص ينبني على ترتيب أماكن الكلمات في الجملة دون أن تتغير أي كلمة من هذه الكلمات سواء من الناحية الصرفية أو الصوتية أو حركات أواخر الكلمات، واللغة السومرية القديمة من هذا القبيل، فالسومريون كانوا يستخدمون الألفاظ المفردة وحيدة المقطع، ويضمون بعضها إلى بعض عند بناء الجملة، فإي عندهم تعني «بيت» و«كَد» عظيم، و«لو» رجل، «فإي كل» تعني البيت الكبير أو المعبد، وهي أصل كلمة «هيكل» العربية، و«لو كل» معناها الرجل العظيم، أي: الملك، ومن أمثلتها في اللغات الحديثة الصينية، واللغات واللهجات القريبة منها، والمنتشرة في أواسط آسيا والشرق الأوسط.

الثانية: اللغات الإلحاقية: أو الإلصاقية ، وتقوم هذه اللغات على البناء المقطعي إذ تتألف ألفاظها من مقطع أو أكثر، وهي تتسم بالثبات، ولكن يستعان لتنويع الدلالات النحوية، واستحداث الصيغ الصرفية بإلصاق مقاطع جديدة قبل الكلمة أو بعدها، من ذلك لغة **البانتو** في وسط أفريقا ولغة «**التلنكيت**» الأفريقية أيضًا، ولغة «**الأسكيمو**» و«**الهنود الحمر**» عند قبائل «**الألجونكين**» الذي يعيش بعضهم في كندا، وتتميز اللغة التركية بهذه الميزة أيضًا.

الثالثة: اللغات المتصرفة، وهي التي تتقبل المفردات الأصلية فيها المقاطع السابقة (Prefixes) والمقاطع اللاحقة (Suffixes) والوسطى أو التي تسمى المقحمات التي تحشر في وسط البنية الأصلية، كما تقبل الإدغام والحذف في بعض الحروف حسب نظام خاص في كل لغة لتنويع الصيغ وتتحدد فيها الوظائف النحوية عن طريق علامات الإعراب، ومن أمثلتها اللغة العربية، ولكن تستقل بنظام مختلف في الدرجة والنوع كما سيأتي الحديث فيما بعد(١).

ومهما يكن من أمر هذا التصنيف الذي يرفضه الكثير من العلماء، وعلى رأسهم العالم اللغوي الشهير «إدوارد سابير» إذ يرى أنه يقوم على الشبه الخارجي البحت، فكثير من اللغات التي تنتمي إلى مجموعة واحدة تختلف في فلسفتها اللغوية وروحها وفصيلتها، فإن اللغة العربية تتميز عن غيرها بثراء فكرها اللغوي في هذا الجانب ودقة نظامها.

(١) راجع فيما يختص بهذا التصنيف: الدكتور حسن ظاظا، اللسان والإنسان (مدخل إلى معرفة اللغة) دار الفكر العربي القاهرة (د . ت) ص ١١١/١١٢.

أنواع الاشتقاق

أولاً: الاشتقاق الأصغر أو الصغير أو العام:

وهو الذي يكون التناسب فيه بين اللفظ والمعنى في صورته التي أشرنا إليها سابقًا حيث يشترك اللفظان في المعنى والحروف الأصلية وترتيبها مثل: ضرب، ضارب (اسم فاعل) مضروب (اسم مفعول) وما إلى ذلك، وهذا النوع أهم أنواع الاشتقاق.

وقد اختلف اللغويون في الاشتقاق «فذهبت طائفة إلى أن الكلم بعضه مشتق، وبعضه غير مشتق، وذهب طائفة من متأخري أهل اللغة إلى أن الكلم كله مشتق، وقد نسب هذا المذهب للزجاج، وزعم بعضهم أن سيبويه كان يرى ذلك، وزعم قوم من أهل النظر إلى أن الكلم كله أصل، وليس منه شيء اشتق من غيره»[(١)].

والحقيقة التي لا مراء فيها أن الرأي الأول هو الأولى بالترجيح، إلا إذا أخذنا بعين الاعتبار اشتراك الألفاظ في المادة اللغوية الأصلية، إذ لا نعدم أن تشترك كل كلمة مع غيرها في هذه المادة، وقد اختلف اللغويون أيضًا في أصل الاشتقاق.

١- فذهب البصريون إلى أن المصدر هو أصل الاشتقاق وأن الفعل مشتق منه.

٢- وذهب الكوفيون إلى أن الفعل هو أصل الاشتقاق.

وقد احتج كل فريق بجملة من الحجج المنطقية لإثبات رأيه، وليس المجال هنا مناسبًا لاستعراض هذه الحجج التي يمكن الرجوع إليها في كتاب «الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين والبصريين والكوفيين» لابن الأنباري[(٢)]، وهو من علماء اللغة والأدب في القرن الثاني عشر الميلادي.

٣- ذهب بعض الباحثين المعاصرين إلى أن أصل المشتقات أسماء المعاني من غير المصادر، وأسماء الأعيان، والأصوات أي: أن الأسماء الجامدة وأسماء الأصوات هي أصل

(١) السيوطي: همع الهوامع، شرح جمع الجوامع، دار المعرفة، بيروت، لبنان (د . ت) ج ٢ ص ٢١٣.

(٢) راجع ابن الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف ج ١ص ٢٣٥-٢٣٨، ص ٢٣٩-٢٤٥.

للفعل، فكثيرًا ما اشتق العرب من الأسماء الجامدة مثل دمغته: من الدماغ (ضربت دماغه) وأفحقه من اليافوخ إذا ضربت يافوخه، وأشتوا وأخرفوا، وأربعوا، إذا دخلوا في الشتاء والخريف والربيع، كما اشتقوا من أسماء الأصوات فقالوا:

هاهيت: تقال لزجر الإبل.

وعاعيت: تقال لزجر الغنم.

وحأحأت: تقال لزجر الكبش.

وسأسأت: وشأشأت: تقال لزجر الحمار[١].

وهذه النظرية تمثل جانبًا من اللغة لا اللغة كلها، ولهذا لا تصلح قاعدة مضطردة[٢].

٤- هناك من يرى أن أصل الاشتقاق ليس واحدًا، وأكثر ما اشتق منه الأفعال فالاسماء فالحروف، وأن الأفعال قد تكون أصلية مرتجلة، وقد تكون مشتقة من أسماء جامدة أو تشبه الجامدة كالأصوات والحروف[٣].

ولعل الأرجح فيما يتعلق بأصل الاشتقاق ما ذهب إليه الدكتور تمام حسان في كتابه اللغة العربية (معناها ومبناها) إذ يرى أنه من الأجدى أن نرجع فيما يختص بدراسة هذه المشكلة إلى طريقة المعجميين الذين يعتدون بأصول المادة اللغوية؛ فيجعلونها رحمًا تربط بين أفراد أسرة واحدة، ولا ينسبون إلى هذه الأصول (الحروف الأصلية) أي معنى، بل يجعلونها مدخلاً إلى شرح معاني الكلمات التي تشترك في هذا الأصل، ووفقًا لهذا الرأي فإن تمام حسان لا يرى غير الحروف الأصلية أصلاً للاشتقاق، فالمصدر مشتق منها والفعل الماضي كذلك؛ فيقول: «وبهذا لا نستطيع أن ننسب إلى هذه الأصول الثلاثة أي

(١) راجع ابن جني، الخصائص ج ٢ ص ٢٣٩-٢٤٥.

(٢) راجع: د إميل بديع يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت ١٩٨٢م ص ١٩٥.

(٣) فؤاد ترزي (وهو لغوي لبناني معاصر من مواليد غزة له دراسة متميزة عن الاشتقاق) الاشتقاق، منشورات كلية العلوم والآداب بالجامعة الأمريكية، بيروت ١٩٦٨م ص ٢٨٣/٢٨٦ نقلاً عن المرجع السابق (إميل بديع يعقوب).

معنى معجمي على نحو ما صنع ابن جني، وإنما نجعل لهذه الأصول معنى وظيفيًّا هو ما تؤديه من دور تلخيص العلاقة بين المفردات».

وحين نرى الأصول الثلاثة، وهي فاء الكلمة وعينها ولامها أصلاً لاشتقاق الكلمة، وذوات رحمها يجبُ أن ننبه إلى أن هذا الاعتبار يقتضي أن تكون كلمات اللغة العربية جميعها فيما عدا الضمائر والظروف والأدوات وبعض الخوالف مشتقة[1].

ثانيًا: الاشتقاق الكبير: ويمثل الصورة الثانية من صور التناسب، حيث يكون الاشتراك في المادة اللغوية دون ترتيب، وقد اهتم ابن جني في كتابه الخصائص، ويعرَّف بأنه أخذ كلمة من أحرف متفقة معها في أصل المعنى، والمادة دون الهيئة أي الترتيب، وقد أسماه ابن جني الاشتقاق الأكبر حيث قال: «وأما الاشتقاق الأكبر فهو أن تأخذ أصلاً من الأصول الثلاثية فنعقد عليه وعلى تقاليبه الستة معنى واحدًا، تجتمع التراكيب الستة، وما يتصرف من كل واحد منها عليه، وإن تباعد شيء من ذلك ردَّ بلطف الصنعة والتأويل إليه، كما يفعل الاشتقاقيون ذلك في التركيب الواحد» [2].

من أمثلة ذلك:

«جبر، جرب، جراب، أبجر، بجرة، برج، رجب، الراجبة» إذ يرى ابن جني أن تقاليب (ج، ب، ر) تتمركز حول معنى واحد فهي أينما وقعت تعني القوة والشدة أو ما في معناهما:

١- جبرت العظم والفقير إذا قويتها وشددت منها.

٢- الجبر الملك لقوته وتقويته لغيره.

٣- مجرب «رجب مجرِّب» إذ جربته الأمور فقويَ مَتْنُه، واشتدت شكيمته.

٤- الجراب، سمي كذلك لأنه يحفظ ما فيه .

(١) تمام حسان: اللغة العربية، مبناها ومعناها، دار الثقافة ، المغرب (د . ت) ص ١٦٢.

(٢) ابن جني: الخصائص ج ٢ ص ١٣٣.

٥- الأبجر والبجرة القوي السُّرة.

٦- البرج لقوته في نفسه وقوة ما يليه به.

٧- رجَّبت الأمر إذا عظَّمته وقوَّيت أمره، ومنه رجب لتعظيمهم إياه عن القتال فيه، وإذا كرمت النخلة على أهلها فمالت دعموها بالرُّجبة وهو شيء يسند إليه لتقوى.

٨- الراجبة: أحد فصوص الأصابع، وهي مقوية لها.

وقد قصر ابن جني فكرته على الألفاظ الثلاثية لأنه وجد من المستحيل تعميمها على الألفاظ الرباعية .

وقد اختلف اللغويون حول هذه القضية فمنهم من ذهب إلى تأييد هذه الفكرة كل مذهب كالزَّجاج الذي يزعم أن كل لفظتين اتفقتا ببعض الحروف، وإن نقصت حروف إحداهما عن حروف الأحرى، فإن إحداهما مشتقة من الأخرى، فتقول: «الرَّحل مشتق من الرحيل، والثور إنما سمي ثورًا لأنه يثير الأرض، والثوب إنما سمي ثوبًا لأنه ثاب أي: رجع، لباسًا بعد أن كان غزلاً»[(١)] .

أما الفريق الثاني فأنكر ذلك أشد الإنكار، واهتم أبو الفتح ابن جني وأستاذه أبو علي الفارسي بابتداعه مع علمه بطلانه، وإنما هو نوع من استعراض القوة «وإنما جعله أبو الفتح بيانًا لقوة ساعده هذا عن القدماء، أما من المحدثين فقد كان إبراهيم أنيس على رأس المنكرين حيث اتهم ابن جني بالتكلف والتعسُّف، وكذلك فؤاد ترزي، وهو يرى أن الاعتقاد بصحة هذه النظرية يترتب عليه أمران هما: أن لكل حرف من حروف العربية دلالة خاصة غير مرتبطة بموقع الحرف في اللفظة والثاني أن صوت الحرف هو الذي يؤدي إلى هذه القيمة الدلالية وهذان الأمران يجافيان الواقع»[(٢)].

(١) السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها ج ١ ص ٣٥٤.

(٢) إميل يعقوب: فقه اللغة العربية وخصائصها ص ٢٠٣.

وهناك فريق ثالث وقف موقفًا وسطًا بين الفريقين السابقين وهو الدكتور صبحي الصالح في كتابه «دراسات في فقه اللغة العربية» فهو على الرغم من اتهام ابن جني بالتعسف في بعض الأحيان يقول: «مع هذا التحفظ ومع هذا الحذر من الوقوع في التكلف، يظل بحث الاشتقاق الكبير يؤتي ثمره إلى اليوم، حتى يمكن القول: إن لغويي العرب لم يعرفوا إنتاجًا أعظم منه»[1] .

شروط الاشتقاق الكبير :

١- الاشتراك في أصل المعنى.

٢- الاشتراك في المادة (الحروف الأصلية).

٣- الاختلاف في الهيئة (ترتيب الحروف الأصلية).

(١) صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة.

الاشتقاق الأكبر

تعريفه: التناسب بين لفظين في المعنى مع الاتحاد في بعض الحروف شريطة أن يكون بين الحروف المختلفة الباقية تناسب في المخرج أو الصنعة .

ويمكن استنتاج شروطه على النحو التالي:

١- التناسب في أصل المعنى .

٢- الاتحاد في بعض الحروف الأصلية لا كلها.

٣- التناسب في المخرج أو الصفة بين الحروف التي اختلف في مادتها.

أمثلة:

مدحته، مدهته:

* التناسب في المعنى: الثناء .

* الاتحاد في بعض الحروف الهاء والدال.

* التناسب في الحرفين المختلفين الراء والدال ولها مخرج واحد هو طرف اللسان واللثة العليا.

وقس على ذلك كشط وقشط، وكشد اللبن، وإياك وهياك، وأرقت الماء وهرقته.

يروى أن رجلين اختلفا في الصقر، فقال أحدهما: السقر بالسين، وقال الآخر بالصاد، فتراضيا بأول وارد عليهما فحكيا له ما هما فيه فقال: لا أقول كما قلتما إنما هو «الزقر» .

والاشتقاق الأكبر قائم عند الصرفيين على الإبدال، وهو شائع في العربية، والحقيقة أنه ناجم عن اختلاف اللهجات، وليس من باب الاشتقاق... والاشتقاق الأكبر باب كثر الحديث فيه، وشغل أذهان اللغويين، واستأثر بأبحاثهم، وإنما (أحببنا) أن نشير إلى فكرة عابرة من شأنها أن تفصح عما تتميز به لغتنا من ثراء.

هـ – التعريب والتوليد

من مظاهر اتساع اللغة العربية ونمائها بروز ظاهرتي التعريب والتوليد على أوسع نطاق، فتبادل التأثر والتأثير بين الحضارات واللغات يكاد يصل إلى مرتبة النواميس الاجتماعية الإنسانية، وتختلف أشكال هذه الظاهرة باختلاف الأزمنة والأمكنة، وهي تضرب بأطنابها في أعماق التاريخ الإنساني فاللغة السنسكريتية – على سبيل المثال – ما تزال آثارها واضحة في لغات حديثة كالألمانية والإنجليزية، وأنساب اللغات تختلط كما تختلط أنساب البشر وأصولهم، ولما كانت اللغة العربية من أعرق لغات الأرض قاطبة فإنها استوعبت وتمثلت ما تدفق في عروقها من ألفاظ وظواهر لغوية من غيرها من اللغات، وأصبح ذلك خصيصة من أبرز خصائصها، ولا بدَّ أن نميز بادئ ذي بدء بين ثلاثة مصطلحات أولاً: المعرب، وهو لفظ استعاره العرب الخلص في عصر الاحتجاج باللغة من أمة أخرى، واستعملوه في لسانهم مثل: السندس، الزنجبيل، السراط، الفسطاط، الإبريق، وما إلى ذلك، وهذا موضع خلاف بين العلماء لا يتسع المجال لمناقشته[1].

ثانيًا: الدخيل: وهو ما أخذته اللغة العربية من لغة أخرى في مرحلة من مراحل حياتها متأخرة من عصور العرب الخلَّص الذين يحتجُّ بلسانهم .

ثالثًا: المولَّد: وهو لفظ عربي البناء أعطى في اللغة الحديثة معنى مختلفًا عما كان العرب يعرفونه، مثل الجريدة، المجلة، السيارة، الطيارة ... إلخ[2] .

وقد كان التعريب وليد أسباب متعددة منها أن كثيرًا من القبائل العربية كانت تسكن في أطراف الجزيرة وتجاور غير العرب مثل قبائل: إياد وقضاعة، وغسان التي جاورت تخوم الروم، وقبائل لخم وجذام وغيرها وغيرها ممن جاور الأقباط، وقبائل تغلب التي جاورت

(١) راجع فيما يختص بهذا الموضوع كتاب: الدكتور عبد الجليل عبد الرحيم، لغة القرآن الكريم، مكتبة الرسالة الحديثة، عمَّان ط ١ ١٩٨١م (المعرب في القرآن الكريم من ص ١٩٨ – ٢٢٨ مع قوائم بالكلمات المعربة) .

(٢) انظر: د حسن ظاظا، كلام العرب، دار النهضة العربية، بيروت ١٩٧٦م ص ٧٩.

اليونان، وبكر التي جاورت هي وعبد قيس وغيرها الفرس، وأهل اليمن الذين خالطوا الأحباش والهنود، هذا قبل الإسلام، أما بعد الإسلام فقد أدى انتشار العرب في البلدان دعاة وفاتحين إلى دخول الكثير من الكلمات الأعجمية إلى العربية .

وقد اشترط بعض العلماء شروطًا للتعريب والبعض الآخر لم يتشترط شيئًا:

أما الفريق الأول: فقد ذهب إلى أن اللفظ لا يعتبر معربًا إلا إذا كان ملحقًا بأحد الأوزان العربية أو تغيير اللفظ المعرب بالنقص أو الزيادة أو القلب.

والفريق الثاني: وهو ما ذهب إليه سيبويه وجمهور أهل اللغة من أن التعريب هو تكلم العرب بالكلمة الأعجمية دون أي اشتراط، ولكن الألفاظ المعربة التي لم يطرأ عليها تغيير قليلة، فالعرب لم ينطقوا بكلمة أعجمية إلا بعد ردها إلى ما يوازيها في لغتهم إلا نادرًا، وهذا ما عناه جمال الدين الأفغاني بقوله: «إذا أردنا استعمال كلمة أعجمية في اللغة العربية فما علينا إلا أن نلبسها مشلحًا وعقالاً فتصبح عربية» [(١)].

١- الإلحاق بأحد الأوزان العربية مثل: درْهم = هجْرَع أي: الأحمق.

٢- إبدال حرف بحرف نحو صَرْد معرب سَرْد الفارسية بمعنى برد.

٣- إبدال حركة بحركة نحو سرداب معرب سَرْداب (بناء تحت الأرض).

وقد اجتمع في كلمة سُكَّر الشرطان السابقان.

٤- زيادة بعض الحروف أو الحركات مثل (أرْنْدَّج) (جلد أسود) معرب من زندة الفارسية.

٥- نقص حرف أو أكثر مثل (بَهْرَج) معرب (بنهرة) أي: باطل.

أما الذين لا يشترطون شيئًا فيعتبرون الكلمة الأجنبية معربة بمجرد نطق العرب بها .

كيف نميِّز المعرب من العربي الفصيح؟ يعرف المعرب من الفصيح بأحد الطرق التالية:

(١) انظر: عبد القادر المغربي: الاشتقاق والتعريب، مطبعة الهلال، صمر ١٩٠٨ ص ٦٤، د إميل يعقوب، فقه اللغة العربية وخصائصها ص ٢١٦.

١- النص الصريح على ذلك في كتب اللغة المعتمدة وخصوصًا المعاجم، فقد نص العرب على أن كلمة زنديق وشطرنج ومنجنيق وبخت غير عربية.

٢- خروجها على الأوزان العربية مثل «إبْرَيْسَم، آمين» إفعيلَلْ، وفاعيل، وهذان الوزنان غير موجودين في اللغة العربية.

٣- اجتماع حرفين لا يجتمعان في كلمة عربية: الطاء والجيم في (الطاجن) والصاد والجين في (صولجان) والدال والزاي في (مهندز)... إلخ .

٤- أن يكون رباعيًّا أو خماسيًّا خاليًا من حروف الذلاقة وهي (مر بنفل) مثل (جوسق) ويستثنى من ذلك (عسجد) أي: الذهب، فقد نص العلماء على عربيتها.

التوليد:

سبق أن أشرنا إلى مفهوم المولد لدى المحدثين من علماء العربية وعلى رأسهم الدكتور حسن ظاظا في كتابه (كلام العرب) ولكن هذا المفهوم يأخذ شكلاً آخر عند البعض إذ يرون أن الألفاظ الأعجمية التي استعملها العرب الفصحاء من عرب البادية حتى نهاية الرابع الهجري وعرب الحاضرة حتى نهاية الثاني الهجري مُعرَّبة، وأن ما استعمله العرب من الألفاظ الأعجمية بعد نهاية الرابع الهجري في البادية وبعد الثاني الهجري في الحاضرة فهو مولَّد.

على أن استخراج صيغة جديدة في ضوء صيغة أخرى لكلمة أخرى حين تتوفر مشابهة بين الكلمتين في بعض الأحوال هو الأقرب إلى ما نريد؛ لأننا نعتقد أن استخدام الكلمات الأجنبية يدخل في باب التعريب أيًّا كان زمنه، في حين يكون استحداث أوزان جديدة أو كلمات لها أصول عربية يبدو أقرب إلى معنى التوليد؛ لأن التوليد أمر ذاتيٌّ بينما التعريب فيه معنى الاقتراض والاقتباس، ويدخل في هذا الباب ما استحدثه مجمع اللغة العربية من كلمات تقابل الكلمات الأجنبية، ومنه ما اعتبره العرب من باب القياس على التوهم أي: توهم أصالة بعض الحروف مثل: تمسكن، وتمذهب، وتمحور، فقد

اعتبرت الميم أصلية كذلك تمنطق، وتمكحل، وتمندل ... إلخ، ويعتبر باب التوليد في ألفاظ اللغة أوسع أبواب القياس الإبداعي.

أشكال التوليد

١- هناك توليد يأتي على أساس قاعدة مضطردة لضرورة تعبيرية كالقاعدة التي وضعها المجمع اللغوي العربي في القاهرة فيما يختص بالمصادر الصناعية مثل الرومانسية والواقعية .

٢- التوليد الإبداعي الذي يأتي في صورة نحت من كلمتين أو أكثر مثل (فصعمية، أي: خليط من الفصحى والعامية) و(البيزرة من البازي والصقر) وهو علم يبحث في أحوال الطيور الجارحة.

٣- التوليد الذي يقوم على استغلال جرس الصوت ومحاكاته، كتسمية الهرة (البسَّة) والفعل (تفَّ) بمعنى بصق ... إلخ .

٤- الشكل الرابع: التوليد الذي يتم على أساس التوسع في الدلالة بطريق المجاز أو التوسُّع في الدلالة على إطلاقه مثل (مبسم) بمعنى الثغر، وتدل على أنبوبة الخشب أو المعدن بطريقة التوليد، والثريا (نجم معروف ولكنه في الاستخدام الحديث يدل على المنارة فيها عدة مصابيح) ... إلخ .

٥- الشكل الخامس: التوليد الاشتقاقي مثل بلور، وتبلور من البلور، وحنبل، وتحنبل، وتحنف، إلخ هذا بالإضافة إلى ما أشرنا إليه عند الحديث عن التوليد الإبداعي[1].

(١) انظر: د . عبد الصبور شاهين، دراسات لغوية، مؤسسة الرسالة بيروت ط ٢ ١٩٨٦ ص ٤٧ فما بعدها.

نماذج من الكلمات المعرَّبة

أباريق: فارسية .

أسباط: قبائل بالعبرية.

دُريٌّ: مضيء بالحبشية.

ربيون: سريانية .

راعنا: سب بالعبرية.

الرس: البئر أعجمي.

الرقيم: اللوح بالرومية.

الزنجبيل: فارسية .

سندس: رقيق الديباج بالهندية أو الفارسية.

شهر: سريانية .

الطاغوت: الكاهن بلسان الحبشة.

طوبى: اسم الجنة بالحبشية.

الطور: الجبل بالسريانية.

قسورة: الأسد بالحبشية.

المنسأة: العصا بالزنجية.

ياقوت: فارسي معرب.

وهناك ألفاظ معربة منذ العصر الجاهلي مثل:

السجنجل: المرآة .

الناموس: القانون .

الدفتر: والأسطول، وما إلى ذلك[1] .

هذا بعض ما ذكره السيوطي، وهو يزيد على مائة وعشرين كلمة وهو لم يعمل على تحقيقها بل أخذها عن غيره دون مناقشة .

نماذج للألفاظ المولَّدة

الجريدة، المؤتمر، الحافلة، السلك البرقي (التلغراف) الأح: (زلال البيض) الأمرط لما ليس له ريش ولا زغب من الطير، الآنسة، العقيلة، الداهية، المصحة، العاديات (الآثار) الفاطرة، الملحمة، النفط، التلفيعة (الشال حول العنق) المجلة، البيئة، الدراجة، اللولب، دار النفاس (مستشفى الولادة).

تعقيب:

ويرى بعض العلماء أن تعريب الألفاظ أقل خطرًا من التوليد؛ لأن الكلمة المولدة نقلت من معنى قديم إلى معنى حديث مما يؤدي إلى الخلط، إذ يروي إبراهيم أنيس في كتابه (دلالة الألفاظ) عن أحد الأدباء قوله: إن ابنه الصبي كان يسمع فقيهًا يقرأ في سورة يوسف: {وجاءت سيارة فأرسلوا واردهم} إلى آخر الآية؛ فدهش الصبي، وسأل والده: وهل كانت هناك سيارات في ذلك الحين يا أبي؟[2] ولهذا فإنه يقترح عند اللجوء إلى التوليد أن تختار الكلمات ذات الدلالات المندثرة فتحيي بعضها، وتطلق على المستحدثات، ولهذا يجب أن تتم هذه العملية عن طريق الهيئات والمجامع اللغوية، أو الأدباء والكتاب حتى لا يصبح الأمر فوضى، ولهذا فإن التوسع في صنع الألفاظ المولدة خطر يأتي من صعوبة إتقان الشعوب العربية جمعاء على مولدات موحدة، فكل شعب من شعوب الأمة العربية له صحفه وأدباؤه، ولهذا كان العرب القدماء شديدي الذكاء

(١) انظر: المزهر في علوم اللغة للسيوطي ص ١٥٩، والبرهان في علوم القرآن ج ١ ص ٢٨٠ – ٢٩٩، وانظر: الدكتور عبد الجليل عبد الرحيم، لغة القرآن الكريم ص ٢١٤، وما بعدها.

(٢) د . إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ ط ٢، القاهرة ١٩٦٣ ص ١٤٧.

فأغنوا لغتهم بآلاف الألفاظ الأعجمية التي جعلوها على صيغ عربية أو شبيهة بالعربية حتى أصبح من الصعب الإحساس بأنها غير عربية مثل بستان وبرج ودينار، وقنبلة، ويرى روفائيل نخلة أن الاقتراض علاج ناجع للعوز[1]، ويرى الدكتور ظاظا نفس الرأي غير أنه يشترط ألا يستخدم الكلمات المعربة للتحذلق والتفرنج والتشدق دون حاجة ماسة، ويضرب مثالاً لذلك ما قاله الجاحظ من أن أهل المدينة نزل فيهم ناس من الفرس فعلقوا بألفاظهم فيسمون البطيخ (الخربز) والسميط (الروذق) أي: دون حاجة لهذه المسميات الأعجمية، ويرى الدكتور ظاظا أن الاقتراض ليس بدعة فإن معظم لغات العالم تمارس ذلك، فكلمة راديو مستعملة بلفظها هذا في خمس وعشرين لغة حديثة، وكذلك كلمة تلفزيون مستعملة في عشرين لغة من لغات العالم[2] .

والحقيقة أن مسألة المفاضلة بين التوليد والتعريب ليست قضية مطروحة للمناقشة فإن الواقع اللغوي الذي يفرض نفسه، ولكن فيما يتعلق بالمستجدات العلمية والمصطلحات الفنية فإن التوليد إذا تولت أمره المجامع اللغوية وتم تعميمه من قبلها، والتزمت به الهيئات الأكاديمية أجدى؛ لأنه يسهم في تأصيل العلم والمعرفة في اللغة، ويجعلنا أكثر ارتباطًا بها وثقة بقدرتها على استيعاب مستحدثات العلم، أما ما تم تعريبه واستيعابه فليس هناك حاجة لإعادة النظر فيه؛ لأنه أصبح جزءًا من الواقع اللغوي.

و – النحت

تعريفه:

من وسائل تنمية اللغة والتوسع في دلالات كلماتها، ويعرَّف بأنه انتزاع كلمة جديدة من كلمتين أو أكثر تدل على معنى ما انتزعت منه كالبسملة من قولنا «بسم الله الرحمن الرحيم» أو من حرفين مثل (إنما) من إن وما، و(عما) من (عن وما) ... إلخ .

(١) الأب روفائيل نخلة، غرائب اللغة العربية ط ٢ بيروت ١٩٦٠م ص ٢٨٦.

(٢) د . حسن ظاظا، كلام العرب ص ٩٢ – ٩٣.

الموقف من النحت وصلته بالاشتقاق:

هناك ثلاثة آراء في هذه المسألة يمكن تلخيصها على النحو التالي:

١- الأول: يرى أصحابه أنه جزء من الاشتقاق ففي كل منهما توليد شيء من شيء.

٢- الثاني: يرى أصحابه أنه غريب عن الاشتقاق؛ لأن النزوع يتم من كلمة واحدة في باب الاشتقاق، وذلك لاستحضار معنى جديد، والنحت يتم من كلمتين ولغاية مختلفة هي الاختصار.

٣- الثالث: توسط بين الاثنين فرأى أصحابه أنه من قبيل الاشتقاق ويشبهه، ولكن ليس اشتقاقًا بالفعل، ونحن أميل إلى هذا الرأي .

أنواع النحت:

أولاً: النحت النسبي: نسبة شيء أو شخص أو فعل إلى اثنين، عبشمي إلى عبد شمس، وكذلك عبدري إلى (عبد الدار) وبلعنبر إلى (بني العنبر) .

ثانيًا: النحت الفعلي: ويقوم على استحداث فعل من جملة: مثل بسمل، وحوقل.

ثالثًا: النحت الاسمي: وهو أن تنحت من كلمتين اسمًا جديدًا، مثل: حبقر من (حب، وقر) أي: حب البرَد، وعقابيل من (عقبى وعلة).

رابعًا: النحت الوصفي: وهو أن تنحت من كلمتين صفة تدل على معناها أو أشد منه نحو (ضبطر) للرجل الشديد من (ضبط وصبر) ورأى ابن فارس أن الكلمات الزائدة على ثلاثة في اللغة العربية هي من هذا القبيل.

وعلى حين توسع ابن فارس في قابلية ألفاظ العربية للنحت، رأى فريق من الباحثين أن اللغة العربية غير قابلة للنحت، وأن اللغات الأجنبية المتحدِّرة من اللاتينية على وجه الخصوص أكثر قابلية للنحت من اللغة العربية، وهذا مخالف للواقع .

طرق النحت أهمها:

١- الإلصاق دون تغيير مثل برمائي، واللأدرية، واللاسامية.

٢- تغيير بعض الحركات دون الحروف مثل شقحطب من (شق، حطب).

٣- اختزال إحدى الكلمتين وبقاء الثانية مثل مشلوز من مشمش ولوز.

٤- إحداث اختزال متساوٍ في الكلمتين مثل تعبشم.

٥- حذف بعض الكلمات حذفًا تامًّا مثل طلبق من أطال الله بقاءك.

ز – تلخيص أصوات الطبيعة

من طرق اتساع الثروة اللغوية في العربية تلخيص أصوات الطبيعة ومحاكاتها بما سبق أن أشرت إليه (التمثيل الصوتي) وفي اللغة العربية ألفاظ كثيرة دالة على أصوات الحيوانات وضوضاء الأشياء: نباح، عواء، مواء، نهيق، صهيل، خوار، نعيب، نقيق، هديل، زئير، فحيح، طنين، ويقال: قبع الخنزير، وزيط البط، ودعّ الطفل، وثأج الخروف، وقاقت الدجاجة، وقأقأت وقوقأت أيضًا.

وتستعمل كلمة حفيف للدلالة على الصوت الحادث عن عبث الريح بأوراق الشجر والصليل والقعقعة للسلاح، ويقال: هزيم الرعد، وصلصلة الجرس، وزفير الناس، وفرقعة الأصابع، وأزيز القدر، ونشيش اللحم.

وهناك الأصوات الدالة على بعض أفعال الإنسان مثل: شرب، رشق، لحس، مصَّ، سعل، تَفَل، بصق، تجشأ، نفخ، بح فح، عطس، همس، أنَّ، تأوه، ناخ، صاح، صرخ، زعق، ضجَّ، عجَّ، أح (بمعنى عسل).

وهناك أصوات دالة على أسماء أنواع الحيوانات والأشياء مثل الغاق (نوع من الغربان أو طير مائي شبيه بالبط) والورور (نوع من العصافير) والزرزور، والزاغ (نوع من صغار الغربان) والقطا (نوع من الطيور) ومن أسماء الأشياء الصفصاف (نوع من الشجر) وكذلك الخشخاش، ثم الخلخال والدف والبوق والقبقاب.

وهناك ألفاظ دالة على صفات في النطق والكلام مثل تعتع أي (تردد في الكلام) وتغتغ، وثغثغ، وتختخ، وضغضغ (مضغ بدون أسنان) وتمتم وغمغم، وجمجم، ولجلج، ورجرج (كلها تفيد التردد في الكلام عن عي) أما الألفاظ الدالة على الضحك والصياح فهي كثيرة مثل: قهقه، قرقر، وكدكد، هأهأ، وكلها بمعنى الإفراط في الضحك، وصرصر وعجعج، وولول، ودقدق، وضأضأ صفات للأصوات، والأمثلة في هذا الباب كثيرة[1].

ج – انتقال المفردة من المحسوس إلى المعنوي

وهذا الانتقال أثر من آثار رقي الفكر وبروز الحاجة إلى التعبير عن المعقولات والمجردات من ذلك:

الاقتباس: أصلها المادي أخذ قبس من النار {**لعلي آتيكم منها بقبس أو أجد على النار هدى**}[سورة طه: ١٠] ثم نقل المعنى إلى الأخذ من العلم والكلام وهو معنى معنوي.

التشاجر: أصلها في الدلالة المادية تداخل الشجر وتشابكه ثم انتقل إلى الدلالة المعنوية (المخاصمة).

الحرج: أصلها المكان الضيق الكثير الشجر ثم أصبحت تدل على الحالة البائسة التي يشعر صاحبها بالضيق النفسي .

الحقد: كانت تعني الاحتباس، حقد المطر = احتبس ثم أصبحت تعني إمساك العداوة في القلب.

الذكاء: انتقل المعنى من الدلالة على اشتعال النار إلى سرعة الفهم وتوقد الذهن.

الرطانة: أصل المعنى اجتماع الإبل وتزاحمها واختلاطها ثم تطور إلى معنى اختلاط الكلام وعدم وضوحه.

(١) راجع: الدكتور حسن ظاظا، كلام العرب (من قضايا اللغة العربية) ص ٤٧، ٥٦.

الشـرف: الأرض العاليـة، ثم انتقـل المعـنى إلى المكانـة العاليـة المنزهـة عـن السـقطات والسفاسف.

العقل: «اعقل وتوكل» وتعني الربط بمعناه الحسي ثم أصبحت تعني القدرة على تنظيم الأفكار وربطها وإحكام الفهم، والأداة التي يتم بواسطتها أداء هذه المهمة .

الفنـان: كانـت تطلـق على الحمـار الوحشي، ثم أصبحت تـدل على المـاهر في أحـد الفنون القادر على إتقان فنِّه.

المجد: كانت تعني الامتلاء المادي ثم أصبحت تعني النبل والمفاخر.

(٢)

ظاهرة الإعراب

لمعالجة هذه الخصيصة لا بد لنا من الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الإعراب؟
- هل الإعراب مقصور على اللغة العربية دون غيرها؟
- هل هي ظاهرة أصلية أم طارئة؟
- ما وظيفة الإعراب؟

أولاً – تعريـف الإعـراب: اختلفـت تعريفـات الإعـراب بتبـاين آراء اللغـويين حـول ارتبـاط الإعـراب بـالمعنى (وسـوف نعـرض لهـذه المسـألة بالتفصـيل عنـد حـديثنا عـن وظيفـة الإعـراب) ولعـل مـدخلنا الحقيقـي لفهـم الإعـراب هـو المعـنى اللغـوي كمـا ورد في المعـاجم وفي كتب اللغة.

فـالإعراب لغـة يعـني الإبانـة والإفصـاح، لـذلك سمـى العـرب بهـذا الاسـم لمـا تميـزا بـه مـن فصاحة القول ووضوحه، وقد جاء في الأثر: «الثيِّب تعرب عن نفسها» أي: تصرِّح برأيها بوضوح وإبانة .

والإعراب اصطلاحًا: يمكن النظر إليه من زاويتين:

الأولى: يعتقد فيها بصلة الإعراب بالمعنى، من هنا يكون الإعراب هو «الإبانة عن المعاني بالألفاظ».

الثانية: يركِّز فيها على الوظيفة النحوية، لذا يكون الإعراب «تغير أواخر الكلمات بتغيير وظائفها النحوية ضمن الجملة».

والإشارة إلى الوظائف النحوية فقط يعني تجاهل الجانب المعنوي، ولذا يمكن أن نصوغ التعريف على النحو التالي:

الإعراب هو ضبط أواخر الكلمات طبقًا لموقعها من الجملة وفقًا لقواعد مقررة تأخذ بعين الاعتبار الوظيفة المعنوية والنحوية:

ثانيًا: الإعراب ليس مقصورًا على اللغة العربية، ولكنه ذو نظام متميز في خصائصه وسماته وأثره المعنوي واللفظي في لغة القرآن يختلف عنه في غيرها من اللغات، فقد تجردت السريانية من الإعراب، وكذلك الآرامية، وتضاءل الإعراب في كل من العبرية والبابلية حتى لا يكاد أثرها يذكر في هاتين اللغتين.

أما في اللغات اللاتينية والإغريقية والجرمانية، فإنه من التعقيد والتعويض بحيث تبدو معه قواعد اللغة العربية أكثر سلاسة وأدق وظيفة، وقد عمد العقاد إلى بيان الفرق بين بعض المسائل الإعرابية في لغتنا وبين مثل هذه المسائل في اللغات الأوروبية كالمقارنة بين الجملة الاسمية ونظيرتها في هذه اللغات، وكذلك الفاعل وضمائر الجنس والعدد والتعريف وما إلى ذلك .

والقارئ لكتابه «أشتات مجتمعات في اللغة والأدب» يخلص إلى حصيلة وافرة من خصائص الظاهرة الإعرابية في اللغة العربية .

ثالثًا: أما فيما يتعلق بأصالة هذه الظاهرة فقد شكَّك فيها عدد من اللغويين العرب المحدثين، وكذلك بعض المستشرقين، ولعل أكثر ما يدعو إلى الدهشة قول العالم العربي المعاصر إبراهيم أنيس: إن الإعراب قصة مختلقة «استجدثت خيوطها من ظواهر لغوية متناثرة بين قبائل الجزيرة العربية ثم حيكت وتم نسجها حياكة محكمة في أواخر القرن

الأول الهجري أو أوائل الثاني على يد قوم من صناع الكلام نشأوا وعاشوا معظم حياتهم في البيئة العراقية» ليس هذا فحسب، بل إن المستشرق (فولرز) زعم أن القرآن الكريم نزل أول الأمر بلهجة مكة المجردة من ظاهرة الإعراب، ثم نقحه العلماء على ما ارتضوه من قواعد ومقاييس حتى أضحى يُقرأ بهذا البيان العذب، وذهب كوهين في كتابه (لغات العالم) إلى أن الإعراب موجود في اللغة الأدبية (لغة الشعر والخطابة)، ولكنه استبعد وجود هذه الظاهرة في لهجات الحديث بين عرب الجاهلية، وقد أقام رأيه على ملاحظتين هما: دقة الضوابط الإعرابية مما يجعل التطبيق لدى الأعراب من البدو أمرًا عسيرًا، كذلك فإنه يزعم أن جميع اللهجات العامية الحديثة المتفرعة من العربية خالية من آثار الإعراب وقوانينه.

وذهب باحث عربي آخر هو عامر (السامرائي) إلى مثل ما ذهب إليه كوهين، مضيفًا أن الإعراب بنظامه الدقيق لا يتوافق وبدائية العرب في جاهليتهم.

ولقد ضم الفريق الآخر الذي تولى الرد على مزاعم هؤلاء عددًا من المستشرقين من بينهم (نولدكة) فأشار إلى أن أغلب ما توهمه فولرز تجردًا من الإعراب إنما هو صور من تساهل الناس في القراءة بعد اختلاطهم بالأعاجم وشيوع اللحن والتحريف.

وتتلخص أهم الحجج التي ساقها هؤلاء فيما يلي:

أولاً: إن النظام الإعرابي الدقيق في اللغة العربية لا يمنع من الالتزام بنطق اللغة معربًا لسببين:

أ- أن هذا النظام فطرة مركوزة في النفس العربية، ولا يتعلم تعلمًا، ولم تفسد هذه الظاهرة إلا بعد الاختلاط بالأعاجم.

ب- أن اليونانية واللاتينية في العصور القديمة، والألمانية في هذا العصر تقوم على قواعد دقيقة ومتشعبة، ومع هذا كانت لغات حياة .

ثانيًا: إنَّ اللهجات العربية الحديثة ليست خلوًا من بعض مظاهر الإعراب، وأن نواميس التطور قد أسقطت بعض الظواهر الإعرابية، وقد روى رحالة إنجليزي في القرن

التاسع عشر الميلادي أنه سمع الحركات الإعرابية ملتزمة في وسط الجزيرة على ألسنة الناس في المدن، وقد ظل البدو الفصحاء محتفظين بالإعراب حتى زمن الجاحظ، الذي حض الرواة والمتأدبين على اللقاء بالفصحاء العقلاء من الأعراب ليستمتعوا بأحاديثهم العذاب، ثم يروونها بمخارج ألفاظها وإعراب تراكيبها.

ثالثًا: إن وضع قواعد الإعراب في العصر الجاهلي تم عن طريق استقراء التراث الشعري والأدبي، وقبل ذلك وبعده لغة القرآن الكريم، وليس عن طريق الاتفاق بين النحويين كما يزعم البعض، والدليل على ذلك الروايات المتعددة عن اللحن (أي: الانحراف عن قواعد الإعراب) فهذه الروايات تثبت بالدليل القاطع أن الخروج على الإعرب كان أمرًا مستهجنًا، وبالتالي فإن هذه الظاهرة كانت أصيلة .

من تلك الروايات أن عمر بن الخطاب مر على قوم يسيئون الرمي فقرَّعهم؛ فقالوا: «إنا قوم متعلمين» فأعرض مُغْضَبًا، وقال: «والله لخطؤكم في لسانكم أشدُّ عليَّ من خطئكم في رميكم» وأنه ورد إلى عمر كتاب أوله: «من أبو موسى الأشعري؛ فكتب عمر لأبي موسى بضرب الكاتب سوطًا» ومنها أيضًا أن أعرابيًّا في خلافة عمر قال: من يقرئني شيئًا مما أنزل على محمد؟ فأقرأه رجل سورة براءة بهذا اللحن: «إن الله بريء من المشركين ورسولِه» فقال الأعرابي: إن يكن الله برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فبلغ عمر مقالة الأعرابي؛ فدعاه؛ فقال: يا أمير المؤمنين إني قدمت المدينة، وقص عليه القصة، فقال عمر: ليس هكذا يا أعرابي؛ فقال: كيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال: {إن الله بريء من المشركين ورسولُه} فقال الأعرابي: «وأنا أبرأ ممن برئ الله ورسوله منهم»، ومنها أن أعرابيًّا دخل السوق فسمعهم يلحنون، فقال: «سبحان الله يلحنون ويربحون، ونحن لا نلحن ولا نربح».

رابعًا: إن ما روي عن الرسول – صلى الله عليه وسلم – من أحاديث توحي بالتساهل في مسألة الإعراب أحاديث ضعيفة، فالرسول – صلى الله عليه وسلم – أحكم من أن يتساهل في هذا الشأن، وهو الذي امتن عليه الله سبحانه وتعالى بتعليمه

القرآن والبيان وأمره أن يرتل الوحي ترتيلاً حتى غدا يحض أصحابه على التغني به، وتزيين أصواتهم بقراءته .

خامسًا: إن تعسف النحاة وفرض سلطانهم على الشعر والقراء على حد سواء إنما كان مظهرًا من مظاهر السعي المبالغ فيه إلى الالتزام بهذه الظاهرة الأصيلة، وإن ما أفرزته من ردود فعل إنما هو محاولة للرجوع بالأمر إلى حالته الطبيعية، والإفلات من قبضة التعليلات النحوية، وإذا كان ابن مضاء القرطبي الذي رد على النحاة في كتابه «الرد على النحاة» حجة في نظر عدد من الباحثين يشهرونها في وجه الداعين إلى التزام الإعراب، فإن هذا النحوي العربي لم ينكر وجود الحركات الإعرابية، بل إنه يرى أن فقدان هذه الحركات لا بدَّ أن يؤثر في توجيه الفهم، وأن ردَّه كان منصبًا على ما سمي في النحو العربية بنظرية العامل التي تعتسف تقدير عامل النصب والرفع والجر اعتسافًا، وتسرف في ذلك إسرافًا بينًا .

وظيفة الإعراب وفوائده:

يمكن النظر إلى هذه الوظيفة من زاويتين:

١– زاوية المعنى:

إذ يرى فريق من العلماء أن الإعراب يسهم في تحديد المعنى بينما يرى فريق آخر أن ليس للإعراب أي أثر دلالي، فهو مجرد زخرف لغوي له صلة وثيقة بالموسيقى والغناء والشعر.

