

الندوات العلمية في
مجمع اللغة العربية
الأردني

عام ٢٠٢٢ م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



الندوات العلمية في

مجمع اللغة العربية الأدي

عام ٢٠٢٢ م

من منشورات مجمع اللغة العربية الأدي

١٤٤٤ هـ - ٢٠٢٣ م

الطبعة الأولى

عمان - الأردن

١٤٤٤هـ / ٢٠٢٣م

المملكة الأردنية الهاشمية
رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(٢٠٢٣/١/٤١١)

٤١٨,٢٤

مجمع اللغة العربية الأردني

الندوات العلمية في مجمع اللغة العربية الأردني عام ٢٠٢٢ / مجمع اللغة
العربية الأردني - عمان: المجمع، ٢٠٢٣
() ص.

ر. ل. : ٢٠٢٣ / ١ / ٤١١ .

الواصفات : /تعلم اللغة الثانية//اللغة العربية//الندوات العلمية//مجامع اللغة
العربية//الأردن/

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف
عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

ISBN 978 - 9923 - 9910 - 4 - 6 (ردمك)

حقوق الطبع محفوظة لمجمع اللغة العربية الأردني

ويمنع تصوير هذا الكتاب أو إعادة طبعه من دون إذن المجمع

الندوات العلمية في مجمع اللغة العربية الأردني

عام ٢٠٢٢ م

بإشراف:

لجنة مصطلحات العلوم الإنسانية

الأستاذ سعيد التل	الأستاذ عيد الدحيات، رئيساً
الأستاذ فتحي ملكاوي	الأستاذ محمود السرطاوي
الأستاذ علي محافظة	الأستاذ عبدالفتاح الحموز

لجنة الندوات والمحاضرات والمؤتمرات

الأستاذ علي محافظة، رئيساً	الأستاذ محمد حور
الأستاذ جعفر عبابنة	الأستاذ محمد عصفور
الأستاذ محمود السرطاوي	الأستاذ إبراهيم السعافين

الإشراف العام:

الأستاذ الدكتور محمد السعودي

الأمين العام للمجمع

الفهرس

الصفحة	الموضوع
٩	- الندوة الأولى -
١١	١- مناقشة كتاب: Handbook of Research in second Language Teaching and Learning, Vol. III دليل البحث في تعليم اللغة الثانية وتعلمها - المجلد الثالث الدكتور محمد الحاج خليل
٢٧	٢- مناقشة كتاب: Culturally Sustaining Pedagogies الطرائق التربوية في حفظ الثقافة وإدامتها الأستاذ الدكتور أحمد بطاح
٤٩	- الندوة الثانية -
٥١	١- مناقشة كتاب: Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics قاموس لونغمن لتعليم اللغة واللسانيات التطبيقية الأستاذ الدكتور محمد عصفور
٥٧	٢- مناقشة كتاب: Transforming Schooling for Second Language Theoretical Insights, Policies, Learners: Pedagogies, and Practices النهوض بالتعليم لمتعلمي اللغة الثانية: الرؤى النظرية والسياسات والأساليب والممارسات التربوية الدكتور أمجد السيوف

٦٥	- الندوة الثالثة -
٦٧	ندوة: العربية لسان وبيان الأستاذ الدكتور فتحي ملكاوي
١٣٣	- الندوة الرابعة -
١٣٥	مناقشة كتاب: Language teaching in the linguistic landscape تدريس اللغة من خلال المناظر اللغوية الطبيعية الأستاذ الدكتور محمود السلمان
١٤١	مناقشة كتاب: The Cambridge Handbook Of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching التغذية التصحيحية الراجعة في تعلم وتعليم اللغة الثانية الأستاذ عامر حميدات
١٥٣	- الندوة الخامسة -
١٥٥ ١٦٥ ١٧٣	مناقشة كتاب: مجامع اللغة العربية في دمشق وعمان في عهود الهاشميين (١٣٣٨-١٤٤٣هـ / ١٩١٨-٢٠٢١م) - كلمة الأستاذ الدكتور سمير الدروبي - تعقيب الأستاذ الدكتور همام غصيب - تعقيب الدكتورة خلود العموش

الندوة الأولى

عُقدت يوم الخميس التاسع عشر من أيار الساعة الحادية عشرة صباحاً،
وأدارها الأستاذ الدكتور محمود السرطاوي، عضو المجمع، وحاضر فيها كل من:

١- الدكتور محمد الحاج خليل حول مضامين كتاب:

Handbook of Research in second Language Teaching and Learning, Vol. III

دليل البحث في تعليم اللغة الثانية وتعلمها - المجلد الثالث

٢- الأستاذ الدكتور أحمد بطاح حول مضامين كتاب:

Culturally Sustaining Pedagogies

الطرائق التربوية في حفظ الثقافة وإدامتها

مهارات اللغة العربية: تعليمها وتعلمها وعمليات الاختبار والتقويم (كما في أحدث المراجع الأجنبية)

الدكتور محمد الحاج خليل

المستشار التربوي في مدارس النظم الحديثة

صدرَ كتابُ:

Handbook of Research in second Language Teaching and Learning, Vol. III

Edited by: Eli Ainkel

"دليل البحث في تعليم اللغة الثانية وتعلمها" - المجلد الثالث، في العام ٢٠١٧م، وهو مؤلف من ٣٥ فصلاً في نيّفٍ و ٥٠٠ صفحة، ويشتمل على أبحاث ونظريات في اللغة وتعليمها وتعلمها، لعدد من الخبراء والمختصين بهذا الموضوع. وليس فيه الكثير من طرائق التدريس مما لا يعرفه أبناء بلادنا المختصون بتعليم اللغة العربية، ومع ذلك قمت بـ"لملة" ما وجدته مناسباً في هذا الموضوع، من باب التذكير به لا أكثر ولا أقل. أما ما استوقفني في الكتاب فهو ما جاء في آخر ثلاثة فصول منه حول عمليات الاختبار والتقويم الخاصة باللغة.

ولذلك، سأمر بهذا العرض في عجالة على بعض ما يتصل بمهارات اللغة العربية: (القراءة، والكتابة، والإصغاء، والقواعد، والتعبير)؛ وهو ما يركز عليه الباحثون وخبراء اللغة هذه الأيام، من باب التذكير به.

بينما أترث في التوقف عند أمر جوهري ذي صلة قوية بالعملية التربوية الخاصة بتعليم اللغة العربية وتعلمها، ذلك هو موضوع "الاختبار والتقويم" بجوانبه المختلفة، وهو الموضوع الذي يحظى هذه الأيام ببالغ الاهتمام من قبل المختصين باللغة والباحثين، كما يبدو في أدبيات التربية الخاصة بتعليم اللغة.

العملية التعليمية التعليمية

المتعلم أساس العملية التعليمية/ التعلمية

تركز الاتجاهات الحديثة على أن المتعلم هو الأساس في أي منحنى أو اتجاه في تعليم مهارات اللغة. والمنهاج والبرامج المشتقة منه يجب أن يُكَيَّف كي يتوافق مع حاجات المتعلمين. والمواد المختارة والاستراتيجيات وطرائق التدريس ينبغي أن تكون مناسبة لحاجات المتعلمين/ الطلاب وتوقعاتهم. ولكي يتم النجاح في تعلم مهارات اللغة، يلزم أن يكون للمتلم دورٌ فعالٌ في عملية التعلم، وفي استعمال اللغة، حتى بعد انتهاء الدراسة المخططة. ولذلك، يجب أن يتوصل المتعلم إلى نوع من الاستقلال والحافز الشخصي لمتابعة عملية التعلم.

وعليه فإن المنهاج والبرامج المشتقة منه يجب أن تزود المتعلم بالمحتوى الملائم والدعم النفسي، مما يمكنه من أن يصبح متعلماً مستقلاً ومستعملاً للغة بشكل فعال.

عملية التواصل محور الدراسة

إن عملية التواصل مركزية في دراسة اللغة، تعليمها وتعلمها، لأن معظم المتعلمين يتوقعون أن يستعملوا اللغة المستهدفة في عملية التواصل: في الكتابة، أو نقل الأفكار والآراء والمعلومات والمعتقدات والعواطف والمواقف أو الاتجاهات، أو استقبالها. ومستعمل اللغة قد يحتاج إلى التكلم أو التعبير، أو القراءة، وهذه جميعاً مهارات مهمة في عملية التواصل.

مهارة الإصغاء

ليس الإصغاء مجرد استماع، فهو عملية نشطة، ويجب التأكيد على حقيقة أن عملية الفهم في الإصغاء تتطلب إدراك المعاني وبناءها طوال عملية الإصغاء، وقد

يكون النشاط الإصغائي ذا طبيعة تبادلية عندما يتم التفاعل بين المتكلم والمصغي في محادثة وجاهية، وقد يكون ذا طبيعة غير تفاعلية عندما يكون لرسائل مسجلة، أو تعليمات مرسلة، أو محاضرة رسمية، أو نشرة إذاعية، أو برنامج تلفازي.