أما الفريق الثاني: فيضم طائفة من العلماء العرب القدامى والمحدثين منهم الخليل بن أحمد الفراهيدي، والنحوي المعرف قطرب (محمد بن المستنير) ومنهم من المعاصرين أنيس فريحة وإبراهيم أنيس، وفؤاد ترزي وغيرهم ويرى هذا الفريق من العلماء أن الحركات الإعرابية – على نحو ما يقول الخليل – زوائد تلحق بالحروف ليوصل إلى التكلم بها، ويبنون رأيهم هذا على عدة حجج منها:

١- أن هناك كلمات لها معان مختلفة ومع ذلك تحتفظ بحركة إعرابية واحدة، فالحال والتمييز والمفعولات الخمسة كلها منصوبة ومع هذا فإن وظائفها اللغوية والدلالية مختلفة، وهناك كلمات لها الوظيفة اللغوية نفسها، ومع ذلك تختلف حركتها الأخيرة، كما أن هناك صيغًا كثيرًا يختلف إعرابها ومعناها واحد فمثلاً جملة مثل «لا حول ولا قوة إلا بالله» تقرأ على خمسة أوجه دون أي اختلاف في المعنى .

٢- اختلاف القراءات القرآنية والمعنى واحد، ثم ظاهرة الوقف حيث تحذف الحركة ولو كان الإعراب ذا علاقة بالمعنى لما جاز وجود قراءات متعددة في القرآن الكريم، ولما جاز حذف الحركة عند الوقف؛ لأنها رهينة المعنى .

٣- إمكان الفهم والتفاهم دون حاجة إلى الالتزام بالحركات الإعرابية حيث يمكن فهم ما يقوله العوام الذين لا يعربون، ويمكن الإلمام بمضمون ما تنشره الصحف والكتب دون حاجة إلى معرفة قواعد الإعراب، وإن الذي يحدد المعنى ما يحيط بالكلام من ملابسات تقوم على معرفة الصلة بين المتكلم والسامع ومعرفة السياق، كذلك فإن نظام البناء في الجملة والموضع الخاص لكل معنى من المعاني اللغوية في سياق الجملة العربية.

أما حجج الفريق الأول الذين يقولون بالوظيفة الدلالية (المعنوية) للإعراب ومنهم القدماء كالزجاجي ابن فارس وابن جني، والمعاصرون كإبراهيم مصطفى وغيره فتتمثل في:

أولاً: إن القائلين باختلاف الوظيفة المعنوية للكلمة مع تماثل حركتها في مواضع مختلفة يغفلون النظر إلى الساق، والإعراب لا يقتصر على مجرد الكلمة، كذلك فإن القائلين بتشابه المعنى على الرغم من اختلاف الحركة الإعرابية يغفلون الفروق الدقيقة التي توحي بها الحركة الإعرابية، ولو كانت وظيفة الإعراب مجرد التخفيف لكان استخدام حركة واحدة في المواضع جميعها كافيًا دون حاجة إلى تعدد الحركات الإعرابية، ومع هذا فإن الوصل والتخفيف تضافان إلى الوظائف الإعرابية .

ثانيًا: إن إغفال الحركة الإعرابية أو إبدالها قد يؤدي إلى الكفر كما في الآية القرآنية الكريمة {إن الله بريء من المشركين ورسوله} فلو قرأت بجر رسوله لانقلب المعنى رأسًا

على عقب، والآيات القرآنية الكريمة التي تختلف معانيها باختلاف حركاتها في القرآن الكريم، فبواسطة الإعراب كان العلماء يوجهون بعض مسائل الفقه وأحكام التشريع مثال ذلك:

آية الوضوء:

{ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ} [المائدة: ٥-٦] .

فقد قرئت (أرجلكم) بالعطف على (وجوهكم) وعلى هذا يجب أن تغسل الأرجل، وهكذا فإن الحركة الإعرابية قادرة على توجيه المعنى .

ثالثًا: إن التعويل على نظام الجملة والموضع الخاص لكل معنى من المعاني اللغوية ليس عمليًّا، فمن الممكن أن يتقدم المفعول به على الفاعل، والخبر على المبتدأ، وما إلى ذلك، كما أن الاعتماد على ظروف القول ومعرفة الصلة بينه وبين السامع يحتاج إلى جهد وبحث، لا يتوفران في أغلب الأحيان، وبالتالي فإن ليس من السهل الأخذ بهذه الحجة .

الزاوية الثانية – جماليات اللغة:

فالإعراب المفصل –كما يقول العقاد – سليقة فنية في التراكيب العربية المفيدة، ولهذه الظاهرة فوائدها المقررة في الشعر مما يجعل اللغة العربية لغة شاعرة، فليس أوفق للشعر الموزون من العبارات التي تنتظم فيها حركات الإعراب؛ لأن الحركات والعلاقات الإعرابية تجري مجرى الأصوات الموسيقية وتستقر في مواضعها المقدورة على حسب الحركات والسكون التي هي قوام الوزن في الشعر، وهي تدل على معناها كيفما كان موقعها من الجملة، فلا يصعب على الشاعر أن يقدم أو يؤخر لمقتضيات الوزن .

ويرى العقاد أن ثمة مزية شعرية في قواعد الإعراب أسبق من المصطلحات التي يتقيد بها النحاة وعلماء الصرف ويضرب على ذلك مثلاً قول النابغة الذبياني :

فبتُّ كأني ساروتني ضئيلة من الرقش في أنيابها السُّم ناقع

إذ أن علامة الرفع في القافية تدل على الصفة وتعطي الكلمة معناها الذي يلائم الوزن ويلائم الإعراب، فناقع هي صفة لا يضير الشاعر أن يقدمها أو يؤخرها، ولولا ظاهرة الإعراب التي تميِّز معنى الكلمة بحركتها لما كانت هذه المزيَّة.

وقس على ذلك قول الشاعر أبي سعيد الرستمي في وصف دار ابن عباد:

وسامية الأعلام تلحظ دونها سنا النجم في آفاقها متضائلاً

فإن (متضائلاً) التي هي حال من المفعول به لا يضير الشاعر وضعها حيث يقتضي الوزن والقافية لأنها تبقى على دلالتها بسبب مزية الإعراب.

فقواعد الإعراب تسعف الشاعر في تطويع الأوزان للمعاني، وتسعف في ضبط الإيقاع الوزني، وبالتالي فإنها تكسب العربية مزية الشاعرية وللإعراب صلة وطيدة بجماليات اللغة يتمثل فما توفره الحركات من تدفق وسلاسة وعذوبة لا يوفرها التسكين الذي من شأنه أن يعرقل هذا التوفق، فضلاً عن أن الاعتماد على الحركات في تغيير المعاني فيه إيجاز وتركيز فيتم الاستغناء عن الكثير من الكلمات، إذ أن مجرد تغيير حركة الحرف دون أن تمس الكلمة تقع على مدلول جديد .

(٣)

مناسبة حروف العربية لمعانيها

إيحاء المبنى بملامح المعنى

القيمة الصوتية لحروف اللغة العربية:

للحروف في اللغة العربية – من الناحية الصوتية الإيقاعية قيمة تعبيرية لهذا رأى بعض علمائنا القدامى أن الكلمة العربية مركبة من حروف بوصفها مادة صوتية يمكن النظر إليها كمجموعة داة، إذ تتآزر إيقاعات الحروف لتعطي معنى خاصًّا.

وقد بالغ العلماء فجعلوا لكل حرف معنى، ومنهم الشيخ عبد الله العلايلي، إذ يرى أن لكل حرف صامت ولكل حركة دلالة مستقلة، وأنه من الممكن تعيين دلالات هذه

الحروف بأصواتها، وقد استطاع أن يقدم لنا جدولاً بالمعاني الكلية لأحرف الهجاء لدى دراسته لموضوع الاشتقاق الكبير(١).

ورأى العرب القدامى أن الحرف الواحد يقع على صوت معين، ثم يوحي بالمعنى المناسب سواء كان في أول اللفظ أم وسطه أم آخره، كما سبق أن ألمحنا في غير هذا الموضعع فالصاد في أول كلمة (صعد) أقوى من السين في أول كلمة (سعد) لهذا كان الصعود مادي مشاهد في الكلمة الأولى ومعنوي غير منظور في الكلمة الثانية، فالصاد يدل إيقاعها الصوتي على الحدَّة والقوة، أما السين ففي إيقاعها رقة، قس على ذلك الصاد (سدَّ وصدَّ) و(الوصيلة) حيث الصاد في وسط الكلمة و(الوسيلة) حيث دلت الصاد في (الوصيلة) على العلاقة والصلة ذات الطابع المحسوس، وفي حين دلت السين في (الوسيلة) على التوسل الذي فيه معنى الضعف، من ذلك في أواخر الكلمة قول الله – سبحانه وتعالى – {فيهما عينان نضاختان} حيث النضخ أقوى من النضح، لذا استخدمت الخاء في الكلمة بدلاً من الحاء.

ومن أوضح ما ذكره علماء اللغة دلالة على أهمية الإيحاء الصوتي للحروف قول ابن جني: «ازدحام الدال والتاء والطاء والراء واللام والنون إذا مازجتهن الفاء على التقدم والتأخير فأكثر أحوالها ومجموع معانيها أنها للوهن والضعف ونحوهما»(٢).

ومن الشواهد على ذلك: الشيخ التالف، والشيخ الدالف (أي: الضعيف) والدنف (المريض) وندف الطعام أكله، ونزف البئر (نزحه) و(نحف هَزُل) والنطفة (الماء القليل) ورشف (شرب شربًا ضعيفًا).

وقد توقف بعض العلماء المحدثين عند هذه الظاهرة، وخصوصًا العقاد في كتابه (أشتات مجتمعات في اللغة والأدب).

(١) راجع: عبد الله العلايلي، مقدمة لدراسة لغة العرب.

(٢) راجع: ابن جني، الخصائص جـ١ص ٥٥٢.

وللحروف صفات ومخارج تؤثر في الإحساس بالمعنى، فحروف اللغة العربية ثمانية وعشرون حرفًا تتوزَّع على مخارج تنتشر ما بين الصدر والشفتين، وهذه الحروف لها صفات منها:

١- الهمس: عدم إشباع الاعتماد على آخر الحرف وعدم منع النفس أن يجري مع الصوت في الحروف المجموعة في العبارة التالية (حثه شخص فسكت) .

- الجهر: وهو عكس الهمس في غير الحروف المذكورة في العبارة السابقة .

٢- الشدة: انحباس الصوت في المخرج مجموعة في جملة (أجدك قطبت).

- التوسط: بين الانحباس والانتفاح مجموعة في عبارة (لو يرو عنا).

- الرخاوة: عدم انحباس الصوت في المخرج في بقية الحروف.

٣- الإطباق: انطباق اللسان على ما حاذاه من الحنك في الحروف التالية (ص/ض/ط/ظ).

- الانفتاح: عكس الإطباق.

٤- الاستعلاء: ارتفاع اللسان إلى الحنك في الحروف المجموعة في الكلمات التالية. خص، ضغط، قظ.

- الاستفال: عكس الاستعلاء.

٥- القلقلة: شدة الصوت وضغطه (قطب، جد).

- الصفير: أحداث صوت يشبه الصفير (س، ز، ص).

- الذلاقة: الاعتماد على طرف اللسان في النطق مثل (ر، ن، ل).

أو على طرف الشفتين (ف، ب، م) وهذه الحروف مجموعة في (مر بنفل) وهي أخف الحروف.

- الصمتة وهي عكس الذلاقة.

ولا يوجد اسم رباعي أو خماسي مجرد إلا وفيه حرف من هذه الأحرف الستة أو حرفين أو ثلاثة مثل: جعفر، فرزدق، وإذا وجدت كلمة رباعية أو خماسية معرَّاة من بعض هذه الأحرف تكون الكلمة دخيلة على لغة العرب.

والحركات تظهر خاصية الحرف، وتكسبه وضوحًا، وأيسر هذه الحركات الفتحة، ولذا كانت نسبة الحروف المفتحة أعلى من نسبة غيرها، ولا يتوالى في الكلمة الواحدة أربع فتحات حتى لا تتحول إلى إخلال، حيث كسرت حدَّة هذه الفتحات بما يجيء من أحرف ساكنة.

وقد كانت الحروف المجهورة أكثر الحروف دورانًا في اللغة العربية؛ لأنها تستدعي رفع الصوت فيكون ذلك أدعى إلى الوضوح في لين وهدوء؛ لأن أحرف المد من الحروف المجهورة الرخوة[1].

ويرى علماء العربية أن العين أنصع حروف العربية جرسًا، وألذها سماعًا، والقاف مختصة بالوضوح والمتانة وشدة الجهر، فإذا وقعا في كلمة حسَّناها لما فيهما من مزايا .

في قوله – تعالى –: { كَلَّا إِذَا دُكَّتِ الْأَرْضُ دَكًّا دَكًّا (٢١) وَجَاءَ رَبُّكَ وَالْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا (٢٢) وَجِيءَ يَوْمَئِذٍ بِجَهَنَّمَ يَوْمَئِذٍ يَتَذَكَّرُ الْإِنْسَانُ وَأَنَّى لَهُ الذِّكْرَى (٢٣) يَقُولُ يَا لَيْتَنِي قَدَّمْتُ لِحَيَاتِي (٢٤) فَيَوْمَئِذٍ لَا يُعَذِّبُ عَذَابَهُ أَحَدٌ (٢٥) وَلَا يُوثِقُ وَثَاقَهُ أَحَدٌ} [الفجر: ٢١–٢٦].

في الآيات الكريمة السابقة نموذج لما يحدثه إيقاع الكلمات في جرسها الصوت من ظلال معنوية نفسية فعلى نحو ما جاء في كتاب التصوير الفني في القرآن فإنه في وسط هذا الروع الذي يبثه ذلك العرض العسكري – الذي تشترك فيه جهنم – بموسيقاه العسكرية المنتظمة الدقات، المنبعثة من البناء اللفظي الشديد الأسر، وبين العذاب الفذ

(١) د . عبد الفتاح لاشين، من أسرار التعبير في القرآن الكريم، عكاظ للنشر والتوزيع، جدة ١٩٨٠م من ص ٢٢–٢٤.

والوثاق النموذجي يقال لمن آمن: {يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ (٢٧) ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً (٢٨) فَادْخُلِي فِي عِبَادِي (٢٩) وَادْخُلِي جَنَّتِي}[1] [الفجر: ٢٧-٣٠].

ففي الآيات السابقة احتشدت الكافات المشددة واللامات، وما يوحي بالشدة والصرامة والخوف، أما الآيات اللاحقة التي يخاطب بها «النفس المطمئنة» فإن الألفاظ تجري في إيقاع هادئ سلس منساب عبر أدوات العطف المتتالية وجرس الألفاظ المسترخي بهدوء دون توتر مما يلائم الحالة النفسية.

ونستطيع أن نلاحظ ذلك في الشعر أيضًا: يقول البارودي:

إذا استلَّ منا سيِّد غرب سيفه تقزعت الأفلاك والتفت الدَّهر

هذا البيت في «الحماسة» والتي يناسبها الإيقاع القوي، ومن اليسير أن نلاحظ القوة الناجمة عن اجتماع السين واللام المضعفة في قوله «استلَّ».

فتسكين السين يجعل خروج الهواء واندفاعه من بين الأسنان في حالة استمرار يحدث صفيرًا يصك السمع بما يعترض خروج الهواء من معوقات وكذلك الناجم عن تضعيف اللام، فضلاً عن توالي السينات بشكل ملحوظ، وتشديد السهل ملاحظتها.

ولو قارنا ذلك بالإيقاع الناجم من قول ابن زيدون:

ودع الصبر محب ودعك ذائع سره ما استودعك

يا أخا البدر سناء وسنا رحم الله زمانا أطلعك

لوجدنا السيولة والسلاسة والرقة فالسينات المتوالية متحركة (في معظمها) مما يجعلك تعطي انطباعًا بالهمس والعذوبة، كذلك فإن (ودعك) و(لاستودعك) و(أطلعك) متقاربة في نطقها توحي بالوداعة والهدوء وهو ما يلائم الحالة النفسية التي تكشف عنها الأبيات، وقس على ذلك ما تشاء من نماذج .

(١) سيد قطب: التصوير الفني في القرآن، دار الشروق ط ٨، بيروت، ١٩٨٣، ص ٩٧.

عرض لأهم الكتب المعاصرة التي تحدثت عن خصائص اللغة العربية

١- اللغة الشاعرة – عباس محمود العقاد.

٢- خصائص اللغة – د. محمد حسن جبل.

٣- عبقرية العربية – د. لطفي عبد البديع

اللغة الشاعرة لعباس محمود العقاد :

يرى العقاد في المقدمة أن ثمة فرقًا بين المزايا التي يتغنى بها أصحاب العصبيات القومية فخرًا بألسنتهم وطبائعهم وعقولهم على عادة جميع الأقوام، وبين المزايا العلمية التي تستند إلى خصائص النطق والتعبير المتفق عليها في العلوم اللسانية وهي المزايا التي درسها الكاتب في فصول الكتاب، وهي مزايا تتصل بالتعبير الشعري على وجه الخصوص ومزايا التعبير بشكل عام، ويفرق العقاد بين القول بأن اللغة العربية لغة شعر، وبأنها شاعرة، فاللغة الشاعرة تصنع مادة الشعر وتماثله في قوامة وبنيانه فقوامها الوزن والحركة، واللغة العربية لغة بنيت على نسق الشعر في أصوله الفنية والموسيقية، وتبدو هذه الظاهرة فيما يلي:

أولاً: اللغة العربية فن منظوم منسق الأوزان والأصوات يتضح ذلك من تركيب حروفها كل على حدة إلى تركيب مفرداتها إلى تركيب عباراتها وأعاريضها وتفعيلاتها فاللغة العربية أوفر عددًا في أصوات المخارج التي لا تلتبس ولا تتكرر فهي تعتمد على تقسيم الحروف على حسب مواقعها من أجهزة النطق، وتمتاز بحروف لا توجد في اللغات الأخرى كالضاد والظاء والعين والقاف والحاء والطاء، أو توجد في غيرها ملتبسة غير منضبطة، وهناك تناسب موسيقي فني بين الحروف المتقاربة التي لا مثيل لها في الأبجديات الأعجمية، فخذ مثلاً الباء والتاء والثاء، فالباء قريبة من مخرج التاء والثاء، وخذ مثلاً حرف الحاء والخاء أو الدال والذال أو السين والشين أو الصاد والضاد أو الطاء والظاء... إلخ، فإن التقارب بينهما في النسق يشبه التقارب بينهما في اللفظ كما يشبه التقارب بينهما في الشكل، ويعقب العقاد على ذلك قائلاً: (وهذه هي اللغة الشاعرة في حروفها قبل أن تتألف من الكلمات تفاعيل، وقبل أن تتألف من التفاعيل بحور).

ثانيًا: المفردات: حسبنا أن نلاحظ في تركيب المفردات –كما يقول أن الوزن هو قوام التفرقة بين أقسام الكلام في العربية، فالفرق بين ينظر وناظر ومنظور ونظير وما يتفرع

عليها هو فرق بين أفعال وأسماء وصفات وأفراد، ومجموع قائم على الفرق بين وزن أو قياس صوتي وقياس مثله، أي: على اختلاف النغمة الموسيقية في الأداء.

ومن الخصائص الشعرية في العربية أن الكلمة الواحدة تحتفظ بدلالتها الشعرية المجازية ودلالتها العلمية الواقعية في وقت واحد بغير لبس بين التعبيرين، فكلمة الزيادة على إطلاقها لا تفقد دلالتها الواقعية على المواد المحسوسة، بل يصحُّ عند جميع المتكلمين والمستمعين أن يفهموا «فضول» القول على أنه صفة غير حميدة لأن الزيادة في غير جدوى تخالف «الزيادة المطلوبة» وقس على ذلك البليغ والبلوغ والإبلاغ والبلاغ، ولا لبس بين الشرف بمعنى (رفعة المقام) وبين الشرف الذي يعني (الأرض المرتفعة).

إن سهولة استخلاص المجاز الشعري من الألفاظ المحسوسة لهي السليقة الشاعرة التي يحار لها أبناء اللغات المحرومة من هذه المزية .

ثالثًا: الإعراب: الإعراب المفصل في اللغة العربية هو آية السليقة الفنية في تراكيب العربية، فليس أوفق للشعر الموزون من العبارات التي تنتظم فيها حركات الإعراب،وتتقابل فيها مقاطع العروض وأبواب الأوزان وعلامات الإعراب، فإن هذه الحركات والعلامات تجري مجرى الأصوات الموسيقية وتستقر في مواضعها المقدورة على حسب الحركة والسكون في مقاييس النغم والإيقاع، والمزية الشاعرة في قواعد إعرابها أسبق من المصطلحات التي يتقيد بها النحاة والصرفيون .

رابعًا: العروض: ملاحظة القافية والوزن وأقسام التفاعيل في جميع البحور والأبيات من خواص العربية دون غيرها من لغات العالم أجمع، وكل ما ورد في كتب العهد القديم والجديد من التراتيل والأناشيد فهو يتردد فيه الإيقاع بغير وزن ولا قافية، وقد اقتبس شعراء الفرس أوزان العروض العربية وفضلوها على الأوزان التي اخترعها لهم الموسيقيون، وكذلك فعل شعراء العربية، فالعربية قد انفردت بفن من النظم الشعري لم تتوفر شرائطه وأدواته لفن النظم في لغة من اللغات .

أوزان الشعر العربي:

أوزان الشعر العربي جعلت منه فنًّا مستقلاً بإيقاعه عن سائر الفنون التي يستند إليها الشعر في كثير من اللغات كإيقاع الرقص والغناء، ذلك أن التركيب الموسيقي أصل من أصول هذه اللغة لا ينفصل عن تقسيم مخارجها، ولا عن تقسيم أبواب الكلمات ولا عن دلالة الحركات على معانيها ومبانيها، وهذا السبب هو الذي مكن لأصحاب السليقة الشعرية من الناطقين بالعربية منذ أقدم عصور الجاهلية إلى هذه الأيام، فإن الشاعر المطبوع ينظم الأشعار في بحورها المتعددة بغير حاجة إلى علم يدرسه، ولولا جريان اللغة في ألفاظها وتراكيبها على السليقة الموسيقية لما تيسَّر ذلك للشاعر الجاهلي أو الزجَّال الأمي، وقد وافقت الأوزان التي ضبطها الخليل والتي اشتقها الشعراء ألوان الفكر والعواطف والأغراض المختلفة .

خامسًا: المجاز: ميزة اللغة العربية أنها تجاوزت بالتعبير المجازي حدود الصور المحسوسة إلى حدود المعاني المجردة، إذ ينتقل الذهن مباشرة من المحسوس إلى المجرَّد، فالقمر بهاء، والزهرة نضارة، والطود وقار وسكينة، ففي اللغة العربية كلمات كثيرة بقي لها معناها الحقيقي مع شيوع المعنى المجازي، فمثلاً: وجب بمعنى ثبت، والوجبة بمعنى الأكلة في وقت ثابت، والواجب بمعنى اللازم، ويقال: الفريضة عن الخشبة التي فرضت، أو حُزَّت وبُيِّنَت فيها العلامات، ويقال: الفريضة عن الحدود المبينة الواضحة .

والحكمة تدل على الرشد وعلى (الحديدة) التي توضع في اللجام لتمنع الفرس أن ينطلق غاية انطلاقه، والعزة يوصف بها المكان المنيع والرجل المنيع، فالعزيز في الحالتين غير السهل المباح.

يتضح من ذلك أن العرب كانوا مجددين على الدوام في إطلاقهم الكلمات القديمة على المعاني الجديدة.

سادسًا: الفصاحة العلمية: الفصاحة تعني امتناع اللبس، وهذه الخاصية توفرت في اللغة العربية حروفًا ومخارج وكلمات، فليس في اللغة العربية حرف يستخدم مخرجين

كحرف (بس) في اليونان أو (تش) وهو خليط من التاء والشين، ولا تزدحم أصوات الحروف العربية على مخرج واحد، كما تزدحم الفاء والقاف المتصلة، والباء والفاء الثقيلة (p.bv.f) واللسان العربي يتجنب اللبس في الحركات الأصلية كما يتجنب اللبس في الحروف الساكنة، فلا لبس بين الفتح والضم والكسر والسكون .

أما اللغة العربية كلغة تعبير فإن معجمها يعكس تاريخها ومعالم بيئتها ففيه تتراءى صفات العرب وصفات أوطانهم من كلماتها وألفاظها كما تتراءى أطوار المجتمع العربي من مادة ألفاظه ومفرداته .

فالمجتمع العربي كان مجتمع رحلة ومرعى، والكلمات التي تدل على معنى الجماعة في لسان العرب قلَّما تخلو من الإشارة إلى الرحلة والرعاية، فالأمة هي الجماعة التي تؤم مكانًا واحدًا، أو تأتمُّ واحدة، والشعب هو الجماعة التي تتخد لها شعبة واحدة من الطريق، والطائفة هي الجماعة التي تطوف معًا.

والقبيلة هي الجماعة التي تسير إلى قبلة مشتركة، والفصيلة هي الجماعة التي تفارق في مسلك واحد، والفئة هي الجماعة التي تفيء إلى ظل واحد والبيئة هي الموطن الذي يبوء إليه أصحابه بعد الرحلة عنه، والنفر من القوم من ينفرون معًا للقتال أو لغيره والقوم في جملتهم هم الذين يقومون قومة واحدة للقتال خاصة.

والمعاني المجازية تحمل هذا الطابع فنقول المذهب للطريقة الفكرية كما نقول المنهج والمشرب والنحو والمصدر والمورد، ونطلق السيرة على الترجمة وهي من (سار يسير) ونطلق القصة على الحكاية وهي من قص الأثر، ونقول الجيش من جيشان الحركة في الأمكنة المتعددة أو المكان (الواحد) والجند من (الجَند) وهي الأرض الغليظة التي لا يسهل طروقها.

ويظهر ارتقاء اللغة من علامات الزمن في أفعالها، فاللغة التي تدل على الزمن بعلامات مقررة في الفعل أعرق وأكمل من اللغة التي خلت من تلك العلامات وليس هناك لغة قد اشتملت على وسائل التمييز بين الأوقات كما اشتملت عليها اللغة العربية، فكل لحظة

من لحظات النهار والليل قد كان لها شأنها في حياة سكان البادية بين السفر والإقامة والحل والترحال فمنها ما هو صالح لبدء المسير، ومنها ما هو صالح للراحة القصيرة أو الطويلة، ومنها ما لا يصلح إلا للسكينة والاستقرار.

فهناك كلمة البكرة والضحى، أو الغدوة والظهيرة والقائلة والعصر، والأصيل والمغرب، والعشاء والهزيع الأول من الليل، والهزيع الأوسط، والموهن، والسحر والفجر والشروق، ويكاد هذا التقسيم أن ينحصر بالساعات، كما يقول العقاد على صعوبة التفرقة بين هذه الأوقات في كثير من اللغات الأخرى بغير الجمل والتراكيب.

وهناك ثلاثة أسماء على الدورة حول الشمس في مصطلح الفلكيين في: السنة والعام والحول، ولكل منها موضعه في التعبير، وهناك ألفاظ مختلفة على حسب الطول والقصر للدلالة على الأوقات، فالمدة شاملة لجميع المقادير من امتداد الزمن، وتنطوي فيها اللحظة أو اللمحة للوقت القصير، والبرهة والردح للوقت الطويل، والفترة للمدة المعترضة بين وقتين، بل وجد فيها الحين للزمن المقصود المعين والعهد للزمن المعهود المقترن بمناسباته، والزمن للدلالة على جنس الوقت كيفما كان، والدهر للمدة المحيطة بجميع الأزمنة والعهود والأحيان، والزمن يرتبط بحياة العربي ارتباطًا وثيقًا فكل لحظة ذات شأن في الحركة والإقامة وفي المرعى والتجارة والحرب والأمان.

وقد استوفت اللغة العربية هذه الدلالة من الكلمات المستفادة من التصريف والأدوات المصطلح على تخصيصها لمعانيها أو أساليب التعبير .

هذه خلاصة عرضنا فيها لكتاب من أهم الكتب التي عالجت الجانب الجمالي الشعري في لغة الضاد معالجة علمية منطقية مقارنة بينها وبين غيرها من اللغات العريقة مبينة دقتها وشمولها ونظامها.

عرض لكتاب

خصائص اللغة العربية – الدكتور محمد حسن حسن جبل[1]

من أفضل الكتب التي عرضت لخصائص اللغة العربية ومزاياها كتاب خصائص اللغة العربية الذي أشار منذ البداية إلى أن كلمة خصائص في المعاجم اللغوية المعتمدة لم يرد لها ذكر، وجاء في اللسان، خصَّه بالشيء يخصُّه خصًّا وخصوصًا وخصوصية (بفتح الخاء وضمها) والفتح أفصح، وخصصه، واختصَّه (أفرده به دون غيره) من هنا كان معنى الخصائص كما يستنتج الباحث ما ينفرد به الشيء دون سواه .

وقد وردت كلمة (خصائص) في كتاب الأقدمين منذ الجاحظ في كتاب الحيوان، واستعملها العلامة اللغوي الشهير أبو الفتوح عثمان بن جني في كتابه (الخصائص) وأحمد ابن فارس في كتابه (الصاحبي) عنوانًا لأحد أبوابه، والعالمان الأخيران من علماء القرنين (الرابع والخامس) وثعلب في كتابه (فقه اللغة وسر العربية) وكثير من علماء العربية اللاحقين حتى هذا اليوم .

ويستنتج الكاتب أيضًا (من ذلك كله) أن المقصود بخصائص اللغة العربية ما انفردت به العربية دون سواها من صفات .

والحقيقة أننا أميل إلى اعتبار أن خصائص اللغة العربية تعني ما تتميز به هذه اللغة عن غيرها من اللغات تميزًا يتمثل في بروز المزايا المشار إليها فيها على نحو أكثر وفرة منه في غيرها، ولا يعني ذلك تفرُّد العربية بتلك الظواهر دون غيرها.

وينتقل الكاتب إلى البحث في قضية بالغة الأهمية، وهي تفضيل العربية على سائر لغات الأرض، وقد انقسم العلماء إزاء هذه القضية إلى فريقين:

الأول: (العلماء المعاصرون في الغالب)، يعيب هذا الفريق فكرة تفضيل اللغة العربية على غيرها بشكل عم، ويرون ضرورة استبعاد هذه المسألة من مجال البحث اللغوي

(١) صدر هذا الكتاب (خصائص اللغة العربية) (تفصيل وتحقيق) عن دار الفكر العربي، القاهرة ١٩٨٦م.

بدعوى أنها ليست علمية، وقد رُدَّ على هذه الدعوى بأن التقارب إنما هو في أداء وظيفة اللغة أمر مسلم، والخصائص المشار إليها تعالج جوانب الكفاءة في هذه الوظائف دون قطع في مسألة الأفضلية، والخصائص تتكئ على أدلة علمية وليست رجمًا بالغيب.

أما الفريق الثاني: فيرى أن أفضلية اللغة العربية مسألة أقرَّها القرآن الكريم فهي لا تحتمل النقاش والخلاف، ويتكئون في ذلك على قول الله – تعالى –: {لسان الذي يلحدون إليه أعجمي وهذا لسان عربي مبين} [النحل: ١٠٣].

وقوله – تعالى –: {نزل به الروح الأمين على قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين} [سورة الشعراء ١٩٣– ١٩٥].

وقد وردت آيات كريمة أخرى تشير إلى خصائص العربية كلغة للقرآن الكريم وجاء في الحديث الشريف قوله (صلى الله عليه وسلم) أول من فتق لسانه بالعربية المبينة إسماعيل وهو ابن أربع عشرة سنة، وقال ابن حجر عن هذا الحديث إن إسناده حسن(١)، وقد اعتبر هذا الحديث شهادة للعربية لفضلها، وقال – صلى الله عليه وسلم –: «إن العربية اندرست فجاءني بها جبريل غضة طرية كما شقَّت على لسان إسماعيل عليه السلام»(٢)، وقد قيل: إن اللغة العربية لغة أهل الجنة، وواضح أن ما استشهد به من الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة لا يتضمن النص المباشر على أفضلية اللغة العربية، وإنما يستنتج منه ذلك استنتاجًا .

وقد ورد عن عمر بن الخطاب – رضي الله عنه – أنه كتب إلى أبي موسى الأشعري: «خذ الناس بالعربية، فإنها تزيد في العقل، وتثبت المروءة».

وقد ورد التفصيل على ألسنة الأئمة، فقد روي عن الإمام الشافعي (عاش في القرن الثاني الهجري): لا يجوز – والله أعلم – أن يكون أهل لسانه (الضمير عائد على الرسول

(١) كنز العمال ٤٩٠/١١، وقد نقل الحكم بحسن السند مصحح الكنز عن المنادي في الفيض ٩٢/٣ عن ابن حجر.

(٢) الجامع الكبير ٢٠٧/١، كنز العمال ٤٩٠/١١.

– صلى الله عليه وسلم – اتباعًا لأهل لسان غير لسانه في حرف واحد[١] ويقول أيضًا: (لسان العرب أوسع الألسنة مذهبًا، وأكثرها ألفاظًا، ولا نعلمه يحيط بجميع علمه إنسان غير نبي)[٢].

وأشار إلى مثل هذا الجاحظ في (البيان والتبيين) وابن قتيبة في تأويل مشكل القرآن الكريم وهو من علماء القرن الثالث الهجري .

وكذلك أبو القاسم الزجاجي في كتابه (الإيضاح في علل النحو) (وهو من علماء القرن الثالث والرابع الهجري) وقد فضَّل الفارابي (وهو من علماء القرن الرابع) العربية على سائر اللغات في كتابه (ديوان الأدب) وأشار إلى نحو ذلك ابن جني في (المحتسب) وأحمد ابن فارس في (الصاحبي) والسيوطي في (المزهر) والجوهري في معجمه (الصحاح) والثعالبي في مقدمة كتابه (فقه اللغة وسر العربية) وابن سنان الخفاجي في (سر الفصاحة) والزمخشري في (الفائق).

ولم يخبط هؤلاء العلماء في قولهم بتفضيل العربية خبط عشواء، بل ارتكزوا إلى خصائص مقررة مدعمة بالأمثلة والأدلة ومنها:

أولاً: البيان:

والمقصود بالبيان الكشف والتوضيح والبيان اسم جامع لمعان مجتمعة الأصول، متشعبة الفروع، تتمثل في الكشف بالعبارة اللغوية عما يقع في النفس من مشاعر وخواطر وفكر تتعلق بالأشياء المحيطة، أو تتولد في الحس الباطن بوجه ما، وقد وصف الجاحظ البيان بأنه (الدلالة الظاهرة على المعنى الخفي)[٣]، وقد اختصت اللغة العربية بالصورة العليا من صور البيان، لأن الكشف بالعبارة اللغوية مشترك بين اللغات .

(١) الرسالة للإمام الشافعي تحقيق أحمد محمد شاكر ص ٥٤٦ .

(٢) المصدر السابق ص ٥٠.

(٣) د . محمد حسن الجبل (خصائص اللغة العربية) ص ٣٨.

ثانيًا: زيادة حروف المباني في العربية عن غيرها:

المقصود بحروف المباني تلك التي يتركب منها الكلام أي حروف الأبجدية مجردة، وقد أشار علماء العربية إلى أن ألفاظ جميع الأمم –كما يقول ابن قتيبة – قاصرة عن ثمانية وعشرين، وقد أشار الخليل إلى أن الظاء حرف خص به العرب دون سائر الأمم، وقال الأصمعي: (ليس للروم ضادٌ، ولا للفرس ثاء، ولا للسريان ذال) وزيادة حروف البناء (الأبجدية) في لغة ما تعني زيادة فرص تكوين الألفاظ، وبالتالي زيادة الأفكار والمعاني .

والحقيقة أنه في اللغة العربية (٣٤) أربعة وثلاثون صوتًا لغويًّا (حرفًا)؛ لأنه بالإضافة إلى حروف الأبجدية التي أشير إليها هناك ألف المد واو المد، وياء المد، ثم الفتحة والضمة والكسرة (وهذه الحركات تحسب أصواتًا أي (حروفًا) لأن لها مخارج وصفات وقيمًا معنوية، ورموزًا كتابية ونظائرها في اللغات الأخرى تحسب وتكتب.

وهناك أصوات عربية فرعية ذكر منها سيبويه النون الخفيَّة، والهمزة والألف التي تمال إمالة شديدة و(الشين التي كالجيم) والصاد التي كالزاي (حينما نجهر بها) وألف التفخيم في لغة الحجازيين (الصلاة) وهذه الأصوات الفردية عدَّها سيبويه مستحسنة يكثر استعمالها (ويؤخذ بها وتستحسن في قراءة القرآن والأشعار) [(١)] وبها بلغت عدة الأصوات العربية أربعين، ويمكن أن يضاف إليها حرفان مما سمته الدراسات الأوروبية صوتًا مزدوجًا، ويمكن أن يضاف إلى ذلك بعض الصور الصوتية لنطق الحروف العربية، فقد ذكر ابن سينا خمسة عشر صوتًا فرعيًّا .

وقد بلغ عدد الأصوات الصامتة في اللغات المختلفة ستة وخمسين صوتًا، وفي اللغة العربية من الصوامت خمسة وأربعون صوتًا، وهذه نسبة كبيرة لم تبلغها أي لغة أخرى، فهناك أربعة وثلاثون صامتًا في العربية (ثمانية وعشرون صوتًا وست حركات) وتبلغ أصوات اللغة الإنجليزية تسعة وعشرين، وفي الفارسية اثنان وثلاثون، والعبرية فيها ثلاثة

(١) المرجع السابق.

وعشرون وبالمقارنة بين اللغة العربية واللغات الأوروبية المشهورة يتبين أن العربية أثرى تلك اللغات بالوحدات الصوتية .

ومن خلال هذه الإحصائيات الدقيقة يثبت أن حروف المباني في العربية تفوق بقية الحروف في سائر اللغات كما قرر العلماء العرب القدامى .

ثالثًا: حسن التأليف في الكلمة والعبارة:

لقد خلت مباني اللغة العربية (ألفاظها) من كل ما يثقل على الناطق التلفظ به، ولم يقتصر ذلك على تأليف الحروف بل شمل كل الحركات أيضًا، فلم يجمع بين ساكنين أو متحركين متضادين أو بين حرفين غير مؤتلفين كالعين مع الحاء، والقاف مع الكاف، والحرف المطبق مع غير المطبق مثل تاء الافتعال مع الصاد والضاد والواو الساكن مع الكسرة مثلها، ولا تتوالى فيها حركات أربع .

ويمكنه أن يتضح لنا ذلك من خلال الأمثلة التالية:

أ- الحروف التي لا تأتلف: موعاد – أصبحت ميعاد- اصتنع – اصطنع.

ب- منع تركيب الكلمة العربية من أربعة حروف خالية من حروف الذلاقة (ر، ن، م، ل، ب، ف) ولذلك شاعت الأبنية الثلاثية .

ج- حسن تأليف الحركات بالمراوحة بين الحركات والسكنات حيث يمتنع التقاء الساكنين.

ولحسن التأليف في اللغة العربية صور عدة عرج على ذكرها الدكتور محمد حسن جبل في كتابه (خصائص اللغة العربية) وفيما يلي أهمها:

أولاً: قلة عدد الحروف في الجذور العربية: إذ أن غالبية ألفاظ بنيت على ثلاثة أصول، وقليل منها بني على أربعة أصول، وأما الكلمات ذات الأصول الخمسة فنادرة .

ووجه الحسن في التراكيب الثلاثية كما يقرره الخليل بن أحمد: حرف ابتدأ به، وحرف تحشى به الكلمة، وحرف يوقف عليه، أي: أن الثلاثي جاء على أقل ما يمكن أن تكون

عليه الكلمة، مع القوة ويسر النطق، وذلك يوافق شرط حازم القرطاجني (ناقد عربي مشهور) من أن الكلمة تقتضي أن تكون حروفها متوسطة العدد، وفي قلة عدد الحروف سهولة في الأداء.

ثانيًا: تخفيف الألفاظ الرباعية والخماسية بحروف الذلاقة: (سميت بذلك لخروجها من طرف اللسان أو من الشفتين مع خروج النفس من الأنف في النون والميم) وهي أخف الحركات على النطق، وقد ميَّز العرب بين التراكيب العربية وغير العربية من خلال تقريرهم أن أي صيغة رباعية أو خماسية تخلو من حروف الذلاقة تكن غير عربية، وقد لوحظ أن نسبة دوران حروف الذلاقة ارتفعت بصورة عامة .

– في الجذور الرباعية والخماسية، ذلك ثابت من خلال الإحصاءات التي قام بها بعض الباحثين .

ولا يتسع المجال لإثبات الجداول والإحصاءات في هذا المقام .

الاتساق وحسن التنظيم في الألفاظ العربية

عرف عن الألفاظ العربية أنها تتألف من مخارج متباعدة، فقد أنكر علماء العربية الكلمات التي تقاربت مخارج حروفها كما فعل الخليل حين استهجن كلمة الهمخع، وأشار إلى أن العين والحاء لا تأتلفان لقرب مخرجيهما، وقد تبين من خلال الإحصائيات التي قام بها باحثون لغويون محدثون، واستخلصوها من واقع اللغة العربية في المعاجم صحة ما ذهب إليه الخليل وابن جني وغيرهما من أن هناك اتساقًا في بناء الكلمات العربية، وهو اتساق مُتمثِّل في تكونها من حروف متباعدة المخارج .

ولكي يتفادى العرب ما من شأنه أن يخل بمبدأ الاتساق فإنهم عمدوا إلى إجراء أنواع من التخفيف كالإبدال والتقريب والحذف والزيادة .

التخفيف بالإبدال (جعل حرف مكان آخر) كالإعلال والإدغام وذلك كقلب الواو والياء همزة في مثل قولنا: سائل بدلاً من سايل، وقائل بدلاً من قاول، ومن صور الإبدال إحلال الهمزة محل التاء عند الوقف مثل (رحمة وصلاة) وإبدال تنوين النصب

ألف مد عند الوصف مثل (رأيت خالدًا) وقد يحدث الإبدال للتخفيف من نقل التضعيف (فريَّ) أصلها (ريب) ودسَّ أصلها دسس { وقد خاب من دساها} { وما كان صلاتهم عند البيت إلا مكاء وتصدية} [الأنفال: ٣٥] من تصديد.

ومن وسائل التخفيف تقريب حروف الكلمة بعضها من بعض كالإمالة والإدغام والاتباع فضلاً عن الإبدال، من ذلك إبدال فاء افتعل طاء مثل: اضطر أصلها (اضتر) وإتباع الحركات في نحو شعير وبعير والإدغام يعني إدخال الحرفين المتتابعين – إذا كانا متماثلين أو متقاربين أولهما في الآخر بحيث يخرجان من مخرج واحد دفعة واحدة، ويكون ذلك بإسكان الحرف الأول إن لم يكن ساكنًا وإبداله حرفًا مماثلاً مثل النون حيث تبدل ميمصا، وذلك في مواضع معينة والإدغام يهدف إلى التخفيف .

ويجري التخفيف أحيانًا بالحذف كحذف همزة صيغة (أفعل) في المضارع مثل أحسن يحسن، ومن ذلك الحذف الذي يجري في أسماء المفعول والزمان والمكان، ثم حذف إحدى التاءين من مضارع صيغة (تفعَّل، وتفاعل، وتفعلل) في حالة إسناده إلى المخاطب مثل: تقدم بدلاً من تتقدم.

ويجري التخفيف بالزيادة، فمن قواعد اللغة العربية العامة أنه لا يبتدأ بساكن من هنا كان زيادة همزة الوصل في صيغة الأمر من الأفعال الثلاثية غير المجوفة أو المضعفة، مثل: انصر، اسمع، اضرب، وما إلى ذلك كذلك زيادة (هاء الوقف) أي: السكوت بعد نطق شيء من الكلام والمتكلم يحتاج عند الوقف أن يخرج ما تبقى من نفسه قبل أن يستمد هواء جديدًا وأنسب صوت للوقف الهاء؛ لأنها نفس فحسب.

منع توالي الحركات: مما عرف في بناء اللغة العربية المراوحة بين الحركات والسكنات فلم يجتمع ساكنان في الكلمة، ولا في البيت الشعري ولا بين أربع حركات متوالية فتوالي أربع حركات فيه (ثقل) فالحركات أصوات مثل الحروف، وتوالي الحركات الأربع يعني أن الكلمة مكونة من ثمانية حروف، وهذا طول مفرط في الكلمة .

ومن المقولات المقررة في العربية قول سيبويه: «لم يكن ليلتقي ساكنان» وأن السليقة العربية لا تقبل الابتداء بالساكن لهذا جاءوا بهمزة متحرك ليوقف عنده، لذلك يتعذر النطق بساكنين متواليين .

منع توالي الحركات الثقيلة: الفتح أخف الحركات: والكسر ثقيل على اللسان بالنسبة له، والضم أثقل من الكسر، والساكن أخف من المتحرك، وكان من حرص العرب على خفة ألفاظهم أن تجنبوا في أصول أبنيتهم — لم يبنوا – أسماء تلي الضمة فيها الكسرة أو العكس، لاستثقال الخروج من ثقيل إلى أثقل يخالفه، أما في مثل إبل وعنق، فتماثل الثقيلين خفف من وطأة الثقل، ويمكن الخروج من الثقيل إلى الأثقل من الكسرة إلى الضم إذا كانت إحدى الحركتين طارئة غير لازمة مثل: يضرب، لينهر، وأما من الضم إلى الكسر مثل فُعل فجائز في المبني للمجهول؛ لأنه عرضي أيضًا .

تخفف الحركات بتقريب بعضها من بعض وبالتناسب بينها وبين الحروف كما في الإمالة (وهي أن تذهب بالفتحة إلى جهة الكسرة (كالفتى) وتقريب الألف إلى الياء وتقريب الصاد من الزاي حين قالوا (صدر) فجعلوها بين الصاد والزاي التماسًا للخفة والإتباع في الحركات (ومعناه تحريك الحرف بمثل حركة حرف آخر تبعًا له) كضم همزة الوصل تبعًا لضم الحرف الثالث في الكلمة (أُكتُب، أُخرُج) (ككسر الفاء اتباعًا للعين فخذ، شهد) .

تناسب صفات الحركات والحركات كالتفخيم والترقيق، والتفخيم وهو غلظ يدخل في صوت الحرف فيمتلئ الفم بصداه، والترقيق تخول يدخل على صوت الحرف فلا يمتلئ الفم بصداه والحروف المفخمة هي حروف الاستعلاء (خص ضغط قظ) والراء إذا كانت مفتوحة أو مضمومة أو كانت ساكنة بعد فتح أو ضم، واللام في لفظ الجلالة بعد فتح أو ضم .. إلخ .