وفي حالة الإصغاء التبادلي والحديث الثنائي، يكون هناك مجال للتوضيح والتغذية الراجعة، والتصحيح والتعديل من قبل المتحدث أو المستمعين. هذا إضافة إلى التفاعل مع لغة الجسد والإشارات والإيماءات. وجميع هذه الأمور تعين المصغي على فهم الرسالة.

مهارة القراءة

القراءة غالبًا عملية فردية، وقد بات ينظر إليها، هذه الأيام، على أنها ذات طبيعة تفاعلية في عملية التواصل بين الكاتب والقارئ. ومعظم قراءتنا موجهة نحو هدف معين، فنحن نقرأ كي نتعلم، ونقرأ للحصول على المعلومات، ونقرأ للمتعة والتسلية. وفي عملية التركيز على القراءة، يحصل الفهم عندما يستخلص القارئ المعلومات من النص، ويضيفها إلى ما يعرفه من قبل، أو يقوم بعملية التعديل للمعلومات التي لديه أو الفهم السابق أو اللاحق.

والقارئ الفعال هو القادر على التكيف مع المادة المقروءة، وهو من يخوض في سلسلة من الأسئلة الذهنية: ماذا أريد من قراءة هذا النص؟ وماذا أتوقع أن أتعلم منه؟ وما الذي أعرفه من قبل؟ وكيف يمكنني التغلب على الصعوبات التي تواجهني فيه؟ وهل يمكنني فهم جميع الألفاظ والمصطلحات الواردة فيه؟ وكيف يمكنني أن أقرأ هذا النص بسرعة أكبر وفهم أفضل؟

فالقارئ الفعال هو القارئ السريع دون تضحية بالفهم، فهو يدرك معاني الكلمات والجمل والتعبيرات والمصطلحات بسرعة، كما يدرك مضمون النص، ويستحضر خبراته السابقة المتصلة بالنص المقروء، ويدرك أن النص الذي لا يعرف

عنه شيئاً يحتاج إلى مزيد من الوقت والجهد. والقارئ الفعال لديه الخبرة في القراءة، ولديه الثقة بالنفس التي تعينه على فهم النص المقروء.

ومن التعريفات الشائعة للقراءة: القدرة على فهم الأشكال المكتوبة واستعمالها، ويمكن أن نضيف لهذا التعريف: القدرة على التفكير في المادة المكتوبة، كي يتمكن القارئ من تحقيق أهدافه وتطوير قدراته للمشاركة في نشاطات مجتمعه. ويضيف بعض الخبراء والباحثين إلى صفات القارئ الجيد أن يكون لديه القدرة على إدراك المعنى من خلال سياق النص المكتوب.

ولكن، من المشكلات التي تواجه القارئ محدودية معرفته لبعض المفردات والتعابير والمصطلحات، ويمكن للمعلم العمل على حل هذه المشكلة بتدريب المتعلم وزيادة ثروته من الألفاظ والمصطلحات من خلال تعريضه لنصوص مختلفة، وإعانتة على إدراك معاني الألفاظ الجديدة عليه، ولكن ينبغي الحذر هنا من محاولة إخراج الألفاظ والمصطلحات من السياق، ومحاولة تعريفها للمتعلم بقصد حفظها، فذلك كمن يخرج اللفظ من المضمون، أو كمن يحاول حفظ المفردات.

ومن المشكلات المتصلة بالقراءة، التي ينبغي على المعلم التصدي لها بالتركيز والتوجيه والتدريب ما يلي: إن معظم المتعلمين، بل والقراء العاديين، ممن أنهوا التعليم المدرسي، أو حتى الجامعي، لا يجيدون القراءة الصامتة، ويعتمدون القراءة الجهرية في كل ما يقرؤون، فهم ما يزالون تحت تأثير ما تعلموه في المدرسة، حيث كان يطلب منهم أن يقرؤوا بصوت عال، أو يسمعوا النصوص (المحفوظات)، أو يرددوا ما يقوله المعلم بصوت مسموع. ومن المعلوم أن القراءة الجهرية محدودة الاستعمال، ومقصورة على مجالات محدودة، كدور الخطيب أو المحاضر أو المعلم أو الواعظ المرشد...إلخ. بينما لا يستطيع الإنسان أن يقرأ بصوت مسموع في إحدى المكتبات أو بين الناس.

وعلاوة على ذلك، فإن القراءة الجهرية قراءة بطيئة، أبطأ من القراءة الصامتة؛ لما تتطلبه حركات أعضاء النطق من وقت. وبالتالي يكون الجهري بطيئاً. وربما أدى ذلك إلى العزوف عن القراءة كلياً، أو الإقلال من القراءة لأنها تستهلك وقتاً يلزم القارئ في شأنه الأخرى، وربما يكون ذلك سبباً بأن العربي لا يقرأ كثيراً، أو على الأقل، لا يقرأ كما يقرأ الآخرون في الأمم الأخرى.

الأمر الثاني أن بعض القراء يقرؤون المواد المختلفة بطريقة واحدة. ومن المعروف أن هناك أنواعاً من القراءة تختلف باختلاف المادة المقروءة:

- فهناك الطريقة العابرة السريعة **Skining** التي تستعمل في قراءة الصحيفة أو المجلة وسواها، أو في القراءة بقصد المتعة أو التسلية.
- وهناك طريقة القراءة المسحية **Scanning** التي يبحث فيها القارئ عن معلومة محددة، كاسم قائد مشهور، ولا يهتم من النص غير ذلك.
- وهناك طريقة القراءة الدراسية **Studying** التي تحتاج إلى التاني والتركيز، كما هي الحال في قراءة المواد العلمية، أو الموضوعات التي يستعد القارئ للامتحان فيها. ولكن، حتى هذه الطريقة الدراسية، على بطئها، تظل أسرع من القراءة الجهرية.

إن القارئ الفعال هو القارئ الذي يستطيع تكييف طريقة قراءته وفق المادة المقروءة، وهو القارئ بصمته، وهو القارئ السريع في كل أنواع القراءة وأحوالها، دون التضحية بالفهم.

وهكذا: من أهم أسس القدرة على القراءة والفهم إدراك أن هناك اختلافاً جوهرياً في أنواع القراءة بحسب الغرض منها، فالقراءة للتسلية تختلف عن القراءة للحصول على المعلومات. ويعوّل على المعلم، معلم اللغة، أن يوجه المتعلمين بخصوص أنواع القراءة وبالقراءة الصامتة في كل الأحوال.

اللغة المكتوبة

هناك مهارتان تتصلان بالنصوص المكتوبة، هما القراءة والكتابة. وفي معظم الحالات يستطيع المتعلمون القراءة بشكل أفضل من الكتابة. وكثيراً ما يهمل المعلمون الكتابة في تعليم اللغة، على الرغم من أهميتها وما تستحق من منزلة في المنهاج، فهي تدعم المتعلم وتساعد في تحسين القراءة ذاتها، وفي اكتساب المفردات، وتوظيف قواعد اللغة. والكتابة، أولاً وآخراً، كالحديث، تمكن المتعلمين من التعبير عن أنفسهم.

المفردات في منحى تعليم المهارات: مزيد من الآراء

يُنظر إلى المفردات، عادةً، على أنها المصدر الأساسي للغة، اللازم لعملية التواصل في كل المستويات، وبذلك تمثل محور النشاطات اللغوية. ويمكن تعلم المفردات من خلال النصوص المناسبة، وبذلك يتم تعزيز معانيها. ولكن يجب الانتباه لعدد المفردات الجديدة في النص الواحد، لأن المتعلمين لا يستطيعون إدراك الكثير منها في النص المقصود. وقد حظي تعليم المفردات الجديدة بقدر كبير من البحث والاهتمام، قبل التوصل إلى أفضل الطرق لتعليمها، ومن أبرز الأسئلة حول تعليم المفردات: هل يتمّ تعليمها بالتعرض لها خلال عدد كبير من النصوص والمواد، أم يتمّ تعليمها بشكل نظامي عن طريق شرحها وتبيان معانيها؟

وقد توصل بعض الخبراء إلى أنه لا توجد طريقة واحدة لتعليم المفردات الجديدة. ولكنّ أفضل الطرق وضعها في سياق مفهوم، كما ذكرنا من قبل، ويجب ألا ننسى أهمية تأثير معرفة المفردات على الكتابة، فكلما ازداد عدد المفردات المفهومة انعكس ذلك على تحسن مستوى الكتابة، وأكثرُ الخبراء يجمعون على أنّ أفضل الأساليب هو تعريض المتعلمين للمفردات الجديدة في سياق نصوص مألوفة ومنتمية.

قواعد اللغة

يختلف عدد وأهمية القواعد اللازم تعلمها من مهارة إلى أخرى، ويقترح كثير من الخبراء الاكتفاء باستعمال القواعد في نصوص منتمة ذات دلالات واضحة. ويرون

أن ما يلزم بهذا الصدد هو تعريف المتعلمين للقواعد الجديدة في نصوص منتمية. أما من حيث عدد القواعد وأهميتها فيختلف من مهارة إلى أخرى؛ ففي مهارة الفهم والاستيعاب، تتضاءل أهمية القواعد ومعرفتها، فالإصغاء اللازم للفهم يعتمد على القدرة على تحليل الأصوات وإدراك معاني الألفاظ والمفردات والمصطلحات، وتقل أهمية القواعد.