تخفيف الحركات بالحذف: من ذلك حذف حركات الإعراب والبناء من آخر الأفعال والأسماء المعتلة الآخر حتى لا يثقل نطقها مثل رمى ودعا والفتى والقنا واهتدى واستدعى .. وفي مواطن أخرى كثيرة .

هذا خلاصة لأهم ما جاء في هذا الكتاب القيم عرضناه ليرجع إليه من أحب الاستزادة من العلم بخصائص اللغة العربية، وقد بذل مؤلفه جهدًا ليس باليسير فتتبع ما جاء في أمهات الكتب اللغوية والنحوية والمعاجم، وأقوال العلماء المتناثرة هنا وهناك .

عبقرية العربية
في رؤية الإنسان والحيوان والسماء والكواكب
للدكتور لطفي عبد البديع

يتكون الكتاب من تمهيد وثلاثة فصول:

أما التمهيد فيتحدث فيه عن اللغة وهي التي تميز الإنسان على ضعفه الجسماني على سائر المخلوقات فهي التي سيطر بها الإنسان وساد، إذا استطاع أن يمسك بالزمن السيال في كلمات تسجل لحظات الوجود وتصور عالمه .

وقد ربط بين الشعر واللغة فهو يزدهر بازدهارها، ويموت بموتها، وكذلك بين الوعي واللغة، فتسمية الأشياء التي هي قوام مرتكز الوعي، واللغة عنده غاية في ذاتها، فالدلالة اللغوية عنده غير الدلالة العقلية، وتحدَّث عن علاقة اللغة بالفكر، فالفكر غير محدود والألفاظ وحدات محدودة محسوسة، ولا سبيل للتحكم بالفكر إلا من خلال الكلمة، وكل فكر لا بد له أن يمر ببرهان اللغة مكتوبة أو منطوقة، ولذلك كان اختلاف الفقهاء ناجمًا عن أسباب لغوية لخصها ابن السيد البطليوسي في كتابه «الإنصاف في التنبيه على الأسباب التي أوجبت الاختلاف بين المسلمين في آرائهم» في ثمانية أوجه: اشتراك الألفاظ والمعاني – الحقيقة والمجاز- الإفراد والتركيب – الخصوص والعموم الرواية والنفل – الاجتهاد فيما لا نص فيه – الناسخ والمنسوخ – الإباحة والتوسع فاللغة مناط الائتلاف والاختلاف في آن فهي أشبه بحوار المرء مع ذاته كما يقول:

وفي الفصل الأول يبحث في الإنسان وأجزائه، والدلالة اللغوية مما يدل على عبقرية اللغة، فالإنس نقيض الوحشة والنوس نقيض السكون، والإيناس الإبصار والنسيان نقيض الذكر، وكل ذلك سائغ يؤول بعضه إلى بعض إلى آخر ما ذهب إليه مما لا يتحدد إلا بالعلاقة بين طرفي الحوار والحديث، والشخص مما يتصل بالإنسان فالشخوص هو اللحظة الأولى من لحظات الحياة، وهو أيضًا اللحظة الأخيرة .

وأجزاء الإنسان كالوجه والرأس يظهر منهما أخص ما في الإنسان من العلو والارتفاع، أما الوجه فلأنه أول ما يقبل من قامة الشخص، ويختصر كل ما في صاحبه من أسباب الرياسة ودواعي السيادة، ولهذا يقال فلان وجه، وفلان وجيه، والجاه عظم الشأن، وله علاقة اشتقاقية بالوجه، فالوجه يختصر الإنسان، وكذلك الجبهة التي تختصر الوجه، ومن ثم الإنسان، ويدور الأمر فيها على أربعة أشياء تقترن فيها بالقيمة المعنوية، وهي الاتساع والعظم والاستواء والبيض فالرجل الأجبه واسع الجبهة حسنها، وإذا ابيضت الجبهة وحسنت، ولم تكن كثيرة اللحم، قيل لصاحبها: هو واضح الجبين، والجبهة موضع التعبير عما في النفس.

وإذا نظرت إلى أسرة وجهه برقت كبرق العارض المتهلل

ويرى الدكتور عبد البديع أن العربية قد توخت في أسماء ما للإنسان من أعضاء سماتٍ للوجود المائج بالحركة المأخوذ من وجوده الذاتي، مثال ذلك الجمجمة والعنق والعين والحاجب واليد والإصبع والرجل وغيرها، ترمي معانيها إلى ذلك وتقصده فالجمجمة يلحظ فيها الاجتماع والشمول والإحاطة وهذه المعاني حافلة بالحركة، والعنق وصلة بين الرأس والجسد يتطاول معه الإنسان، ويخرج من ضيق الانغماس إلى أفق الارتفاع (ويلاحظ ما فيها من حركة) ... إلخ , وقد استقصى الباحث على هذا النحو كافة أجزاء الإنسان، وكذلك خلق الإنسان، إذ يرى أن هذه المادة اللغوية نجد فيها أنواعًا مختلفة من المعاني تلتقي فيها الهضاب والسهاب والمروءة والثواب والجدة والبلى واللين والشدة، وكذلك النفس في العربية إنما كانت موطنًا لصالح الأعمال وخبيثها؛ لأنها معراج الإنسان إلى السماء وقعيدته في الأرض، تحلق به إلى الروح الأعلى، وتهبط به إلى الدرك الأسفل { ونفس وما سواها فألهمها فجورها وتقواها} [الشمس: ٧،٨]. فهي في رحلة مضطردة بين الإيجاب والنفي والوجود والعدم والنور والظلام، ويتبع بعد ذلك هذه المعاني على نحو استقصائي شامل، ويتحدث بعد ذلك على «النسب والقرابة» والعربي –كما

يقول – يظل مجهولاً ضعيفًا حتى (ينتسب) أي: يعرف نسبه ويطلبه، فإذا فعل ذلك اشتد وتمكن كالريح تشتد وتستاف التراب والحصى إذا هي أنسبت.

واستعرض بعد ذلك طبقات الأنساب: فبدأوها بمعنى القطع حتى لا يخوض الناس في الأوهام، ثم مضوا بها نحو التجمع والكثرة والتماسك وفقًا للتعرف والقلة والتخلخل: فالجِذْم أولى الطبقات بمعنى القطع، ثم الشعب وهو النسب الأبعد كعدنان وهو أبو القبائل، وسمي شعبًا؛ لأن القبائل تتشعب منه ثم القبيلة، وهي ما انقسم فيه الشعب كربيعة ومضر، وسميت قبيلة لتقابل الأنساب فيها، ثم العمارة وهي ما انقسم فيه أنساب القبيلة كقريش وكنانة، ثم البطن، وهي ما انقسم منه أنساب العمارة كبني عبد مناف وبني مخزوم، ثم الفخِذ كبني العباس وبني عبد المطلب ويزيدون العشيرة قبل الفصيلة (وعشيرة الرجل رهطه الأدنون) وكأنهم رتبوا ذلك –كما يقول – على بنية الإنسان .

وقد خصص الفصل الثاني لأسماء الكواكب والنجوم والسحاب وتعكس الأسماء التي وضعوها لذلك ثقافة عالية في مجال علم الفلك فقد تجاوزوا الحاجة الأرضية إلى المعرفة بما هو ناء وخفي، فاسم السماء فيه من ذلك المعنى العلو والسعة واللانهائية، فمعناه السقف الذي يعلو المرء فيظله، ويطلق على السماء اسم الجرباء من باب التضاد بمعنى الحسناء، ويستقصي الكاتب المعاني المختلفة للسماء والكواكب، فالشمس يقال لها: الجونة؛ لأن البصر يحار فيها لشدة ضوئها؛ فكأنها تجمع بين البياض والسواد، وتسمى أيضًا الجارية؛ لأنها تجري من المشرق إلى المغرب، وفي التنزيل: {**والشمس تجري لمستقر لها ذلك تقدير العزيز العليم**} [يس: ٣٨].

والغزالة عند طلوعها، والسراج البيضاء وحناذ (شدة الحرارة) وذلك بما يوافق حالاتها المختلفة، وأسماء القمر كلها تتعلق بالضوء الذي تغشاه ظلمة فهو من (القُمرة) بياض فيه كدرة، وقد جعلوا حالاته خمسًا منها (الهلالية: الخروج من تحت أشعة الشمس وظهوره في الغرب أول الشهر) ثم طغيان النور على الظلمة في الليلة السابقة، ثم الاستقبال حيث يمتلئ القمر نورًا، ولذلك يسمى الامتلاء، ويسمى بدرًا كذلك لمبادرته والشمس بالطلوع

في الليلة الرابعة عشرة من الشهر، وتسمى الليلة التي قبلها – وهي الثالثة عشرة – السواء لاستواء القمر منها أو لاستواء ليلها ونهارها في الضياء وهي ليلة التما، ثم حين تطغى الظلمة على النور في الليلة الثانية والعشرين من الشهر، ثم الحالة الخامسة والأخيرة وهي المحافية، وتسمى سرارًا، وذلك في الليلة التاسعة والعشرين .

والقول في بقية الكواكي دون الشمس والقمر كالقول فيهما عند العرب، فهي سيَّارة؛ لأنها تسير إلى مسترها المعلوم، فزحُل من زحَل إذا أبطأ سمي بذلك لبطئه في سيره، وقد سمي بالثاقب كما ورد في القرآن الكريم (النجم الثاقب) والثاقب: المضيء، وما إلى ذلك من أسماء.

والمشترى سمي بذلك لحسنه، ولأنه نجم البيع والشراء ودليلة الأفواج .

والمريخ من المرخ وهو من شجر النار سريع الاشتعال، وعطارد يسمى بالكاتب؛ لأنه النافذ في الأمور، والزهراء مأخوذة من الزاهر وهو الأبيض النير، وقس على ذلك بقية الكواكب، أما المطر فقد اختفلت به العربية في معجمها فبدأت السنة بالشتاء موسم سقوط المطر، وللشتاء أربعة عشر نوءًا، أولها الهنعة وآخرها الشولة، ويقسم الشتاء (كما الصيف) إلى قسمين يطلق عليهما الربيعان: ربيع الماء والمطر وربيع النبات، والريح تذكر في سياق البشارة بالمطر، أو النذير بعدمه، والرياح أربعة: الدَّبور والقبول والجنوب والشمال، فالدبور التي تأتي من دبر الكعبة من تلقائها، والريح لها صفات فهي نكباء، وهيعا إذا هَبت، وإذا لانت فهي (زيدانة) ويقال: تذاءبت الريح.. إلخ، والسحابة سميت كذلك لانسحابها في الهواء، وكانوا في الجاهلية يسمونه المطر بما يدل على ضعفه وشدته وقوته وكثرته فأخفه الطل ثم الرذاذ ثم النضح، والهطلان والوابل المطر الشديد، والغدق المطر الكثير.

وفي الفصل الثالث تحدث عن الحيوان، وهو يطلق على جنس الحي ومجيئه على وزن (فعلان) مبالغة في معنى الحياة، وما يدل على الاضطراب والحيوان معناها – أيضًا –

الحياة الدائمة، ولذلك سمى الله – سبحانه وتعالى – الآخرة حيوانًا {وَإِنَّ الدَّارَ الْآَخِرَةَ لَهِيَ الْحَيَوَانُ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ } [العنكبوت: ٦٤].

وأسماء أجناس الحيوان مأخوذة من الاضطراب والحركة التي تظهر على أوضاع شتى تتبعتها العربية كما تتبعت غيرها من مظاهر الحياة فأثبتتها، فكانت هذه الأسماء كاللحظات المستقرة في سيل الزمن احتضنت جزءًا من تاريخ الإنسان وكيانه، ومن وجوه تسمية الحيوان ما ذكره الجاحظ على أربعة أقسام: شيء يمشي، وشيء يطير، وشيء يعوم، وشيء ينساح في الأرض، والنوع الذي يمشي على ثلاثة أقسام: ناس، وبهائم، وسباع، والطير كله سبع وبهيمة وهمج، والخشاش ما لطف جرمه وصغر جسمه، وكان عديم السلاح، والهمج ليس من الطيور ولكنه يطير كالحشرات، والسبع من الطير ما أكل اللحم خالصًا، والبهيمة ما أكل الحب خالصًا، والمشترك كالعصفور، وليس كل ما طار بجناحين طائر، فقد يطير الذباب والجراد والنمل، ولكن لا يسمى طائرًا، ويرى الكاتب أن التعلق بالحيوانية عند العرب تعلق الخائف من الموت والراغب في الحياة، ويورد أدلة على ذلك منها قصة الناقة وقصة عاد وهود، ثم يتحدث عن الناقة ودلالتها، وكذلك الفرس الذي تعلق بها فالخيل جمع لا واحد له من لفظه وواحده الفرس يستوي فيه المذكر والمؤنث .. إلخ، والكتاب كنز لغوي ثمين .

الباب الثاني
مهارات اللغة العربية

المدخل

أركان الموقف اللغوي

* المرسل * المتلقي * الرسالة

المدخل – أركان الموقف اللغوي

من المعروف أن اللغة لا تؤدي وظيفتها إلا إذا توفر في الموقف اللغوي أركان ثلاثة:

أولاً: المرسل متحدثًا كان أو كاتبًا.

ثانيًا: المتلقي أو المستقبل مستمعًا كان أو قارئًا.

ثالثًا: الرسالة اللغوية شفاهية كانت أم مكتوبة .

ولكي تتم عملية الاتصال التي هي جوهر الموقف اللغوي برمته لا بد من أن تتوافر عدة شروط في كل ركن من هذه الأركان:

فالمرسل ينبغي أن:

أ- يمتلك قدرات ومهارات تعبيرية أولية كالقدرة على النطق السليم عند التحدث، وأن يكون مؤهلاً للتصرف في فنون القول وفقًا للمواقف وأول ما يخطر على بالنا ونحن نتحدث عن هذا الموضوع المعلم وخصوصًا في المرحلة الابتدائية، إذ لا بد أن يكون على دراية تامة بقواعد اللغة العربية: صرفها ونحوها، قادرًا على إدراك ما يتطلبه الموقف اللغوي من اختيار للصياغات الصحيحة التي تناسب المتلقي، ملمًّا بالأساليب التربوية التي تمكنه من أداء مهمته .

ب- يدرك خطورة الإسراف في استخدام الألفاظ اللغوية دون تحديد دقيق لمفهوم هذه الألفاظ، ولعل هذه الآفة من أخطر الآفات التي من شأنها أن تربك المتلقي وتغرقه في فيض زاخر من الألفاظ في سياق إنشائي مترهل تضيع فيه المعاني الدقيقة للألفاظ ويضيع معه الهدف الذي من أجله انعقد الموقف اللغوي برمته، كذلك فإن هذه الظاهرة التي سيطرت على حياتنا اللغوية أدت إلى آثار سلبية على منهج التفكير وأسلوب التعامل مع المشكلات والمواقف كما أدت إلى وجود ثغرات في بناء الشخصية .

إذا كان المرسل معلمًا في المرحلة الابتدائية أو في أي مرحلة من مراحل التعليم الأخرى لا بد له من أن يعي موقفه بدقة ويدرك الفروق بين المواقف اللغوية، فمدرس المرحلة

الابتدائية يختلف في موقفه اللغوي عن مدرس المرحلة المتوسطة أو الثانوية أو الأستاذ الجامعي.

كذلك فإن موقف الشاعر بوصفه مرسلاً مختلف عن موقف القاص أو كاتب المسرحية أو العالم .

فمعلم المرحلة الابتدائية على سبيل المثال يتعامل مع متلقٍّ مختلف وأداته رسالة لغوية ذات خصائص لها طابعها المتميز، لذا عليه أن يفهم طبيعة التلميذ في هذه المرحلة ويدرك مدى حاجته، وما يتطلبه نموه العقلي والوجداني من ثروة لغوية وعليه أن يدرك ما يلي:

١- مدى استعداد الطفل في هذه المرحلة لتعلم اللغة .

٢- دراسة الوسط الاجتماعي والأسري للطفل ومدى تأثير ذلك على نموه اللغوي.

٣- التعامل لغويًّا مع الطفل في إطار فهمه للغة وإدراك ما يلائم الطفل منها .

٤- الانطلاق من قاعدة تربوية سليمة تؤمن بالتدرج في المستويات اللغوية المختلفة تدرجًا منطقيًّا، فالأصل هو فهم القواعد الضرورية المبدئية .

أما معلم المرحلة المتوسطة والثانوية بوصفه مرسلاً فموقفه اللغوي ينطلق من منطلق يتجاوز الأساسيات اللغوية حيث التركيز على الإلمام باللغة بوصفها هدفًا رئيسيًّا في عملية التعلم إذ يرقى إلى مرحلة تالية تجمع بين بعدين في الموقف التعليمي الأول يمثل اللغة كهدف من أهداف العملية التربوية، والثاني يتعامل مع اللغة باعتبارها أداة ووسيلة، وهذا يفرض على المرسل أن يستعمل اللغة استعمالاً مختلفًا عما كان عليه الحال في المرحلة الابتدائية .

أما الأستاذ الجامعي فإن الدور الأساسي له كمرسل هو تجاوز العموميات والأساسيات والغوص حيث تتشكل مواقف لغوية ذات طابع خاص تهدف إلى ما هو أعمق وأبعد غورًا مما يفترض معه وجود شروط خاصة تتعدى الاستخدام اللغوية في مستواه العادي.

أما فيما يتعلق بالمرسل الخاص كاتبًا كان أو شاعرًا أو مبدعًا بشكل عام، فإنه من المعروف أن الدقة والوضوح في عرض الأفكار والمشاعر والمشاكل هما الشرطان الأساسيان اللذان ينبغي أن يتوفرا في المرسل، فالمبدع المرسل لا يتعامل مع الأفكار والمعاني بهذه الصفة الواضحة عندما يريد أن يكتب أو يتحدث، بل مع الرموز اللغوية التي هي أشبه بالشيفرة المحتاجة إلى ترجمة، وهنا تتعرض المادة اللغوية إلى عمليتين من عمليات التحويل الأولى لدى المتحدث (المرسل) والثانية لدى السامع (المتلقي) فكلاهما يترجم الشيفرة إلى أفكار ومعان، من هنا كانت أهمية المرسل في صياغة المادة اللغوية صياغة متقنة تمكنه من نقل أفكاره ومشاعره على الوجه الأكمل.

وتتبدَّى الصعوبة الحقيقة لدى المبدع الذي لا يفضي بأفكار محددة، بل يقدم رؤية تمتزج فيها الأفكار بالانفعالات بالأحلام والتأملات في تشكيل إبداعي يوحي أكثر مما يقول، وهذا النمط من الإرسال تتعقد فيه الرموز اللغوية فلا تصبح مجرد علاقات ذهنية مجردة، بل تصبح مهمتها نقل حالة وجدانية ونفسية وفكرية منصهرة في بوتقة واحدة، وهنا قد تعجز اللغة بتكوينها المألوف، وصياغاتها المتداولة عن الإفضاء بمكنونات المبدع، فيعمد إلى نوع التشكيل اللغوي المجازي، وقد يلجأ إلى استخدام رموز جديدة أكثر تعقيدًا وعمقًا .

من هنا تصبح دراسة المبدع بوصفه مرسلاً أي ركنًا من أركان الموقف اللغوي ذات وضع خاص، فالتشكيل اللغوي لديه لا يخضع للضوابط التي يخضع لها المرسل العادي، فكل مبدع يشكل حالة خاصة تخضع لظروف وملابسات تتميز عن غيرها، وبالتالي فإنه من غير الممكن فرض شروط خاصة على المبدع، بل إن الوضوح الذي يفترض في المرسل العادي يصبح آفة لدى المبدع إذا كان ناصعًا ومباشرًا يفتقر إلى ذلك الغطاء الشفاف الذي يتيح للمتلقي متعة الاكتشاف والدهشة .

أما المتلقي هو الركن الثاني من أركان الموقف اللغوي، فهو يختلف باختلاف المرسل والرسالة اللغوية، فالتلميذ في المرحلة الابتدائية وفي غيرها من المراحل هو الذي

يحدد طبيعة الرسالة، والمرسل ويشترط فيه أن يكون ذا مستوى يؤهله للاستفادة من الرسالة في حدود القدرات اللغوية المعتادة في مثل سنه، من هنا ينبغي إعداد المتلقي (المستقبل) إعدادًا جيدًا من الناحية اللغوية، إذ ينبغي أن يكون مؤهلاً لفك الرموز اللغوية قادرًا على التلقي.

وتتحدد الصلة بين المرسل والمستقبل وفقًا لمستويات معينة من الاتصال بينهما يمكن ترتيبهما على النحو التالي:

أولاً: كمال الاتصال، ويعني التام الذي يتمثل في قدرة الطرفين على ترجمة الأفكار إلى رموز مفهومة أو العكس، وهذا المستوى من الاتصال لا يتحقق إلا في الأمور النفعية العادية، وحين يكون المتلقي والمرسل على نفس الدرجة من الثقافة والفهم وفي القضايا التي يكون الاصطلاح على عناصرها تامًّا .

ثانيًا: الاتصال النسبي، ويغلب هذا المستوى من الاتصال اللغوي في الأمور الفكرية العميقة وفي التأثيرات الوجدانية، ويفترض في هذه الحالة أن يكون المستوى التعليمي متقاربًا بين المرسل والمتلقي، وحينما تكون الرسالة اللغوية ذات طابع أدبي إبداعي.

ثالثًا: الانقطاع التام – وهذا يحدث في موقفين اثنين:

أ- حينما تكون الرسالة اللغوية ذات رموز غير متعارف عليها بين طرفي الموقف اللغوي.

ب- حينما يكون التفاوت تامًّا في المستوى العقلي، كأن يكون المرسل رجلاً ناضجًا، والمتلقي طفلاً رضيعًا، وكذلك عندما يكون المرسل مثقفًا يتحدث في قضية ذات طابع تخصصي والمتلقي أميًّا .

وفي حالة الإبداع يشترط أن يكون المتلقي ذا مستوى فكري وذوقي خاص، وأن تكون قدرته على فك الرموز أعلى من قدرة الآخرين، بما ناله من تدريب لغوي ومهارة خاصة، فمتذوق الأدب له مواصفات خاصة .

أما الركن الثالث من أركان الموقف اللغوي فهو الرسالة أو المادة اللغوية، وقد سبق أن أشرنا إلى أنها ليست أفكارًا أو معاني مباشرة، بل هي رموز تخضع للتأويل لدى طرفي الموقف على نحو ما يوضحها أحد الباحثين إذ يقول:

« إن اللغة سواء كانت شفوية أو كتابية ليست إلا رموزًا، فالمتكلم لا يتكلم معاني وألفاظ، والكاتب لا يكتب معاني، والمستمع لا يستمع إلى معان والقارئ لا يقرأ معاني، وإنما يتكلم المتكلم رموزًا، وكذلك الكاتب أو المستمع أو القارئ، والكلمة التي يتكلمها المتكلم والعبارة أو الجملة التي يستخدمها ليست معنى إنما هي رموز لمعان في عقل المتكلم أو الكاتب، وهي وسيلة يستخدمها ليعبر بها عن المعاني التي لديه، ولكنها وسيلة في غاية الأهمية ... وأي خلل في استخدام هذه الرموز ينجم عنه توقف الاتصال وانحرافه»[(١)].

- ولا بدَّ أن تكون الرسالة اللغوية ذات فائدة للمتلقي تثير اهتمامه وتستفز إدراكه .
- ضرورة توفر الصحة اللغوية والبعد عن الغموض والاستغلاق.
- توفر التنظيم والتسلسل والترابط بين العبارات لتؤدي المعاني المقصودة.
- الدقة في اختيار الألفاظ المناسبة للتلقي الذهني والوجداني.

وهذه الشروط التي ينبغي أن تتوفر في الرسالة اللغوية يترتب عليها ضرورة اختيار المنهج المناسب في مراحل التعليم المختلفة، وخصوصًا في المرحلة الابتدائية حيث يجب على الجهة التي تختار المادة اللغوية أن تكون يقظة في اختيار النصوص والأناشيد والمواد المقروءة، وكذلك فيما يتعلق بأمثلة النحو وموضوعات التعبير .

(١) محمود رشدي وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٨٠، ص ٨، نقلاً عن د . علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح الكويت ١٩٨٤م ص ٤٨ .

أما فيما يختص بالمبدع فينبغي أن يختار الألفاظ والعبارات التي تثير ملكة القارئ، وذائقته وتستدعي اهتمامه دون إغراق في استعمال الانحرافات اللغوية ذات الطابع المجازي.

وهناك من يميز بين وظائف الرسالة اللغوية فيقسمها إلى: إخبارية ونفعية وانفعالية، ويرى بعض الباحثين والعلماء أن الوظيفة الأدبية للرسالة اللغوية تنحرف بها من الاستعمال النفعي إلى الأثر الجمالي فليس من وظيفة العمل الإبداعي الأدبي أن ينقل الفكرة فيكون إخباريًّا نفعيًّا، حيث يتحول القول اللغوي من (رسالة) إلى (نص) ولا يصبح هدفه نقل الأخبار أو المعاني بين ركني الموقف اللغوي.

خلاصة:

مما سبق نخلص إلى أن الموقف اللغوي ينعقد إذا توفرت ثلاثة أطراف:

الأول: المرسل، وقد يكون متحدثًا عاديًّا أو معلمًا لمختلف المراحل أو مبدعًا أو ممثلاً أو محاورًا أو مهرجًا، ولكن يهمنا من ذلك اثنان هما المعلم والمبدع ويشترط في المعلم:

١– شروط تتعلق بالمستقبل وهي:

أ– الفهم الشامل للمستقبل نفسيًّا واجتماعيًّا وعقليًّا .

ب– الإلمام الكامل بحاجته المعرفية واللغوية.

ج – الوسائل التربوية الكفيلة بإيصال الرسالة اللغوية للمستقبل.

يضاف إلى ذلك فيما يتعلق بالمبدع القدرة على إنارة المتلقي وجدانيًّا وعقليًّا .

٢– شروط تتعلق بالرسالة اللغوية وهي :

أ– الإلمام باللغة وعلومها المختلفة إلمامًا كافيًا .

ب– القدرة على أداء اللغة أداء صوتيًّا وكتابيًّا صحيحًا .

ج – معرفة الهدف من الرسالة اللغوية.

يضاف إلى ذلك – فيما يختص بالمبدع القدرة على استعمال اللغة استعمالاً فنيًّا يتسق مع الأصول الجمالية للرسالة بوصفها عملاً أدبيًّا .

الثاني– المستقبل:

وهو الذي يتلقى المادة اللغوية من المرسل ويشترط فيه لكي يكون مستقبلاً جيدًا:

أ– الصحة الجسدية والنفسية والعقلية .

ب– أن يكون عمره العقلي مناسبًا للرسالة اللغوية .

ج – أن تكون لديه رغبة في تلقي الرسالة .

والاستقبال يتم في ثلاثة مستويات:

١– الاستقبال الكامل (كمال الاتصال).

٢– الاستقبال الناقص (شبه كمال الاتصال).

٣– انعدام الاستقبال لاختلاف اللغة أو الفرق الشاسع بين مستوى الرسالة والمستقبل.

وعملية الاستقبال تتم برتجمة الرموز الصوتية والكتابية إلى أفكار ومعان.

الثالث: الرسالة اللغوية ويشترط فيها:

أ– أن تكون سليمة لغويًّا .

ب– أن يتوفر فيها الوضوح والدقة والترابط .

ج – أن تكون في مستوى المستقبل.

نموذج للموقف اللغوي
الصوفية ومدارسها

المرسل: المحاضر (أستاذ جامعي):

المستقبل: طلبة المستوى الأول بكلية إعداد المعلمين .

الرسالة: هذا النص المقتبس من كتاب الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة.

نص الرسالة:

التصوف حركة دينية انتشرت في العالم الإسلامي عقب اتساع الفتوحات وازدياد الرخاء الاقتصادي كردة فعل مضادة للانغماس في الترف الحضاري، مما حمل بعضهم على الزهد الذي تطور بهم حتى صار لهم طريقة مميزة معروفة، باسم «الصوفية»، إذ كانوا يتوخون تربية النفس والسمو بها بغية الوصول إلى معرفة الله بالكشف والمشاهدة، لا عن طريق التقليد أو الاستدلال، لكنهم جنحوا في المسار بعد ذلك حتى تداخلت طريقتهم مع فلسفات هندية وفارسية ويونانية مختلفة .

مدارس الصوفية:

– مدرسة الزهد: وأصحابها من النسَّاك والزهاد والعباد والبكائين، ومن أفرادها رابعة العدوية وإبراهيم بن أدهم، وسفيان الثوري .

– مدرسة الكشف والمعرفة: وهي تقوم على اعتبار أن المنطق العقلي وحده لا يكفي في تحصيل المعرفة وإدراك حقائق الموجودات إذ يتطور المرء بالرياضة النفسية حتى تنكشف عن بصيرته غشاوة الجهل، وتبدو له الحقائق منطبعة في نفس تتراءى فوق مرآة القلب، وزعيم هذه المدرسة أبو حامد الغزالي.

– مدرسة وحدة الوجود: زعيم هذه المدرسة محيي الدين بن عربي من أتباعها المتأخرين جمال الدين الأفغاني (انظر رسالة الواردات) وهي تقوم على أن الله في كل شيء، وهو كل شيء، وليس من شيء في الكون على هذا إلا ويستحق التقديس

والإجلال، يقول ابن عربي : «وقد ثبت عند المحققين أنه ما في الوجود إلا الله، ونحن إن كنا موجودين فإنما كان وجود نابه، فما ظهر من الوجود بالوجود إلا الحق، فالوجود الحق وهو واحد فليس ثم شيء هو له مثل؛ لأنه لا يصح أن يكون ثم وجودان مختلفان أو متماثلان».

– مدرسة الاتحاد والحلول: وزعيمها الحلاج، ويظهر في هذه المدرسة التأثر بالتصوف النصراني، حيث يتصور الصوفي عندها بأن الله قد حل فيه وأنه قد اتحد هو بالله، فمن أقوالهم (أنا الحق) و(ما في الجبة إلا الله) وما إلى ذلك من الشطحات التي تنطلق على ألسنتهم في لحظات السكر بخمرة الشهود على ما يزعمون(١).

النص والموقف اللغوي:

توفر في هذا النص أركان الموقف اللغوي، فمن الشروط التي توفرت في المرسل أنه متخصص في مادته متقن لأداته، وأنه قادر على عرضها عرضًا مناسبًا لمستوى طلابه، وأنه اختار مادته وفقًا للمنهج المقرر الذي يلبي احتياجاتهم في هذا المستوى التعليمي.

كذلك فإن الوسيلة التي عرض بها المؤلف المادة اللغوية كانت منظمة، إذ بدأ بتعريف التصوف كحركة دينية، معللاً أسباب ظهور التصوف، مبينًا ماهيتها ومنهجها، ثم متحدثًا عن مدارسها وأعلامها.

وليس من شك في أن تمكنه مما ينبغي أن يتوفر في المستقبل من فهم هذا النص، وأن يكون ذا خلفية ثقافية تمكنه من ذلك، كما أنه ينبغي أن يكون له اهتمامه بمثل هذه الموضوعات، فطالب العلم المسلم، بل المثقف المسلم بشكل عام مطالب بأن يكون ملمًّا بمثل هذه الأمور.

(١) الندوة العالمية للشباب الإسلامي: الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة، الرياض، مايو، ١٩٧٢، ص ٣٤١، ص ٣٤٧.

أما فيما يتعلق بالرسالة، فقد توافرت فيها الشروط التي سبق أن ألمحنا إليها من حيث كونها صحيحة سليمة من الأخطاء اللغوية والأسلوبية، فقد خضعت للمراجعة من قبل المختصين، كما أن معلوماتها موثوق بها؛ لأنها تستند إلى مصادر موثقة، وروجعت أيضًا من قبل لجنة ذات اختصاص، فهذا النص صادر عن هيئة علمية ومنشور في موسوعة خاضعة لإشراف دقيق، فضلاً عن أنها تناسب المستويات المتوسطة، فهو نص ميُسَّر، أسلوبه قريب التناول، ليس فيه مصطلحات عويصة ولا صياغات فاسقية معقدة.

وهكذا ينعقد موقف لغوي نموذجي من خلال هذا النص الذي اخترناه .

الفصل الأول

* الاستماع * القراءة

طبيعة الاستماع:

قال الله – تعالى –: {**وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**} [الأعراف: ٢٠٤].

من قراءتنا لهذه الآية القرآنية الكريمة يتبين لنا أن هناك مستويين مقصودين من مستويات تلقي المادة الصوتية هما: الاستماع والإنصات، أما التلقي غير المقصود فيتمثل في السماع، وإذا ما تتبعنا هذه المستويات الثلاثة اتضح لنا مفهوم الاستماع .

أولاً: السماع: يتم في هذا المستوى تلقي المادة اللغوية الصوتية بدون قصد عرضًا دون سابق تخطيط أو تصميم، فنحن نسمع إلى أغاريد الطيور وأصوات الضوضاء في الشارع دون أن نهدف إلى ذلك .

ثانيًا: الاستماع: يتمثل هذا النوع من تلقي المادة الصوتية القصد والتصميم بقصد الفهم والتحليل، ولا ينقطع الاستماع إلا بفعل أحد عوامل ثلاثة:

أ- الشرود الذهني اللحظي بسبب تداعيات طارئة تصرف المستمع .

ب- عوامل خارجية كوصول أحد الأشخاص وحواره مع المستمع .

ج – الاستفسار عن المادة المسموعة، وهو مؤثر إيجابي بينما السابقان سلبيان .

ثالثًا: الإنصات: وهو الاستماع في أعلى مستوياته، حيث ينصرف متلقي المادة الصوتية إليها ولا ينشغل بغيرها، ويختلف الإنصات عن الاستماع في كونه متصلاً غير منفصل، ولهذا يرى بعض الباحثين أن الإنصات للأذنين كالقراءة للعينين «فإذا كانت القراءة هي نتاج عملية التبصر لكل من النظر وتعرف وفهم تحليل على الرموز بالأذنين وفهم وتحليل وتفسير للرموز الكتابية، فإن الإنصات هو جماع عملية الاستماع التي تعرف على الرموز بالأذنين، وفهم وتحليل وتفسير للمعاني التي تثيرها الرموز المتحدث بها (د . علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ص ٥٦).

وطبيعة الاستماع تستلزم قدرًا من الانتباه واليقظة والتركيز من هنا كان تدريب وجهد وممارسة، فالاستماع مهارة من مهارات الاستقبال، والاستقبال يستلزم نشاطًا إضافيًّا من

أجل إدراك الحقائق وفهم المعاني والأفكار والاستجابة لها والتفاعل معها على خلفية المعارف والخبرات المسبقة، وقد يستدعي ذلك القيام برد فعل يتمثل في الحكم والتقييم وهما ثمرة التفاعل بين الإرسال والاستقبال ممثلين في النشاط اللغوي بين المتحدث والسامع.

دور الاستماع بين فنون اللغة العربية الأخرى

للاستماع أهمية كبرى في تعليم المعارف المختلفة، وفي اكتساب اللغة وتنمية الشخصية والتزود بالثقافة، ويمكن فهم هذا الدور الهام على النحو التالي:

أولاً: ما يستغرق الاستماع من الوقت قياسًا بالفنون الأخرى:

أثبتت الدراسات أن طلاب المدارس الثانوية (في أمريكا) يقضون ٣٠% من الوقت المخصص لدراسة اللغة كل يوم في الكلام أو التحدث، ١٦% من الوقت في المدرسة الابتدائية فيقضون ساعتين ونصف من خمس ساعات في الاستماع .

ثانيًا: هناك نسبة عالية من الناس يعتمدون في تحصيلهم المعرفي والعلمي على الاستماع، وهذا يختلف من شخص إلى آخر، ومن فئة إلى أخرى، ففي حين وجد أن الذكور يقرؤون عن المشاكل العامة أكثر مما تقرأ الإناث، تبين أن الإناث يستمعن وقتًا أطول؛ لأن الأمهات يفضلن الحديث إلى بناتهن[1] .

ثالثًا: إن تعلم اللغة لا يمكن أن يتم دون الاعتماد على الاستماع في الدرجة الأولى كما أن كثيرًا من الخبرات لا تكتسب إلا عن هذه الطريقة، أضف إلى ذلك أن الاستماع هو الوسيلة المثلى للتفاعل بين أفراد المجتمعات والأمم، ووسائل الإعلام المختلفة تتكئ على عامل الاستماع كعنصر أساسي في بثها.

رابعًا: إن ثمة فنونًا عديدة تعتمد على عنصر السماع كالإلقاء والنقر على الدف وما إلى ذلك .

(١) انظر: د . علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص ٥٦.

الاستماع والاستيعاب

ماذا نعني بالاستيعاب؟

الاستيعاب هدف أساسي من أهداف الاستماع بل هو ثمرته المرجوة والاستيعاب مستويات متعددة، وله أهداف متمايزة .

أولاً: هناك استيعاب معرفي يقوم على الإلمام بالمعارف والحقائق التي تتضمن المادة المتحدث بها، والاستيعاب المعرفي بدوره ينطلق من المستوى الأدنى ممثلاً في التذكر إلى المستوى الأعلى ممثلاً في التقويم .

أ– فالتذكر يقوم على استظهار المادة اللغوية والإلمام بمحتواها، وهنا يكون نشاط الذاكرة هو النشاط المركزي القائم على التداعي.

ب– الفهم، وهو درجة أعلى من التذكر، ولكنه في الغالب لا ينفصل عنها إلا في حالات خاصة، إذ يمكن أن يستظهر الإنسان مادة يسمعها ولا يفهمها، والفهم نشاط عقلي مميز يقوم على إدراك الحقائق والنفاذ إلى جوهرها.

ج – **التطبيق**، ويستلزم درجة أعلى من الاستيعاب؛ لأن التطبيق يتميز بمهارة تحويل المفاهيم المعرفية إلى ممارسة عملية تتم على المستوى النظري ما دامت في إطار الاستيعاب المعرفي، أما إذا تحولت المفاهيم إلى ممارسات سلوكية فتنتقل مباشرة إلى نوع آخر من أنواع الاستيعاب وهو الاستيعاب السلوكي الذي سنتحدث عنه فيما بعد .

د – **التحليل**، ويقتضي الاستيعاب المتميز الذي ينطوي على عمق خاص في فهم المادة المستمع إليها والقدرة على تصنيف جزئياتها وفقًا لمنهج خاص فيه استنباط لحقائق جديدة غير مطروحة بشكل مباشر .

هـ – **التركيب**، ويقوم على استغلال الحقائق الجديدة المستقاة من واقع تحليل المادة اللغوية المسموعة إلى تشكيلات جديدة ذات طابع نوعي مختلف، فعلى سبيل المثال يمكن الاستفادة من المحفوظات والنصوص في صياغة موضوعات الإنشاء باستخدام الألفاظ والتراكيب والمفاهيم في كتابة موضوعات التعبير .

و – **التقويم**، ويعتبر ذروة عملية الاستيعاب المعرفي؛ لأنها تتضمن حكمًا معللاً ومدعمًا بالشواهد والأدلة على المادة المسموعة، وهذا لا يتأتى إلا لفئة معينة من المثقفين الذين يمتلكون خبرة تخصصية في المادة التي يستمعون إليها.

نموذج للاستيعاب المعرفي في مستوياته المتعددة

جاء في مقدمة ابن خلدون قوله: «وأما التفسير فاعلم أن القرآن نزل بلغة العرب، وعلى أساليب بلاغتهم، فكانوا كلهم يفهمونه، ويعلمون معانيه في مفرداته وتراكيبه. وكان يُنَزَّلُ جملاً جملاً، وآيات آيات، لبيان التوحيد والفروض الدينية بحسب الوقائع. ومنها ما هو في العقائد الإيمانية، ومنها ما هو في أحكام الجوارح، ومنها ما يتقدم ومنها ما يتأخر ويكون ناسخاً له، وكان النبي صلى الله عليه وسلم هو المبين لذلك كما قال تعالى: {**لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ**} [النحل: ٤٤]، فكان النبي صلى الله عليه وسلم يبين المجمل، ويميز الناسخ من المنسوخ، ويعرفه أصحابه، فعرفوه، وعرفوا سبب نزول الآيات ومقتضى الحال منها منقولاً عنه»[(١)].

خطوات استيعاب هذا النص:

أولاً: التذكر: يمكن استظهار هذا النص غيبًا دون فهمه، ولا يحتاج إلا إلى شيء من النشاط العقلي المحدود الذي يعين على التذكر عن طريق التداعي.

ثانيًا: الفهم يقصد به استيعاب المعاني الأساسية في النص حيث التأكيد على أن القرآن خالص العربية مفهوم لدى عامة العرب في الوقت الذي نزل فيه، وأن القرآن الكريم كان ينزل بأحكام الإسلام التي يتولى الرسول صلى الله عليه وسلم تفسيرها وتفصيلها.

(١) ابن خلدون، المقدمة ط مصر، القاهرة ١٢٧٤هـ ص ٢١٤.

ثالثًا: التطبيق: وهنا لا بد من تطبيق هذا الفهم النظري والانطلاق منه حيث تقرِّر الحقائق في ضوئه فينفي المستمع ما يمكن أن يثيره الغير من أن القرآن لم يكن مفهومًا لدى البعض أو غير ذلك من دعاوى.

رابعًا: التحليل: استخلاص المحاور الأساسية للنص حيث يدور حول محورين رئيسيين: الأول: عربية القرآن الكريم الخالص غير المشوبة بشائبة ثم (الثاني) احتواؤه على كل ما يتعلق بأحكام الدين مجملاً .

خامسًا: التراكيب: استغلال هذين المحورين في إنشاء نص جديد عن القرآن الكريم أو عن اللغة العربية أو عن التشريع الإسلامي، فعندما ننشئ نصًّا جديدًا عن التشريع الإسلامي يمكننا صياغته على النحو التالي :

مصادر التشريع

من المعروف أن القرآن الكريم هو المصدر الرئيسي للشريعة الإسلامية فمنه تستقى الأحكام الشرعية، ولكن السنة النبوية تعتبر رديفًا لكتاب الله العزيز، وثاني مصادر التشريع حيث فصَّا الرسول – صلى الله عليه وسلم – ما جاء مجملاً في القرآن الكريم الذي نزل بلسان عربي مبين، فقد كان (عليه السلام) يشرح أي الذكر الحكيم ويبين أسباب نزل الآيات ويبين الناسخ من المنسوخ، ويعتبر القياس والإجماع مصدرين آخرين من مصادر التشريع، ولكن وفق قواعد ومرتكزات وضوابط موجودة في كتب أصول الفقه المعتمدة .

في هذا النص الجديد إعادة لتركيب المفاهيم والمعاني والعبارات السابقة التي وردت في نص ابن خلدون .

سادسًا: التقويم: أما التقويم فهو نشاط عقلي أكثر تعقيدًا إذ يستند إلى حوار بين المستمع والنص المسموع على قاعدة معرفية تستخدم فيها أفكار أخرى غير تلك التي وردت في النص؛ لأنها تتضمن أحكامًا مبنية على شواهد وأدلة، وعلى هذه الخلفية يمكن مناقشة ما جاء في نص ابن خلدون حول خلوص عربية القرآن الكريم، فهذه قضية

خلافية بين العلماء؛ لأن هناك من يقول إن العربية تأثرت بالآرامية والحبشية والفارسية، فالآرامية كانت سائدة في الشام وبلاد ما بين النهرين، وكان نفوذ الفارسية قويًّا في شرق العراق، وكانت الحبشة على صلة وطيدة بالعربية الشمالية، وقد ساعدت التجارة على التأثر والتأثير بين هذه اللغات فتجار مكة كانوا يتجرون مع الآراميين في دمشق، ومع سبأ وحمير، فدخلت إلى العربية بعض مصطلحات الإدارة كالديوان والرزق والدهقان والفرسخ، وبعض الألفاظ الدينية أيضًا كالدين والمجوس والنيروز، وبعض أنواع المنسوجات كالديباج والإستبرق والإبريسم والطيلسان ومن الحبشة جاءت ألفاظ تتصل بالدين الحواريون والمنافقون، وفطر ومنبر ومحراب وبرهان، ومن الآراميين أسماء النباتات التي لا تنبت في جزيرة العرب كالرمان، ومن الآراميين ألفاظ أخرى كالكبريت والمرجان والبلور وما إلى ذلك.

وقد استند هؤلاء إلى ما روي عن ابن عباس حيث قال: (ناشئة الليل) بلسان الحبشة إذا قام الرجل من الليل قالوا: نشأ، وسئل عن قوله – تعالى –: {**فَرَّتْ مِنْ قَسْوَرَةٍ**} فقال: هو بالعربية الأسد، وبالحبشية قسورة (تفسير الطبري ط ص ١٤).

وهناك من أنكر أن ألفاظ القرآن كلمات غير عربية الأصل كما ورد عن ابن عباس ومجاهد وابن جبير وعكرمة، وأصروا على أن القرآن خالص العربية استنادًا إلى قوله – تعالى –: {إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ} وقوله: {بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ}.

وقد حاول بعض أهل العلم التوفيق بين الرأيين حين أشاروا إلى أن الألفاظ الأعجمية الأصل قد عربت وأصبحت خالصة العربية وكلام ابن خلدون كما ورد في النص السابق ليس فيه إشارة واضحة يفهم منها انحيازه إلى أحد هذه الآراء.

مما سبق يتبين لنا أن ما جاء في مقدمة ابن خلدون قد أثار قضية تمت مناقشتها على أرضية ذات أفكار جديدة غير مطروحة في النص.

ثانيًا: الاستيعاب الوجداني

ويعني ذلك تأثر المستمع بما يستمع إليه تأثرًا وجدانيًّا يؤدي إلى بلورة أوضاع نفسية وعاطفية خاصة، وتهدف التجربة الأدبية في حالة تشكلها في إطار رسالة لغوية متحدث بها إلى تحقيق هذا الهدف، وهو نقل حالة المتحدث وتجربته العاطفية إلى المستمع، والخطيب متحدث نموذجي لأحداث هذا الأثر المرجو في سامعيه، وكذلك الشاعر إذا كانت تجربته وجدانية صرفة على نحو ما نرى عند الشعراء.

نموذج لهذا النوع من الاستيعاب

«أب» للشاعر بهاء الدين الأميري:

أيــن الضــجيج العــذبُ والشــغَبُ؟ أيــن التــدارسُ شــابه اللَّعــب؟
أيــن الطفولــة فــي توقُّــدها؟ أيـن الـدُّمى فـي الأرض، والكُتُـب؟
أيــن التشــاكس دونمــا غَــرَضٍ؟ أيــن التشــاكي مــا لــه ســببُ؟
أيــن التبــاكي والتضــاحك فــي وقــتٍ معــاً والحــزن والطــرب؟
أيــن التســابق فــي مجــاورتي شــغفاً، إذا أكلــوا وإن شــربوا؟
يتزاحمــون علــى مجالســتي والقــرب منــي حيثمــا انقلبــوا
يتوجهــون بســوق فطــرتهم نحــوي، إذا رغبــوا, وإن رهبــوا
فنشــيدهم «بابــا» إذا فرحــوا ووعيــدهم «بابــا» إذا غضــبوا
وهتــافهم «بابــا»اذا ابتعــدوا ونجــيُّهم «بابــا» اذا اقتربــوا
بــالأمس كــانو مِــلءَ منزلنــا واليــوم..ويــح اليــوم..قــد ذهبــوا

في هذه الأبيات عاطفة أبوية صادقة يريد أن يعبر عنها الشاعر وينقل حالته الوجدانية إلى السامع ليتخفف من أعبائها فيعود إلى توازنه النفسي ويشعر بالرضا الذي هو أول مراتب التأثر الوجداني، فقد كان أبناء الشاعر إلى جانبه في لبنان، وغادروه عائدين إلى حلب في سوريا، وخلفوه وراءهم وحيدًا، من هنا كان تركيز الشاعر على التساؤل المشوب بالحسرة حيث تكررت الصيغ الاستفهامية من أكثر من ثماني مرات، ولم يعمد الشاعر إلى التقرير لأن التقرير وسيلة للإفضاء بالمعلومات أكثر منه وسيلة للتأثير الوجداني، وحتى حينما لجأ إلى التقرير، كان ذلك استعادة لذكريات فيها بث عاطفي وجداني وحفلت بالتكرار والتوقيع، فالأساليب التي اختارها الشاعر مليئة بحروف المد الذي يوحي بالبوح والحزن، وجاءت بعد الأفعال في صيغة المشاركة التشاكي، التباكي، التضاحك،

التشاكس، والقافية منطقية فيها احتشاد إيقاعي مفعم بالتأثيرات العاطفية بالإضافة إلى معجم الشاعر.

من هنا كان الهدف وجدانيًّا يقصد إلى التأثير ونقل الحالة النفسية أكثر مما يهدف إلى الإفضاء بالمعلومات التي تعتبر في هذه الحالة عاملاً مساعدًا .

ولعل قمة الأهداف الوجدانية التي يرمي المتحدث إلى تحقيقها لدى السامع تبدأ كما أشرنا بالرضا وتنتهي بترسيخ القيم والمبادئ واستيعابها والتأثر بها، لذا تكون عملية الاستيعاب أكثر تعقيدًا ويقوم الجانب المعرفي بدور هام في هذا المجال على نحو ما نرى في النص التالي حيث يقول مازن بن العضنوية من شعراء صدر الإسلام:

وكنت امرءًا باللهو والخمر مغرما شبابي إلى أن آذن الجسم بالنهج
فبدلني بالخمر خوفًا وخشية وبالعهر إحصانًا فحصن لي فرجي
فأصبحت همي في الجهاد ونيتي فلله ما صومي ولله ما حجي

ففي هذه الأبيات محاولة للتأثير الوجداني من خلال التعبير عن التجربة الذاتية، ولكن التأثير هنا يكرِّس سلوكًا ومنهجًا وقيمًا، وذلك قمة الاستيعاب الوجداني.

الاستيعاب السلوكي

وهو الاستيعاب الذي يهدف إلى تغيير السلوك لدى الفرد إثر عملية الاستماع وهنا يمكننا أن نعتبر ما جاء في القرآن الكريم، وفي الحديث الشريف وكتب الفقه والتشريع والحكمة وما إلى ذلك إذا ما تحول إلى مادة مستمع إليها من شأنها أن تؤدي إلى استيعاب معرفي يفضي إلى تغيير السلوك، فإذا ما سمعنا قول الله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّبِعُوا خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ وَمَنْ يَتَّبِعْ خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ فَإِنَّهُ يَأْمُرُ بِالْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ مَا زَكَا مِنْكُمْ مِنْ أَحَدٍ أَبَدًا وَلَكِنَّ اللَّهَ يُزَكِّي مَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ (٢١) وَلَا يَأْتَلِ أُولُو الْفَضْلِ مِنْكُمْ وَالسَّعَةِ أَنْ يُؤْتُوا أُولِي الْقُرْبَى وَالْمَسَاكِينَ وَالْمُهَاجِرِينَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ (٢٢) } [سورة النور٢١ – ٢٢].

ففي هذه الآيات القرآنية الكريمة توجيه سلوكي لما ينبغي أن يكون عليه المؤمن، واستيعاب هذه التوجيهات أمر لا يحتاج إلى بذل جهد كبير، ويمكن أن يدخل في باب التطبيق المعرفي من خلال الاستجابة المباشرة، فهناك نهي عن الانخراط في الغواية والضلالة باتباع الشيطان الذي يغري الإنسان بارتكاب الموبقات، وهناك دعوة إلى البذل والعطاء والعفو والصفح والغفران.

وقد يكون الاستيعاب السلوكي ضربًا من ضروب الاكتساب العملي، حيث يكون المتحدث غير مقتصر على مجرد الحديث بل التدريب العملي كما في تعلم المهن المختلفة، ففي هذه الحالة لا يقتصر الاستيعاب السلوكي على الجانب الخلقي والتعامل المعروف، بل يشمل جوانب مختلفة .

وأبرز ألوان الاستيعاب السلوكي هو ما كان فيه الحديث مصحوبًا بالسلوك (القدوة) من هنا يكون المستمع أكثر اقتناعًا بما يستمع إليه .

تنمية القدرة على الاستماع

ولتشجيع عملية الاستماع وما يترتب عليها من استيعاب لا بد من:

١- تعليم التلاميذ آداب الاستماع المتمثلة في احترام المتحدث وعدم مقاطعة مناقشة المتحدث بعد أن يفرغ من حديثه بأدب جم واعتياد النظر إلى المتحدث وعدم الانشغال عنه بأي طارئ مهما كان، وتعويد المستمع التدوين والتلخيص والتعليق .

٢- عدم اللجوء إلى التوجيه القسري والعمل على غرس الإحساس بفائدة الاستماع ودورة في التحصيل وترويض ملكات الذهن وصقل التذوق الجمالي وتكوين ملكة الفهم والإدراك .

٣- استثارة المستمع بإشراكه على نحو إيجابي وتكليفه بتلخيص ما يسمع أو سؤاله عما تعود سماعه في حياته اليومية كالمذياع والتلفزيون .

٤- تلوين وتنويع مادة الاستماع لتستوعب فنون مختلفة كالشعر والخطب والقصص وما إلى ذلك في محاولة لترويض ملكة الاستماع إليه .

٥- تخصيص الجزء الأكبر من النشاط في مجال الاستماع مع استخدام أجهزة التسجيل لغايات التجويد الإلقائي الصوتي.

معوقات الاستماع:

لا بد من معرفة الأسباب التي تؤدي إلى ضعف القدرة على الاستماع لمعالجتها وضبط عملية الاستماع .

فهناك بعض العوامل التي تؤدي إلى هذا الضعف نتيجة لأسباب كامنة في المادة اللغوية التي يتم الاستماع إليها مثل ضعف الرسالة اللغوية أسلوبًا ومادة، كأن تكون التراكيب ركيكة مفككة تفتقر إلى التماسك والأفكار فيها غير مترابطة ومصطلحاتها غامضة وما إلى ذلك.

وهناك عوامل خاصة بالمستمع الذي قد تكون قدرته العقلية محدودة لعدم اتساع خبرته في الاستماع إلى الكلام، ونتيجة لاضطراب حاسة السمع أو الأفكار الخاطئة المسبقة عن الموضوع التي من شانها أن توقع المستمع في التفسير الخاطئ أو الغامض فإذا كان المستمع يحمل أفكارًا مسبقة عن موضوع ما فإنه في الغالب يعمد إلى تأمين ما يسمع وفقًا لتلك الأفكار.

وأهم معوقات الاستماع تتمثل في:

أولاً: الشرود الذهني: الذي يتمثل في بعثرة انتباه المستمع وتشتته وفقدان التركيز في المتابعة، وقد ينجم ذلك عن سوء عرض المادة اللغوية وفقدانها الحيوية وعنصر التشويق، أو لانشغال المستمع بهموم وأفكار ملحة تعوق قدرته على الاستماع، لذا كان من الضروري للتغلب على هذه المعوقات أن يتحلى المستمع بالصفاء الذهني، من هنا كانت ضرورة إبعاد الطالب عن أجواء الخلافات الأسرية والهموم، وكل ما من شأنه تشتيت الذهن وإضعاف التركيز .

ثانيًا: الضجر والملل: وهذا ناجم عن اختلاف الأمزجة والعزوف عن المادة اللغوية المستمع إليها، فهناك أناس ملولون بطبعهم أو لا يرغبون في الاستماع إلى مادة بعينها، ويؤدي الملل إلى فقدان التواصل مع المتحدث وبالتالي فشل عملية الاستماع من أساسها.

وقد يرجع السبب إلى شخصية المتحدث وطريقة عرضه للموضوع لذا لا بد من معرفة الأسباب وعلاجها، واختيار الوقت المناسب للاستماع لأنه في بعض الأحيان يكون ترتيب المادة في جدول الدراسة يأتي قبيل نهاية الدوام حيث تكون العقول مكدودة والنفوس متعبة مما يؤدي إلى الملل، وقد يلجأ المتحدث إلى اختيار وقت غير مناسب للحديث كأن يكون ذلك وقت القيلولة، أو قبيل النمو، فحسن اختيار الوقت له أهمية كبيرة في طرد الملل.

ثالثًا: ضعف الطاقة على الاستماع لما تحتاجه هذه العملية من مثابرة ودأب وصمود في وجه المعوقات، من هنا كان لا بدَّ من تنمية هذه الطاقة والتدريب عليها، وقد يكون هذا الضعف ناجمًا عن أسباب عضوية كضعف الجهاز السمعي عند المستمع، أو نتيجة لمرض مزمن، لهذا كان من الضروري مراعاة الفروق الفردية بحيث تخصص فصول خاصة لمن يعانون من ضعف الطاقة هذه.

رابعًا: التربص بالمتحدث وحب النقد: إذا كان المستمع من أولئك الذين ينزعون إلى اصطياد الأخطاء، ومحاولة التقاط أدق الهينات مما يؤدي إلى مقاطعة المستمع للمتحدث وتشتيت أفكاره وبالتالي فشل عملية الاستماع .

وقد حدد بعض الباحثين وسائل خاصة يمكن بواسطتها تنمية عملية الاستماع والاستفادة منها وخصوصًا في مجال التعليم، فقسموا الاستماع إلى ثلاثة مراحل:

مرحلة ما قبل الاستماع ومرحلة الاستماع، ومرحلة ما بعد الاستماع:

أما مرحلة ما قبل الاستماع فتتطلب اتباع الإرشادات التالية:

مراجعة ما سبق الاستماع إليه في فترات الاستماع السابقة كالمحاضرا ت السابقة مثلاً، وربطها بموضوع الاستماع الجديد مع التركيز على آخر مادة تم الاستماع إليها مما يسها

عملية الفهم ويجعل المستمع في شوق لمعرفة المعلومات المتممة لمعلوماته السابقة، وإذا كانت المادة التي سيتم الاستماع إليها لها مراجعها فإن لا بد من الرجوع إليها في مكانها لتسهل عملية التفاعل معها.

ومرحلة الاستماع تقتضي من المستمع التركيز في النظر على المتحدث وتدوين الملاحظات، ومتابعة حركاته التي غالبًا ما يعمد إليها لتوضيح الموضوع مثل (خلاصة القول – موجز القول) أو عبارات الاستنتاج، كقول المتحدث (من هنا يتضح لنا أو نستنتج من ذلك ... إلخ) أو الأسئلة التي تليها أجوبة مركزة مثل قول المستمع ما هي الأسباب؟ وأهم النتائج ... إلخ.

وينصح المستمع باستخدام بعض رموز الاختزال التي توفر الوقت وتساعد على تدوين الأفكار الأساسية التي ينبه إليها المتحدث غالبًا، ويمكن للطالب أو أي مستمع مهما كان أن تكون له رموزه الخاصة، ولكن

> أكبر من – < أصغر من

= يساوي – ≠ لا يساوي

+ بالإضافة إلى ذلك – ∴ إذًا، ونتيجة لذلك.

∵ وبما أن – يؤدي إلى

* نقطة مهمة – ؟ مسألة خلافية أو جدلية .

مل مليون – م مائة.

أ ألف – □ خلاصة القول .

أما مرحلة ما بعد الاستماع فينبغي على المستمع أن يقرأ الملاحظات التي دونها أثناء الاستماع، ثم أن يعيد تنظيمها على نحو أوضح ثم الاطلاع الإضافي حول المادة المستمع إليها، ثم تدوين ما يراد استفسار عنه من المتحدث في الوقت المناسب .

وهذه الإرشادات تفيد الطالب في تنمية قدرته على الاستماع للمحاضرات الخاصة والعامة[1].

أنواع الاستماع :

من الواضح أن الاستماع قائم على القصد والإرادة المصحوبة بالفهم والتحليل والتفسير، ومع ذلك فإن هذه الأمور الثلاثة لا تتوفر في جميع أنواع الاستماع بل تختلف من نوع إلى آخر، ووفقًا لذلك تختلف أنواع الاستماع وأهمها أربعة:

١– **الاستماع الهامشي**، وهو الذي يمارسه العامة عند إصغائهم لوسائل الإعلام المرئية والمسموعة، وهو يقوم على خاصية الفهم العام الذي لا يحيط بالدقائق مثل استماع الناس، ولذلك قلما يخلو الاستيعاب من خطأ أو تحريف، مثله في ذلك مثل استماع الناس لبعضهم البعض في الأحاديث العامة .

٢– **الاستماع الاستمتاعي**، وهو ما يمارسه المرء حين يقصد إلى المتعة الروحية أو النفسية، كالاستمتاع لما يلقى من الشعر في الأمسيات والمهرجانات وأحاديث المقربين، وهذا يصحبه شيء من التفسير والتحليل والتذوق، وليس من شك أن التذوق هو العنصر الغالب على هذا النوع الاستمتاع.

٣– **الاستماع اليقظ**، وهو الذي يمارسه من يبدي اهتمامًا فائقًا بالمادة التي يستمع إليها كالمحاضرات والمناقشات المتخصصة، وهذا يتطلب نصيبًا وافرًا من الفهم المصحوب بالتفسير والتحليل .

٤– **الاستماع النقدي**، وهو الذي يعالجه من يرغب في نقده وتفنيده حين لا يصادف هوى في نفسه، أو اتفاقًا مع توجهاته واقتناعاته، وهذا يحتاج إلى القسط الأوفر

(١) راجع فيما يختص بهذا الموضوع: الدكتور محمد علي الخولي، المهارات الدراسية، عكاظ للنشر والتوزيع ١٩٨١م من ص ٤٣–٥٥ .

مـن الفهـم والتحليـل والتفسـير، إذ ينبغـي أن يكـون المسـتمع علـى قـدر مـن الثقافـة والتخصص والوعي.

الأهداف الخاصة للاستماع:

ممـا سـبق يمكـن أن نتمثـل الغايـة التربويـة مـن الاسـتماع في مختلـف مراحـل التعلـيم ومجالات الإصغاء في الحياة العامة والخاصة، وهذه الغاية تقوم على أربعة عناصر هي:

* الاستجابة للتوجيهات والحوارات وفهمها.
* تنمية ملكة النقد والمقارنة والقدرة على الترجيح.
* تنمية القدرة على المتابعة والفهم والاستنتاج .
* التأثر الإيجابي والانفعال المثمر عاطفيًّا وذهنيًّا .

وسائل التدريب على الاستماع

وسائل التدريب على الاستماع كثيرة ومتنوعة منها على سبيل المثال لا الحصر .

أولاً: اختيار موضوع مناسب لمستوى الطلاب ومثير لاهتمامهم وملائم لخبراتهم، ثم يقوم المعلم بقراءة هذا الموضوع وبعد الانتهاء يُسأل الطلبة أسئلة تبين مدى سيطرتهم على المادة وفهمهم لها، ويمكن للمعلم أن يختار قصة يقصها علت تلاميذه ثم يطلب من بعضهم أن يرويها بأسلوبه أو يقترح لها عنوانًا أو يفسرها أو ينقدها وقس على ذلك أنواع النصوص الأخرى كالشعر والقطع النثرية .

ثانيًا: يقوم المعلم بإعداد بعض الموضوعات القصيرة ويضمنها أسماء بعض الأماكن أو الأفكار أو الحقائق والقواعد الخاطئة ثم يطلب من التلاميذ الاستماع إليها جيدًا ثم تعيين هذه الأخطاء.

ثالثًـا: طلـب الاسـتماع إلى بعـض الـبرامج الإذاعيـة، ومـن ثم تحليلهـا ونقـدها، أو الاستماع إلى أي تقرير مطول حول موضوع معين.

رابعًا: من الممكن إعطاء رسالة شفوية يستمع إليها طالب في أول الفصل يبلغها إلى زميله المجاور ثم تتكرر العملية إلى أن تصل الرسالة إلى آخر طالب في الفصل، ثم يستمع المعلم إلى الرسالة من هذا الطالب لتقويم عملية الاستماع .

خامسًا: يمكن استخدام أجهزة التسجيل في عملية التدريب على الاستماع، إذ يقوم المدرس بتسجيل سلسلة من الأصوات المختلفة من الأطفال تمييزها والتعرف عليها.

سادسًا: استخدام طريقة الاستماع والرسم، بحيث يستمع الطلاب إلى وصف الإنسان أو حيوان، أو لصوت من الأصوات الخاصة، ثم يقومون برسم ما يستمعون إلى وصفه أو صوته .

سابعًا: يقوم المعلم بقراءة فقرة تحتوي على خبر أو قصة ثم يتوقف فجأة في منتصف جملة، أو في نقطة حرجة من الفقرة ثم يطلب إلى التلاميذ إكمال الفقرة مستعينين بالجزء الذي استمعوا إليه[1] .

المهارات الأساسية للاستماع:

هناك قدرات مهمة لا تنهض عملية الاستماع إلا بها، ليس هذا فحسب بل تعتبر أركان رئيسة لا بد من التدريب عليها وإتقانها وهي:

أولاً: دقة الفهم: لا يتأتى الفهم الدقيق الذي هو استخلاص أهم الأفكار والمعطيات إلا بضبط عملية المتابعة بحيث لا ينصرف المستمع عما يلقى أو يتلى عليه برغبة، وإقبال ثم العمل على حصر الذهن وتركيزه لالتقاط المحور الأساسي للمادة المستمع إليها والأفكار الأساسية والفرعية فيها، وليس من شك أن الفهم عملية عقلية تحتاج إلى صفاء ذهني، وقدرة على التنظيم والربط .

(١) انظر فيما يتعلق بهذا الموضوع: د علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح الكويت، ط ١، ١٩٨٤، ص ٦٩ وما بعدها.

ثانيًا: الاستيعاب: هناك فرق بين الفهم والاستيعاب، ذلك أن الاستيعاب أكثر شمولاً؛ لأنه لا يقتصر على الناحية الذهنية المحضة، بل يدخل في إطاره الجانب الوجداني والحركي والمهارة اللغوية (وسنتحدث عن أنماط الاستيعاب فيما بعد) وللاستيعاب أشكال متعددة، فقد يقتصر على الجانب الكمي المتعلق بالحفظ على سبيل المثال.

ثالثًا: التذكر: التذكر مهارة من مهارات الاستماع، فقد يحتاج المستمع إلى استرجاع المادة لهذا لا بد بالإضافة إلى الفهم والاستيعاب من القدرة على اختزان المعلومات واستدعائها في الوقت المناسب.

وهذه المهارة تستلزم الترويض والتدريب، فربط المادة المستمع إليها بعضها ببعض وتنظيمها بحيث تتداعى إلى الذهن دفعة واحدة أمر ممكن إتقانه، ولكن عوامل كثيرة تتدخل في طبيعة التذكر لا بد من مراعاتها مثل الطاقة الذهنية والاستعداد النفسي والمحرض والسن وما إلى ذلك .

رابعًا: التفاعل: التفاعل مع حصيلة السماع الذهنية والوجدانية يأخذ صيغًا متعددة فمن المشاركة والحوار إلى قلة النقد والتمحيص إلى الاستفادة من هذه الحصيلة في الحياة العملية إلى جانب التذوق ومهارة التفاعل تقتضي التوجيه والإرشاد والمثابرة على المتابعة، والجانب التربوي فيها شديد البروز .

مشكلات الاستماع:

الاستماع يحتاج إلى ضوابط تعتمد على قوة الإرادة والتحكم، فلزوم الصمت والسكينة، وتوجيه الذهن لالتقاط الأفكار، وعدم الاستجابة إلى دواعي التشتيت، والسرعة في ملاحقة معاني الكلمات والتراكيب والقدرة على المييز بين ما هو أساسي وما هو ثانوي، وحصر التفاصيل والعمل على التذوق كل ذلك يحتاج إلى طول مراس ومران وتربية للإرادة لا تكل ولهذا كان وجود المعوقات والمشكلات أمرًا طبيعيًّا .

ويمكن تصنيف هذه المشكلات على النحو التالي:

أولاً: المشكلات المتصلة بالمستمع، وهي نوعان، مشكلات خلقية عضوية وأخرى نفسية عقلية .

أما المشكلات العضوية فتمثل في بعض ظواهر الضعف في الجهاز السمعي أو العاهات المزمنة ذات الصلة بهذا الجهاز، وبعضها يمكن معالجته، والبعض الآخر يصعب التغلب عليه .

والمشكلات النفسية والعقلية ترجع إلى العزوف عن الدراسة لأسباب مختلفة أو ضعف القدرة الذهنية وتدني مستوى الذكاء وقلة المحصول اللغوي.

وهذه يمكن معالجتها بمعرفة الأسباب التي أدت إلى وجودها إذ من الممكن غرس الميول التي تنمي الرغبة في الاستماع بطرق متعددة كالتشجيع واختيار المادة بوسائل متعددة كتبسيط المادة وتقريبها إلى الذهن، ومراعاة الفروق الفردية، والمحصل اللغوي يمكن زيادته عن طريق برامج التزويد المكثفة من خلال القراءة المنظمة المدروسة.

ثانيًا: المشكلات المتصلة بالمادة: وتتمثل في عدة جوانب منها نوعية المادة وعدم ملائمتها لذوق المستمع وميوله .

القراءة

لا بد لنا من أجل أن ندرك مفهوم القراءة كمهارة لغوية تربوية من أن نعي العناصر الأساسية التي تقوم عليها القراءة أولاً، ثم تطور مفهوم القراءة .

أولاً: مقومات القراءة:

التعرُّف: المقصود بالتعرف الإدراك البصري ثم الإدراك الذهني، والإدراك البصري يعني آلية معينة تقوم على النظر إلى الصفحة المكتوبة وانعكاس رموزها المطبوعة على شبكية العين التي تحمل الرسالة البصرية إلى المخ الذي يترتب على فعاليته إزاء الرسالة استحضار المعنى وفقًا لمستوى القارئ الثقافي والفكري، وإذا كانت القراءة جهرية ترسل مراكز الإبصار في المخ إشارة إلى مراكز الكلام حيث يتم النطق، من هنا كانت الخطوة الأولى المهمة إتقان التعرُّف البصري أولاً، ثم سلامة الأجهزة التي تتولى ترجمة التعرف البصري إلى فهم وهو العنصر الثاني من عناصر القراءة .

وحركة العين تقوم بدور هام في عملية التعرُّف إذ تتم هذه العملية وفقًا لسلسلة من الحركات والوقفات، وكلما نضج الفرد كلما قلت الوقفات عددًا وازدادت طولاً، وكذلك الحال بالنسبة للحركات الرجعية التي تهدف لاستيضاح ما لم يكن واضحًا في الحركة الأولى، وتختلف طبيعة الحركة وخصوصًا ما كان منها غير منتظم باختلاف مستوى القارئ وتكثر الحركة غير المنتظمة لدى ضعاف القراء.

وفي مرحلة متقدمة حين يكون القارئ على مستوى من النضج فإن لجوءه إلى فهم معنى الكلمة من موقعها في العبارة أو النص يزداد، وبالتالي فإنه يكون قادرًا على الربط بين الكلمة وسياقها، ومهارة التعرف على الكلمة وفهمها من سياقها مهارة تحتاج إلى تدريب .

وإذا كنا قد أشرنا إلى التعرف في درجاته المتمثلة في النشاط الحسي والحركي ثم النشاط الذهني الحركي المتمثل في إدراك اللفظة في سياقها فإنه من الضروري أن نشير إلى أعلى مراتب التعرف متمثلاً في الفهم الذي هو ثمرة التعرف في مستوياته المتعددة، ولهذا لا بد

أن ننظر إليه على أنه مقوم آخر، ولكن في حالة القراءة الجهرية لا بد أن يسبق عملية الفهم أو يرافقها النطق.

النطق: يقصد به التلفظ بصوت مسموع ملتزم بالقواعد السليمة للنطق من الناحية الصوتية والنحوية، والنطق مهارة تحتاج إلى تدريب من حيث ضرورة ضبط مخارج الحروف ضبطًا صحيحًا، ثم حسن الأداء بما يناسب مراعاة الموقف والأسلوب، فنطق الصياغة التقريرية الخبرية يختلف عن أداء الأساليب الإنشائية كالأمر والنهي والاستفهام والتمني والترجي والعرض والتخصيص، وما إلى ذلك كما أن أداء الشعر وإلقائه يختلف عن قراءة النصوص النثرية، والمواقف الخطابية تختلف عن المواقف الحوارية أو الإلقائية وما إلى ذلك، وفن الإنشاد على سبيل المثال من الفنون التي لقيت عناية خاصة، وذلك يدخل في إطار المهارة القرائية .

الفهم: وهو ثمرة القراءة وهدفها المرجو لذا كان التفاعل بين الفهم والنطق من الأنشطة الأساسية في القراءة، فكلما ازدادت نسبة الفهم كلما كان النطق سليمًا والأداء جيدًا، وقد كشفت التجارب عن أن القارئ الذي يفهم ما يقرأ يكون أداؤه جيدًا في الغالب، بينما تزداد أخطاء القارئ إذا كان فهمه لما يقرأ ضعيفًا .

ويقوم الفهم على استيعاب الأفكار، وتذكر تسلسل الأحداث في القصة أو تتابع المعاني وترابطها والحكم والتحليل وما إلى ذلك .

تطور مفهوم القراءة:

أولاً: كان مفهوم القراءة ينحصر في الجهر بالكلمات المكتوبة فقد كانت تعني تمكين المتعلم من القدرة على التعرُّف على الحروف والكلمات ونطقها، وكان يقتصر على النشاط الآلي لحاستي البصر والنطق، إذ كان الاهتمام منصبًّا على ترجمة الحروف المنظورة إلى أصوات منطوقة دون اهتمام بما عداه من قضايا الفهم على أساس أن ذلك لا بد أن يحدث بحكم العادة، فكان العلم قديمًا يركز على قضية النطق بوضوح ودون أخطاء.

ثانيًا: تطور مفهوم القراءة بعد أن أجريت دراسات عملية تربوية، وخصوصًا تلك التي قام بها العالم (ثور نديك) محاولاً دراسة أخطاء التلاميذ في قراءة الفقرات، وأصصبح مفهوم القراءة وفقًا لذلك.

يتمثل في أنها نشاط عقلي متعدد الجوانب وأنها تهدف أصلاً إلى الفهم وليست مجرد عملية ميكانيكية تقوم على التَّعرُّف ومن ثم النطق، فهي بهذا المفهوم تعني ترجمة الرموز بعد التعرف عليها، ونطقها إلى معان وأفكار.

ثالثًا: أضيف إلى العناصر السالفة الذكر عنصر جديد يتمثل في ضرورة اتخاذ موقف فكري مما يقرأ، وليس الوقوف عند التلقي السلبي وهذا العنصر الجديد الذي يقوم على التفاعل مع المادة المقروءة جاء نتيجة أسباب عديدة منها ما أسفرت عنه الحرب العالمية الأولى من مناداة بالحرية وإطلاق الطاقات الفردية لإصلاح ما أفسدته الحرب ولمواجهة التطورات الاقتصادية والسياسية، من هنا كان من حق القارئ أن يحاور المادة المقروءة ويعلن رأيه فيها سلبًا أو إيجابًا، ما يسمى بالقراءة الناقدة التي تقوم على التحليل والمناقشة.

رابعًا: تطور بعد ذلك مفهوم القراءة ليأخذ بعدًا جديدًا يتمثل في الاستفادة العملية من المادة المقروءة بحيث يمكن للقارئ أن يوظف هذه المادة في حل مشكلاته وفي التصرف في المواقف الحيوية .

ثم أصبح للقراءة جانبًا تطبيقيًّا عمليًّا، وليس مجرد النطق والفهم والتفاعل، فأصبح للقراءة جوانب متعددة، إدراك حسي، ثم إدراك معنوي، ثم تطبيق عملي .

خامسًا: ولم يقتصر مفهوم القراءة على ذلك المحور النفعي فحسب بل أضفنا إليه محورًا يتمثل في التسلية والترفيه، فأصبح ذلك عنصرًا من عناصر القراءة، وإن كنا نرى أن ذلك يدخل في وظيفة القراءة وليس مقومًا من مقوماتها الأساسية، فليس من الضروري أن تهدف القراءة إلى ذلك كله، فقد يقصد بها مجرد الفهم والاستيعاب أو التحليل والحكم أو التطبيق العملي أو التسلية والترفيه، وبالتالي فإن تعريف اللغة بأنها «نطق الرموز

وفهمها وتحليل ما هو مكتوب ونقده، والتفاعل معه والإفادة منه في حل المشكلات والانتفاع به في المواقف الحيوية والمتعة النفسية بالمقروء» هو التعريف الشامل المستوعب.

ويمكن أن نقتصر في فهمنا للقراءة على العناصر الثلاثة التي أشرنا إليها آنفًا .

فالقراءة تتم عبر عملية التعرف على الكلمات والجمل ونطقها نطقًا صحيحًا وفهمها ومن ثم توجيه هذا الفهم لأحد الأغراض الآنفة الذكر.

وليس من شك في أن أهداف القراءة متنوعة وتختلف باختلاف المستوى الثقافي والموقع الوظيفي، والمكانة الاجتماعية وطبيعة المادة المقروءة، فقد تكون القراءة في منهج دراسي مقرر، وهنا يكون الهدف واضحًا وهو التحصيل ومن ثم التقدم للامتحان، وقد تكون القراءة بقصد قطع الوقت والتسلية في أوقات الفراغ، وقد تكون بهدف التكوين الثقافي واكتساب الخبرة وما إلى ذلك.

والقراءة بهدف التحصيل العلمي، إذا كان هذا التحصيل مطلوبًا للحصول على درجة علمية من خلال التقدم لاختبار ما فإنه ينبغي أن تتبع الخطوات التالية من أجله.

أ– القراءة التمهيدية للتعرف على المحتوى واستخلاص منهج المؤلف في عرض المادة واستكشاف مواطن الصعوبة تمهيدًا لتذليلها والتركيز عليها.

ب– القراءة المركزة التي تتوخى البحث عن المعاني الجوهرية والأفكار الرئيسية ومن ثم وضع خطوط تحتها لتحديدها .

ج – ترتيب هذه الأفكار، وربط بعضها ببعض بصورة يمكن من خلالها استدعاؤها بسهولة.

هـ – استعادة المعلومات على نحو منظم عدة مرات حتى يتم التأكد من استيعابها.

و – العودة إلى الكتاب مرة أخرى لاستكشاف مواطن الخطأ والنسيان لتلافيها.

ز – يمكن تكرار عملية الاستعادة والمراجعة والمناقشة حتى يتم استيعاب المادة.

مهارات القراءة

ليست القراءة عملية عشوائية، بل تستلزم وجود قدرات ومهارات خاصة يمكن صقلها وتنميتها، وقد حدد الباحثون القدرات الرئيسية للقراءة في خمس مهارات أساسية هي:

أولاً: فهم المادة المقروءة: وتهدف هذه القدرة إلى تزويد القارئ بالمعلومات والمعارف الرئيسية التي يحتاجها القارئ في مختلف المجالات ومن الواضح أنه من غير الممكن الحصول على هذه المعلومات دون فهم، من هنا كان العمل على إيجاد هذه المهارة أمرًا بالغ الأهمية، وبالإضافة إلى ذلك فإن صقل القدرة على الفهم يؤدي إلى إقبال القارئ على تحصيل الأفكار والمعلومات مع الإحساس بالمتعة، وتجعل القارئ دقيقًا بحيث يمكنه توجيه قراءته للإحاطة بجوانب قضية علمية أو اجتماعية من خلال جمع المعلومات المتعلقة بها وتنظيمها، وكذلك القدرة على بلورة آراء خاصة قائمة على حقائق ثابتة، واستيعاب التوجيهات والإرشادات والتمكن من التوثيق والتحقيق إذا تطلب الأمر ذلك.

ومن الوسائل التي يمكن من خلالها تنمية القدرة على الفهم توجيه القارئ سواء كان تلميذًا أو مدرسًا أو قارئًا عاديًا إلى تحري الإجابة عن الأسئلة بدقة وذلك بتجهيز عدد من الأسئلة ذات الإجابات المحددة أو التي تستلزم قدرة على الاستنباط المادة المقروءة، وتعويد القارئ على التمييز بين العبارات الصحيحة والعبارات الخاطئة بشكل دقيق بإثبات عدد كبير من هذه العبارات، وتكملة الجمل الناقصة، والتعبير عن الفكرة الرئيسة بطرق متعددة، ثم توجيه القارئ لتحديد أحسن إجابة بعد طرح عدد من الإجابات الصحيحة، وهذا الاختبار يساعد القارئ على تعمق ما يقرأ كي يصل إلى الهدف المطلوب.

ويمكن قياس القدرة على الفهم باستنطاق القارئ حول العناصر الرئيسية للموضوع الذي يقرأ، وطلب التمييز بين ما هو أساسي وما هو هامشي، وسؤال القارئ عن الكلمات التي تعطي معنى مضادًا لألفاظ بعينها، وكذلك تلك التي تعطي معنى مرادفًا.

واختبار القارئ بطلب الكشف عن الوحدة والتنوع في الموضوع المقروء أو التناقض والتشابه بين الأفكار.

ثانيًا: تنظيم المادة المقروءة:

من القدرات الأساسية التي تهدف القراءة إلى الاستعانة بها للاستفادة من المادة المقروءة تنظيم المادة المقروءة وذلك بوضعها في سياقها الطبيعي ليسهل استيعابها، من ذلك مثلاً: القدرة على استكشاف الفكرة الرئيسية على مستوى النص المقروء، وأجزائه ابتداء من الفقرة وانتهاء بالموضوع ككل مع القدرة على ملاحظة العلاقات بين أجزاء النص، وتمييز العبارات الهامة وترتيب الأفكار ومن ثم وضعها في جدول منظم يزود القارئ بالقدرة على التخليص .

ومن الوسائل التي تساعد على تنمية هذه المهارة توجيه القارئ إلى عمل تخطيط هيكلي للموضوع الذي يقرؤه، ومطالبته بتعيين الكلمات الأساسية في الفقرة، وكذلك العبارات التي تدل على صلب الموضوع، وتزويده بعدد من الأسئلة حول كل فقرة ما ومطالبته بتعيين السؤال الذي تتضمن الفقرة الإجابة عنه ووضع العناوين الفرعية للفقرات وفقًا للتسلسل منطقي ومنظم ومطالبة القارئ بتلخيص ما يقرأ بحيث يتضمن هذا التلخيص العنوان والموضوعات الرئيسية والعناوين الفرعية .

ثالثًا: اختبار المادة (موضوع القراءة) وتقويمها:

من الضروري أن يمتلك القارئ مهارة تمكنه من اختيار المادة الصالحة للقراءة بما يتفق مع ميوله وحاجاته دون ان ينفق جهدًا كبيرًا في البحث والتردد والتساؤل، وهذه القدرة تحتاج إلى تربية ذهنية وثقافية مسبقة يمر خلالها القارئ بمراحل ومستويات مختلفة يخضع أثناءها للتوجيه والتدريب، فمن الضروري أن يروَّض القارئ على عملية الاختيار هذه التي تبنى على أساسيات أخرى كالقاعدة العقدية والأخلاقية والسلوكية.

أما القدرة على تقويم المادة المقروءة فيستلزم مهارة يقظة تمكن القارئ من إدراك الفرق بين الحقائق الموضوعية والآراء الشخصية، والقدرة على وزن الأدلة ومعرفة مدى صحتها

وملائمتها، ثم القدرة على التمحيص وتمييز الغث من السمين والتأكد من صحة المعلومات الواردة ثم الإلمام بطرق الموازنة بين ما يكتب حول الموضوع الواحد من قبل كتاب متعددين .

ويمكن تنمية هذه القدرة عن طريق التدريب على فحص العناوين ومعرفة دلالاتها وإدراك مضامينها ثم تدريب الطالب على حصر الألفاظ والعبارات التي تدور حول موضوعات مختلفة لاكتشاف قدرته على التمييز ومن ثم مهارته في الاختيار وتدريبه على اختيار العبارات والجمل والفقرات التي تتعلق بمشكلة معينة .

رابعًا: القدرة على البحث وتعيين مصادر المعلومات:

ويقتضي ذلك الإلمام بعنوان الكتاب ومقدمته وفهارسه وفصوله وملحقاته وجداوله وهوامشه وفق منهج معين يكفل للقارئ سرعة الوصول إلى المعلومات التي يريدها دون عناء، كذلك فإن القدرة على استعمال فهارس الكتاب يعين على استخراج الحقائق المتعلقة بالموضوع المراد بحثه، ولا بد من الاطلاع على أساليب المؤلفين في الفهرسة، وطرق استخدام المعاجم والموسوعات والمراجع، وكذلك المهارة في استعمال بطاقات المكتبة، وطريقة ترتيب المادة العلمية في دوائر المعارف المختلفة وسبل توثيق المادة المستخرجة، مع إدراك المقصود بالعلامات والإرشاد الواردة كالأقواس والحروف السوداء، وما إلى ذلك، والقدرة على التصفح القائم على سرعة القراءة ثم الإلمام بمختلف أساليب ترتيب المواد وفقًا للحروف الأبجدية أو غيرها.

خامسًا: القدرة على الحفظ والاستذكار:

وتتضمن عدة مهارات منها الربط بين المواد المراد استذكارها، وحفظها بحيث يمكن استحضارها عن طريق التداعي المنظم حيث تأخذ الألفاظ بعضها برقاب بعض كذلك يمكن عمل ملخصات ومذكرات تسهل عملية الحفظ والاستذكار.

ويمكن مساعدة القارئ على تكوين هذه المهارة عن طريق بلورة الأفكار الرئيسية وترتيبها ووضعها في سياق متسلسل يذكر بعضها ببعض، وإذا كانت المادة المراد حفظها

طويلة يمكن تجزئتها، وتدوين الأسئلة التي تتضمن أجوبتها الأفكار الأساسية وإدارة الحوار حولها، ويمكن التدرج في التدريب على عملية الحفظ عن طريق تعيين نصوص محددة يستطيع الطالب فهمها ومطالبته بذكر المعاني الرئيسية فيها، أو وضع المعلومات في إطار قصصي مشوّق.

مراحل تعلم القراءة

أولاً: الاستعداد للقراءة: يتهيأ الطفل للقراءة في المرحلة الأولى من مراحل حياته التعليمية وهي التي تسمى مرحلة (الروضة) حيث ينبغي أن تنمى لديه ملكة الاستعداد للقراءة من خلال التعرُّف البصري على الصور الثابتة والمتحركة مع ذكر أسمائها ووصفها، ولا بأس من عرض بعض الحروف في أشكال محببة .

ثانيًا: مرحلة التأسيس: حيث يتعلم الطفل المفاتيح الأساسية للقراءة في الحلقة الأولى من المرحلة الابتدائية عن طريق التعرف على جملة صالحة من الكلمات والعبارات من خلال عرضها عرضًا لائقًا تحليلاً وتركيبًا ومعيشة واقعية والتدرج في تعليمها وفق خطة مدروسة مع التركيز على أساسيات النطق كالشدة والمد والتنوين وما إلى ذلك.

ثالثًا: مرحلة التثبيت: حيث تبدأ عملية ترسيخ الأساسيات المتعلقة بالنطق وتنمية السرعة القرائية والعناية التامة بالقراءة الجهرية مع الاهتمام ببدء نشاط القراءة الصامتة ويتم ذلك في السنتين الثالثة والرابعة .

رابعًا: تعلم المهارات القرائية: حيث تنمى الأساسيات وينطلق الطفل إلى آفاق جديدة تبدو الموضوعات المقروءة أثرى فكرًا ومضمونًا ويسمح بشيء من الحوار المغمق حولها، ويزداد وقت القراءة الصامتة .

خامسًا: تبلور القدرة القرائية: وبروز المواهب الكامنة حيث يتم التركيز على الجوانب الفكرية والعاطفية مع التذوق والموازنة والنقد والحكم، ويبدأ توجيه التلميذ إلى المطالعة الخارجية وتوسيع مجالاتها.

أقسام القراءة

أولاً: القراءة الجهرية

تعريفها:

تحويل الرموز الكتابية إلى رموز صوتية عن طريق النطق مع حسن الأداء والفهم .

مزاياها:

١- تدريب التلميذ على إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والنطق نطقًا سليمًا بالكلمات والجمل والتراكيب مع حسن التلفظ دون مد زائد أو خطف أو تقطيع.

٢- ضبط الحركات في أواخر الكلمات وفقًا لقواعد اللغة نحوًا وصرفًا مع إقامة بنية الكلمة على وجهها السليم.

٣- الوقف في المواطن المناسبة باعتدالودون إفراط مع مراعاة علامات الترقيم بما ترشد إليه في كيفية الأداء والوقف .

٤- تمثيل المعاني من خلال تغيير الصوت وتلوينه ورفعه وخفضه بما يتفق مع سبل أداء المعنى أداء صحيحًا.

٥- تكشف القراءة الجهرية عن عيوب القارئ في نطق الألفاظ والتراكيب وفهم الأفكار، فمن المسلم به أن الارتباط وثيق بين القراءة الصحيحة الواضحة نطقًا وأداء والفهم التام، كما أن اضطراب القراءة يترتب عليه قصور في الفهم .

٦- تعيين القراءة الجهرية على التذوق المذخور فيها.

٧- القراءة الجهرية لها جوانب إيجابية من الناحية النفسية والاجتماعية فهي تربي القارئ على عدم الخجل والخوف، وتغرس فيه الجرأة والقدرة على مواجهة الآخرين، وتحقق الوجود الاجتماعي حيث الفائدة المتبادلة بين القارئ والسامعين .

٨- تشترك في القراءة الجهرية حاستا السمع والبصر الأمر الذي من شأنه أن يوصل المعنى بأكثر من وسيلة ويؤدي إلى سهولة استيعاب الأفكار في رأي بعض التربويين .

عيوب القراءة الجهرية:

أولاً: إذا لم تضبط القراءة الجهرية ضبطًا صحيحًا أي في مواطنها الملائمة فإنها تؤدي إلى التشويش على الآخرين .

ثانيًا: تحد من حرية القارئ فهو لا يستطيع ممارستها إلا في أوقات محددة وأماكن معينة.

ثالثًا: تستغرق وقتًا أطول، وبالتالي فإنها ليست اقتصادية وتحتاج إلى جهد في الإعداد والأداء، وترهق القارئ إذا استمر في القراءة فترة طويلة .

رابعًا: يرى بعض خبراء التربية وعلم النفس – خلافًا لآخرين – أن القراءة الجهرية فيها تشتيت للجهد بين الأداء والفهم .

قواعد نجاح القراءة الجهرية:

أولاً: اختيار المادة المقروءة بحيث تكون محببة إلى نفس القارئ، ومن الممكن تنمية الرغبة في القراءة عن طريق حسن الاختيار والأداء النموذجي الجذَّاب.

ثانيًا: يجب ألا يفاجأ القارئ بالقراءة الجهرية كان يكلف المدرس بغتة بهذه القراءة، بل لا بد من إعطائه فرصة للتحضير وإعداد نفسه إعدادًا نفسيًّا وعمليًّا، من هنا كان لا بد من قراءة المعلم قراءة نموذجية أولاً، ثم يترك المجال للطلاب حتى يقرأوا الدرس قراءة صامتة، ثم يسمح المدرس للطلاب المجيدين بالقراءة بعده واحدًا واحدًا حتى تتاح الفرصة للمتوسطين والضعاف فيستعدون للقراءة .

ثالثًا: لا بد من إعطاء الطالب فرصة كاملة للقراءة دون مقاطعة أو تعليق، وأن يشجع في حين يؤجل التصحيح بعد انتهاء الطالب من القراءة .

رابعًا: لا بد عند إصلاح الخطأ للتلميذ من مراعاة المواقف المختلفة فإذا كان الخطأ بسبب تدني المستوى العقلي، يصحح المدرس الأخطاء الرئيسة مع التشجيع ومعاودة السؤال بين الحين والآخر مع الإكثار من القراءة .

وإذا كان الخطأ بسبب الإهمال فلا بد من الحزم مع التنبيه إلى أسباب هذا الإهمال الذي قد يعود إلى خلو الدرس من التشويق والحركة .

وإذا كان الخطأ ناجمًا عن نقص في المعلومات النحوية والصرفية على المدرس أن يكثر من التطبيقات النحوية والصرفية مع شرح القاعدة دون إفراط وبعد الانتهاء من القراءة، ودون أن يحول درس القراءة إلى درس في القواعد.

خامسًا: العناية بالنشاط القرآني من خلال الإذاعة المدرسية والمسابقات مع عناية مدرس المواد الأخرى بالقراءة في دروسهم وإدارة الحوارات باللغة العربية الفصحى السليمة.

سادسًا: أثناء الدرس، وعند القراءة النموذجية لا بد أن يختار المعلم الوضع المناسب المثير للانتباه كأن ينهض واقفًا ويكلف الطلاب القيام من أماكنهم ومواجهة زملائهم عند القيام بالقراءة الجهرية وأن يشرك الطلاب في تصحيح أخطاء زملائهم؛ لأن إغفال الآخرين يؤدي إلى عزلهم عن مجريات الدرس.

سابعًا: على المعلم أن يوزع أدوار القراءة الجهرية توزيعًا عادلاً بين طلابه فلا يطيل مدة قراءة الطالب على حساب الآخرين .

ثامنًا: يجب ألا يغفل المعلم المهارات اللغوية ويستغرق في القراءة الجهرية طيلة الدرس الأمر الذي يؤدي إلى الإملال كما أن توزيع القراءة الجهرية على فترات بين الأسئلة والنشاطات الأخرى يبقى على الحيوية والحركة لدى التلاميذ.

تاسعًا: يمكن عقد مسابقات بين مجموعات محددة داخل الفصل لتحديد أفضل مجموعة أو أفضل طالب في القراءة، من أجل إذكاء روح المنافسة، وترغيب الطلاب في القراءة .

ثانيًا: القراءة الصامتة :

تعريفها:

هي القراءة التي تعتمد على الإدراك البصري الذي يترجم إلى وعي ذهني مباشر دون نطق.

مزاياها:

١- إنها اقتصادية، فعامل السرعة وتوفير الوقت أساسي فيها إذ تستغرق – في المعدل العام – ثلثي المدة التي نحتاجها في القراءة الجهرية وقد تستغرق أقل من ذلك وفقًا للهدف منها، وقد تستهدف أحيانًا الاستعراض العام للمحتويات أو الاستذكار أو الغوص إلى دقائق المعنى، وبمقدور القارئ بعد تدريبه أن يقرأ (٥٠٠) كلمة في الدقيقة الواحدة .

٢- القراءة الصامتة تمنح القارئ إحساسًا بالحرية، إذ يمكن أن يمارسها في أي مكان دون خشية من مضايقة الآخرين والتشويش عليهم، وهي تدخل في إطار الممارسات الطبيعية الاعتيادية التي لا تحتاج إلى حيطة أو استعداد أو حذر بلا قيود زمانية أو مكانية .

٣- تساعد على تربية الذهن على التأمل والتركيز والتوفر على التحليل والتقويم، وتعين على الفهم، لذا لا بد من التعود عليها، وترويض النفس على متابعتها دون تشتت، وهي تعمل على توطيد العلاقة بين القارئ والكتب وكيفية الإفادة من المراجع والمصادر دون عناء وفي وقت قصير .

٤- القراءة الصامتة تستر عيوب النطق لدى القارئ الذي يعاني من مشكلات خلقية في اللسان وتعفيه من عناء الحرج أمام الآخرين وهذه مزية مهمة لا يستهان بقيمتها النفسية كما أن القراءة الصامتة تساعد على بناء الثقة بالنفس والاعتماد عليها (بعد الله).

٥- القراءة الصامتة قراءة وظيفية يعتمد عليها الإنسان في تحصيل المعرفة والمتابعة وتحقيق المتعة، وقد أثبتت التجربة أن نسبة المواقف التي تستخدم فيها القراءة الصامتة تزيد على ٩٠% من مواقف القراءة .

٦- تساعد على زيادة الثروة اللغوية والفكرية للقارئ إذ إن القارئ فيها لا ينشغل بالنطق بل ينصرف إلى التحصيل بكليته .

عيوب القراءة الصامتة:

في الحقيقة يبدو الحديث عن العيوب غير متسق مع الواقع، ذلك أن الموقف هو الذي يفرض استخدام لون من ألوان القراءة دون غيره، فإذا مورست القراءة في غير موقعها كان ذلك عيبًا كأن تعمد إلى قراءة قصيدة بصوت عال بينما يقوم الآخرون بمذاكرة دروسهم، أو أن تلجأ إلى القراءة الصامتة في موقف يطلب منك فيه أن تقرأ قراءة جهرية لإفادة خبر أو مضمون فكري معين، ومع هذا فإن ما يؤخذ على القراءة الصامتة إذا لم يعتن بها في مقامها الصحيح ما يلي:

أولاً: تساعد على شرود الذهن وعدم التركيز والانصراف إلى التفكير في أمور بعيدة عن موضوع القراءة، لذا يستحسن ألا تمارس القراءة الصامتة إلا بعد تدريب وترويض وفي مراحل متقدمة من عمر التلميذ في السنوات الأولى في المرحلة الابتدائية يجب أن يعنى فيها بالقراءة الجهرية والتدرُّب عليها .

ثانيًا: القراءة الصامتة لا تساعد على اكتشاف عيوب النطق وبالتالي إصلاحها وتلافيها، لهذا كان لا بد أن تكون في مرحلة تالية لإتقان القراءة الجهرية وأن يراوح بينها وبين القراءة الجهرية بين الحين والحين الآخر دون استغراق تام فيها دون غيرها.

ثالثًا: القراءة الصامتة ذات آثار نفسية واجتماعية مهمة إذا لم تضبط ممارستها بشكل طبيعي، إذ إنها قراءة فردية تساعد على العزلة والابتعاد عن الجماعة والتفاعل معها وتؤدي إلى الانطواء والخجل والانسحاب من المجتمع إذا أسيئت ممارستها أو انصرف إليها الإنسان بكلية دون ضابط.

رابعًا: تؤدى القراءة الصامتة في بعض الأحيان إلى توارث الأخطاء اللغوية، وكثيرًا ما يستظل بظلها الطلاب الضعاف أو يتظاهر الكسالى الذين ينصرفون إلى التفكير في شئون خاصة أو يلوذون بأحلام اليقظة بينما يحسب ولي الأمر أو المدرس أن هذا التلميذ الذي أمامه مستغرق في القراءة .

خامسًا: القراءة الصامتة تحرم القارئ من متعة الإيقاع ولذة الإلقاء وتحرمه من المهارات التي يمكن أن يكتسبها من يمارس القراءة الجهرية (وسنذكر هذه المهارات فيما بعد).

سادسًا: يرى بعض التربويين أن التربية الحديثة أسرفت في التركيز عليها، وأعانت عليها أساليب الامتحان، وتحولت بذلك إلى نوع من تحصيل الأفكار دون اهتمام بالمهارات .

سبل تلافي هذه العيوب وعلاجها:

١- يمكن علاج هذه العيوب بالتركيز على تعليم القراءة الصامتة تدريبًا وترويضًا في المرحلة المناسبة ومنذ البداية، وتكوين هذا الاتجاه بالممارسة والمتابعة والإشراف.

٢- المراوحة بين القراءة الصامتة والقراءة الجهرية في الدرس الواحد من الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة، وإذا وجد المعلم أنه من المجدي أن تكون الحصة كلها قراءة صامتة من أجلل التدريب على دقة الفهم فهو كذلك، ويمكن أن يكون الهدف تدريب الطلاب على القراءة وسلامة النطق والجرأة على الوقوف أمام الجماعة مما يقتضي أن يتحول الدرس كله إلى قراءة جهرية .

٣- اختيار المواقف المناسبة للقراءة الصامتة وخصوصًا تلك التي يحتاج فيها التلميذ إلى هذا النوع من القراءة، بحيث يصبح استخدامها تلقائيًا ودون تكلف وفقًا للحاجة إليها.

وسائل تنمية القراءة الصامتة :

أولاً: تدريب الطلاب على توسيع المدى البصري، والمقصود به عدد الكلمات المكتوبة التي تستطيع العين التقاطها من نظرة واحدة إلى صفحة مكتوبة مع استيعاب الذهن لها، وكلما زاد المدى البصري زادت سرعة القراءة .

ثانيًا: تعيين وقت محدد لقراءة مقدار معين لجعل الطلاب يقرأون تحت ضغط الوقت بحيث يكون الوقت محسوبًا بعناية، لأن الوقت الطويل يعود التلاميذ على القرءاة البطيئة، والقصير لا يمكن التلميذ من الاستيعاب وضبط الوقت يجعل الطلاب يقللون من مدى التراجعات البصرية والتراخي البصري (الفترة ما بين الانتقال من مدى بصري إلى آخر) والإقلال من تثبيت العين مدى طويلة.

ثالثًا: من أجل إجبار الطالب على التركيز والتقليل من احتمالات الشرود الذهني لا بد من وضع جملة من الأسئلة المناسبة يقيس بها الطالب مدى استيعابه بين الحين والآخر، وإجباره على تمثل المعلومات التي يقرؤها.

رابعًا: حتى يتعود الطالب على القراءة الصامتة تمامًا يمنع من الهمس أثناء القراءة، كذلك يمنع من تحريك الشفاه .

أنواع القراءة (من حيث الهدف):

أولاً: القراءة التي تهدف إلى تنمية مهارات معينة، كسرعة القراءة بتمييز عدد كبير من الكلمات بمجرد النظر إليها، وقراءة الكلمات الصعبة، وترويض الحواس العضوية التي تستخدم كأداة للقراءة مثل العادات السليمة في النظر إلى الكلمات والإمساك بالكتاب والجلسة الصحيحة أثناء القراءة، وحسن الأداء في القراءة الجهرية، واكتساب ثروة لغوية وافرة، والقدرة على الاستنتاج والمتابعة وما إلى ذلك من مهارات .

ثانيًا: القراءة التي تهدف إلى المتعة الذهنية، وتشمل تكريس الرغبة في القراءة، وترويض التلميذ على اختيار المادة التي يجد فيها متعة ويحسن استيعاب وتمثُّل معانيها.

ثالثًا: القراءة الوظيفية، وهي التي تهدف إلى اكتساب مهارات علمية كالقدرة على البحث والرجوع إلى المصادر والمراجع، واستخدام الموسوعات والمعجم وفهارس المكتبات، والقدرة على الكشف عن معلومات معينة وما إلى ذلك من قدرات وظيفية نفعية.

القراءة من أجل التكوين الثقافي العام

قد تهدف القراءة إلى تكوين الإنسان ثقافيًّا بحيث يمكن أن يكون قادرًا على التصرف في المواقف المختلفة ملمًّا بقضايا عصره مرتكزًا على خلفية فكرية مستمدة من عقيدته وتراثه مؤهلاً للتعامل مع مشكلات أمته .

وتتميز القراءة التي تسعى إلى تحقيق هذا الهدف بالتنوع وبالعمق والفهم والانتقائية.

أما التنوع فيتمثل في انفساح أفق المطالعة بحيث تشتمل على مختلف أنواع المعرفة بدءًا بأمور الدين التي ينبغي أن تتميز بالتركيز والفهم، وانتهاءً بشئون الدنيا من فلسفة وعلم اجتماع وتاريخ وإدارة وتربية وتحليلات إخبارية وصحة وعلوم عامة وأدب وما إلى ذلك على أنه لا بد من الإشارة إلى أن الإنسان يكون ميالاً إلى فرع من فروع الثقافة تكون قراءته فيها أكثر من غيرها، فقد يكون مولعًا بالتاريخ أو الأدب أو الفلسفة.

والانتقائية ضرورة يفرضها الانفجار المعرفي المعاصر إذ تبدو الكتب كسيل منهمر لا ينقطع، ومن غير الممكن متابعة كل ما تقذف به المطابع من منشورات لذا كان من الضروري الاحتكام إلى جملة معايير من شأنها أن تساعد على الاختيار من هذه المعايير جدية المعالجة والموضوع، فالقارئ المثقف يعمد إلى اختيار الكتب ذات الموضوعات الهامة، والحيوية، التي تخضع للتحليل الجاد المعمق، وليس من الضروري قراءة الكتاب كله بل يمكن التعرف عليه من خلال تصفحه واستكشاف محتوياته ثم التوقف عند فصول بعينها وقراءتها ومن المعايير التي تحكم عملية الاختيار سلامة اللغة وسهولة الأسلوب وذيوع الشهرة وشهادة أهل العلم والمعرفة وتلبية الحاجات المعرفية التي يفتقر إليها الدارس، والبعد عن المطبوعات الخفيفة والسطحية التي تعالج موضوعات تافهة ككتب المغامرات والروايات البوليسية، وإن كان لا بأس من أخذ فكرة عامة عنها.

وتتجه القراءة التي تهدف إلى التكوين الثقافي العام وجهتين:
الأولى: يعكف فيها القارئ على الموضوعات المهمة فيقرؤها قراءة ناقدة مستوعبة.
الثانية: قراءة استكشافية استطلاعية بقصد التعرف.

القراءة من أجل التكوين الثقافي الخاص (القراءة التخصصية)

يهدف هذا النوع من القراءة إلى بناء أرضية معرفية صلبة في مجال التخصص فإذا كان القارئ أديبًا، أو يطمح إلى أن يكون كذلك يتجه إلى كتب الأدب، وإذا كان طبيبًا يعكف على متابعة ما ينشر في هذا المجال وهكذا .

وعصرنا هذا هو عصر التخصص الدقيق لذا كان من الضروري أن يتعمق الإنسان في قراءة ما يتعلق بتخصصه، وتتميز القراءة التي تهدف إلى التكوين العلمي الخاص بما يلي:

أولاً: لا بد من المتابعة الجادة، فالعلم يتطور يومًا بعد يوم وتصدر الأبحاث وتنشر بسرعة مذهلة، من هنا كان لا بد من الاشتراك في الدوريات المتخصصة ما أمكن والبقاء على اتصال بمركز البحث العلمي لتلقي البحوث وقراءتها.

ثانيًا: الشمول فالقراءة التخصصية قراءة تشمل كل ما يدخل في إطار التخصص الدقيق دون استثناء، وربما كانت الإحاطة بما يصدر من كتب ونشرات علمية في المجال التخصصي المحدد أمرًا ليس صعبًا ولا مرهقًا، فلو افترضنا أن القارئ متخصص في مجال (انفصام الشخصية) وهي جزئية بسيطة من علم النفس فإن متابعته لما ينشر في هذا المجال وقراءة كل ما يتصل به ليس أمرًا مستحيلاً .

ثالثًا: الدقة البالغة في تقصي الأفكار والنتائج للاستفادة منها، وربطها بغيرها من المعلومات المختزنة لدى القارئ، وإخضاعها للتحليل والتمحيص.

رابعًا: يدخل في إطار القراءة التخصصية القراءة المتعلقة بالبحوث والدراسات وتخضع لذات الشروط التي تخضع لها.

خامسًا: غالبًا ما يكون هذا النمط من القراءة مصحوبًا بالتدوين حيث يلجأ القارئ إلى كتابة الملاحظات والمعلومات والاحتفاظ بها موثقة لاستخدامها في الوقت المناسب.

نموذج للقراءة من أجل التحصيل
في لغات أهل الأمصار
(من مقدمة ابن خلدون)

(اعلم أنّ لغات أهل الأمصار إنّما تكون بلسان الأمّة والجيل الغالبين عليها، أو المختطّين لها، ولذلك كانت لغات الأمصار الإسلاميّة كلّها بالمشرق والمغرب لهذا العهد عربيّة، وإن كان اللّسان العربيّ المضريّ قد فسدت ملكته وتغيّر إعرابه والسّبب في ذلك ما وقع للدّولة الإسلاميّة من الغَلْب على الأمم والدّين والملّة صورة للوجود وللملك. وكلّها موادّ له والصّورة مقدّمة على المادّة، والدّين إنّما يستفاد من الشّريعة وهي بلسان العرب لما أنّ النّبيّ صلّى الله عليه وسلّم عربيّ فوجب هجر ما سوى اللّسان العربيّ من الألسن في جميع ممالكها، واعتبر ذلك في نهي عمر رضي الله عنه عن بطانة الأعاجم، وقال إنّها خبّ، أي: مكر وخديعة، فلمّا هجر الدّين اللّغات الأعجميّة وكان لسان القائمين بالدّولة الإسلاميّة عربيّا هجرت كلّها في جميع ممالكها؛ لأنّ النّاس تبع للسّلطان، وعلى دينه فصار استعمال اللّسان العربيّ من شعائر الإسلام وطاعة العرب. وهجر الأمم لغاتهم وألسنتهم في جميع الأمصار والممالك. وصار اللّسان العربيّ لسانهم حتّى رسخ ذلك لغة في جميع أمصارهم ومدنهم، وصارت الألسنة العجميّة دخيلة فيها وغريبة، ثمّ فسد اللّسان العربيّ بمخالطتها في بعض أحكامه وتغيّر أواخره وإن كان بقي في الدّلالات على أصله وسمّي لسانا حضريّا في جميع أمصار الإسلام، وأيضًا فأكثر أهل الأمصار في الملّة لهذا العهد من أعقاب العرب المالكين لها، الهالكين في ترفها بما كثّروا العجم الّذين كانوا بها وورثوا أرضهم وديارهم، واللّغات متوارثة فبقيت لغة الأعقاب على حيال لغة الآباء، وإن فسدت أحكامها بمخالطة الأعجام شيئا فشيئا، وسمّيت لغتهم

حضريّة منسوبة إلى أهل الحواضر والأمصار بخلاف لغة البدو من العرب فإنّها كانت أعرق في العروبيّة، ولما تملّك العجم من الدّيلم والسّلجوقيّة بعدهم بالمشرق، وزناتة والبربر بالمغرب، وصار لهم الملك والاستيلاء على جميع الممالك الإسلاميّة فسد اللّسان العربيّ لذلك، وكاد يذهب لولا ما حفظه من عناية المسلمين بالكتاب والسّنّة اللّذين بهما حفظ الدّين وسار ذلك مرجّحا لبقاء اللّغة العربيّة المضريّة من الشّعر والكلام إلّا قليلا بالأمصار فلمّا ملك التّتر والمغول بالمشرق ولم يكونوا على دين الإسلام ذهب ذلك المرجّح، وفسدت اللّغة العربيّة على الإطلاق ولم يبق لها رسم في الممالك الإسلاميّة بالعراق وخراسان وبلاد فارس وأرض الهند والسّند وما وراء النّهر وبلاد الشّمال وبلاد الرّوم وذهبت أساليب اللّغة العربيّة من الشّعر والكلام إلّا قليلاً يقع تعليمه صناعيّا بالقوانين المتدارسة من كلام العرب وحفظ كلامهم لمن يسّره الله تعالى لذلك. وربّما بقيت اللّغة العربيّة المضريّة بمصر والشّام والأندلس والمغرب لبقاء الدّين طلبا لها فانحفظت ببعض الشّيء وأمّا في ممالك العراق وما وراءه فلم يبق له أثر ولا عين حتّى إنّ كتب العلوم صارت تكتب باللّسان العجميّ وكذا تدريسه في المجالس والله أعلم بالصّواب[1].

طريقة قراءة هذا النص:

أولاً: القراءة الأولى التي تستكشف منهج المؤلف القائم على التتبع التاريخي لحال اللغة العربية، ومواطن الصعوبة الكامنة في استخدام بعض مصطلحات المنطق كالصورة والمادة، وبعض الحقائق التاريخية التي تحتاج إلى استظهار.

ثانيًا: القراءة المتمهلة المستقصية التي تتوخى استخلاص المرتكزات الأساسية والمحاور الهامة فالنص يبحث في:

أ- أسباب سيادة اللغة العربية ويعزوها إلى انتشار الإسلام وسلطان العرب.

ب- أسباب ضعف اللغة العربية الناجم عن اختلاط العرب بالأعاجم.

(١) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، دار القلم، بيروت ط ٥ ١٩٨٤ص ٣٧٩- ٣٨٠.

ج – فساد اللغة العربية لانحسار المد العربي الإسلامي وضياع ملك العرب.

ثالثًا: ترتيب الأفكار بحيث يسهل استدعاؤها على النحو التالي:

القول والسيادة – الأسباب والنتائج.

الاختلاط والفساد – الأسباب والنتائج.

الضعف والانحسار – الأسباب والنتائج.

رابعًا الأسئلة التي تساعد على فهم النص:

أ- ما الحقيقة التي قررها ابن خلدون وجعلها مدخلها لفهم تاريخ اللغة العربية؟

ب- هناك عوامل إيجابية انعكست سلبًا على اللغة ما هي؟

ج – ما الفرق بين عربية الحواضر وعربية البادية؟

د – ما الدول التي ورثت سلطان العرب في المشرق والمغرب؟

هـ- ما اثر ذلك على اللغة العربية؟

القراءة والاستيعاب والاسترجاع

من المعروف أن الهدف من القراءة بشكل عام هو الاستيعاب والفهم وبالتالي استحضار المعلومات المختزنة عند الحاجة، من هنا كان لا بد من التماس أفضل الطرق لتنمية المهارات القرائية، ويمكن معالجة هذه المسألة من زاويتين:

الأولى: نفسية، والثانية: فنية، إذ أن هناك عوامل نفسية تساعد على الفهم والاستذكار، وهناك عوامل فنية .

أولاً: العوامل النفسية:

لا يمكن الاستفادة من القراءة في غيبة الرغبة وعدم وضوح الهدف أو الاقتناع به لهذا كان أبرز العوامل النفسية ما يلي:

أ- الطموح والأمل، وهاتان صفتان نفسيتان إذا توفرتا تهيأت الأرضية الصالحة للفهم والاستيعاب، والإقبال على القراءة بروح عالية فالطموح إلى تحصيل أرقى الدرجات والتفوق على الأقران عامل نفسي مهم في الاستذكار لهذا كان لا بد من إذكاء الروح

الطامحة لدى الطالب وتشجيعه، من هانا كان ضرورة تسجيل العبارات التي تشعر بتفوقه وعدم إحباطه بملاحقة الأخطاء والبحث عنها.

ب- عدم الإكراه على القراءة عند الإحساس بعزوف الطالب عنها لسبب أو آخر، وعدم إرغامه على اختيار المادة التي لا يحبها مجالاً للتخصص، فقد ثبت أن الطلبة الذين يتخصصون في مواد لا يرغبونها يفشلون فيها فكلما كانت المادة التي يقرؤها الطالب ممتعة له كلما كان استيعابها سهلاً، وعلى الطالب أن يقنع نفسه بأن المادة التي يقرؤها ستفيده ولسوف يستمتع بنتائجها وأن عليه أن يقبل عليها برغبة ونشاط.

ج – تربية إرادة القراءة بتوفير الأجواء المناسبة لها مكانًا وزمانًا، وقوة الإرادة تأتي من وجود قعدة صلبة تدفع الإنسان إلى الاعتصام بالله في مواجهة الظروف الصعبة والاعتقاد بأن العمل عبادة، وأن القراءة جزء من عمل أنيط بالإنسان فعليه أن يتقنه طبقًا لتوجيهات الرسول صلى الله عليه وسلم .

ثانيًا: العوامل الفنية:

أولاً: تحديد كيفية الحفظ: بمعنى أنه يجب قبل البدء بعملية الاستظهار من تحديد كيفيته من ذلك الحفظ الترابطي الذي يراد به الربط بين مادتين لغويتين على سبيل المثال كمعاني المفردات ومؤلفي الكتب فالكلمة مثلاً تربط بلفظة أخرى تفيد معناها، والكتاب يذكر بمؤلفه وهذا النوع من الاستيعاب يطلق عليه اسم الحفظ الثنائي، والحفظ القائم على اختزان المعلومات حول حقيقة معينة، ويمكن الاستفادة هنا من خاصية التداعي، بمعنى أنك إذا تذكرت عاملاً من العوامل يذكرك بالآخر وهكذا، فمثلاً لو أردنا أن نحفظ عومل انتصار المسلمين في بدر؛ لقلنا أهم هذه العوامل رسوخ روح الجهاد والإيمان والتضحية والفداء ثم حسن اختيار المكان والزمان وحسن التخطيط والإدارة وعن طريق خاصية التداعي يمكن تقسيم هذه العوامل إلى فئتين: الأولى عوامل دينية روحية، والثانية عوامل عسكرية محضة، فالعوامل الخلقية يستدعس بعضها بعضًا، وكذلك العوامل

العسكرية وهناك الحفظ الذي يقصد به التمييز بين الإجابات الصحيحة، والحفظ عن ظهر قلب وما إلى ذلك، وتحديد نوعية الحفظ المطلوب يساعد على تحديد كيفية الحفظ.

ثانيًا: التكرار: والتكرار عامل مهم في المساعدة على الحفظ والاستيعاب والتكرار مفيد، ولكنه لا يحتاج إلى عوامل مساعدة أخرى كضرورة الفهم والربط ويجب تكرار القراءة وتكرار التسميع وتكرار المراجعة وقد يستلزم المادة التكرار الشفوي أو التكرار الكتابي وفقًا لطبيعة المادة المقروءة وكمية المادة المقروءة .

ثالثًا: توزيع القراءة: بحيث إن المادة المقروءة لا تكرر في وقت واحد، ولا تكرر جميعها دفعة واحدة، فالاستراحة ضرورية بين فترات القراءة كما أنها تساعد على المراجعة الدقيقة للمادة وتمنع اضطرابها في الذهن.

رابعًا: تحديد الأفكار العامة: والربط بين أجزائها قبل الدخول في تفاصيل كل جزء فإذا كانت هناك قصيدة يراد تحليلها واستيعابها فلا بد من تحديد أفكارها العامة في إطار تصوُّر شامل لها ثم استيعاب الجزئيات المتعلقة بالأفكار والخصائص اللفظية والتشكيل البياني لها.

خامسًا: الاختبار الذاتي: يساعد على استرجاع المادة المقروءة، وذلك بأن تكتب ما تفهم على شكل نقاط متسلسلة أو نصًّا إذا كان المطلوب الحفظ عن ظهر قلب، التسميع عن طريق الاسترجاع الشفوي ثم الرجوع إلى الكتاب لكي يتبين القارئ مدى ما استوعب، وذلك لأن التسميع نوع من أنواع الاختبار الذاتي الذي يكشف عن مواطن القوة والضعف، وهو يعطي ثقة في النفس ويساعد على تدارك الخطأ في حينه .

سادسًا: ابتكار وسائل ذاتية: للحفظ والاستذكار كوضع الخطوط تحت الأفكار الهامة والتلخيص.

مظاهر الضعف في القراءة
المشكلة والأسباب والعلاج

هناك معاناة حقيقة في مدارسنا وخارجها من الضعف القرائي، ولا بد من التعرف على مظاهر هذا الضعف وأسبابه لكي يتسنى لنا معالجته، وليس من شك في أن العلاج الأساسي يكمن في التدريب المستمر على القراءة تحت إشراف يقظ، وليس من شك في أن لكل مظهر من مظاهر العلاج أسبابه الخاصة وطرق علاجه المتميزة، ولكن ذلك لا يعني أن هذه الأسباب غير متداخلة، وسبل العلاج غير مشتركة، بل إن هناك كثيرًا من الأسباب التي تصلح لتفسير أكثر من مظهر، وكذلك الأمر في العلاج.

ومن أبرز مظاهر الضعف في القراءة :

أولاً: القراءة المتقطعة: وهي القراءة التي يتوقف أثناءها القارئ في منتصف الكلمة أو الجملة بطريقة ملحوظة.

أسبابها هناك أسباب تربوية وأخرى نفسية:

* أما الأسباب التربوية فتتمثل في التركيز على تدريس الهجاء بالطريقة الجزئية التي تقوم على تعليم الحروف وليس الكلمات في حين يبدو من الطبيعي أن نجمع بين الطريقتين، كذلك فإن تعويد الطالب على تهجي الكلمة قبل قراءتها يعتبر من الأسباب الرئيسة لهذه الآفة القرائية.

* والأسباب النفسية ناجمة عن التهيُّب والخوف من العقاب أو الزجر مما يزرع التردد في النفس.

أساليب العلاج: ليس من شك في أن العلاج يكون بتلافي الأسباب السالفة الذكر، ومن الأساليب التي يمكن أن تساعد على ذلك.

١- إزالة أسباب التهيب والقلق وإشاعة جو من الطمأنينة والثقة.

٢- القراءة النموذجية، كذلك استخدام التسجيلات الصوتية للمادة المقروءة.

٣- تعويد الطالب على القراءة الصامتة للجملة قبل قراءتها قراءة جهرية بشكل متصل ومتكامل.

٤- تعويد الطالب على قراءة ما يعترضه من يافطات أو على شاشة التلفزيون .

٥- استخدام البطاقات التي تعرض فيها الكلمات ثم الجمل.

٦- اختيار المادة المقروءة مما هو جذاب ومقبول ومألوف لدى التلاميذ مما يرد على ألسنتهم أثناء تعاملهم اليومي في مختلف المجالات.

ثانيًا: عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير الممدود:

إذ كثيرًا ما يلجأ الطالب إلى قراءة الفتحة أو الضمة أو الكسرة ألفًا ممدودة أو واو أو ياء، ولَدَ – والد – قُمْ – قوم – عبد – عبيد أو العكس.

السبب في ذلك تعليم الطفل منذ الصغر الحروف محركة ونطقها ممدودة بمعزل عن الكلمة .

ويتمثل العلاج في:

١- طرح أمثلة وافرة عديدة من الكلمات التي يتم التمييز فيها بين الحركات وحروف المد أو ما يسمى في اللغة العربية (الصامتة والصائتة) حتى يتضح الفارق في النطق بينهما.

٢- تمييز مخارج الحروف عن الحركات، وإبراز الفرق في استخدام المخارج بينها فالحروف الممدودة يفتح لها الفم أما الحركات فلا يفتح لها الفمُ.

٣- استخدام البطاقات في التمييز بين الحروف والحركات إذ تعرض بطاقات تحمل كلمات في أحرف ممدودة وأخرى غير ممدودة بحركات مماثلة .

ثالثًا التكرار:

هناك ظاهرة لافتة لدى من يتميزون بالضعف في القراءة تتمثل في تكرار الجملة عدة مرات أو تكرار الكلمة مما يؤدي إلى الاضطراب والبطء.

والسبب في ذلك يكمن في فقدان الثقة بالنفس والخوف والتهيب، وهذه أسباب نفسية محضة، وقد يكون السبب في العجز عن التعرف على بعض الحروف.

ومن الممكن أن تعالج هذه الظاهرة في شيء من الأناة والهدوء على النحو التالي:

١- إيجاد جو هادئ خالٍ من التوتر عند الشروع في القراءة .

٢- إزالة أسباب القلق والخوف من نفس القارئ بطمأنته وتشجيعه.

٣- قد تكون القراءة الجماعية مفيدة في معالجة بعض جوانب هذه المشكلة إذ تساعد القارئ على الانطلاق مع الجماعة والتخلُّص من أسباب القلق والتوتر، ولكن من الخطورة بمكان تعويد القارئ عليها، إذ من شأن ذلك أن يعمق الإحساس بالحاجة إلى القراءة الجماعية دائمًا، فالقراءة الجماعية ينبغي أن تكون مرحلة عابرة يعود بعدها القارئ إلى مزيد من التمرن على القراءة الجهرية بمفرده وتحت إشراف معلمه .

رابعًا: الخطأ في ضبط الكلمات:

ويعني ذلك عدم القدرة على ضبط أواخر الكلمات وفقًا لمواقعها الإعرابية مما يؤدي إلى استبدال حركات بأخرى مما يؤدي إلى تغيير المعنى في كثير من الأحيان.

وهناك سببان رئيسان لهذه الظاهرة هما: السبب الأول يكمن في ضعف الإلمام بالقواعد النحوية، أما السبب الثاني فيتمثل في عدم التمرُّن على القراءة الجهرية والاستغراق في القراءة الصامتة .

ولعلاج هذه المشكلة لا بد من:

١- التركيز على التطبيقات النحوية وتزويد القارئ بالقواعد النحوية الوظيفية .

٢- القراءة الجهرية المتكررة وفق برنامج مدروس.

خامسًا: ضعف الألقاء وعدم إتقان الأداء:

من المعروف أن تلوين الصوت أثناء القراءة طبقًا لتنوع الصيغ والأساليب كالتقرير والاستفهام والأمر والتعجب وما إلى ذلك – أمر ضروري في الأداء الصحيح، كما أن لقراءة الشعر أصول وقواعد تختلف عن الأصول المتعلقة بقراءة القصة أو إلقاء الخطبة، ومواطن الوقف لها علاماتها وضروراتها، والعديد من القراء لا يعون ذلك وعيًا تامًّا .

والسبب في هذه الظاهرة إهمال المعلم لهذه المسألة والاكتفاء بالقراءة الخالية من الأخطاء كذلك الجهل بعلامات الترقيم ودلالات هذه العلامات ثم القراءة بلا رغبة أو حافز داخلي وبلا اهتمام.

وعلاج هذه المشكلة يستلزم:

١- الإلمام بعلامات الترقيم وما يستلزمه من وقف وتلوين وتغيير في طبقات الصوت وذلك عن طريق التطبيقات المختلفة .

٢- تدريس أصول الإلقاء والأداء وتطبيق ذلك بالقراءة النموذجية وتكراره متى لزم الأمر، ومحاسبة القارئ على أخطاء الأداء والإلقاء تمامًا كما يحاسب على الأخطاء القرائية الأخرى .

٣- استغلال النشاط المدرسي في التدريب على الإلقاء، وذلك من خلال الإذاعة المدرسية والمسابقات المختلفة التي من شأنها أن تشجع على تنمية مواهب الإلقاء في مختلف الفنون .

٤- اختيار مادة تجذب اهتمام القارئ وتساعد على تفاعله معها.

سادسًا: القفز عن بعض الكلمات:

بمعنى أن القارئ يهمل قراءة بعض الكلمات سهوًا أو عمدًا، ولهذه الظاهرة أسباب قد تتمثل في خلل عضوي بالعين أو بسبب الحرص على السرعة في القراءة أو لأن القارئ يعجز عن التعرف على الكلمة ونطقها نطقًا صحيحًا فيقفز عنها أو لرداءة الخط.

ويمكن أن يتم علاج ذلك عن طريق:

١- التأكد من سلامة العين وعدم اضطراب حركتها الأفقية والرأسية، إذ يمكن إخضاع أي خلل عضوي في العين للعلاج.

٢- يجب إقناع القارئ بأن السرعة في القراءة ليست ميزة فالتأني والهدوء سمتان مميزتان للقراءة السليمة .

٣- تذليل صعوبة قراءة الكلمات الغريبة التي لم يسبق للقارئ أن تعرف عليها وذلك قبل الشروع في القراءة الجهرية .

٤- تجويد الخط مع ضبط المسافات بين الكلمات على نحو منتظم .

اختيار الوقت المناسب للقراءة بحيث يكون القارئ معدًّا من الناحية النفسية .

وقد يكون القفز عن سطر أو أكثر للأسباب السالفة الذكر ولأسباب أخرى كيفية المسافة بين السطور وعدم انتظام الكتابة على السطر وبسبب الإجهاد والقلق والاضطراب، وعلاج هذه الظاهرة يتم بتلافي أسبابها.

الفصل الثاني

* التحدث * الكتابة

التحدث

يعرَّف التحدث بأنه مهارة نقل المعتقدات والأحاسيس والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء[1].

وهذا التعريف ينطوي على عنصرين رئيسيين:

الأول: التوصيل.

والثاني: الصحة اللغوية والنطقية وهما قوام عملية التحدث.

أهمية التحدث:

لقد كان الحديث الشفهي أول صورة من صور الأداء اللغوي، وعلى الرغم من تعدد هذه الصور الآن فما زال التحدث هو الوسيلة الأساسية للتوصيل، إذ يرى الباحثون اللغويون (في معظمهم) أن حوالي ٩٥% من النشاط اللغوي يكون نشاطًا شفهيًّا ويشكل التحدث أداة اتصال سريعة بين الأفراد، أو بين الفرد والمجتمع، والإنسان الذي يمسك بزمام التحدث ويكون قادرًا على ضبطه وإدارته غالبًا ما يكون ذلك سببًا في إحرازه للنجاح في حياته العامة والخاصة، لأن التحدث هو الذي يرسم صورة الشخصية في أذهان الآخرين، ومن لا يستطيع التحكم في هذه الملكة التي حباها الله سبحانه وتعالى للإنسان فإنها تكون مدعاة لفشله بل وقوعه في كثير من المزالق فقد جاء في الأثر أن مصرع الرجل بين فكيه، والرسول – صلى الله عليه وسلم – يقول: «إنما المرء بأصغريه

(١) هذا التعريف مستقى من تعريفين منفصلين وردا في كتابي:

الدكتور عبد المجيد سيد أحمد منصور، علم اللغة النفسي، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض ١٤٠٢هـ ص ٢٤٣

والدكتور محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، دار القلم ١٩٧٧م ص ٢٢٣.

قلبه ولسانه» اللسان هو المِقْوَل (أداة التحدث) وكثيرًا ما تكون لباقة المرء في حديثه طريقًا سهلاً للوصول إلى أهدافه.

والمجتمعات المتحضرة لا تفرق بين الكلام الشفوي والكلام التحريري من حيث الأهمية في التوثيق؛ لأنه كلما تقدمت الأمة في مدارج الرقي كلما كان أفرادها أكثر احترامًا لكلمتهم وأكثر إتقانًا لأدائها وضبطها.

عناصر التحدث:

ليست عملية التحدث (الكلام الشفهي) عملية سهلة بل لا بد لها من عناصر تتحقق وفق خطوات معروفة.

أولها: وجود دافع للكلام: مع تقدير أهمية هذا الدافع فإذا أسيء تقديره يكون التحدث بلا قيمة، من هنا كان الأشخاص فاشلين وغير محبوبين في مجتمعهم، بعكس أولئك الذين لا يتحدثون إلا إذا كان هناك دافع قوي كالرد على الآخرين، أو تلبية الانفعال الداخلي.

ثانيًا: التفكير: وقد يكون التفكير في حد ذاته دافع للحديث، وقد يكون مرحلى تالية للاستثارة، إذ يفكر الإنسان قبل أن يبدأ في التحدث، وينبغي أن يكون تلقائيًّا وسريعًا وغير ملحوظ، وتكون مهمته الأساسية تقدير الموقف وربط المعاني بعضها ببعض، ومجموعتها واختبار مدى ملائمتها للموقف قبل التدقق والإقناع يسهم في إنجاح عملية التحدث بحيث تؤتي ثمارها المرجوة كما يراد لها.

ثالثًا: الجمل والعبارات التي من شأنها نقل الأفكار، وليس من الممكن الفصل بين مرحلة الصياغة اللغوية والتفكير؛ لأن التفكير يتم باللغة ومن خلالها، وتكون مهمة المتحدث تنقيح المادة اللغوية قبل إن يتم التحدث بها بتعديلها وتحسينها، ويتم ذلك بسرعة فائقة وغير ملحوظة، من هنا كان من واجب المربين أن يعوِّدوا تلامذتهم على ألا يتحدثوا إلا بعد أن ينظموا أفكارهم ويحسنوا صياغتها.

رابعًا: الأداء الصوتي: وهو عنصر هام حيث يبدو الخطوة الأهم في عملية التحدث، من هنا كان لا بد من يكون الجهاز الصوتي سليمًا، وتكون المخارج الصوتية تؤدي عملها، ويكون النطق قادرًا على إعطاء الحروف حقها أثناء عملية التحدث دون أخطاء.

طبيعة عملية التحدث:

التحدث يأتي استجابة لمواقف الحياة المختلفة، وهو وسيلة للاتصال بالآخرين وهو المظهر البارز للشخصية ينم عن سلوك الفرد وثقافته وتربيته وطريقة تفكيرة وهو حصيلة مهارات متعددة، ووسيلة التفاعل الاجتماعي وبه تتحقق الأمور التالية:

١- الوعي بالذات فمن خلال التحدث يشعر الإنسان بأن له كيانًا وأنه قادر على التأثير في الآخرين والتواصل معهم .

٢- التدفُّق في الحديث عامل من عوامل الارتياح النفسي والطمأنينة والانفراج الداخلي؛ لأن في التحدث تنفيس عن الذات وهمومها.

٣- التحدث من أكثر النشاطات اللغوية انتشارًا في الحياة العملية والعلمية والاجتماعية.

٤- تنمية مهارة التحدث من الضرورات التي تعترضها مستلزمات التعلم؛ لأنها وسيلة الحوار والمناقشة.

وسائل تنمية مهارة التحدث:

أولاً: إفساح المجال للتلميذ كي يعبر عن ذاته دون حرج وبحرية تامة، وتعويده الجرأة الأدبية والصراحة والصدق، وهذه الصفات ذات طابع سلوكي أخلاقي، ولكنها من ضرورات تنمية ملكة الكلام.

ثانيًا: تزويد الطفل بالمعارف الضرورية سواء كانت علمية أو اجتماعية أو لغوية وتوفير وسائل الاطلاع له.

ثالثًا: تنمية أسلوب الحوار، وذلك بإثارة القضايا وتعويد الفرد على عدم الاستسلام لما يقال له بل مناقشته وتحليله .

رابعًا: البعد عن التلقين والإلقاء يجعل التلميذ محورًا للعملية التعليمية وليس متلقيًا سلبيًّا وإشراكه في المناقشة باستمرار.

خامسًا: العمل على التخطيط لعملية الكلام والبعد عن الارتجال الذي يكون أقرب إلى ردود الفعل المتسرعة، ويكون التخطيط بتنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها واختيار الأسلوب المناسب للتحدث.

سادسًا: تبصير المتحدث بفنون القول الشفوية وما يناسبها من أساليب كالمحاضرة التي تعتمد على المقدمة ثم العرض ثم الاستنتاج، وقوامها التنظيم والترابط وحسن الاستدلال والعرض، ثم المناقشة أو المحادثة، ولها آدابها الخاصة وتعتمد على الحجج المنطقية والأدلة والردود الهادئة المعللة، كذلك المناظرة والخطابة والسرد والتقرير والتعليق.

سابعًا: تعويد المتحدث على البعد عن الثرثرة والحشو والموضوعات التافهة والحرص على التحدث في الموضوعات الجادة التي تناسب ميول المتحدث والمستمعين .

ثامنًا: تكليف الطلبة بتقليد بعض المتحدثين المشهورين من الخطباء والمحاضرين والمحاورين، والعكوف على عقد الندوات التي يشترك فيها التلاميذ ويتولون إدارتها.

تاسعًا: تكليف التلاميذ بقراءة الكتب وعرضها بإيجاز عرضًا شفويًّا أمام الفصل مع تنويع هذه الكتب، وتعويد الطلبة على التعليق والتحليل مع تربية العادات اللغوية السليمة في التعبير .

عاشرًا: تعويد الطالب على الشعور بالثقة والارتياح أثناء الحديث والكلام الهادئ غير المتشنج الخالي من الحدة والصراخ واحترام رأي الآخرين والتسامح إزاء مقاطعتهم له والرد عليهم بالحسنى.

حادي عشر: تنمية التلقائية عند التلميذ بتهيئة الفرصة له من خلال اختيار الأنشطة الحركية التي تدفعه إلى التحدث.

أهداف عملية التحدث:

١- التمكين من التعبير عن الأفكار والمشاعر وإدارة الشئون الخاصة والعامة بسهولة ويسر وبثقة .

٢- إجادة الأداء اللغوي وإتقان الصياغة والنطق.

٣- السيطرة على عملية التفكير وتنظيمها محتوى وشكلاً ومضمونًا وأسلوبًا.

٤- استعادة المعلومات وإبقاؤها حية من خلال التحدث بها .

٥- التحدث يساعد على أن يتبوأ المرء مكانة اجتماعية لائقة.

٦- إشباع الرغبة والنزعة الذاتية للحوار مع الآخرين.

٧- تدريب المتحدث على المواجهة والتغلب على الخجل والشعور بالنقص.

٨- تزويد الطالب أو المتحدث أيًّا كان بفنون الإلقاء المناسبة.

فنون التحدث

أولاً: المحادثة والحوار أو المناقشة والمناظرات:

تحتل المحادثة مكانة هامة في الحياة العلمية والاجتماعية، والمحادثة فن يحتاج إلى تهيؤ وإعداد وإلا تحول إلى ضرب من ضروب الثرثرة التي لا طائل تحتها، من هنا كان لا بد من إعداد نفسي وثقافي وخلقي تربوي، إذ نلاحظ كثيرًا من السلبيات التي تؤدي إلى تفريغ المناقشة من مضمونها، ومن آفاتها التربوية: الاستعلاء حيث يضع المتحدث نفسه في مكانة أسمى من محدثيه فيحاول أن يفرض عليهم آراءه فرضًا وبعناد وإصرار، وهناك من يحاول أن يسيطر على أجواء الحوار بالاسترسال في الحديث والادعاء، لذا كان التعالم آفة أخرى من آفات المحادثة، أضف إلى ذلك الاستطراد والخروج عن محور المناقشة مع اضطراب الأفكار وعدم تنظيمها، ومن واجب المدرسة أن تعود طلابها على هذا النوع من أنواع التحدث وذلك يقع على عاتق مدرس اللغة العربية في الدرجة الأولى ثم على عاتق مدرسي المواد الأخرى، إذ لا بد من أن يُهيأ للطالب الفرص الطبيعية والمواقف العملية من خلال التفاعل الحي مع المادة المدروسة.

وقد عرف في تاريخنا القديم والحديث لون من ألوان أدب المحادثة يطلق عليه اسم المناظرات التي كانت تقام في مجالس الخلفاء والولاة وفي المساجد وتعرف بأنها «تبادل الكلام والآراء المتعارضة في موضوع ما يثير الجدل كبعض الموضوعات الأدبية واللغوية والفقهية والسياسية»(١) وهي عند العرب نوع من المحاورات التي احتدمت بين النحاة والمناطقة والمتكلمين والفقهاء وأصحاب الملل والنحلحول مسائل عقدية وغير عقدية ومن أشهرها المحاورة التي كانت تجري أمام يحيى البرمكي «وقد تأثر فيها المتحاورون بمأدبة أفلاطون التي تحاور فيها سقراط وبعض المتفلسفة في عاطفة الحب، والمناظرة التي قامت بين السيرافي ومتى بن يونس في مجلس الوزير ابن الفرات في المفاضلة بين النحو العربي والمنطق اليوناني .

وتتكئ المناظرات على المحاجاة العقلية والمنطق، ولذلك فإنه من المفيد أن يطلع الطالب على هذا اللون من ألوان الحوار حتى تتربى ملكته.

وقد كان المعتزلة أرباب الجدل والمناظرة لنزعتهم العقلية الخالصة وأبو الهذيل العلاف من أشهر المناظرين، كان قوي الحجة كثير الأدلة»(٢) .

ومن المناظرات الشهيرة في هذا العصر ما جرى بين الداعية أحمد ديدات وسويجارت حول الإنجيل.

(١) راجع: مجدي وهبة، وكامل المهندس، معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت ١٩٨٤ص ٣٩١ .

(٢) راجع فيما يتعلق بالمناظرات: د . شوقي ضيف، العصر العباسي الأول، دار المعارف بمصر ص ٤٥٧ فما بعدها .

نموذج من المناظرات في العصر العباسي:

يحكى أن ابن داوود الظاهري قال لابن سريج القاضي رئيس الشافعية يومًا: أبلعني ريقي، فقال له: أبلعتك دجلة، وقال له يومًا: أمهلني ساعة، فقال له: أمهلتك من الساعة إلى قيام الساعة.

ومن الواضح من هذه العبارات المتبادلة أن المناظرات تستلزم بديهة حاضرة وعبارة مختصرة موافقة للحال، وليس مجرد معلومات زاخرة أو عارضة علمية قوية، ولكنها تقوم في أغلب الأحيان على قدرة عقلية وفكرية متميزة من ذلك مثلاً مناظرة السيرافي ومتى بن يونس في مجلس الوزير الفضل بن جعفر، وكان السيرافي من علماء النحو النابهين، وكان موضوع المناظرة النحو والمنطق أيهما أكثر نفعًا، فسأل السيرافي متى بن يونس عن المنطق، وما يعني به فيقول: أعني به أنه آلة من الآلات يعرف بها الرجحان من النقصان.. إلخ، فيرد عليه السيرافي بقوله: أخطأت لأن صحيح الكلام من سقيمه يعرف بالعقل ثم يقول له ما معناه: إن الميزان يقيس الكلم، ولكنه لا يدل على جوهر الموزون، ولهذا لا ينفعك الوزن الذي عليه اعتمادك وفي تحقيقه كان اجتهادك[1] .

ومن الفنون التي تشبه المناظرات ما يعرف في أدبنا القديم بالمنافرة وهي الاحتكام إلى كاهن أو حكيم من حكماء العرب، أو قضاتهم في الخصومات والمفاخرات والتكاثر بالآباء والأنساب والأحساب، وتعتمد على قوة الحجة واللباقة والفصاحة ومن أمثلة المفاخرة منافرة هشام بن عبد مناف، وأمية بن عبد شمس الكاهن الخزاعي، وقد تطلق المنافرة على المفاخرة بالشعر وعرضه على الحكمين، ومثال ذلك في الجاهلية منافرة الزبرقان بن بدر وعمر بن الأهتم وعبده بن الطيب، والمخبل السعدي، وكان الحكم بينهم ربيعة بن حُدار الأسدي وقد نفَّر هاشمًا (حكم له بالغلبة على أمية).

(١) المرجع السابق ص ٥٣٦.

السرد وفن القص

ليس من شك في أن القص الشفوي لون من ألوان التحدث، ويحتاج إلى دربة ومران وملكة خاصة، وتختلف كفاءة الأشخاص في حكي القصة من نوع إلى آخر، ويتعين على المدرس أن يحسن اختيار القصة التي يقوم بسردها على تلامذته، ومن ثم الطلب إليهم أن يعيدوا قصها كي يتعودوا على هذا اللون من ألوان التحدث، ومن المستحسن أن يبدأ بسرد القصص القريبة من أذهان تلامذته وبيئتهم، وأن يختار الحكايات ذات النهايات المفتوحة في نهاية العام حتى تبقى محورًا لتفكيره فيما بعد ليستخلص النهاية المناسبة، الأمر الذي يروض مخيلته ويشحذ تفكيره.

وقد تفرض بعض المواقف الطارئة موضوعات جديدة للقص، فالمناسبات الاجتماعية والوطنية، والمخالفات النظامية كالتقاعس عن حل الواجب والتأخر عن الدوام وما إلى ذلك مما يستدعي قصصًا ذات علاقة بهذه الأمور.

وينبغي أن يتوفر عنصر التنويع في اختيار القصص فلا يعكف المدرس على القصص الفكاهيو المبالغ فيها، ولا على القصص الحزينة أو الصارمة، فإن خير الأمور الوسط، وخصوصًا فيما يتعلق بمثل هذه القضايا التي تتعلق ببناء شخصية التلميذ.

ولكي نعلم التلاميذ فن القص لا بد من أن نعد القصة إعدادًا جيدًا قبل الدخول إلى الفصل؛ لأن عرضها مرتبة يساعد التلميذ بعد ذلك على استعادتها وإعادة سردها بطريقة مماثلة.

وهذا الإعداد من الأهمية بمكان إلى درجة أن التربويين أشاروا إلى ضرورة التفكير في الجلسة المناسبة للتلامذ، ووضع من يقوم بعملية القص، فاقترحوا أن تكون جلسة التلاميذ على شكل نصف دائرة، بل رأوا أنه من الخير أن تكون في الهواء الطلق.

ومن الضروري أن يدرك المدرس أنه في درس القصة يقوم بعملين في آن واحد: الأول: تدريب التلاميذ على حسن الاستماع والتلقي، ثم تعويدهم على التحدث، وعلى تنظيم هذه العملية في هذا الشكل من أشكاله، وتكمن أهمية ذلك في ترويضهم على ترتيب

الأفكار وحسن العرض والقدرة على الإلقاء الجيد الذي يعطي المادة اللغوية حقها من التلوين الصوتي المناسب للمعنى ليس هذا فحسب، بل إن الموقف قد يقتضي من المدرس أن يجعل القص مصحوبًا بالتمثيل والمحاكاة في بعض الأحيان، ويفيد ذلك في تعريف التلاميذ على طبائع الشخصيات سواء كانت بشرية أو حيوانية.

أما فيما يتعلق بلغة السرد فينبغي أن تكون مناسبة لمستوى التلقين ويستحسن أن تخلو من العبارات العامية ما أمكن .

الحوار :

الحوار لون من ألوان أدب التحدث، وقد كتب توفيق الحكيم موضحًا الخصائص التي ينبغي أن تتوفر في الحوار المسرحي، وليس الحوار المسرحي إلا شكلاً من أشكال التحدث، وما يشترط فيه يشترط في أي نوع من أنواع الحوار ومما قاله:

«والرأي في أن الحوار ملكةٌ، راجع إلى صفته الضرورية له، وهي التركيز والإيجاز، والإشارة التي تفصح عن الطبائع، واللمحة التي توضح المواقف».

«والعجيب في الحوار أنه يؤدي الأغراض المختلفة بمفرده، بل العجيب أنه يؤديها كلها في الوقت عينه، فقد يرسل العبارة من عباراته إرسالاً على لسان شخص من أشخاص المسرحية فإذا هذه العبارة محمَّلة بمختلف المهام، ففيها إخبار بحادثة، وفيها تكوين لشخصية، فيها إبداع لجو، وفيها تكون لروح مظلم أو مفرح».

والحقيقة أن الحوار لا يقتصر على الألوان الإبداعية أو على المسرحية، وإنما هو محور المواقف التعليمية والاجتماعية لذلك لا بد من انتقاء العبارات المناسبة للمواقف المختلفة مع مراعاة أطراف الحوار، وموضوع الحوار وهدف الحوار.

من هنا كان لا بد من تعويد الطلاب على مثل هذه المواقف في دروس التعبير الشفوي، وذلك باختيار موضوعات مثيرة للجدل والمناقشة وملاحظة سير الحوار بين المتحاورين من الطلاب وتوجيههم، ولا بأس من أن تكون المواقف ذات صفة اجتماعية أو أدبية أو علمية أو إنسانية عامة أو تمثيلية، كأن يتقمص الطالب شخصية من

الشخصيات العامة، أو نمطًا من أنماط أصحاب المهن، ومحاولة إدارة الحوار حول قضية تستلزم النقاش، مع الأخذ بعين الاعتبار آداب الحوار وأسلوبه وما إلى ذلك.

نماذج من أدب التحدث في تراثنا العربي
كتاب الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي

قصة الكتاب وموضوعاته:

كان أبو حيان التوحيدي من سمار أبي عبد الله العارض، وكان أبو الوفاء المهندس صديق الوزير هو الذي قدم أبا حيان له فأعجب به وسامره سبعًا وثلاثين ليلة كان يحادثه فيها، ويطرح الوزير عليه أسئلة في مسائل مختلفة فيجيب عنها أبو حيان.

وقد طلب أبو الوفاء من صديقه أبي حيان أن يقص عليه كل ما دار بينه وبين الوزير من حديث، وهدده بالإيقاع به إن لم يفعل، فرضخ أبو حيان لطلبه، ودون هذه الأحاديث في كتاب «الإمتاع والمؤانسة» .

قسم أبو حيان كتابه إلى ليال، فكان يدون في كل ليلة ما دار فيها بينه وبين الوزير على طريقة قال لي، وسألني، وقلت له، وأجبته، وكان الذي يقترح الموضوع دائمًا الوزير، وأبو حيان يجيب عما اقترح، وكانت إجابة أبي حيان تثير أفكارًا ومسائل عند الوزير فيستطرد إليها ويسأل عنها، وكان الحديث بينهما يتخذ شكل حوار أحيانًا، فأبو حيان مثلاً يروي عن ديوجانيس أنه سئل: متى تطلب الدنيا؟ فقال: «إذا تفلسف ملوكها، وملك فلاسفتها» فلم يرض الوزير عن هذا، وقال: إن الفلسفة لا تصح إلا لمن رفض الدنيا وفرَّغ نفسه للدار الآخرة، فكيف يكون الملك رافضًا للدنيا، وقاليًا لها، وهو محتاج إلى سياسة أهلها، والقيام عليها باجتلاب مصالحها ونفي مفاسدها، وأطال في ذلك وفي كثير من الأحيان يعلق الوزير على إجابة أبي حيان بالاستحسان أو الاستهجان مع ذكر أسباب ذلك.

وكثيرًا ما يثير الوزير مسائل أشكلت عليه في اللغة والفلسفة والاجتماع يعرضها على أبي حيان ويطلب منه الجواب فيفعل، وفي بعض الآونة يمهل الوزير أبا حيان بعض الوقت ليتصل بالعلماء وأصحاب الاختصاص ليسألهم عما يثيره من أسئلة.

ويعتبر كتاب أبي حيان معرضًا لنماذج من أدب الحديث فهو متنوع الموضوعات التي لا تخضع لترتيب أو تبويب، فيه مسائل من كل فن.

وفنون التحدث كثيرة منها الخطابة، والدرس والمحاضرة التي لا يتسع المجال للحديث عنها، وقد سبق أن عالجناها (في فن التحرير) على اعتبار أنها تدخل في باب الكتابة أيضًا .

الكتابة

الدلالة الاصطلاحية:

تحويل الأصوات اللغوية إلى رموز مخطوطة على الورق أو غيره متعارف عليها بقصد نقلها إلى الآخرين مهما تناءى الزمان والمكان وبقصد التوثيق والحفظ وتسهيل نشر المعرفة.

طبيعة الكتابة ومهارتها:

الكتابة ذات طبيعة عملية ونظرية في آن فهي تتضمن ثلاث مهارات أساسية:

أولاً: المادة اللغوية التي يراد كتابتها وهي نتاج للفكر في تفاعله مع المخزون الثقافي والمذخور في الذاكرة ومع الوقائع العيانية والمحيط الخارجي.

لذلك لا بد من أن يكون التفكير منظمًا وفق منهج سلي قادرًا على التعامل مع الحقائق الموضوعية، مستكملصا لجوانبها المختلفة في ربط محكم وترتيب منتظم، ومعلومات موثوقة حول الموضوع المراد الكتابة عنه .

ثانيًا: الضبط الصرفي والنحوي وهذا الضبط مهارة أساسية في عملية الكتابة، إذ لا بد أن يتقن الكاتب قواعد النحو؛ لأنها ضرورية للصياغة المحكمة السليمة الخالية من الخطأ؛ لأن النحو من شأنه أن يبحث في سبل بناء الجملة بناء صحيحًا خاليًا من الأخطاء، أما

الصرف فهو يتعلق ببناء الكلمة ووسائل تصريفها، وهذا ضروري لضبط الكلمة ضبطًا صحيحًا.

ثالثًا: الرسم الكتابي (الإملاء) إذ أن إتقان الرسم الكتابي ضرورة لأن الخطأ الإملائي يعيق فهم المكتوب ويؤدي إلى بطء القراءة ولا بد من ترويض الكاتب على صحة الكتابة الإملائي لا بتلقينه قواعد الإملاء فحسب بل بتدريبه العملي لتنمية حسه الإملائي، وتعويده على الكتابة الصحيحة بطول الممارسة وخضوعه للمراقبة المستمرة التي من شأنها أن توقظ لديه دقة الملاحظة وقوة الانتباه، وإتقان وضع علامات الترقيم في مكانها الصحيح.

رابعًا: الخط، وإتقان الخط متصل بالمهارة الإملائية، فإذا كان الإملاء يعني الكتابة السليمة للكلمات، فإن الخط ليس مجرد مظهر جمالي بل هو متمم لصحة الكتابة لأنه يوفر لها صفة الوضوح فضلاً عن الجمال الذي يجذب القارئ فالخط الجميل يغري بالقراءة ويحدث أثرًا نفسيًّا طيبًا، أما الخط الرديء فمن شأنه أن يصرف القارئ تمامًا عن القراءة وليس المقصود بمهارة الخط هنا الجانب الجمالي بمفهومه الفني المحض، وإنما المقصود هو الكتابة الدقيقة المنتظمة التي تجعل من المادة المكتوبة أشكالاً منسجمة غير مضطربة ولا متنافرة، وفي ذلك تربية للذوق وتعويد على النظام والنظافة والترتيب والدقة والصبر والأناة.

والخط يمر بطورين: الأول يتمثل في تعليم الكتابة بصورة صحيحة، بغض النظر عن تحسينها، وذلك في المراحل الأولى من التعليم الابتدائي، أما الطور الثاني فهو الذي يتم فيه التأكيد على تحسين الخط، وذلك عن طريق وصل الحروف بانتظام.

وإتقان الخط له قواعده المعروفة منها: الوضوح، فبدقة الرسم والتصوير للامتداد والهبوط أو الصعود، والاتصال مع ما قبل الحرف، وما بعده وتوزيع المسافة بين الكلمات، والمسافات بين الأسطر بالشكل المناسب، ثم السرعة التي تعتمد على المران، بالإضافة إلى حسن اختيار القلم والورق والحبر، ثم الجمال وهو نتيجة طبيعة لانسجام الخطوط

وأبعادها واتجاهاتها وسمكها ودقتها ونظامها وصحة رسمها تتوفر صفة الوضوح المشار إليها.

وهذه مهارات أساسية للكتابة العادية، أما الكتابة الفنية الإبداعية فتحتاج إلى مهارات إضافية منها القدرة على الصياغة الفنية، وإتقان الأصول والقواعد التي تنهض عليها مختلف الأجناس الأدبية مع وجود الحاسة الجمالية والموهبة الأدبية والأسلوب الخاص المتميز.

أهمية الكتابة :

ليس من شك أن الكتابة من أهم المهارات اللغوية، وتكمن أهميتها فيما يلي :

أولاً: الكتابة هي ذاكرة الأفراد والشعوب، حيث تحتفظ بخلاصة فكر الأمة وتراثها وتصونه من الضياع، فهي التي تستوعب التاريخ، وتدوّن أحداثه وحقائقه، وأمة بلا تاريخ ضائعة ليس لها مكانة، كذلك فإن الكتابة تحفظ ما يريد الأفراد حفظه من ذكريات وخواطر وما إلى ذلك.

ثانيًا: الكتابة وسيلة من وسائل حفظ الحقوق، وقد أكد القرآن الكريم أهميتها في المعاملات والمواثيق قال الله تعالى: **{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُبْ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْبَ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَبْخَسْ مِنْهُ شَيْئًا فَإِنْ كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا أَوْ لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ}** [سورة البقرة: ٢٨٢].

ويلاحظ أن الكتابة هي محور هذه الآية القرآنية الكريمة التي اقتبسنا جزءًا منها، وهي تبرز ضرورة الكتابة وأهميتها في المعاملات.

ثالثًا: الكتابة أداة الإبداع، ووسيلته فهي التي بواسطتها ينقل إلينا الأدباء والشعراء ما تفيض به قرائحهم من عذب القول وجميل القصيد، وهي التي حفظت لنا أروع النماذج الأدبية وأرفعها.

رابعًا: الكتابة أداة من أدوات الإعلام والدعوة خصوصًا في عصرنا الحاضر حيث انتشرت المطبوعات والجرائد والمجلات والكتب وأصبح أمر الاستغناء عنها غير ممكن على الإطلاق، فهي تلعب دورًا هامًّا في مختلف المجالات.

خامسًا: الكتابة قوام المعاملات التي تنظم شئون الدولة محليًّا ودوليًّا فبها ومن خلالها تنظم شئون الحكم والإدارة والسياسة والقضاء والتشريع والتوثيق والتمليك والتجارة والصناعة وسائر شئون الحياة الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وبالكتابة تقضى الحقوق والمصالح وتمنح الشهادات والصكوك .

سادسًا: الكتابة أداة من أدوات المعرفة والتثقيف والتعليم فهل يمكن تصور أن تكون هناك مدارس أو كليات أو معاهد دون الكتابة، وهل يمكن تصور وجود مراكز البحث العلمي والتربوي والمكتبات بدون الكتابة؟

وهكذا يتضح لنا أن الكتابة ذات أهمية قصوى في حياتنا بمختلف جوانبها الخاصة والعامة .

أنواع الكتابة ومجالاتها:

سبق أن أشرنا إلى أن هناك نوعين من أنواع الكتابة هما:

الكتابة الوظيفية والكتابة الإبداعية بمختلف مستوياتهما، ويمكننا أن نشير هنا إلى ما يمكن أن يحتاج إليه الطالب الذي يشرع في عملية تعلم الكتابة بمختلف أنواعها على النحو التالي:

١- كتابة الرسائل، وهي مجال مهم ونافع يمكن أن يتعلم فيه الطالب الكتابة التي يحتاج إليها في حياته الخاصة، حيث إن كتابة الرسائل وخصوصًا الشخصية تخلو من التكلف والتعمُّل، ويستجيب لها الإنسان طواعية؛ لأنه يحس بمدى حاجته إليها، ويمكن أن نعوده عليها بأن نكلفه بكتابة رسالة إلى صديقه أو قريبه أو والده أو والدته في جو طبيعي، ويمكن أيضًا أن يكلف الطلاب بكتابة خطاب إلى إحدى المكتبات مستفسرين

عن كتب بعينها ويمكن أن تكون الرسالة ذات طابع مرح أو جاد أو عاتب أو غاضب وفقًا لما يراه كاتبها ويمكن أن تقدم نماذج جيدة للرسائل بقصد أن يحتذيها الطلاب.

٢- كتابة اليوميات والمذكرات، وهذا لون آخر من ألوان الكتابة الطبيعية الخالية من التكلف، حيث بمقدور الطالب أن يدون الملاحظات اليومية، وأن يقوم بجدولة أعماله ونشاطاته ومن الأفضل أن يطلب إلى التلاميذ تخصيص كراسات لتعويدهم على تدوين يومياتهم ومذكراتهم وذلك بطريقتهم الخاصة دون أن يملي عليهم المدرس منحى خاصًّا في الكتابة .

والمقصود بالمذكرات كتابة ما يود الطالب أن يناقشه أو يتذكره أو ينتقده أو يحتفظ به أو يعالجه من أفكار وموضوعات على ألا يكون ذلك منقولاً بنصه من مصدر معين، أو تدوينًا لمادة قرأت عليهم واستمعوا لها.

٣- كتابة السجلات:

ليست كتابة السجلات أمرًا هينًا ويسيرًا بل يحتاج إلى جهد وكفاءة، إذ يستلزم العناية بتسجيل الحقائق بعد تمحيصها ثم تدوينها مرتبة بحيث يمكن الرجوع إليها في أي وقت، ولسنا نعني بالسجلات ما يعتبره البعض أقرب إلى الأبحاث، ولكننا نعني ذلك النوع من الكتابة الوظيفية التي تتعلق بمرفق من المرافق، إذ يدرب الطلاب على تنظيم هذا المرفق وكل ما يتعلق به من معلومات صحيحة كأن يكلف بعضهم بإدارة متحف المدرسة وعمل سجلات له، وتدوين محتوياته والتعريف بهذه المحتويات، أو ما أشبه ذلك كالمعرض أو المكتبة أو غيرها، وهو نوع من الكتابة الأولية، ولكنها مهمة وضرورية ولا يستهان بما لها من فائدة.

٤- محاضر الجلسات: وتستلزم لونًا من الكتابة يقوم على قدرة المتابعة والملاحظة واليقظة، وفيها عناية بالترتيب والتنظيم واختيار العبارات البسيطة والربط بينها في تسلسل، ويمكن تدريب الطلاب عليها من خلال تكليفهم بكتابة محاضر الجلسات المتعلقة بالنشاط المدرسي، أو تخيل جلسات معينة في مختلف المجالات كأن يطلب إلى

التلاميذ كتابة محضر جلسة لانعقاد الجمعية العمومية لنادٍ من النوادي الأدبية أو جمعية ثقافية، أو مجلس إدارة شركة من الشركات على أن يتولى الطالب المكلف قراءتها، وتصحح وفقًا لتوجيهات المعلم وملاحظات الطلاب.

٥- كتابة التقارير: وهو لون من أهم ألوان الكتابة، ويمكن أن يدرب عليه الطلاب من خلال تكليفهم بكتابة تقارير عن أوجه النشاط المختلفة التي يمارسونها كالرحلات أو التجارب التي مروا بها كما أنه بالإمكان توجيه الطلاب إلى كتابة تقارير عن وجه من أوجه الحياة العامة التي يلاحظونها، ويمكن أن تكون التقارير ذات صفة فردية بحيث ينهض بكتابة التقرير شخص من الأشخاص، أو جماعة من الجماعات، وتقوم كتابة التقرير على جمع المعلومات وتدوين الملاحظات، ثم تصنيفها وكتابتها وفقًا للمطلوب أو الحاجة التي استدعتها.

هذا بالإضافة إلى ألوان الكتابة الإبداعية المختلفة من قصة أو شعر أو مسرحية حيث يمكن أن يدرب الطلبة على كتابتها عبر عقد المسابقات، وإقامة العروض المسرحية من تأليف الطلبة أنفسهم وعقد الأمسيات الشعرية، ولا بأس من أن يكلف الطلاب بقراءة نماذج من هذه الفنون الإبداعية واحتذائها، وكذلك عرض الأسس الفنية العامة لهذه الفنون في صورة مبسطة وعبر نماذج تطبيقية .

قواعد أساسية في تعليم الكتابة

أولًا: التمييز بين لغة الكتابة ولغة الحديث، إذ كثيرًا ما يخلط التلاميذ بين لغة الكلام العادي (اللهجة العامية) ولغة الكتابة (الفصحى) من هنا كان لا بدَّ أن يميز بادئ ذي بدء بين نموذجين لغويين شائعين، وهذه ثمرة من ثمرات الازداوج اللغوي الذي أفرز كثيرًا من السلبيات في حياتنا.

ثانيًا: تدريب الطالب على بناء الجملة الصحيحة الواضحة، وهذا لا يتأتى إلا من طريقين: تربية الذوق اللغوي المرهف عبر القراءة والتذوق من ناحية، والإلمام بقواعد اللغة وسبل تلوين الجملة والتمييز بين أنواع الجمل المختلفة والمواقف التي تستدعي استعمالها من ناحية أخرى.

متى تستخدم الجمل التقريرية الإخبارية؟ ومتى تستخدم الجمل الطلبية الإنشائية؟ وكيف تبنى هذه الجمل التي تقوم على مفهوم الإسناد؟ ومعرفة ما هو ركن وما هو فضلة، فالفعل والفاعل وما إلى ذلك زوائد تؤدي وظائف محددة، ومن الضروري أن يعرف الطالب ما الذي يجب تقديمه، وما الذي ينبغي تأخيره وأغراض التقديم والتأخير ونظام الصياغة والبناء، فالجملة الصحيحة تعبير عن الفكرة المتبلورة الناضجة وأساس البناء التعبيري كله، ويجب أن يدرك التلميذ أن نمط البناء في الجملة العامية يختلف عنه في الفصحى التي هي لغة الكتابة.

ثالثًا: تجنب الحشو والعمل على تركيز المعنى في أقل قدر ممكن من المفردات، بحيث تكون العبارات خالية من الغموض والتناقض من هنا لا بد من التأكيد على أن الجملة هي الوحدة اللغوية التي يتكون منها النص الكتابي.

رابعًا: عرض نماذج من الجمل مع لفت الانتباه إلى بنائها المحكم وميزاتها الصياغية، وطرح مجموعة من الأسئلة للإجابة عليها بعبارات محددة على نمط البناء الموجود في هذه الأسئلة .

خامسًا: الاهتمام بالتدريبات اللغوية القائمة على المقارنات، حيث يتم بيان مواطن الخطأ والاستعمال المغلوط.

سادسًا: إفساح المجال أمام التلاميذ لكي يعبروا عن أنفسهم كتابة دون تقييدهم في موضوعات بعينها يغلب عليها التجريد العقلي المحض.

سابعًا: تزويد الطالب بالخبرات اللغوية التي تمكنه من استخدام أدوات الربط استخدامًا سليمًا، وأكثر ما يساء استعمال هذه الأدوات في الجمل الطويلة الممتدة، ويمكن معالجة هذه المشكلة عن طريق التدريب بتدوين نماذج مختلفة من الجمل القصيرة بينها روابط معنوية، حيث يطلب إلى الطلاب استكشاف الروابط بين هذه الجمل وتدريبهم على استخدام الأدوات المناسبة للربط.

ثامنًا: استعراض أدوات الربط المستعملة ولفت الانتباه إلى المواطن التي تستخدم فيها هذه الأدوات استعمالًا خاطئًا واستعمالًا صحيحًا .

مشكلات الكتابة

لا بدَّ قبل معالجة هذا الموضوع من استعراض المشكلات العامة، وهذه المشكلات التي سنحاول رصدها تتعلق بالنواحي الأسلوبية والفكرية واللغوية.

أولها: الضحالة والفقر الثقافي والفكري، وتتجلى مظاهر ذلك كله في التعويل على الصياغات المألوفة التي تتردد كثيرًا حتى أصبحت مبتذلة من كثرة التكرار، والتي تسمى بالمسكوكات اللفظية، أو الأكليشهات دون إضافة معنوية تتمثل في فكرة جديدة، أو استدعاء لمعان تتسم بالعمق، ومن تلك الصياغات التي أبلاها الاستعمال: عرض الحائط، أكل عليه الدهر وشرب، تتخذ مكانها تحت الشمس، تنسم غارب المجد، وما إلى ذلك من عبارات نلمسها بكثرة في كراريس الإنشاء.

والعلاج يتمثل في توجيه الطلاب نحو القراءة النافعة العميقة بحيث تكون مناسبة لمداركهم، وتشجيعهم على متابعة الدوريات الجادة والعمل على تكوين مكتبة للفصل، وعقد المسابقات لإذكاء التنافس في القرءاة.

ثانيها: يدخل في باب الضحالة التناقض في طرح الأفكار، بمعنى أن يثبت الطالب فكرة معينة ثم يعود فيأتي بما يناقضها فيما بعد، فلو افترضنا أن الموضوع المطلوب الكتابة فيه (الشباب وسبل تكوينهم الثقافي والنفسي)، وكتب أحد الطلاب يقول: إن من الضروري للشباب الترويح عن النفس، وتخصيص وقت كاف للعب واللهو البريء مستدلًّا بالحديث الشريف (روحوا عن النفوس ساعة بعد ساعة فإن النفوس إذا كلت عميت) ثم عاد؛ فقال: يجب أن نأخذ الشباب بالحزم فلا نترك لهم مجالًا للهو أو العبث مهما كانت الظروف؛ لأن ذلك يؤدي إلى فتور عزائمهم وهممهم مستدلًّا بقول الرسول – صلى الله عليه وسلم –: «إن كثرة الضحك تميت القلب» وقع في التناقض، وجاء استدلاله في غير محله؛ لأن هناك فروقًا دقيقة يتعين على الكاتب أو القارئ إدراكها، فليست كثرة الضحك من اللهو البريء.

ثالثها: اضطراب الأفكار، وافتقارها إلى الترابط والترتيب، فمن المعروف أنه من الضروري ربط الأفكار بعضها ببعض بحيث تفضي كل فكرة إلى التي تليها دون خلط أو اضطراب أو تكلف، ويصحب الاضطراب عادة الخطأ الذي يستسيغه العقل ولا يساير العلم كالتفسير الخاطئ لظواهر الطبيعة، أو نسبة الأحداث إإلى غير العصور التي وقعت فيها القول – مثلًا –: إن سد مأرب انهار في العصر العباسي، وكذلك الخلط في نسبة الأماكن إلى غير موطنها، والشعر أو النثر أو الآثار الأدبية عمومًا إلى غير قائلها.

رابعها: الخروج عن دائرة الموضوع والاستطراد إلى موضوعات أخرى مما يؤدي إلى التشتت والضياع في متاهات عديدة، وبذلك يفقد الموضوع تماسكه ووحدته، ويتوه القارئ بين شتى الأفكار، ويفتقد بذلك الافتقار إلى التركيز إلى الأفكار الأساسية في الموضوع .

خامسها: الافتقار إلى الدقة في اختيار الكلمات، حيث يعمد الطالب أحيانًا كثيرة إلى استخدام كلمات تبدو علاقتها بالمعنى المراد واهية جدًّا، أو غير مناسبة فمثلًا يمكن أن يلتقط الطالب كلمة (رتاج) ويستخدمها للشباك أو النافذة، فيقول: فتحت رتاج النافذة، ومن المعروف أن الرتاج هو الباب الضخم والمناسبة بينه وبين المعنى المراد مفقودة.

سادسها: ويدخل في دائرة الأخطاء اللغوية عدم الدقة في استعمال الضمائر، فقد يستخدم الطالب ضمائر لا يعرف مرجعها، أو يكون مرجعها متأخرًا عنها، وهذا يدخل في باب الخطأ اللغوي كأن يقول: «تمزق غلافة الكتاب» وكذلك الانتقال المفاجئ من الخطاب إلى الغيبة كأن يكتب مثلًا: «فعليكم معشر القوام أن تتحلوا بالأخلاق الحميدة لأنهم – أعني هؤلاء القوم – من خبرة المثقفين» أو من المفرد إلى الجمع، وذلك في غير باب (الالتفات) المعروف في البلاغة العربية.

سابعها: الخطأ في بناء الجملة وعدم مراعاة مواطن التقديم والتأخير والذكر والحذف، ومراعاة الروابط بين الكلمات والجمل، واستخدام حروف المعاني في غير موضعها،

وإقحام الكلمات العامية، واستخدام صيغ اللهجات الدارجة، وما يتصل بذلك من أخطاء نحوية وصرفية، وعدم الدقة في استخدام علامات الترقيم ورداءة الخط.

أسباب الضعف في الكتابة:

ليس من الصعب التعرُّف على أسباب الضعف في الكتابة بعد أن استعرضنا أهم مشكلاتها، ويمكن إرجاع هذا الضعف إلى الأسباب التالية:

١- العزوف عن المطالعة بكافة أشكالها، فليس ثمة دافع قوي لممارسة هذا النشاط الثقافي، وذلك بسبب المدرس الذي يخفق في اجتذاب الطلاب إلى القراءة لسوء اختيار الكتب التي يقدمها لهم أو لعدم توفر هذه الكتب، ثم طبيعة العصر الذي نعيش تساعد على الانصراف عن القراءة بما استجد من وسائل التسلية والترفيه، وبما حفلت به الحياة اليومية من مهام ومسئوليات تستغرق جهد الطالب، ولا تترك له الفرصة، كذلك فإن الوسط الأسري يلعب دورًا في هذا المجال.

٢- ليس ثمة توعية كافية تبصر الطالب بما في البرامج المرئية والمسموعة من ثروة فكرية وثقافية ولغوية، إذ يمكن تدريبه على التقاطها والاحتفاظ بها، ويمكن توجيهه إلى النافع المفيد من هذه البرامج، واستغلالها في أن تكون موضوعًا من موضوعات النشاط التي من شأنها تزويده بالخبرة والثقافة والمعرفة مما يفيده في عملية الكتابة.

٣- أن نظام الامتحانات المكثفة والمتوالية، فضلًا عن حصر الطالب في المقررات الدراسية، وتشجيعه على البقاء في حدودها كل ذلك لا يدع مجالًا له كي يمد بصره إلى آفاق أخرى رحيبة تساعده على تنمية قدراته الكتابية.

٤- الافتقار إلى خطة تربوية مدروسة من شأنها أن تزود الطلاب بثروة لغوية مناسبة في كل مرحلة من مراحل التعليم كأن يكون هناك معجم لكل طور من أطوار الدراسة يمكن للطالب الرجوع إليه والاستفادة منه، ويراعى استغلال ألفاظه على نحو منظم في القراءة والكتابة، وعدم ترك الأمور للعفوية والارتجال بحيث يمكن أن تمر الكلمات عشرات المرات

دون أن تكون هناك حاجة إليها، وقد لا تمر الكلمات التي يحتاج إليها الطالب إلا مرات قليلة أو مرة واحدة لا تكفي لالتقاطها واستيعابها.

٥- ليس ثمة سبل مدروسة في كثير من الحقول التعليمية تضمن تقديم الألفاظ والتراكيب في إطار الاستخدام الصحيح بعيدًا عن الغموض واختلاط المعنى، كما أن التدرب على اكتساب الرصيد اللغوي واستخدامه عند الحاجة قاصر إلى حد بعيد.

٦- تنجح الخطة اللغوية التعليمية إذا كان الموقف الطبيعي قادرًا على إفراز الحاجة إلى الكتابة، بمعنى أن تكون هذه الكتابة استجابة تلقائية لموقف بعينه، إذ يتعين على المعلم الاجتهاد في إيجاد هذا الموقف، ولا يتأتى ذلك إلا بجهد وتصميم، وما يحدث في الغالب هو اللجوء إلى المواقف المفتعلة التي تميت الرغبة في الكتابة.

وليس من شك أن علاج الكتابة لا يتأتى إلا بتلافي السلبيات المشار إليها، والتوجُّه المخلص إلى التغلب عليها، ولا يجوز أن يلجأ المعلم إلى نصيحة طلابه باقتناء كتب التعبير وحفظ الموضوعات منها؛ لأن ذلك يعرّضه لأخطار نفسية وتربوية جسيمة تتمثل في التواكل والتعوُّد على الوجبات الفكرية الجاهزة دون تعب، وحصر ذهن الطالب في قوالب معدة سلفًا، واستعارة أساليب جاهزة لم يسهم في بنائها، وبالتالي فإن ذلك يؤدي إلى إماتة روح الابتكار والإبداع عنده.

تنمية القدرة على الكتابة

تمر الكتابة التي يفترض أن يدرب عليها المبتدئون في هذا المضمار بأطوار:

الطور الأول: الكتابة الأولية، وهي المرحلة التي يتعلم فيها المبتدئ كيفية تكوين الجملة ومن ثم الفقرة، وهي الوحدات الأولية للكتابة، ويدرَّب المبتدئ في هذا الطور على كتابة جمل مماثلة للجملة التي تعطى له، ويحرص المعلم على أن يبدأ بجملة بسيطة مكونة من كلمتين المبتدأ والخبر مثلاً، ثم من ثلاث كلمات كالجملة الفعلية المكونة من الفعل والفاعل والمفعول به، وتمر هذه المرحلة بطورين:

الأول: يقوم على التعويض أي وضع كلمة بدلاً من كلمة مثل: الأولاد مجتهدون، فيستبدل التلميذ كلمة الطلاب بالأولاد مثلاً: أو بالطالبات وما إلى ذلك، والثاني يعوَّل على موازاة الجملة (النموذج) بجملة مغايرة لها تمامًا كأن نقول (المصلون أتقياء) في مقابل (الطلاب مجتهدون).

أما الفقرة وهي تأتي في مرحلة تالية لكتابة الجملة حيث يعطي الكاتب المبتدئ فقرة تدور حول محور معين، ثم يطلب منه تغيير هذا المحور واستبدال محور آخر به، وتغيير ما يلزم في الأفعال والضمائر فإذا افتراضنا أن الفقرة المطلوب محاكاتها تدور حول الشعر كأن نقول (الشعر كلام جميل موزون وله قافية مما يمنحه موسيقى تطرب النفوس، ويحرك المشاعر، وقد اشتهر العرب به).

يمكن أن يطلب من التلميذ أن يجعل من النثر محورًا للفقرة الجديدة؛ فيقول: (النثر كلام جميل غير موزون وهو يخاطب العقول ويحرك النفوس، ومن ألوانه التي اشتهر بها العرب الخطابة).

وربما كان مستوى هذه الفقرة عاليًا بالنسبة للمبتدئين، ولكن من الممكن مع توجيه المعلم وشرحها من قِبَلِه محاكاتها، ويمكن استبدال فقرة أخرى بها تدور حول شيء حسِّي وملموس وفقًا لمستوى التلاميذ.

ويمكن تنمية ملكة الكتابة بأساليب أخرى مثل:

– أن يطلب من التلاميذ ملء الفراغات بكلمة محذوفة قد تكون أداة جرٍّ أو عطف، أو استفهام أو غير ذلك، الأمر الذي يساعد التلميذ على إدراك المواطن الصحيحة لهذه الأدوات وغيرها من أدوات الربط.

– كذلك يمكن تدريب الطلاب على ترتيب الكلمات وبناء الجملة بناء صحيحًا فيعطي مجموعة من الكلمات ويطلب منه ترتيبها بحيث تعطي معنى مفيدًا مثل: الفجر، ما، شعاع، أروع، الشمس.

– وفي مرحلة لاحقة يمكن تدريب التلميذ على ترتيب الجمل بإعطائه مجموعة من الجمل غير المنظمة، ويطلب منه تكوين فقرة كاملة، وهذا يقوم على إدراك التلميذ للعلاقات بين الجمل معنويًّا وزمانيًّا ومكانيًّا، كذلك العلاقة بين الضمائر.

ويمكن أن يعطى للطالب جملة يطلب منه تحويلها إلى حالة النفي أو الإثبات أو التقرير أو الطلب أو التعجب إلى الماضي أو المضارع أو الأمر، أو إلى المبني للمعلوم والمبني للمجهول، وإلى غير ذلك من حالات، ومن شأن هذا التدريب أن يبصر التلميذ بأحوال الأسانيد المعتمدة في العربية وكيفية صياغتها.

وفي هذا الإطار يطلب من التلميذ أن يصل جملتين باستخدام إحدى أدوات الربط التي يترك له حرية اختيارها مثل:

نهض أبي من نومه مبكرًا، يدرك صلاة الجماعة فالأداة هنا إما لام التعليل أو كي أو من أجل أن.

هذا في المستوى البسيط، أما حينما يتعدى التلميذ المرحلة التأسيسية الأولى فلا بد من تعليمه كيفية بناء الجملة والعبارة وفقًا لمنهج علمي سديد على النحو التالي:

أولاً: معرفة أقسام الكلمة الصرفية والوظيفية، والمقصود بالأقسام الصرفية اسم الفاعل والمفعول وسائر المشتقات في الاسم وتصريف الأفعال وفقًا لأنواعها الزمنية أو الزيادة والتجريد والصحة والاعتدال واللزوم والتعدي والبناء والإعراب والحركات الإعرابية

والحروف وأنواعها ووظائفها، وكل ذلك يتم من خلال دراسة الكتب النحوية، ويساعد من خلال التطبيقات التفصيلية على بناء الجملة وصياغة التراكيب.

ثانيًا: تحليل الجمل والنظر في أجزائها المباشرة، والتعويض حيث يمكن أن يطلب من التلميذ تعويض كلمتين بكلمة واحدة مع المحافظة على بناء الجملة مثال ذلك هذه الأمة عريق أصلها، تحليل هذه الجملة يتم بتقسيمها إلى المبتدأ وملحقاته والخبر وملحقاته.

هذه الأمة – عريق أصلها .

وتقسيم الجزء الأول إلى هذه والأمة، والجزء الثاني لى عريق وأصلها، وهكذا ويمكن استبدال (أمتنا) بهذه الأمة وعريقة (بعريق أصلها) وفقًا لنظرية تسمى (نظرية المكونات المباشرة).

ثالثًا: تصنيف الكلمات بطريقتين (بنائية) أي صرفية ونحوية، (وظيفية) فتكون الكلمة اسمًا إذا أمكن وقوعها بعد (أل) مثلاً، فعلاً إذا أمكن وقوعها بعد أن، وهذه الطريقة تضع الكلمة في قالب محدد، وتقوم على التكرار والتعويض، فمثلاً إذا قلنا: هذا الرجل ماهر، يمكن أن نضع بعد أل كلمة غيرها مع تكرار نفس الجملة ونحصل على تركيب جديد، هذا الفنان ماهر، هذا الطبيب ماهر، هذا المزارع ماهر، أو استبدال ذاك بهذا أو بماهر مجتهد وهكذا.. وذلك وفقًا لما يسمى (بنظرية القوالب).

رابعًا: تحويل الجملة من حالة إلى حالة: من الثبات إلى النفي، ومن الاستفهام إلى الإخبار، ومن الاسمية إلى الفعلية، وهكذا وفقًا لما يسمى بالنظرية التحويلية[1].

الطور الثاني: وهو طور ما يسمى بالكتابة الإنشائية (التعبير) حيث لا بد من مراعاة أمور شكلية ينبه إليها الطالب منذ البداية كالهامش والتاريخ والعنوان، وفراغ الفقرة وما إلى ذلك، ومن أجل تنمية هذا الجانب لا بد من مراعاة التنويع في الموضوعات كالقصة

(١) انظر: د . محمد علي الخولي، أساليب اللغة العبية، الطبعة الأولى، الرياض، ١٩٨، ص ١٦ فما بعدها.

والوصف، والعرض، والحوار، والتلخيص ،وينصح البداء عادة بالموضوعات الوصفية؛ لأنها أسهل هذه الأنواع، ثم الموضوعات القصصية، وتلخيص الموضوعات الوصفية والقصصية، أما الموضوعات التي تقوم على الجدل والحوار فتستلزم عمقًا في التفكير وسعة في الثقافة لا تتوفر إلا في مرحلة متأخرة.

لا بد من برمجة المهارات الكتابية بحيث تقوم أولاً على إتقان المهارات الآلية الضرورية كالخط والنسخ وقد تستمر مع المرحلة التي يبدأ بها تعلم الإملاء ومن ثم الإنشاء المقيد بحدود الفقرة ثم الفقرتين ثم الموضوع المتكامل حتى إذا تكونت المهارات الأساسية، بدأت مرحلة جديدة تقوم على الإنشاء الحر الذي يتطلب صياغة محكمة للعبارات، وتخطيط شامل للموضوع، واختيار موفق لهذه الموضوعات التي يمكن أن يوفر المدرس خامتها الأساسية بتزويد طلابه بجملة صالحة من المفردات، وهذا كله يدخل في باب إعداد الطالب لكي يمارس عملية الكتابة المتكاملة بالفعل والتي تنهض على مرتكزات أساسية: التفكير والتنظيم، حيث تفرز عملية التفكير المحاور الأساسية أما التنظيم فقوامه ترتيب الأفكار وربطها بعضها ببعض، وبعد ذلك لا بد من كتابة أولية تخضع فيما بعد للمراجعة والتنقيح قبل أن تكتب صورتها النهائية، ولا بد أن يستفيد الطالب من معلوماته الأساسية المتعلقة باختيار الكلمة المناسبة واستغلال خواصها التعبيرية (الدلالية والصوتية) وكذلك معرفة الشروط الواجب توفرها في الفقرة كالوحدة (دوران الفقرة حول فكرة رئيسية واحدة) ثم الترابط بين جملها والترتيب والوضوح والسلامة اللغوية، ولا بد من إدراك المعنى العقلي والوجداني للكلمات وما تشيعه من ظلال نفسية وانفعالية، كذلك فإن عرض المعنى أثناء الكتابة بما يجلو جوانبه المختلفة، وهذا العرض قد يعتمد على تقديم المعنى مباشرة أو من خلال استخدام الصياغة البيانية المجازية (التي تعتمد على الصورة)، وإذا كان تعليم الكتابة في مرحلة من مراحله يتكئ على تزويد التلميذ بحصيلة لفظية محددة فلا بد من توضيح الألفاظ إما عن طريق وضعها في سياقات متعددة لإبراز الوجوه المختلفة للمعنى، أو عن طريق التمثيل الحركي الحسي إذا لزم الأمر، أو من خلال الشرح

المباشر، ولا بد من أن يتعلم التلميذ صورتي الكلمة الصوتية والدلالية، لأن القيمة الصوتية تخدم الطاقة التعبيرية للكلمة .

ولا بد من مراعاة الربط بين الصيغ والتراكيب التي يتعلمها التلميذ لينتفع بها في الكتابة وبين واقعه المعاش والإنساني والوجداني وفقًا لمستواه العقلي، فيستحسن عند تدريس الطلاب في المراحل الأولى من أن تكون الأمثلة حسية واقعية ترتبط بالبيئة أو المدرسة، والمجال الحيوي الذي يتحرك فيه الطالب، ويراعى استعمال أسماء حقيقية كالأسماء الخاصة بطلاب الصف أو المعلمين أو الأقارب كما يستحسن أن تكون مضامين الجمل متفقة مع الحقائق لا جملاً وهمية لا يستطيع الطالب تخيُّل معناها، وربما كان من الأفضل أيضًا أن يقوم المعلم والطلاب بتنفيذ ما تتضمنه هذه الجمل من معان كالأساليب الخاصة بالطلب استفهامًا أو أمرًا أو نهيًا أو نداء وأساليب التفضيل والطلب وما إلى ذلك.

وينصح التربويون – عند تعليم الصياغات والتراكيب – بعدم إدخال المفاهيم النحوية في تدريس المبتدئين، وباستخدام المقارنات بين التراكيب، كأن يقارن المعلم بين تركيب المبتدأ والخبر، وتركيب جملة كان، وإن وما إلى ذلك، وأنه لا بد من الاهتمام بإفهام الطلاب معنى الصيغ اللغوية الجديدة التي يتعلمونها واستيعاب الطريقة التي تم بها بناء هذه الصيغ .

ومن الوسائل المعتمدة في تنمية ملكة الكتابة وضع برنامج كامل للنهوض بالإنشاء الكتابي يتمثل في عدة نقاط:

أولاً: تشجيع القراءة الذاتية، فالقراءة من شأنها أن تروض تفكير الطالب، وتوسع خياله وخبراته وتدربه على سلامة الصياغة والأداء، فمن كلمات أحد الكتاب: «أعطني كل ليلة خمس دقائق قراءة صحيحة أُعطك كاتبًا» مما يدل على قيمة القراءة مهما كان حجم المبالغة في هذه المقولة، غير أن القراءة يجب أن تكون موجهة ومبرمجة، وخاضعة للاختبار والمتابعة حتى تعطي الثمار المرجوة .

ثانيًا: العمل على تدوين مختارات أو ملخصات مما يقرأ في سجل خاص أو بطاقات تصنيف فيما بعد ويستفيد منها الطالب ويستغلها في تحضير الأحاديث والكلمات والمقالات، ولا بأس من أن تكون هذه المختارات أو الملخصات مشفوعة بتعليقات تتضمن حوارًا للأفكار التي وردت فيها.

ثالثًا: العمل على إحكام الصلة بين ما يُقرأ وبين موضوعات الإنشاء كأن يطالب التلميذ يتلخيص قصة قرأها أو التعليق عليها، أو تحليل شخصية أو حادثة أو موقف ورد في الكتاب الذي قرأه الطالب، أو مناقشة موضوع من الموضوعات التي تناولتها الصحف.

رابعًا: اتخاذ التعبير وسيلة من وسائل الحفز إلى القراءة، وذلك بتعيين موضوع محدد والمراجع التي ينبغي على الطالب قراءتها، كذلك يمكن أن يكتب عن أحسن موضوع قرأه، أو أحسن قصه أعجبته، وبالتالي يتعيَّن عليه أن يختار ويقرأ ثم يكتب ويعلق.

خامسًا: تخصيص كراسة مستقلة للتعبير الحر يدون فيها الطالب كل ما يعن على باله من خواطر وتعليقات ويوميات ومواقف مثيرة وطريفة على أن يقوم المعلم بمتابعة هذه الكراسات واختيار أفضلها وتعرض أجمل موضوعاتها على طلبة الفصل، ويمكن أيضًا تخصيص كراسة للفصل كله يقوم كل طالب فيها بكتابة موضوع يختاره، على أن يمر على طلاب الفصل جميعهم مما يوجد نوعًا من التنافس بينهم، ويستفيد من ملاحظات المعلم.

سادسًا: اتباع أساليب متنوعة في تكليف الطلاب بالكتابة مثل طرح عدة موضوعات ومناقشتها شفهيًّا ثم يطلب إلى التلاميذ اختيار واحد من هذه الموضوعات والكتابة فيها بشكل مفاجئ.

سابعًا: التزام الفصحى لإيجاد جو عام يساعد على الكتابة السليمة، عوضًا عن الازدواج الذي يجد الطالب نفسه يمارسه، يتكلم بالعامية ويكتب بالفصحى وذلك بسبب سيادة المناخ التعبيري المزدوج، ولو التزم الجميع بممارسة الحديث والكتابة بالعربية الفصحى لكان ذلك أجدى .

ثامنًا: تحويل الموضوعات إلى قضايا مثيرة بحيث ينشط الذهن للكتابة فيها ويمكن استغلال الواقع كمثير لهذه القضايا، كنقد مسرحية تمت مشاهدتها، أو معالجة قضية اجتماعية، أو التعليق على مباراة رياضية[1]... إلخ .

تاسعًا: تكثيف عملية التدريب على كتابة الرسائل والتقارير والمخصصات ومحاضر الجلسات، وذلك يحتاج إلى خطة مدروسة ضمن برنامج قد يستغرق فترة من الزمن ليست قصيرة .

عاشرًا: تسخير النشاط اللغوي اللاصفي كالصحف الحائطية، وكتابة الإرشادات والتعليمات والمقدمات والإذاعة المدرسية، والنشاطات الاجتماعية المختلفة .

حادي عشر: تشجيع المراسلات في مختلف المناسبات، وتكليف الطلاب بقراءة الكتب الخارجية وإعداد تقارير كتابية واقعية عنها.

مشكلات الكتابة الحرة (التعبير)

من الأسباب التي أدت إلى تفاقم أزمة الكتابة في المدارس في مادة (الإنشاء):

أولاً: محو شخصية الطالب وشل إرادته بالتسلط عليه من خلال موضوعات مفروضة، متكررة في مختلف المراحل الدراسية، تتعلق بمناسبات ثابتة لا تتغير، عناصرها تلقَّن للطالب في كل حصة فهو مشدود إلى وثاقها لا يملك منها محيصًا ولا مهربًا تكاد تقولب تفكيره في أطر جامدة، وطريقة عرض الموضوع من قبل المدرس ثابتة من نبذ هذا الأسلوب، وإفساح المجال للطالب لاختيار الموضوع المناسب الذي يستهويه بين الحين والآخر، دون تحديد لعناصر الموضوع، بل الاكتفاء بإعطائه مؤشرات عامة غير محددة توجهه توجيهًا خفيًّا.

(١) استفدت في معالجة هذا الموضوع من كتب:

– الدكتور محمد إسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض ١٩٨٤، ص ٢٠١ وما بعدها.

– عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف مصر، ط ٧ ص ١٨٢.

ثانيًا: انعدام الدوافع الحقيقية للكتابة، فالكتابة ملكة تحتاج إلى تحريض، وهذا التحريض يتمثل في الحافز إلى الكتابة، لهذا قلما ينشط ذهن الطالب للكتابة؛ لأنه يفتقر إلى الحافز، من هنا كان لا بد من إثارة ذهن الطالب وحفزه نفسيًّا ووجدانيًّا عن طريق إيجاد قضايا ومشكلات في الموضوعات المطروحة من شأنها أن تثيره، فمثلاً حينما يعرض موضوع اجتماعي يتصل بالبيئة الواقعية المعاشة كالطلاق وأسبابه وأخطاره، ووضع افتراضات مختلفة حول أسباب ظاهرة الطلاق وإدارة الحوار حولها مع النزوع إلى زرع تعدد الآراء من أجل ترجيح رأي على آخر فإن مثل هذا الاختلاف والتعدد يحرِّض الطالب على الكتابة وينشط عقله وملكته .

ثالثًا: الدور التقليدي للمعلم حيث يستأثر بالكلام وحده، فيعمد الطلاب إلى التقاط أفكاره وتدوينها وإعادة كتابتها مرة ثانية دون ابتكار أو إبداع، هذا الدور يحول درس التعبير إلى درس نسخ، ويتحول إلى روتين من شأنه أن يقتل ملكة الكتابة لا أن ينميها.

رابعًا: إن سوء اختيار الوقت المناسب للكتابة يجعل حصص التعبير في نهاية اليوم الدراسي يؤدي إلى إماتة الرغبة في درس الإنشاء، لأن الزمان والمكان لهما دورهما المعروف في تنشيط الذهن للكتابة، ومن يرجع إلى أسفار العرب يجد قصصًا كثيرة حول هذا الموضوع، لذلك لا بد من أن تكون حصة التعبير ضمن خطة تأخذ بعين الاعتبار عامل التوقيت، عندما يكون الذهن نشيطًا قبل أن يصيبه الفتور مع تقدم اليوم الدراسي.

خامسًا: إن عزل مادة الإنشاء عن يقية فروع اللغة العربية والتعامل معها كمادة مستقلة، ومن ثم تهميشها باعتبار أنها محطة للراحة، وما يكتب فيها مهما قل أو كثر يجزئ وليس فيه رسوب، كل ذلك أفقد هذه المادة أهميتها، إذ أنها حصيلة للمعارف المختلفة التي يدرسها الطالب في مختلف فروع اللغة العربية الأخرى ففي النحو إيجادالفرصة المناسبة للتعبير والتمرين على تكوين التراكيب الصحيحة، وكذلك في القراءة وفي النصوص، فالتعبير ينبغي أن يستثمر في مختلف مواد اللغة العربية وغير اللغة العربية

فالتلخيص لون من ألوان التعبير، وتحليل النصوص والتعليق عليها، وبلورة الأفكار واستنباطها كل ذلك ينبغي أن يكون في خدمة المادة .

سادسًا: إن قلة الكتابة والاكتفاء بسطور قليلة في الموضوع الواحد، كذلك استغراق العام الدراسي في كتابة بضع موضوعات يؤدي إلى خمول ملكة الكتابة وفتور همة الطلاب نحوها، لذلك لا بد من التكثيف وممارسة النقد الذاتي والجماعي كأن يطلب التلميذ التنويع والمتابعة والمحاورة وراءة ما كتب، وتكليف زملائه بتدوين ملاحظاتهم حول أسلوبه وأفكاره، ومن ثم محاورته باللغة العربية الفصحى، والتعليق على الموضوع مع الحرص على التزام الموضوعية والبعد عن الإثارة والاستفزاز.

الفصل الثالث

*الإلقاء *التذوق

*تصحيح الخطأ

أولاً: فن الإلقاء

ما المقصود بالإلقاء؟:

الإلقاء يعني حسن الأداء الصوتي للمادة المقروءة بحيث يتم تلوين الصوت وفقًا لمتطلبات الصياغة الأسلوبية والمدى التأثيري المطلوب، ويكون في القراءة العادية وفي الخطابة وفي قراءة الشعر وفي التمثيل ويتضمن ضروبًا شتى من الاندفاع والتأني والتفخيم والترقيق والسكوت ويشترط لحسن الإلقاء شروط نفسية وأخرى فنية.

أما الشروط النفسية فتتمثل في صفاء الذهن والتفاعل مع المادة المقروءة التي ينبغي أن تكون محببة إلى النفس، وذلك لكي يستطيع القارئ تمثُّل ما يقرأ متحكمًا في العبارات قادرًا على إعطائها حقها من التأثير في نفس السامع، حيث لا بد من تحفُّز الذهن والقدرة على تصوير الكلام في حالات الفرح والحزن والدهشة والتعجب، فيسيطر على القلوب ويملك الأسماع، وهذا ما يطلق عليه اسم القراءة الإبداعية ولا شك أن المادة المقروءة لها أثر كبير في توفير المناخ النفسي المناسب للإلقاء فكما يقول فرنسيس بيكون: «هناك كتب تفرض عليك أن تتذوقها وتتعمقها، وهناك كتب لا تجد سبيلاً إلى استيعابها إلا أن تزدردها أو تبتلعها، وهناك كتب تدعوك إلى أن تمضغها في أناة، وأن تهضمها في تؤدة، وأن تتمثلها في هدوء وتأمل» (١).

أما الشروط الفنية فتتمثل في القراءة المنضبطة الدقيقة والاعتياد على ترويض ملكة اللسان عليها، حيث تهيئ هذه القراءة المنظمة للقارئ فرصة التأمل الواعي المدرك لواقع التلوين الأدائي، وتسفر عن استيعاب لتقاليد القراءة، ولا بد من رفع الصوت في القراءة حين تكون بهدف التدرب على الإلقاء، وأن تختار المادة المقروءة من الكتب الأدبية ذات الأساليب الرفيعة، وعلى القارئ أن يتدرب أثناء ذلك على طريقة الحوار، وأسلوب التعبير عن المواقف المختلفة فمن هذه المواقف ما يستلزم الرقة وخفوت الصوت وشاعرية الإلقاء

(١) د . أشرف محمد موسى، الخطابة وفن الإلقاء، مكتبة الخانجي، القاهرة (د . ت) ص ٩٣.

كالنصوص المتعلقة بالعواطف الإنسانية كالحب والحزن والشفقة (وفي الأجنحة المتكسرة لجبران خليل جبران ما يمثل هذه النصوص خير تمثيل) وهناك ما يستدعي القدرة والاندفاع كالنصوص المعبرة عن الغضب والحماسة والفخر، وهناك ما يستلزم الهدوء والأناة كالنصوص المرتبطة بالإصلاح والإرشاد والهداية .

وعند الاستعداد للإلقاء لا بد من قراءة النص الذي يراد إلقاؤه، ومعرفة المغزى منه، والهدف الذي يقصد إليه، كذلك ثم يقرأ قراءة ثانية متأنية متمهلة لاصطياد اللمحات الخفية الدقيقة والجوانب المهمة ورصد تطور انفعال الكاتب من العلو والانخفاض والتأني والاندفاع إذ لا يمكن الاستمرار على مستوى واحد، من هنا كانت القراءة التحليلية الفاحصة قادرة على تحديد التضاريس البارزة لعناصر الإلقاء، وهو أمر ليس باليسير؛ لأنه يحتاج إلى صبر وتأن وليس من شك في أن الدراية بنوعية الجمهور لها أثر كبير في تحديد كيفية الإلقاء، فالقراءة للأطفال تختلف عن القراءة للكبار، إذ لا بد من أن يكون في القراءة للأطفال نوع من الحنان والتشويق والاستمالة والاقتراب من طريقتهم في الكلام ما أمكن ذلك والقراءة للجمهور المثقف الواعي تختلف عن القراءة لعامة الناس.

والإلقاء فيه جانب فطري يعتمد على الموهبة، ولكن الموهبة وحدها لا تكفي فهناك مرحلة الصقل والتدريب، وقد عرف عن أحمد شوقي أنه لم يكن قادرًا على إلقاء شعره بل كان يستعين بمن يقوم بهذه المهمة .

وكلما كان القارئ قادرًا على الانفعال بالموقف متفهمًا لحقيقة الدور الذي يقوم به متمكنًا من الإحساس بالنسب الكلامية (المواقف التي تستدعي رفع الصوت أو خفضه أو تلوينه، ومن التجسيد (تجلية الموقف في صورة حسيَّة ملموسة) والتشخيص أثبت الحيوية في الكلام والتصوير كلما كان ممسكًا بزمام الموقف متقنًا للإلقاء.

وليس من شك في أنه بالإضافة إلى العوامل النفسية والفنية والفطرية لا بد من صحة المخارج وخلو اللسان من عيوب الكلام كالتأتاة والثأثأة وسعة فتحات الأسنان.

ولا بد من الكفاءة العلمية المتمثلة في معرفة بلاغة اللغة، فهناك لون من الإلقاء يحتاج إلى التتابع والتلاحق، وهناك نمط يحتاج إلى التأني والضغط على المقاطع، وهناك نوع يحتاج إلى التقرير أو الحض أو السكون والحركة.

أنواع الإلقاء:

أولاً: الإلقاء الانفعالي: وغالبًا ما يكون في الخطابة السياسية والحربية وفي شعر الحماسة، وتغلب في المادة الملقاة بهذه الطريقة كثرة الأساليب الإنشائية والاستنكارية، وليس هذا مقصورًا على الخطابة والشعر، بل تستلزمه بعض مواقف التلاوة في القرآن الكريم وفق ضوابط التلاوة والتجويد المعروفة كما في سورة العلق.

{**أَرَأَيْتَ الَّذِي يَنْهَى** (٩) **عَبْدًا إِذَا صَلَّى** (١٠) **أَرَأَيْتَ إِنْ كَانَ عَلَى الْهُدَى** (١١) **أَوْ أَمَرَ بِالتَّقْوَى** (١٢) **أَرَأَيْتَ إِنْ كَذَّبَ وَتَوَلَّى** (١٣) **أَلَمْ يَعْلَمْ بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى** (١٤) **كَلَّا لَئِنْ لَمْ يَنْتَهِ لَنَسْفَعًا بِالنَّاصِيَةِ** (١٥) **نَاصِيَةٍ كَاذِبَةٍ خَاطِئَةٍ** (١٦) **فَلْيَدْعُ نَادِيَهُ** (١٧) **سَنَدْعُ الزَّبَانِيَةَ** (١٨) **كَلَّا لَا تُطِعْهُ وَاسْجُدْ وَاقْتَرِبْ** (١٩)} [العلق: ٩-١٩].

وليست الخصائص الأسلوبية السالفة الذكر شرطًا في الأداء الانفعالي فهناك خطب لا تتسم بالأساليب الإنشائية كخاصية عامة ومع هذا تستلزم الانفعال على الرغم من غلبة التقرير على نحو ما نجد في خطبة زياد بن أبيه التي يقول فيها: (هذه المواخير المنصوبة، والضعيفة المسلوبة في النهار المبصر، والعدد غير قليل، ألم يكن منكم نهاة[١]، تمنع الغواة عن دلج الليل[٢]، وغارة النهار، قربتم القرابة، وباعدتم الدين، تعتذرون بغير العذر، وتغضون على المختلس، كل امرئ منكم يذلُّ[٣] عن سيفه صنيع من لا يخاف عاقبة ولا

(١) النهاة: الزاجرون المانعون.

(٢) دلج الليل: السير فيه.

(٣) يذب: يدافع.

يرجو معادًا[(١)]، ما أنتم بالحكماء، ولقد اتبعتم السفهاء، فلم يزل بكم ما ترون من قيامكم دونهم، حتى انتهكوا حرم الإسلام، ثم أطرقوا وراءكم كؤوسًا[(٢)]، في مكانس[(٣)] الريب، حرام علي الطعام والشراب حتى أسويها بالأرض هدمًا وإحراقًا).

ثانيًا: الإلقاء الهادئ: ويعتمد هذا النوع من الإلقاء على المناجاة الشخصية ويحتاج إلى الحركة والإشارة والحوار، وربما كان هذا اللون من الإلقاء أصعب الأنواع؛ لأن النجوى تحتاج إلى استخلاص أسرار النفس بهدوء قد يبعث على الملل إذا لم يكن الملقي متمرسًا بأساليب الإلقاء.

نموذج ابتسامات ودموع لمي زيادة

«والفكر ... ما أجذب الفكر إذا هو مزج بطلاوة العاطفة وخيمت عليه أوشحة الخيال، عشت السنوات الأولى من حياتي دون تفكير، وها قد غدا الجناح الملوَّن بألوان قوس السحاب يضرب جبهتي ليفسح له فيها وكرًا فصار كل موضوع وكل مشهد طبيعي ينحني بتأملات زرقاء وردية، ذهبية، فضية، رمادية، تحوم حولي تارة وطورًا تجثم فيَّ متعاونة مع ما في الكتاب على إيصالي إلى روح الإنسانية فإذا أسمع دقات قلبها ومدى أنينها فأدرك أنها شقية بجهلها واضطرابها وهمومها» [(٤)].

وقد لا يكون الإلقاء الهادئ مقصورًا على النثر، بل قد يكون شعرًا وهي في الشعر أيسر لأن الوزن يساعد على تلوين الإيقاع .

(١) المعاد: الآخرة .

(٢) الكؤوس: المختبئون.

(٣) المكانس: الملاجئ الخاصة بالوحوش.

(٤) فاروق سعد، باقات من حدائق، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ١٩٨٣ ط ٣، ص ٧٨.

نموذج للإلقاء الهادئ

من قصيدة يوميات حاج إلى بيت الله الحرام.

يا سيدي عليك أفضل الصلاة والسلام
من أمة مضاعة
خاسرة البضاعة
تقذفها حضارة الخراب
إليك كل عام
لعلها أن تجد الشفاعة
لشمسها العمياء في الزحام
يا سيدي
منذ ردمنا البحر بالسدود
وانتصبت ما بيننا وبينك السدود
متنا
وداست فوقنا ماشية اليهود[1]

ثالثًا: الإلقاء السردي: وهذا النوع من الأداء يحتاج إلى حساسية مرهفة في القص بحيث لا يمل السامع إذ على الملقي أن يكيِّف نبرته وفق مقتضيات الموقف، ويلتقط أدق الفروق في المواقف لأن التتابع المتماثل في السرد يشكل خطورة متناهية تؤدي إلى شرود ذهن السامع، كما أن ملاحظة الوقفات من الأمور التي تنبه السامع وتجعله قادرًا على الإصغاء بشوق ولهفة.

(١) محمد الفيتوري، معزوفة لدرويش متجول ص ٥٨.

نموذج الشهيدتان – مصطفى لطفي المنفلوطي[1]

«لم تغتمض عيناي ليلة أمس؛ لأنني بت أسمع في الدار اللاصقة لبيتي أنين امرأة متوجعة تعالج هما ثقيلاً، وتشكو مرضا أليمًا، وكان يخيل إلي أني لا أسمع بجانبها معللا يعللها، ولا جليسًا يتوجع لها فلما أصبح الصباح ذهبت إليها، فإذا قاعة صغيرة مظلمة تكاد لا تشتمل على أكثر من سرير بالٍ، يتراءى فوقه شبح ماثل من أشباح الموتى، فترفقت في مشيتي حتى دنوت منها، وكأنها شعرت بمكاني، فحركت شفتيها تطلب جرعة ماء؛ فأسعفتها بها، فاستفاقت قليلاً، ثم تقدمت نحوها أسائلها عن خطبها فأنشأت تقص علي قصتها بصوت خافت متقطع، كنت أكاد أنتزعه منها انتزاعا.. إلخ».

عناصر الإلقاء:

أولاً: الصوت: للصوت في الإلقاء الدور الرئيس؛ لأنه المعبر عن أهداف الملقي ومقاصده، فهو ترجمان العواطف، والطريق إلى وجدان السامع والمجسد للمعاني المشخص لها، وطبقة الصوت والتقنية فيه من الأمور الأساسية في الإلقاء، كما أن اعتدال الصوت وموافقته للأحوال والظروف أمر بالغ الأهمية، فالأداء وهو يخضع لعوامل متعددة منها نوعية الحضور واتساع المكان أو ضيقه، فإذا كان المكان رحبًا والسامعون كثرة وجب أن يكون الصوت دقيقًا حتى يتسلل إلى الأسماع بسهولة دون أن يطغى صداه.

وإذا كان اعتدال الصوت على النحو الذي أسلفنا الحديث عنه مطلوبًا فإن التفنن فيه واجب، والمقصود بالتفنن أن يعطي الملقي الألفاظ حقها من التمثيل الصوتي وخصوصًا الأساليب التي تقتضي التصوير والتمثيل كالاستفهام والتعجب والتوبيخ واللوم والتقريع والزجر والتفخيم والتهويل والحزن والندم والحيرة والوعد والوعيد، وما إلى ذلك حيث تقتضي مثل هذه الأساليب أن يغير الملقي نسب الصوت في أرضيتها الانفعالية من حيث الحدة والهدوء والعلو والانخفاض والهمس والجهر بما يبعث في نفس السامع الرغبة

(١) مصطفى لطفي المنفلوطي، النظرات، دار الآفاق الجديدة، بيروت ١٩٨٢م ص ٢٠٢.

والرهبة والانزعاج والندم، ويحدث فيها الفرح والارتياح والنشاط، من ذلك أن يرقق صوته ويخفضه في موطن الاستعطاف والاسترحام، وأن يفخم صوته ويرفعه في مواطن الحماسة والفخر، وأن يميل بصوته إلى النبرة الحزينة إذا عرض لأمر مؤلم، فلا يترنم ولا بأس من أن تغشى صوت الخطي سحابة من البكاء أو التباكي في موطن الوعظ دون تكلف أو تصنع .

وهناك خصائص صوتية فطرية حباها الله – سبحانه وتعالى – لبعض خلقه دون البعض الآخر فتكون قدرتهم على الإلقاء متميزة، وهذا الاستعداد الفطري يروَّض بالتدريب والتمرين من هنا كان بروز بعض الخطباء مقرونًا بقدرتهم الفذة على الإلقاء، واشتهار بعض الشعراء بهزِّ أعواد المنابر وأفئدة المستمعين ولكن الموهبة الإلقائية ليست كل ما هنالك إذ لا بد من توفر شروط أخرى سنأتي على ذكرها إن شاء الله.

ثانيًا: الإشارة وتكمن أهميتها فيما تؤديه من دور تمثيلي للمعنى حيث يتجسد هذا الدور في الحركة المناسبة التي تصحب النطق، ولكن ثمة محاذير ينبغي أن تراعى فيما يتعلق بالإشارة، فالمبالغة فيها تؤدي دورًا عكسيًّا إذ تصرف انتباه المتلقي عن متابعة الإلقاء وتشغله بمراقبة الحركات مما يؤدي إلى تشتيت ذهنه، وقد يصل الأمر إلى حد السخرية بالملقي، إذا كثرت حركاته وطغت على صوته ونبراته كما أنه من الضروري أن يقتصد في إشراك أكثر من جارحة من جوارحه في الحركة فلا يسرف في تحريك الرأس والعينين واليدين أثناء الإلقاء.

وإذا كانت الحركة معتدلة في موقعها المناسب أدت الإشارة دورها المطلوب، ولهذا فإن كثيرًا ممن تميزوا بالإلقاء الجيد عمدوا إلى الاقتصاد في الإشارة إلا في المواقف الانفعالية والحماسية وخصوصًا في الخطابة وأثناء إلقاء القصائد المنبرية في جمهور عريض من الناس، وإذا كان القصد تحريك الجمهور والعبث بعواطفه.

ثالثًا: شخصية الملقي وما ينبغي أن يتميز به من سرعة البديهة والذكاء بحيث يتصرف وفقًا لما يراه من ردود فعل الحضور، وليس المقصود بالشخصية هنا الملامح الجسدية

فحسب بل جماع السمات النفسية والاجتماعية والجسدية، وقد عرف عن الأحنف بن قيس أنه كان قصيرًا فميئًا تحتقره العين للوهلة الأولى، ولكنه كان معروفًا بفصاحته وقدرته الفذة على الإلقاء واجتذاب أفئدة الجمهور، قس على ذلك كثيرًا من شعراء العصر الحديث فإن منهم من أصابه قبح منظره بما يشبه العقدة، ولكنه في الإلقاء كان مجليًّا مثل بدر شاكر السياب الذي يعتبر من أكثر الشعراء قدرة على الإلقاء في حين تنبو العين عنه، وكان يدرك ذلك حتى إنه ليذكره مرات عديدة عندما يتحدث عن تجربته الشعرية .

وهذه العناصر الثلاثة لا بد أن تتضافر معًا مع لغة سليمة خالية من الانحراف وقدرته على تمثل الموقف وفهم المادة الملقاة وتأثر بها وهذه شروط أساسية لنجاح عملية الإلقاء.

التذوق

السؤال الذي نجد أنفسنا أمامه هو:

هل التذوق مهارة لغوية؟ أم هو جماع لمهارات متعددة أساسها الذوق؟ والحقيقة أن هذا يعتمد على أسلوب فهمنا لعملية التذوق فنحن نعني بهذا المصطلح الوسيلة التي تمكننا من استنطاق النصوص الأدبية، والنفاذ إلى مكامن التأثير الوجداني والنفسي فيها، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال التعامل مع اللغة، وهذا التعامل يستلزم دربة ومراس ورياضة ذهنية ونفسية وخبرة ومعرفة باللغة، لذا فإننا نستطيع أن نقرر بارتياح أن التذوق أساسه اللغة، فهو ينطلق منها ليعود إليها مارًّا بسلسلة من العمليات والتفاعلات والاستجابات التي تعتمد على فهمنا لدور اللغة وطبيعتها في الأعمال الأدبية .

أسس التذوق:

هناك مسلمات لا بد أن نعيها قبل ممارسة التذوق، وهذه المسلمات لا يمكن إغفالها وإلا انحرفنا بهذه العملية إلى غير مسارها الطبيعي من هذه الأسس:

أولاً: التذوق ليس عملية ذهنية محضة، بل ممارسة تعتمد على استعداد متعدد الجوانب قوامه فهم أسرار اللغة والنفاد إلى ما وراء المعنى الظاهر للكلمات والتراكيب

بهدف استكشاف الطاقة الجمالية التي وظفها الشاعر للتأثير في نفس القارئ، ومن ثم اجتذاب مشاركته الوجداية، وهذا الاستعداد يشمل الجانب المعرفي اللغوي والجانب النفسي، إذ لا بد أن يكون المتذوق مرهفًا وحساسًا ثم جانب الخبرة الفنية بالإضافة إلى الفطرة اللغوية السليمة التي لا تخالطها عجمة مما كان سببًا في وقوع الكثير من المستشرقين في أخطاء ذوقية ولغوية عند تصديهم لشرح بعض القصائد العربية القديمة.

ثانيًا: اللغة في الشعر، تختلف في طبيعتها وخصائصها عن اللغة المتداولة بين الناس أو المستخدمة في المعاملات والوثائق أو في النثر الفني الخالص، فاللغة الشعرية تتجاوز المدلولات الذهنية المجردة إلى آفاق تخيلية تتكئ على الصورة والإيحاء والتشكيل الخاص فوظيفة اللغة الشعرية ليس مجرد نقل المعنى، وإنما الإيحاء به، وهذا يستلزم بالضرورة فهم الظلال النفسية للكلمات والأساليب والقدرة على تجاوز حدود العبارة الظاهرة والقدرة على التأويل بمعنى الغوص إلى الدقائق الخفية، وليس أن تتوسل بالصورة والإيقاع والظواهر الأسلوبية الأخرى.

ثالثًا: الانحراف عن الصياغات المألوفة: وابتكار صياغات أخرى ذات قدرة على توليد الحالة النفسية، فنقل المشاعر النفسية الخاصة لا يتأتى إلا باستخدام التعابير الخاصة، فلا بد أن يفاجئنا الشاعر باستخدامات جديدة للغة، ولا نستطيع أن نميز الظواهر الأسلوبية الخاصة بالشاعر إلا إذا كنا على وعي تام باللغة ومقاييسها وأسس صياغتها، ولا بد أن يكون لدينا حاسة لغوية مدربة ومرهفة، وهذه العملية تحتاج إلى جهد يتمثل في تتبع الصياغات اللغوية وتأملها وفهم دقائقها وضم بعضها إلى بعض وتصنيفها وإدراك المتشابه منها والمتضاد.

رابعًا: يمثل العنوان منطلقًا للولوج إلى عالم القصيدة، فهو ذو صلة عضوية بالعمل الأدبي عمومًا، وهو كما يقول أحد نقادنا المعروفين (شكري عياد) الإشارة الأولى التي يرسلها المبدع إلى قارئه، والنداء الذي يبعثه أي الرابطة الأولى بين الكاتب ونصه والقارئ، وربما اعتمد الشاعر على العنوان في تحديد مفتاح النغم الذي سيبني عليه قصيدته، وربما

أشار إلى النهج الفني الذي يريد أن يصوغ به عمله كما فعل الشاعر الشهير شيلي في قصيدته (أنشودة الريح الغربية) فالأنشودة منذ أقدم عصور الشعر اليوناني كانت لونًا من الشعر ينشد في مديح العظماء وربما يفعل الروائي ما هو أبعد من ذلك فيحمل العنوان مهمَّة إبلاغ المغزى الرئيسي لعمله كما فعل نجيب محفوظ في العديد من رواياته (اللص والكلاب) و(السمان والخريف) فهذان العنوانان يرمز كل منهما إلى رؤية الكاتب لشخوصه وما تمثله نماذجه في إطار الرؤية الاجتماعية، وكانت دلالة المطلع عند الشعراء العرب القدامى (حيث لم يعنوا بوضع عنوان للقصيدة) من أبرز الصفات البلاغية، لذلك كان للعنوان أهمية كبيرة في تذوق القصيدة، فقد ينطوي العنوان على دلالات غامضة تتكشف باستكناه الظواهر اللغوية والأسلوبية للنص.

خامسًا: ليس من شك في أن للوزن والقافية دورًا مهمًّا في تذوق النص الشعري، كما أن للموسيقى الداخلية الناجمة عن تآلف الأصوات داخل الكلمات مثل هذا الدور، وقد سبق أن تحدث الخليل بن أحمد عن علاقة الأوزان الشعرية بأحوال النفس، ومهما يكن رأي النقاد القدامى والمعاصرين حول هذه القضية التي اختلفوا فيها اختلافًا واسعًا فإننا لا يمكن أن نغفل دور الإيقاع الوزني (وهو إيقاع صوتي لغوي) في الإيحاء برؤية الشاعر، وإذا كان البعض قد أنكر أن يكون هناك أية خصائص للأوزان الشعرية مستدلًّا على ذلك باستعراض مثالين مختلفين في طبيعة الرؤية الشعرية والتأثير الوجداني على الرغم من أنهما من نفس البحر، فإننا نرى أن هذا الاختلاف ناجم عن دخول عناصر أخرى غير الوزن أدت إلى مثل ذلك فحين يقول الشاعر الجاهلي :

مشـــــينا مشـــــية الليـــــث غـــــدا والليـــــث غضـــــبانُ
بضـــــرب فيـــــه تـــــوهين وتخضـــــــيع وإقـــــــران

ويقول شاعر آخر:

ألا طيـــــــري ألا طيـــــــري وغنـــــي يـــــا عصـــــافيري

وعلى الرغم من أن الوزن واحد في القصيدتين (مفاعيلن مفاعيلن مفاعيلن مفاعيل) فإن الضربات القوية القصيرة في البيتين الأولين توحي بمعنى الجسم والقطع وبنوع من التأكيد، وفي المثل الثاني تتضح نغمة أنثوية تتمثل في رخاوة المقاطع ولينها وفي بطء الحركة فيها وهذه نغمة مناقضة تمامًا للنغمة الأولى، ولم يستطع اتحاد الوزن في المثالين أن يمنع ظهور هذين النمطين الموسيقين المختلفين(١).

والحقيقة أن الذي أدى إلى هذا الاختلاف هو طبيعة إيقاع المفردات المختارة فحروف المد المتوالية هي التي أدت إلى الاسترخاء الإيقاعي الملحوظ في المثل الثاني، وبدت نسبة المد إلى الحم والقطع في الوزن سبيل إلى إبراز هذا الايقاع الأنثوي المرح، وأدت الكلمات المتقاربة في الإيقاع حيث تقارب وزن الكلمات وتماثل مخارجها إلى إذكاء الحدة والقطع، وهكذا فإن تفاعل النغمات يبدو كالمركب الكيماوي الذي يبرز خواص جديدة، وهذا لا يلغي أهمية الخواص القديمة .

ويرى بعض النقاد أن التراث العربي بصفة عامة تراث سمعي، وأن طاقة اللغة العربية تركز على هذا الميراث، وأنها لغة تعتمد على التنغيم الذي يزدهر عادة في اللغات الاشتقاقية تجري أوزانها ومعانيها على قياس واحد، والعروض والقوافي تجري مجرى الأصوات، وإن كثيرًا من قيم البلاغة العربية كفكرة البديع تقوم إلى حد كبير على أساس موسيقي كالتصريع والترصيع والتقسيم والجناس... إلخ .

ويرى هؤلاء النقاد أيضًا أن طبيعة العربية ونفسية العربي وتكرار المنظر من حوله بالإضافة إلى ظواهر الحداء والغناء والترتيل والتجويد والسماء، بالإضافة إلى أن النقاد المحدثين يركزون على أن مما يتم به التنويع داخل القصيدة «الإنشاد» وهم يقصدون به قراءة الشعر وفق ما يتطلبه المعنى وما يحكمه «فن الإلقاء» ذلك لأنه يتطلب به الضغط على بعض الكلمات وعلى بعض المقاطع، وعلى طول الصوت في بعضه، وقصره في

(١) د . عز الدين إسماعيل، التفسير النفسي للأدب، دار العودة، ودار الثقافة، بيروت، ١٩٦٦م ص ٧٨، ٧٩.

البعض الآخر، ولهذا لا بد من الاهتمام بالعروض والقافية وأصوات التجويد في معرض تذوق النص(١).

سادسًا: التوسع في فهم اللغة، في النص الأدبي بحيث لا تقتصر على دائرة مغلقة قوامها المفردات الجامدة، ولكن كيفية الاستعمال والقدرة على شحنها بالدلالة في أوسع آفاقها، فالصورة والرمز والعرض القصصي والتوتر الدرامي، وطرق التعبير المختلفة، كل ذلك يدخل في إطار اللغة، فضلًا عن الظواهر البلاغية المختلفة، من هنا لا بد للمتذوق من أن ينقب ويتأمل ويفحص ويستخلص، فاستخدام الأسماء مثلًا يعكس حالة الثبات والاستقرار والاهتمام بالأشياء على حساب العلاقات، كذلك فإن ظاهرة التشديد مثلًا تسفر عن قدرة الشاعر على التمثيل الحسي، كذلك فإن الحقول الدلالية للكلمات كالتركيز على تلك الكلمات المتعلقة بالطفولة أو الأمومة أو الحزن، وما إلى ذلك تكشف عن باطن المعنى أضف إلى ذلك الألوان والظلال، ثم الاقتباس وما يتصل به من تأثر وتأثير، والتصريح والتلميح والإطناب والتلخيص وما إلى ذلك من ظواهر تتصل باللغة في مفهومها الواسع.

سابعًا: إن الاستهداء باللغة في التذوق الأدبي لا يعني معالجة النص بمعزل عن المعارف الحديثة، في جوانبها العريضة الواسعة، فالمنهج النفسي في التحليل وكذلك المنهج الاجتماعي وغيرهما من المناهج لا يستغنى عنها في تذوق النص، فهي ترفد اللغة وتضيئها، ولهذا نجد الدكتور شكري عياد في قراءته لعدد من النصوص الحديثة قراءة أسلوبية يستخدم معارف علم النفس، وخصوصًا في تحليله لقصيدة إبرهيم ناجي (خواطر الغروب) فهو يقول على سبيل المثال وإذا استحضرنا نظريات التحليل النفسي بدت لنا ملاحظة جديرة بالنظر، فثمة صفة تظهر في معظم صور القصيدة، لكن بوجه خاص في المجموعتين الأولى والثالثة وهي أنها تتصل بالفم قلت، جعلت النسيم زادًا، شربت الظلال

(١) انظر: د عبده بدوي، دراسات في النص الشعري (العصر العباسي) دار الرفاعي للنشر والطباعة والتوزيع، الرياض ط ٢ ج ١٤٠/١٩٨٤م ص ٨ وما بعدها .

والأضواء.. إلخ، هذه العلاقة الخفية التي تربط بين صور القصيدة، إلى جانب العلاقة الظاهرة، وهي أنها جميعًا تتحلق حول البحر تجعلنا نميل إلى الظن بأن هذه القصيدة حزمة انفعالية ترجع إلى منشئها إلى المرحلة القمية في حياة الطفل(١).

ثامنًا: التمييز بين المواقف الثلاثة: الدارمي وقوامه الصراع الذي هو قانون أساسي من قوانين الحياة ويتوسل بالضمير الثاني، والموقف الدرامي يفصح عن باطن الحركة فنيًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا، ولهذا فإنه عندما يشرع في عملية التذوق لا بد من التوقف عند المواقف الدرامية وتتبعها لاستخلاص دلالاتها، وأبرز ما يكون الموقف الدرامي في فن المسرح، ولكن لا يخلو منه نوع أدبي خصوصًا في الشعر، أما الموقف الملحمي فهو يعبر عن المواقف البطولية، القائمة على تحقيق الوجود الإنساني فالبطل عملاق قوي جميل أخلاقي مصلم بما قدر له، وأبرز ما يكون الموقف الملحمي في الرواية، وقوامه الضمير الثالث الذي بواسطته يتم السَّرد والتذوق لا بد له من أن يتوقف عند المواقف الملحمية ويسبر أغوارها، أما الموقف الغنائي فيتوسل بضمير المتكلم، وهو موقف تعبيري ذاتي يكشف ويبوح ويعبر ويصرح .

مشكلات التذوق

هناك مشكلات تحول دون تذوق النص وملامسة جوهره، والغوص إلى خفاياه وسبر أغواره منها:

أولًا: التركيز على المعاني الذهنية، واتخاذ الشرح وسيلة أساسية من وسائل الفهم والتذوق، بينما لا يقدم الشرح ما هو أبعد من المعاني الجزئية دون عناية تذكر بالربط بين أجزاء النص وتصوره في إطار رؤية كلية شمولية .

ثانيًا: استئثار الوقفات البلاغية بالجهد الأكبر، حيث يستسلم المعلم لإغراء المصطلحات الإجراءات قبل أن يعيش الطالب جو النص، الأمر الذي يحول الصور

(١) د . شكري عياد، مدخل إلى علم الأسلوب ص ٨٠.

البلاغية إلى مجرد علاقات ذهنية قادرة على إبراز المذخور النفسي والوجداني للنص، من هنا كان لا بد من التركيز على إبراز القيمة الجمالية للصورة دون استغراق في استكشاف أطرافها كالمشبه والمشبه به، ووجه الشبه وبعد أن يكون الطالب قد عايش النص الأدبي واندمج في أجوائه .

ثالثًا: الإسراف في الاستنتاج بحيث يستخلص من النص ما ليس فيه، وإن كان هناك اتجاه لإطلاق حرية القارئ في أن يفسر النص كما يشاء وفقًا لحالته النفسية ولثقافته ورؤيته الخاصة، ولا يمانع هذا الاتجاه في أن يكون للنص الأدبي تفسيرات متعددة بتعدد القراء، وإذا كان هذا يمكن أن يكون مفهومًا في مرحلة متقدمة فإن ظروف التعليم لا تسمح بمثل هذا الترف إذ لا بد أن تكون هناك رؤية مفهومة للطلاب وفقًا لمنهج واضح في التذوق، لذلك فإنه من الخطورة بمكان إطلاق عملية التذوق على عواهنها دون ضابط .

رابعًا: القراءة الصحيحة مدخل للتذوق الصحيح، لذلك فإنه من الضروري أن يتقن الطالب قراءة النص إتقانًا تامًّا، ولذلك كان الشروع في عملية التذوق قبل إتقان القراءة مؤديًّا إلى سوء الفهم وإلى عدم القدرة على الاستيعاب .

خامسًا: من الأخطاء الشائعة في عملية التذوق إطلاق أحكام العامة والأوصاف الفضفاضة التي لا تكشف عن خصوصية جمالية أو مضمونية أو وجدانية كالقول بإشراق الديباجة ونصاعة الأسلوب وسعة الخيال.. وما إلى ذلك من عبارات عامة شائعة في كتب الأدب.

سادسًا: من المشكلات التي تعترض طريق التذوق وتعليمه استغراق المعلم في الشرح، واستئثاره به دون أن يترك مجالًا لمشاركة الطلاب، وذلك عن طريق أسئلة يعدها ويجهزها كمفاتيح لتحليل النص وتذوقه، إذ ينبغي أن تكون هناك أسئلة من شأنها أن تستدعي إجابات متضمنة للأفكار الرئيسة في النص أو الكشف عن الرؤية التي تضيء ومن

الممكن عرض أبيات ليست هي موضع الدرس ثم مناقشتها والمقارنة بينها وبين الأبيات التي تم فهمها وتذوقها.

سابعًا: من المشكلات التي تقف حائلًا بين القارئ وبين تذوق النص عدم فهم المفردات الصعبة خصوصًا إذا كان النص تراثيًّا، إذ لا بد أن يسبق عملية التذوق شرح لمعاني هذه المفردات في سياقها داخل النص وخارجه، حيث تبرز المقارنة التي تتم بين المعنى الأفقي الذي يستنبط من خلال السياق والمعنى العمودي خارج السياق، وتبرز مهارة الشاعر أو الكاتب في اختيار الألفاظ المناسبة ومقدرته على شحنها بالطاقة الوجدانية .

ثامنًا: قد يكون النص المدروس روائيًّا أو مسرحيًّا معزولًا عن سياقه العام الأمر الذي يحول دون فهمه في ضوء الكل، إذ يتعذر فهم الجزء منفصلًا عن الكل، وخصوصًا إذا كانت العلاقة بينهما علاقة عضوية، كذلك فإنه من غير الممكن التذوق والفهم دون معرفة لأصول الفن الذي ينتمي إليه النص الأدبي، إذ من المشاكل التي تواجه عملية التذوق عدم التمييز بين النص الشعري والنص النثري سواء كان مسرحية أو قصة، ومحاولة قصر الفهم على الجانب اللغوي فقط مع إغفال التقنيات الأخرى .

تاسعًا: عدم اختيار النصوص الملائمة، وفرض هذه النصوص على الطالب فرضًا دون تحسس لرغباته وحاجياته وهناك دراسات تحدد الاتجاهات والميول الأدبية للشباب ممن هم في سن المراهقة حيث كشفت هذه الدراسات عن أن هؤلاء الناشئة يميلون إلى موضوعات الشعر والنثر الفني التي تدخل في إطار خبراتهم، ويشعرون بأنها تتناسب مع نزعاتهم الفطرية وتتصل بحياتهم في هذا الطور من أطوارهم وخصوصًا تلك التي تتناول الناحية الوجدانية، والموضوعات الوصفية، وخصوصًا وصف الطبيعة الذي يثير التأمل

والتفكير، وموضوعات الحماسة وقصص البطولة، كما أن المقطوعات السهلة ذات الخيال المجنح والإيقاع الحسن هي التي تستأثر بإعجابهم(١).

عاشرًا: إن الافتقار إلى مقياس موضوعي لعملية التذوق يقف عائقًا دون هذه العملية، وقد حاول بعض الباحثين وضع مقاييس لعملية التذوق يمكن الحكم من خلالها على قدرة التلاميذ على تذوق نواحي الجمال المختلفة من الشعر، وقد أجمل أحدهم أشكال السلوك التي تكشف عن التذوق الأدبي في تمثل القارئ للحركة النفسية في القصيدة واستخراج البيت الذي يتضمن الفكرة الرئيسة، وإدراك الوحدة العضوية، واختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر، القدرة على تحديد القيم الاجتماعية التي تشيع في القصيدة، والقدرة على فهم الرمز وتفسيره، وإدراك مجال التشبيه والصور البيانية والقدرة على فهم مكونات الصورة الشعرية والقدرة على اكتشاف الثغرات الموجودة في القصيدة(٢).

والحقيقة أن هذا المعايير فضفاضة، ولا يمكن القياس من خلالها وبالتالي فإنها تظل ذاتية غير موضوعية .

نموذج تطبيقي للتذوق

قال علي محمود طه:

مـــا الشـــاعرُ الفنـــان فـــي كونـــه إلا يـــــدَ الرَّحْمـــــةِ مـــــن ربِّـــــه
مُعـــــزِّي العـــــالم فـــــي حُزنـــــه وحامـــــــل الآلام عـــــن قلبـــــهِ
عـــــزاؤه شـــــعر بـــــه أهـــــزج فـــــي نغـــــم مســـــتعذب ســـــاحر

(١) انظر: محمد قدري لطفي، الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين (رسالة ماجستير مخطوطة) القاهرة، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٤٥. نقلًا عن الدكتور علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ص ١٩٤.

(٢) انظر: رشدي حمدي طعيمة، وضع مقاييس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في فن الشعر رسالة ماجستير، مكتبة التربية، جامعة عين شمس ١٩٧١ نقلًا عن المرجع السابق.

مـــا يحـــزنُ العـــالمُ أو يـــبهج إلا علـــى قيثـــارة الشـــاعرِ

ليست هذه المقطوعة من خير ما قال الشاعر، ولكني اخترتها لهدفين:

الأول: لأنها تكشف عن وجهة نظره إزاء مهمة الشاعر ودوره في الحياة .

الثاني: لوضوحها فهي قريبة المتناول، يمكن أن نحدد خطواتنا في تذوقها وفقًا للأسس التي أشرنا إليها آنفًا .

سبق أن أشرنا إلى أهمية اللغة كمدخل لعملية التذوق، ولكن دون إغفال الجانب النفسي والاجتماعي، وانطلاقًا من هذه القاعدة فإن لغة هذه المقطوعة سواء في معجمها أو تراكيبها تفصح عن رؤية عاطفية وجدانية رهيفة، فالرحمة والحزن والألم والقلب والهزج والنغم والبهجة كلها مفردات ذات طابع وجداني رقيق تجمع بين جانبي الحزن والفرح، وهما قطبا الدلالة في هذه الأبيات، فنحن نستروح شفافية الشاعر وصدقه الفني من خلال رقة ألفاظه وعذوبتها، ولو حاولنا أن نبحث عن الخلفية النفسية والاجتماعية والتاريخية لوجدنا أن هذا الشاعر الفنان كان خريج أحد المعاهد الفنية التطبيقية، ولكن شفافيته الشعرية قد قادته إلى أن يشكل عالمه بعيدًا عما توحي به مهنته من استغراق في التعامل مع الأشياء المحسوسة، فنحن أمام تكوين نفسي شديد الرهافة تكشف عنه هذه الأبيات القليلة من خلال لغتها.

أما الجوانب الأخرى، فإنه من خلال استقرائنا للفترة التي عاشها الشاعر ونبغ فيها نحس أنها ساعدت على هذا التوجه الشعري، فقد حفلت تلك الحقبة بالحروب، إذ شهد حربين عالميتين كان لهما أعمق الأثر في نفسه، فضلًا عن أنه شهد نكبة فلسطين عام ١٩٤٨ وبداية مرحلة التقهقر والهزيمة، تدل على ذلك قصيدته الشهيرة التي مطلعها:

أخـــي جـــاوز الظـــالمون المـــدى فحـــقَّ الجهـــاد وحـــق الفـــدى

فضلًا عن أن تلك المرحلة شهدت مدًّا وجدانيًّا عارمًا سمي (بالاتجاه الرمانسي) حيث ينتمي الشاعر إلى جماعة شعرية عرفت بهذا التوجه هي (جماعة أبوللو).

وما نلمح من مباشرة في هذه المقطوعة ناجم عن كونها تتحدث عن مهمة الشاعر من وجهة نظر علي محمود طه، والموقف فيها موقف غنائي، فقد سبق أن أشرنا إلى أن الموقف الغنائي موقف ذاتي أداته ووسيلته الضمير الأول (أنا) وهو موقف عريق في الشعر العربي، فجل شعرنا العربي القديم، بل كله ينبع من هذا الموقف، والزخم الغنائي في المقطوعة خفَّف من حدة المباشرة فيها، وجعلها مستساغة مقبولة، ولا تلمح أثرًا للموقفين الآخرين الذين أشرت لهما آنفًا وهما الموقف الدرامي والملحمي، فقد ظهرت الدرامية (الصراع) في القصيدة العربية في مرحلة تالية على هذه المرحلة، وليس ثمة انحرافات صياغية في القصيدة بل تشكيل الشاعر لعباراته قائم على (المجاز) فالصورة البيانية مثل (يد الرحمة) هي الأساس في بناء هذه المقطوعة من الناحية الصياغية .

فيما يتعلق بالوزن والقافية فإن الشاعر اختار وزنًا هو وزن السريع (مستفعلن، مستفعلن، فاعلن) يناسب التوثب النفسي الذي أسفرت عنه هذه المقطوعة، كما أن التنويع في القافية ساعد على إبراز التماوج النفسي والمنعطفات الانفعالية، كما أن الهاء المكسور في آخر البيتين الأولين يناسب ما ينبعث من أعماق الشاعر فإيقاعها أشبه بالتنهدات التي تعبر عن مبلغ التأثر النفسي كذلك المد في آخر البيتين الأخيرين (ساحر – شاعر) تتناغم مع الرؤية الوجدانية في هذه المقطوعة، ونحن سبق أن أشرنا إلى أهمية الإيقاع في تذوق النص الشعري.

هذا مدخل التذوق مثل هذا النص، إذ من الممكن متابعة تطبيق أسس التذوق على النحو الي أشرت إليه آنفًا مع العلم أن لكل نص خصوصيته التي تفرض على المتذوق نمطًا معينًا من أنماط التعامل معه .

تصحيح الأخطاء اللغوية

ليس من شك في أن تصحيح الأخطاء فن ليس في اللغة فحسب، ولكن في مختلف مجالات الحياة، فالمصحح لا يتعامل مع مادة صماء، وإنما يتعامل مع الإنسان بوصفه كيانًا نفسيًّا وعقليًّا وروحيًّا وجسميًّا، وكل هذه الصفات الكيانية متفاعلة يؤثر بعضها

على بعض، وتعمل في إطار منظومة واحدة متآزرة، ولذلك برزت قضية الفروق الفردية التي أولاها التربويون جلَّ اهتمامهم، فليس ثمة اثنان يتشابهان في خصائصهما النفسية أو غير النفسية مما سبق أن أشرت إليه، لذا كان لا بد من معالجة الأخطاء آخذين بعين الاعتبار البعد الإنساني (الفرد الي نتعامل معه) والبعد اللغوي (صحة المعلومة أو الصياغة) والبعد الفني (الكيفية التي يمكن بواسطتها إفهام الخطئ خطأة وتصحيح هذا الخطأ) ولذلك لا بد من الجمع بين طريقين: الطريقة الفردية التي تقوم على الإفهام الفردي، والطريقة الجماعية من خلال رصد الظواهر العامة للأخطاء والتبصير بها ومعالجتها، ويختلف ذلك من مادة لأخرى .

أولًا: تصحيح الأخطاء في الرسم الكتابي (الإملاء):

من الممكن الإشارة إلى ثلاثة خطوات على المصحح أن يتبعها في معالجة الأخطاء الإملائية وهي:

(أ) رصد المشكلات التي يعاني منها التلاميذ على وجه الخصوص مستوفيًا له مع التوقف عند الأخطاء التي تشيع بكثرة، وهذه المشكلات والأخطاء تنقسم بحسب مستوى الطلاب إلى قسمين: ما يقع فيه المبتدئون في الكتابة وخصوصًا في السنوات الثلاث الأولى ويمكن رصد أهمها على النحو التالي:

* حذف بعض الحروف من بعض الكلمات، مثل المنزل، فالطفل قد يحذف الميم أو النون أو اللام، ويعالج ذلك بوضوح النطق من قبل المعلم أولًا، ثم تعليم التلميذ كيف ينطق الكلمة حرفًا حرفًا حتى لا يسقط أثناء الكتابة حرف من هذه الحروف.

* صعوبة تذكر أشكال بعض الحروف المتشابهة كالسين والشين والتاء والثاء، والطاء والظاء، والصاد والضاد، والعين والغين، ونحو ذلك، ويرجع السبب إلى قلة خبرة التلميذ وعدم استيعابه استيعابًا كاملًا لحروف الهجاء والفروق بينها، فعملية التحليل الدقيق للكلمات إلى حروف تساعد كثيرًا في التغلب على هذه المشكلة .

* هناك خطأ ناجم عن الخلط في النطق بين أصوات الحروف في بعض اللهجات السائدة، كالخلط بين الزاي والذال في لهجة حضر الشام ومصر وبعض الأقطار العربية، والسين والتاء والظاء والثاء أيضًا، والضاد والظاء في اللهجة السائدة في بعض أقاليم المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي، ويمكن معالجة ذلك عن طريق الالتزام بالنطق الفصيح الصحيح من قبل الهيئة التعليمية في المدرسة، وخصوصًا معلم الهجاء وتدريب التلاميذ على ذلك أيضًا بصبر ودأب وإخلاص.

* الخلط في النطق بين اللام القمرية واللام الشمسية، وهمزة الوصل وهمزة القطع، وحل هذه المشكلة يقع على عاتق المعلم الذي عليه أن يضع في أذهان التلاميذ تصورًا كاملًا وواضحًا للأصوات التي تصاحب اللام الشمسية واللام القمرية، إذ يحدث في أغلب الأحيان أن يسقط التلاميذ كتابة اللام الشمسية، ويكتبون همزة الوصل على نحو ما تكتب همزة القطع لذا لا بد من تبصيرهم بطريقة يميزون بها بين الهمزتين وذلك عن طريق وضع حرف الواو قبل الهمزة المبدوءة بالهمزة فإن نطقت أثبتوها كتابة (همزة القطع) وإن لم تنطق حذفوها ... وهكذا .

أما القسم الثاني من الأخطاء فهو عام يقع فيه المبتدئ وغير المبتدئ:

* الخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، وينجم ذلك عن عدم الإلمام بالقواعد التي تنظم كتابة الهمزة، والمبالغة في تعقيدها عن طريق التشعيب والتفريع مما يثقل كاهل المتعلم ويصرفه عن المتابعة، والأمر في غاية البساطة، فلو أننا لخصنا قواعد كتابة الهمزة في قاعدة واحدة شاملة مع متابعة تطبيقها لقضي الأمر، ويمكن تلخيص القاعدة في أنه عند كتابة الهمزة المتوسطة ينظر إلى حركة الهمزة وحركة ما قبلها وتختار الحركة الأقوى منهما لتكتب الهمزة على ما يماثلها من الحروف، وترتب الحركات حسب القوة على النحو التالي: الكسرة وتقابلها الياء والضمة ويقابلها الواو، والفتحة ويقابلها الألف ثم السكون حيث لا يجتمع ساكنان.

مثال تطبيقي: نهنئكم: حركة الهمزة الضم وما قبلها الكسر والكسر أقوى من الضم، إذًا تكتب الهمزة على الحرف الذي يقابل الكسر وهو الياء وهكذا .

مثال آخر: لُؤلُؤ: حركة الهمزة السكون وما قبلها الضم والضم أقوى من السكون، تكتب الهمزة على الحرف الذي يقابل الضم وهو الواو .

مثال آخر: يَسْأَل: حركة الهمزة وما قبلها السكون، والفتح أقوى من السكون، إذن تكتب الهمزة على الألف .

أما الهمزة المتطرفة فتكتب بحسب حركة الحرف الذي قبلها، مثل مَرْفَأ، ما قبلها مفتوح كتبت على ألف، بُؤبُؤ ما قبلها مضموم كتبت على واو وهكذا .

* الخطأ في كتابة الألف الممدودة والألف المقصورة في نهاية الكلمة، ويمكن علاج ذلك بكثرة التدريب ومعرفة القواعد العامة التي تنظم عملية الكتابة.

* الخطأ في كتابة التاء والتاء المفتوحة المربوطة في نهاية الكلمة، ومن المعروف أن الوقوف على التاء هو الذي يحدد كيفية كتابتها فإذا نطقت هاءً عند الوقف كتبت تاء مربوطة، وإذا نطقت تاء كتبت تاء مفتوحة، وأن التاء المتصلة بالفعل تاء مفتوحة، والتاء المتصلة بالاسم في الغالب (وليس دائمًا تكون تاء مربوطة عدا بعض الأسماء مثل: حكمت، وصفوت... إلخ).

* الخطأ في كتابة (ابن) لعدم المعرفة بالقاعدة الإملائية التي تحدد مواطن حذف همزة ابن إذا كانت بين علمين ليست خبرًا.

* الخطأ في كتابة الكلمات التي تحذف فيها الألف، فهي تنطق ولا تكتب مثل: الرحمن، لكنْ، أولئك، إله، الله، هذا، طه، ذلك.

* الخطأ في كتابة الحروف المدغمة والمتصلة فيكتب حرفين بدلًا من حرف واحد عليه شدة مثل ألَّا، إنما، مم.

* حذف الألف التي يأتي بعد واو الجماعة المتصلة بالفعل مثل: ذهبوا، أو وضع الألف بعد علامة جمع المذكر السالم المضاف مثل: مدرسو الثانوية، وعدم إضافة ألف التنوين مثل: كاتبًا .

* الخطأ في إضافة ألف مع تنوين النصب بعد الهمزة المتطرفة بعد ألف مثل: وعاء، وبعد تاء التأنيث المربوطة مثل: مدرسة، وبعد الهمزة المتطرفة على ألف مثل مرفأ.

* الخطأ في فصل الكلمتين اللتين يجب وصلهما، أو وصلهما حيث يجب فصلهما مثل كلما، طالما، سيما، ربما، حيثما.

ولحل هذه المشكلات يجب التعامل معها بالتدريج، وليس دفعة واحدة، وفي مواطنها أثناء القراءة، وعند كتابتها، مع التركيز على الجانب التطبيقي يجب ألا نواجه التلميذ المبتدئ بهذه المشكلات حتى لا يعتقد الأمر، كما أنه ينبغي أن نتبع أسلوب الوقاية خير من العلاج، فالاستعداد المسبق، والتركيز على مواطن الخطأ المحتملة أثناء التعليم يعصم التلميذ من الوقوع في هذه الأخطاء، والإلمام بقواعد الإملاء أمر ضروري على أن يكون التركيز على التطبيق واستنباط القاعدة من خلاله هو الأسلوب الأمثل.

(ب) العمل على اكتشاف الأخطاء الفردية التي يقع فيها التلميذ من خلال متابعته، وقد تكون هذه الأخطاء قد ترسخت بحكم العادة، أو بسبب التعليم الخاطئ أو إهمال المتابعة، وبالتالي فإنه من المستحسن متابعة كراس التلميذ وحصر العيوب الإملائية عنده ومن ثم تخصيص وقت محدد لتوجيهه لتفادي هذه الأخطاء وتكثيف التدريبات اللغوية اللازمة له، وإن كان في ذلك بعض المشقة لكثرة عدد التلاميذ.

غير أنه يجب أن يحرص المعلم على أن يقوم التلميذ بإصلاح خطئه بنفسه، وعدم تركه يفعل ذلك دون رقيب، أو بشكل روتيني، كأن يعيد كتابة الكلمة التي أخطأ فيها عدة مرات، بل إن كتابتها مرة واحدة مع تدريبه على نظيراتها أجدى بكثير.

تصحيح أخطاء الكتابة:

سبق أن أشرنا إلى أسس تصحيح الإملاء، وليس من شك أن الأخطاء الإملائية جزء من أخطاء الكتابة بعامة، من هنا كان علينا أن نهتم بهذا الجانب اهتمامًا عميقًا في مادة (الكتابة) وبالإضافة إلى الإملاء هناك الأفكار والأسلوب والجوانب الفنية .

وبادئ ذي بدء لا بد من الإشارة إلى أن ثمة طرقًا عديدة لتصحيح الإنشاء الكتابي منها الإصلاح المباشر الذي يقوم على مواجهة الطالب بأخطائه مباشرة ومناقشته فيها وهي الطريقة المثلى، ولكنها عسيرة التطبيق بسبب كثرة الطلاب وضيق الوقت، وأما الطريقة الثانية فتتمثل في تعيين الخطأ وكتابة الصواب مباشرة فوقه، وهذه الطريقة تناسب صغار التلاميذ.

ومن الطرق الشائعة وضع الرموز (ن) للنحو و (م) للإملاء، و(ل) للغة و(س) للأسلوب، والهدف من هذه الطريقة تعويد الطالب الاعتماد على نفسه في معرفة الخطأ وتصحيحه، حيث يبذل الطالب جهدًا في اكتشاف خطئه، وفي البحث عن الصواب ويقوده ذلك إلى مراجعة الأساسيات المعرفية في لغته، وهذه الطريقة لا تؤتي أكلها إلا بمتابعة المعلم الدقيقة، والتأكد من إصلاح الطالب لأخطائه الفردية واستيعابه للأخطاء العامة التي يقوم المعلم برصدها ومعالجتها، كما أن التعليقات والتوجيهات الخاصة التي تخرج عن نطاق العبارات الشائعة العامة ضرورية في هذا المجال.

ومن طرق التصحيح اللجوء إلى تصحيح موضوع وترك آخر لكثرة الكراريس أو اختيار مجموعة محددة من الدفاتر في كل موضوع، وبالتالي فإن الطالب قد لا ينال موضوعاته من التصحيح غير موضوعين أو ثلاثة بينما يؤشر على الموضوعات الباقية بكلمة (نظر) وهي كلمة جد خطيرة لأن المدرس لم ينظر في حقيقة الأمر إلى شيء منها، وهناك اقتراح بأن يلجأ إلى تصحيح جزء من الموضوع يكفي للتدليل على مستوى الطالب ونوعية الأخطاء التي يقع فيها، وبناء على ذلك يدون المعلم ملاحظاته وتوجيه

الطالب إلى سبل التصحيح الممكنة مثل (الأفكار عامة وشائعة أنت بحاجة إلى مواصلة القراءة) .

أخطاؤك في الهمزة كثيرة، راجع قواعد كتابة الهمزة في كتاب (.....) .

(ج) عند تصحيح الأخطاء الإملائية لا بد من التأكيد على مسألة التعلُّم (أي الاعتماد على الذات بعد الله) لذا كان أسلوب التصحيح الذاتي أجدى من التصحيح وفقًا للطريقة التقليدية التي يقوم فيها المعلم بهذا العبء وحده، وأسلوب تبادل الكراريس بين الطلاب بحيث يقوم التلميذ بتصحيح كراسة زميله المجاور له مفيدة نفسيًّا وعمليًّا لأنها تكسبه نوعًا من الشعور بالثقة وتحمل المسئولية ولكن لا بد في النهاية من إشراف المعلم حتى لا تنحرف هذه الطريقة عن مسارها الصحيح .

كيف يتم ضبط القراءة الجهرية بالحركات ضبطًا سليمًا؟

إن إتقان علم النحو في أبسط صوره بحيث يكون نحوًا وظيفيًّا هو السبيل إلى القراءة الجهرية الصحيحة، ولا أعتقد أن المسألة صعبة أو مستحيلة؛ بل هي في غاية البساطة إذا سلكنا المنهج التالي في فهم النحو:

أولا – إن جوهر النحو العربي الوظيفي ينهض على دعامتين رئيستين هما:

أ – الجملة الاسمية ب – الجملة الفعلية

فإذا استطعنا أن نميز بينهما قطعنا شوطًا كبيرًا في فهم النص :

ما المقصود بالجملة الاسمية؟

باختصار الجملة الاسمية هي التي تبدأ باسم مرفوع أو في محل رفع مثل:

الله رب السماوات والأرض محمد رسول الله (صلى الله عليه وسلم)

كيف الحال؟ من الذي يدبر الأمر

فالجملة الاسمية مكونة من مبتدأ وخبر، قد يتقدم الخبر أحيانا ويتأخر المبتدأ، وهذا ما سنأتي على ذكره فيما بعد، لكن الذي يهمنا أولًا، وقبل كل شيء أن نعرف أن الاسم قد يكون علما مثل: علي وسعيد ومحمود، وقد لا يكون علما مثل الكتاب

والباب وقد يكون اسم استفهام أو شرط أو اسم موصول، أوغيره وحتى لا نهجم على الموضوع بتفاصيله مرة واحدة فنعقد الأمور علينا أن نعرف أن الجملة الاسمية التي تبدأ باسم مرفوع أو في حالة رفع، المعنى هو الذي يحدد هويتها بمعنى أن هناك ما نبدأ به الكلام لنخبر عنه.

أما الجملة الفعلية فهي التي تبدأ بفعل، وفي هذه الحالة إذا أردنا إعرابها فينبغي أن نبحث عن الفاعل الذي قام بهذا الفعل استنادًا إلى المعنى لأن الإعراب فرع المعنى فإذا تعرّفنا على الفاعل يصبح بإمكاننا ضبط الشكل وبالتالى قراءة الجملة قراءة صحيحة، فالفاعل يكون مرفوعًا مثل قولنا أبدع الفنان، فالجملة مبدوءة بفعل هو أبدع أما الفاعل فهو الذي قام بفعل الإبداع فهو الفنان؛ فالفنان فاعل لذل يجب أن يرفع؛ وهنا لم يقع الفعل على شيء؛ لذا فهو فعل (لازم) لا يحتاج إلى مفعول به، ولكن إذا قلنا رسم الفنان لوحة فإن الفعل رسم قام به فاعل هو الفنان ووقع على مفعول به وهو (لوحة) لذا تكون لوحة مفعولًا به منصوب فالفعل متعد أي تعدى إلى مفعول .

نخطو بعد ذلك الخطوة الثانية إلى مزيد من التفاصيل، فنتعرف في الجملة الفعلية إلى أنواع الفعل وكيفية ضبطه بالشكل عند القراءة فإذا قلنا: أبدع فعل ماض، والأصل في الفعل الماضي أن يكون مبنيًّا على الفتح والتفاصيل الأخرى الخاصة بحالات البناء على الضم والسكون فيمكن مراجعتها في كتب النحو المدرسية، فنحن هنا نتكلم عن الموضوع في مبادئه الأساسية والفعل المضارع يدل على حدوث الفعل في الوقت الراهن أو في المستقبل أو بشكل مستمر فنقول: يبدع ونبدع ويبدعون ...إلخ ومعروف أن الفعل المضارع يبدأ بأحد الحروف التالية: (ن ،أ، ت، ي) مجموعة في كلمة (نأتي): نرسمُ يرسمُ ترسمُ يرسمُ، والأصل في المضارع أن يكون مرفوعًا، وحتى لا تبدو الأمور معقدة فإن الحالات الأخرى التي يبنى فيها الفعل المضارع على الفتح أو السكون فهي قليلة: إذا اتصل الفعل المضارع بنون التوكيد كقولنا: والله لأجتهدن، فهو – هنا – مبني على الفتح لاتصاله بنون التوكيد، وإذا اتصل بنون النسوة يبنى على السكون مثل، هن يجتهدن،

والتفاصيل الأخرى يمكن الإلمام بها من أي كتاب في النحو، ولكن المهم هنا معرفة الأساسيات.

أما فعل الأمر فهو يدل على طلب القيام بالفعل في الحاضر أو المستقبل فنقول اجتهد وارسم واذهب ...إلخ، والأصل فيه أن يكون مبنيًّا على السكون أما الحالات الأخرى كالبناء على الفتح لاتصاله بنون التوكيد، مثل :ادرسن، أو البناء على السكون لاتصاله بنون النسوة مثل ادرسن لكي تنجحن، ولا بد من التنويه إلى حالات خاصة بالرفع والنصب والتسكين فيما يتعلق بالأفعال، مثل علامة رفع المضارع بثبوت النون وعلامة نصبه وسكونه بحذفها فيما يعرف بالأفعال الخمسة وهي الأفعال المضارعة التي تتصل بواو الجماعة وألف الاثنين وياء المخاطبة :

يفعلون وتفعلون ويفعلان وتفعلان وتفعلين، مثل إنهم يحترمون أنفسهم، وأنتم تحترمون أنفسكم، ثم إنهما يحترمان نفسيهما وأنتما تحترمان نفسيكما ثم أنت تحترمين نفسك، فثبوت النون – هنا – يعني أن هذه الأفعال قي محل رفع، فإذا سبقت بناصب، مثل أن أو لن أو كي أو إذن وغيرها من أدوات النصب حذفت النون، فنقول: عليهم أن يحترموا أنفسهم، اصمتا كي تحترما نفسيكما، عليك احترام نفسك وإلا فلن تحترمي، وهكذا أما فيما يتعلق بالجزم فإن الفعل إذا سبق بأداة جزم مثل لم ولام الأمر ولا الناهية وأدوات الشرط الجازمة وغيرها فتحذف نونها لتصبح علامة الجزم حذف النون ... وهكذا .

أما قيما يتعلق بالجملة الاسمية فإن مبتدؤها قد يكون مفردا، وقد يكون مثنى أوجمعا بأنواعه المختلفة وفي حالة المفرد فإن الضمة تكون علامة الرفع، وكذلك في الخبر، مثل: الصلح خير، وإذا كان مثنى فعلامة الرفع هي الألف أما علامة النصب والجر فتكون الياء مثل استبسل البطلان وصافحت البطلين وأثنيت على البطلين، وإذا كان جمع مذكر سالما فعلامة الرفع هي الواو مثل: أدى المسلمون فريضة الحج، وعلامة النصب والجر هي الياء ،مثل بارك الله المسلمين البارين، وغفر المولى للمسلمين البارين، أما الأسماء الخمس: أب

وأخ وحمو وفو وذو، وفيها تنوب الحروف مناب الحركات، فتكون الواو علامة الرفع والألف علامة النصب والياء علامة الجر، فنقول:

جاء أبو محمد وسمعت أبا محمد ومررت بأبي محمد، وهكذا .

أما فيما يتعلق بالبناء فهو يعني أن حركة آخر الاسم أو الفعل لا تتغير بتغير موقع كل منهما من الإعراب، فنقول عند إعراب" من جاء؟" مثلا (من) اسم استفهام مبني في محل رفع مبتدأ، ومن الأسماء المبنية الضمائر المتصلة والمنفصلة وأسماء الاستفهام وأسماء الشرط وأسماء الأفعال، وبعض الظروف وغيرها مما يمكن معرفته بالرجوع إلى أبسط كتب النحو.

ولكي نبسط الأمور وظيفيّا نقول إنه لا بد من أن نقسم الأسماء إلى منصوبات ومرفوعات ومجرورات، بحيث يكون تركيزنا على الحركات أكثر من المسميات:

المنصوبات:

المفاعيل: المفعول به المفعول المطلق، والمفعول له والمفعول فيه والمفعول معه ...إلخ.

المفعول به: يقضي الله أمرًا كان مفعولًا.

المفعول المطلق: إذا زلزلت الأرض زلزالها.

المفعول له: (من أجله): تصدقت حبًّا في عمل الخير.

المفعول فيه (الظرف): صليت تحت القبة.

المفعول معه: سرت والوادي الأخضر.

الحال والتمييز وخبر كان واسم إن وتابع المنصوب ... إلخ.

الحال: مضى إلى حتفه صاغرًا، وجاء ربك والملك صفًّا صفًّا.

التمييز: رأيت أحد عشر كوكبًا.

خبر كان وأخواتها: ألستم خير من ركب المطايا.

اسم إن وأخواتها: إن الله لايغفر لمن يشرك به.

توابع المنصوب :

العطف: (المعطوف على المنصوب) مثل: جاء شيخنا وتلميذه.

الصفة (صفة المنصوب) استغفرت الله العظيم والحليم والكريم.

البدل من المنصوب: صافحت الأمير محمدا.

وهكذا فيما يتعلق بالمرفوعات والمجرورات، بحيث يصبح معروفًا لدينا الكلمات الواجب رفعها، وكذلك الكلمات الواجب جرها .

فإذا انتقلنا إلى مكملات الجمل مثل شبه الجملة وغيرها؟ أصبح من الممكن ضبطها بعد التعرف على سبل ضبط أركان الجملة الاسمية والفعلية.

المهارات اللغوية وفنون الاتصال:

شهد العصر الحديث قفزة هائلة في مجال الاتصال، فأصبحت الوسائل متاحة على نحو شديد، إذ طويت المسافات حتى كادت تتلاشى، وأصبح الاتصال عن بعد متاحًا للجميع، وتحقق ما لم يكن متوقعًا حتى في الخيال، وهذا فرض أنماطًا من التخاطب اللغوي ينسج مع طبيعة العصر وتقنياته فضلًا عن التقدم الذي أصابته العلوم الإنسانية بعامة وعلوم اللغة بخاصة، فظهر علم النقس اللغوي وعلم الاجتماع اللغوي، وتشكّلت ألوان من الخطابات التى تتناسب مع طبيعة المواقف، فأصبح لرجال الأعمال خطابهم اللغوي الخاص ولرجال السياسة والدبلوماسية ولرجال الصحافة والفكر خطاباتهم المتنوعة وظهر ما عرف بعلم تحليل الخطاب .

وقد حتّم إيقاع العصر أن تكون لغة التخاطب ذات خصائص مميزة، فاختصرت المقدمات، وتم الاستغناء عن عبارات المجاملة الطويلة، وحلت محلها جمل نمطية محددة يتبادلها أصحاب المصالح المادية إذا كان الخطاب خاصًّا برجال الأعمال، وخلت من الحرارة المعتادة في التعبير عن العواطف، وحفلت اللغة السياسية بكثير من العبارات التي يكثر تداولها في المحافل، وأصبحت لغة متعارف عليها، وتعدلت وتبدلت دلالاتها وفق السياقات والمواقف المختلفة، وأصبحت تؤوّل وفقا للملابسات التي تحيط بها، وتشكل معجم سياسي للمحادثات السياسية والمفاوضات الدبلوماسية، وظهرت بحوث تتعلق بتلك الخطابات، وأصبحت المفاوضات علمًا له خطواته ولغته ووسائله مما يحتاج معه

المشارك فيه إلى مهارة خاصة في استخدام اللغة، فكان لا بد من إعداد مسبق وكر وفر في الحوار يحتاج إلى إستراتيجيات معدة سلفًا في الحديث، ووظفت عوامل نفسية واجتماعية من شأنها أن تشكل مهارات خاصة في استخدام اللغة وتوظيف مفرداتها، وبرزت عبارات مراوغة تستخدم للتضليل مثل تعقيب بعض الساسة على ما تم من مفاوضات بالقول: وكانت المحادثات مثمرة وبناءة، وهي عبارة غامضة تتردد كثيرًا من شأنها أن تضلل سامعها، فيلتبس عليه الأمر، وهي لا تنطوي على أي معلومة ولا تبوح بشيء.

وقد ألفت كتب عديدة في فن التخاطب الدبلوماسي استثمرت فيها معطيات العلوم الإنسانية التي أشرت إليها سابق، وربما كان من أهم هذه الكتب كتاب " المفاوض المثالي" لكيفن كيندي، حيث عالج فيها أسلوب العرض والتحاور والمساومة، وتحدث عن هذه العناصر التي تتلو عملية الإعداد، ولعل حديثه عن المهاراة اللغوية يتبدى في طريقة الحوار والعرض والمساومة، ولعل العرض يحتاج إلى خطاب لغوي له خصائصه إذ لا بد أن تكون عبارته رشيقة واضحة، وعبارته قصيرة منظمة في سلسلة من الفقرات تحتشد ببعض الكليشهات المعروفة في تلك الخطابات التي لها مدلولاتها الخاصة، ويأتي العرض غالبًا موجزا تقدم فيه المعلومات في سياق يفرضه السياق على النحو الذي يريده المتحدث فيسهب في المواقف التي من شأنها أن تخدم المفاوض، ويمر مرورًا عابرًا على الموضوعات التي لا تجد هوى في نفس الطرق الآخر.

العوامل التي تؤثر في مهارات الاتصال اللغوي :

أولا – الجانب النفسي: لكي تخاطب إنسانًا لا بد من أن تفهم نفسيته والأسس التي تنهض عليها كينونته، وهذا يؤدي إلى انتقاء الأساليب التي من شأنها التأثير فيه بوصفه متلقيًا للخطاب، وهذا يستلزم إلمامًا بالأسس النفسية للنظريات الخاصة بعلم الخطاب والاتصال، فكل ما يتعلق بالإنسان وخطابه محكوم بالعلم ومعطياته، فالمعرفة بخصائص اللغة وأساليبها وصفاتها وعلاقتها بالواقع، ولعل من أكثر الآفات شيوعًا في فهم اللغة

وخطابها عكوف الدارسين على دراسات آلية السلوك وظواهره وتفسيرها تفسيرًا موضوعيًّا محضًا يردها إلى عوامل مادية وإغفال الأبعاد المعنوية والروحية، فقد أثبتت الدراسات أن النفس الإنسانية في جوهرها معرفة منظمة للرؤى الذاتية الخاصة بالفرد بفهمه لذاته ومن حوله من خلال إدراكه الوجداني والعقلي كليهما معا، من هنا جاء الحديث في القرآن الكريم عن النفس اللوّامة (الضمير) والنفس الأمارة (الوجدان) والنفس المطمئنة (الذات)، ويجب أن نميز متلقي الخطاب (المخاطبين) فثمة نمط حسي لا يعبأ إلا بتلبية رغباته الخاصة وإشباع هواه، ولهذا يستلزم لونًا خاصًّا من ألوان الخطاب يراعى فيه هذا الجانب، فأصحاب المزاج الحسي متحدثون لبقون ومرحون، وتستهويهم الخطابات التي تنزع هذا المنزع.

أما أصحاب النمط الثاني وهو النفعي (البراجماتي) فهم يميلون إلى الآخرين، ويطمحون إلى كسبهم ونيل رضاهم، وهم يمتازون بالتخطيط والتنظيم واتباع الروتين، ولذلك فإنهم يستسيغون الخطابات المرتبة التي تلبي الحاجة إلى الإقناع، وتصب في صالحهم، ويحبون النظريات وتطبيقها والالتزام بها.

أما النمط الثالث وهو العقلاني، فهم يعجبون بحسن الأداء والكفاءة في الحديث إليهم ويحتاجون إلى خطاب منهجي، ويعتقدون أن المعرفة قوة، لذلك يميلون إلى الخطابات الحافلة بالمعرفة والمعلومات، ولهم شغف خاص بجمع الحقائق، ويمتاز أصحاب هذا النمط بالطلاقة اللفظية ويعجبون بها، ويحبون التعبيرات الرشيقة، ويحبون الأساليب المركبة والجمل الطويلة.

أما النمط الثالث فهو النمط المثالي فهم يرغبون في التشكيل الفنون التعبيرية، ولذلك فهم تواقون للخطاب اللغوي الذي يعلي من شأنهم ويحترم ذواتهم من هنا كان لا بد من مراعاة هذه المسألة عند مخاطبة هؤلاء الناس، الأمر الذي يستلزم مهارة لغوية خاصة.

ومن المعروف أن مهارات الاتصال اللغوية تعتمد على قدرة الكاتب على انتقاء مفرداته وعبارته بدقة متناهية، فإن استخدام لفظة بدلا من أخرى مرادفة لها قد تترك أثرًا

مغايرًا تمامًا، فإذا قلنا على سبيل المثال لشخص ما: إنك كاذب أو أنت تجافي الحقيقة، أو كلامك يستلزم الدقة أو كلامك ليس دقيقًا تمامًا، أو راجع كلامك، أو ربما كنت تقصد كذا بدلًا من كذا فإن المقصود في كل العبارات ربما يكون واحدًا، ولكن ما تتركه كل عبارة يبدو مغايرًا لما توحي به كل من العبارات الأخرى، وهذا يتطلب مهارة في اختيار العبارة المناسبة للموقف.

أما فيما يتعلق بما يسمى بالكلام الدبلوماسي، فإن المقصود به استخدام ألوان من التعبيرات الناعمة التي لا تفضي إلى مضامين محددة تلزم صاحبها بمواقف يكون مسؤلاً عنها أمام حكومة بلاده، ولذلك كثيرًا ما نسمع عبارات بعينها تتردد في أعقاب اللقاءات السياسية، كالقول بأن اللقاء كان إيجابيًا وبناءً، ومثل هذه العبارة قد تصلح وصفًا للقاء حافل بتباين وجهات النظر، ولكن الأوجه الإيجابية كثيرة مثل الصراحة، وتعرف كل طرف على رأي الطرف الآخر، وقد تدل على الاتفاق التام بين الطرفين، من هنا فإن التعبيرات الدبلوماسية تستلزم توفر مهارة لغوية خاصة لها قواعدها وأصولها.

وعلى النقيض من ذلك فإن الحوارات الفكرية تستلزم قدرًا كافيًا من الوضوح واستخدام مصطلحات لها دلالاتها المحددة، ولها لغتها الخاصة، وكل ذلك يتطلب إلمامًا خاصًا بمعجم الفكر أو العلم بمصطلحاته المحددة.

(تم بحمد الله)

المراجع

(١) د . إبراهيم أنيس: دلالة الألفاظ ط ١، القاهرة، سنة ١٩٦٣م.

(٢) الأب روفائيل نخلة: غرائب اللغة العربية، ط ٢، بيروت، سنة ١٩٦٠م.

(٣) د . أحمد نصيف الجنابي: ملامح من تاريخ اللغة العربية، دار الرشيد، بغداد، سنة ١٩٨٠م.

(٤) د . أشرف محمد موسى: الخطابة وفن الإلقاء، مكتبة الخانجي بالقاهرة، (د . ت).

(٥) أنور الجندي: الفصحى لغة القرآن، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ودار الكتاب المصري، القاهرة (د . ت).

(٦) الشيخ أحمد رضا: مولد اللغة، دار الرائد العربي، بيروت، سنة ١٩٨٣م.

(٧) ابن منظور: لسان العرب، دار المعارف بمصر (د . ت) المجلد التاسع.

(٨) د . أحمد شوقي رضوان وعثمان صالح الفريح: التحرير العربي، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، سنة ١٩٨٤م.

(٩) ابن خلدون: المقدمة، ط مصر، القاهرة، سنة ١٢٧٤هـ.

(١٠) د . أميل يعقوب: فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٢م.

(١١) أبو الفتح عثمان بن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، عالم الكتب، القاهرة ط ٣، ١٤٠٣، ١٩٨٣م.

(١٢) أحمد بن فارس: الصاحبي في فقه اللغة: تحقيق السيد أحمد صقر، طبع عيسى الحلبي، سنة ١٩٧٧م.

(١٣) ابن قيم الجوزية: زاد المعاد في هدي خير العباد: حقق نصوصه وأخرج حديثه وعلق عليه شعيب الأرناؤوط وعبد القادر الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة ومكتبة المنار، سنة ١٩٨٧م.

(١٤) ابن الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف ج ١، الأضداد تحقيق محمد أبو العلي إبراهيم، الكويت سنة ١٩٦٠م .
(١٥) د . تمام حسان: اللغة العربية (معناها ومبناها) .
(١٦) توماس لوكمان: علم اجتماع اللغة، النادي الأدبي الثقافي، جدة ١٩٨٧م.
(١٧) جورجي زيدان: اللغة العربية كائن حي، دار العلال، القاهرة (د.ت).
(١٨) جلال الدين السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، شرح وتعليق: محمد جاد المولى (وآخرون) المكتبة العصرية.
(١٩) همع الهوامع، شرح جمع الجوامع، دار المعرفة، بيروت، لبنان (د.ت) ج٢.
(٢٠) د حسن ظاظا:
اللغة في أومة الفكر العربي المعاصر، محاضرات النادي الأدبي الثقافي بجدة، المجلد الرابع، سنة ١٩٨٨م.
اللسان والإنسان، دار الفكر العربي، القاهرة (د.ت).
كلام العرب، دار النهضة العربية، بيروت، سنة ١٩٧٦م.
(٢١) رشدي حمدي طعيمة: وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في فن الشعر، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة عين شمس سنة ١٩٧١م.
(٢٢) رسائل إخوان الصفا وخلان الوفا، بيروت، سنة ١٩٥٧م.
(٢٣) سيد قطب، في ظلال القرآن، دار الشروق، بيروت، القاهرة ط ٥، المجلد السادس، سنة ١٩٧٧م.
التصوير الفني في القرآن، دار الشروق، القاهرة ط ٨ (د.ت).
(٢٤) د . شوقي ضيف: العصر العباسي الأول، دار المعارف بمصر.
دراسات في الشعر العربي المعاصر، ط ٧، دار المعارف بمصر.

(٢٥) د . شكري محمد عياد: اللغة والإبداع، مبادئ علم الأسلوب العربي، أنترناشينوال برس، القاهرة، سنة ١٩٨٨م.
مدخل إلى علم الأسلوب، دار العلوم، الرياض، ١٩٨٨م.
(٢٦) د . صبحي الصالح: دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، بيروت سنة ١٩٨٣م ط ١٠.
(٢٧) عباس محمود العقاد: أشتات مجتمعات في اللغة والأدب، دار المعارف، بيروت.
اللغة الشاعرة (مزايا الفن والتعبير في اللغة العربية)، مطبعة الاستقلال الكبرى، القاهرة (د.ت).
(٢٨) عبد الله العلايلي: مقدمة لدراسة لغة العرب.
(٢٩) د عبد الجليل عبد الرحيم: لغة القرآن الكريم، مكتبة الرسالة الحديثة، عمَّان، سنة ١٩٨١م.
(٣٠) عبد الصبور شاهين: التطور اللغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت سنة ١٩٨٥م.
علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، سنة ١٩٨٤م.
دراسات لغوية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢، سنة ١٩٨٦م.
(٣١) عبد الفتاح المصري: قطوف لغوية، دار ابن كثير، دمشق، بيروت ط ٢، سنة ١٩٨٧م.
(٣٢) عبد القاهرة المغربي: الاشتقاق والتعريف، مطبعة الهلال، مصر، سنة ١٩٠٨م.
(٣٣) د عبده بدوي: دراسات في النص الشعري (العصر العباسي)، منشورات دار الرفاعي للنشر والطباعة والتوزيع، الرياض، ط ٢، ١٤٠٥/١٩٨٤م.
(٣٤) د . عبده الراجحي: فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية، بيروت، سنة ١٩٧٤م.

(٣٥) عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف، مصر (ط٣).

(٣٦) د . علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مكتبة الفلاح، الكويت، سنة ١٩٨٤م.

(٣٧) د . عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، عمادة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٤هـ.

(٣٨) د . عز الدين إسماعيل: التفسير النفسي للأدب، دار العودة ودار الثقافة: بيروت سنة ١٩٦٦م.

(٣٩) فاروق سعد: باقات من حدائق مي، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ١٩٨٣م ط ٣.

(٤٠) فؤاد ترزي: الاشتقاق: منشورات كلية العلوم والآداب بالجامعة الأمريكية، بيروت، سنة ١٩٦٨م.

(٤١) الفيروزآبادي: القاموس المحيط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، سنة ١٩٧٩م.

(٤٢) د . لطفي عبد البديع: عبقرية اللغة العربية، نادي جدة الثقافي ط ٢ سنة ١٩٨٦م.

(٤٣) د . محمد الخولي: المهارات الدراسية، عكاظ للنشر والتوزيع، سنة ١٩٨١م. أساليب تدريس اللغة العربية، ط ١، الرياض ١٩٨٢م.

(٤٤) محمود رشدي وآخرون: طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، دار المعارف، سنة ١٩٨٠م.

(٤٥) د . محمد صلاح الدين مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (أسسه وتطبيقاته)، دار القلم، سنة ١٩٧٧م.

(٤٦) مجدي وهبة، وكامل المهندس: معجم المصطلحات العربية في اللغة العربية والأدب، مكتبة لبنان، سنة ١٩٨٤م.

(٤٧) محمد الفيتوري معزوفة لدرويش متجول.
(٤٨) مصطفى لطفي المنفلوطي: النظرات (٢)، دار الآفاق الجديدة، بيروت، سنة ١٩٨٢م.
(٤٩) الدكتور محمود السعران: اللغة والمجتمع، دار المعارف، مصر، سنة ١٩٦٣م.
علم اللغة (مقدمة للقارئ العربي) القاهرة، ١٩٦٤م.
(٥٠) محمد الخضر حسين، المكتب الإسلامي، مكتبة دار الفتح، ط ٢ سنة ١٩٦٠م.
(٥١) د . محمد أحمد أبو الفرج: المعاجم اللغوية في ضوء دراسة علم اللغة الحديث، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، القاهرة، سنة ١٩٦٦م.
(٥٢) الدكتور: محمد توفيق: دلالة الألفاظ.
(٥٣) محمد قدري لطفي: الاتجاهات العامة للميول الأدبية عند المراهقين (رسالة ماجستير مخطوطة)، القاهرة، كلية التربية بجامعة عين شمس، ١٩٤٥م.
(٥٤) د . محمد إسماعيل ظاهر، ويوسف الحمادي: التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، سنة ١٩٨٤م.
(٥٥) د . محمود حجازي: اللغة العربية عبر القرون، القاهرة، سنة ١٩٦٨م، المكتبة الثقافية، العدد ١٩٧.
(٥٦) د . محمد حسن جبل: خصائص اللغة العربية (تفصيل وتحقيق) دار الفكر العربي، القاهرة، سنة ١٩٨٦م.
(٥٧) الندوة العالمية للشباب: الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب مايو سنة ١٩٧٢م.

الفهرست

(محتويات الكتاب)

الموضوع..... الصفحة
المقدمة..... ٣

الباب الأول في اللغة

(مفهومها وطبيعتها وخصائصها)

مدخل: في تعريف اللغة العربية ومفهومها..... ١١
عناصر التعريف..... ١٢
تعريف اللغة عند القدماء والمحدثين..... ٢١
اللغة في المعاجم العربية..... ٢٤
الخلاصة: التعريف الشامل – نماذج تبين مستويات اللغة..... ٢٧
الفصل الأول: (طبيعة اللغة ووظائفها)..... ٣١
الطبيعة الرمزية للغة: الدال والمدلول – التمثيل الصوتي – الإيحاء الصوتي – الرمز اللغوي والرمز الأدبي..... ٣٣
وظائف اللغة: غائية اللغة – التوصيل- الوظائف الاجتماعية والنفسية والروحية- اللغة والتفكير..... ٤١
الفصل الثاني: مزايا اللغة العربية:..... ٥٣
الخصائص التكوينية والمعرفية والشعرية..... ٥٥
اتساع العربية ومظاهر هذا الاتساع- ظاهرة الإعراب..... ٦١
عرض لأهم الكتب التي تحدثت عن خصائص العربية..... ١١١
مناسبة الحروف لمعانيها..... ١٢٠

الباب الثاني

مهارات اللغة العربية

مدخل: أركان الموقف اللغوي..... ١٣٥
المرسل- المتلقي – الرسالة – نموذج للموقف اللغوي..... ١٣٥
الفصل الأول: الاستماع والقراءة..... ١٤٥
الاستماع ودوره – الاستيعاب وأنواعه- طبيعة عملية الاستماع..... ١٤٧
مشكلات الاستماع – تنمية القدرة على الاستماع... إلخ..... ١٥٦
القراءة ومفهومها- مهارات القراءة – القراءة وأنواعها – مظاهر الضعف
في القراءة..... ١٦٥
الفصل الثاني: التحدث والكتابة
التحدث – طبيعة عملية التحدث – فنونه – نماذج للتحدث – الكتابة-
أهميتها – طبيعتها – ألوانها..... ١٩٥
الفصل الثالث: الإلقاء والتذوق وتصحيح الأخطاء
الإلقاء وعناصره وأنواعه..... ٢٢٩
التذوق وأسسه ومشكلاته ونماذج له..... ٢٣٦
تصحيح الأخطاء اللغوية في الإملاء والأسلوب والكتابة..... ٢٤٩
المراجع..... ٢٦٠