بينما في حالة فهم النصوص المكتوبة، تزداد الحاجة إلى القواعد، أكثر منها في حالة الإصغاء. وكذلك في مهارة الكتابة، حيث تبرز أهمية معرفة قواعد اللغة، فالأخطاء اللغوية في القواعد، التي يمكن تجاوزها في مهارة الإصغاء، تبدو مزعجة بوضوح في مهارة الكتابة.

الاختبار والتقويم:

الأبعاد الاجتماعية للاختبار والتقويم

السؤال المهم هنا هو: ما تأثير الاختبار اجتماعياً وسياسياً واقتصادياً؟ إن كثيراً من المعنيين باختبارات اللغة، يرون أن هناك بعداً اجتماعياً لجميع الاختبارات مهما كان نوعها، فالاختبارات كالبنادق، قد تبدو أحياناً سيئة الاستعمال.

عمليات التقويم في اللغة

تستعمل عمليات التقويم في اللغة لأغراض كثيرة، منها: التحقق من مدى تقدم المتعلمين وتشخيص قدراتهم وجوانب ضعفهم، واختيار المناسبين لدخول الكليات أو الجامعات، وصلاحية المختبرين لبعض المهن (وفي بعض البلدان للموافقة على الهجرة والحصول على الإقامة والمواطنة).

وبناءً على هذه الأغراض المختلفة، تستدعي عملية التقويم في اللغة تطوير إعداد اختبارات بمستويات مختلفة (منها الابتدائية البسيطة، ومنها المتقدمة رفيعة المستوى)، كما تستدعي أن يكون كل مستوى موافقاً للفئة المستهدفة.

وفي حالة المدارس، يمكن استخدام عمليات التقويم للحصول على معلومات تشخيصية، يفيد منها المعنيون، كالمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، والإداريين، وفي تحديد مدى استعداد الطلاب لدخول الكليات أو الجامعات.

إنّ جميع الخطوات المتبعة في عملية الاختبار والتقويم، بما فيها تصميم الاختبار وبنائه، والتأكد من صلاحيته، وتطويره، وإدارة تنفيذه، وإجراءات تصحيحه، وتسجيل علاماته، يجب أن تتم جميعاً بشكل يحول دون حصول التغيرات أو الاختلافات في نتائجه، ويضمن تفسير تلك النتائج من أجل الأهداف التي أعدّ الاختبار من أجلها.

وفي موضوع صلاحية الاختبار المستخدم للتقويم، ينبغي الاهتمام بما يلي:

١- أن تكون محتويات الاختبار مناسبة لتوفير المعلومات عن إنجاز الممتحنين.

٢- أن تكون نتائج الممتحنين دقيقة وسليمة ودالة فعلاً على إنجازهم.

٣- أن تكون العلامات الناتجة عن الاختبار ثابتة.

٤- أن تكون النتائج والعلامات قابلة للتفسير بلغة أكاديمية مناسبة، وأن يكون لها تأثير إيجابي على تعليم الموضوع المعني، وهو هنا موضوع اللغة.

وعندما يكون الاختبار عادلاً، فإن المختبرين من المجموعات المختلفة (من نفس المستوى) يحققون مستويات متساوية، فإذا ظهرت اختلافات في نتائج هذه المجموعات، وجب السؤال: لماذا؟ وعندها يعاد النظر في الاختبار.

كيف يمكن أن تحسن عملية تقويم التعلّم الصفي؟

إن عملية التقويم أساسية وضرورية في تعلم اللغة، كأى نشاط أو وظيفة في تعليم اللغة وتعلمها.

وقد عرّف الخبراء عملية التقويم بأنها النظر والتبصّر من قبل المعلمين في نوعيات المتعلمين ومستوياتهم وعملهم، واستعمال المعلومات التي يجمعها المعلمون للاستفادة منها في تطوير التعليم والتعلم، بالاستفادة من التغذية الراجعة، وفي التقرير عن النتائج وأغراض التنشئة الاجتماعية.

تخطيط عملية التقويم

حدّد خياراتك

فالمعلمون الذين يريدون لتقويمهم أن يكون مؤثراً ونافعاً لتعلم طلابهم، يجب أن يبذلوا جهدهم في تخطيط الأنشطة وجعلها متكاملة في برامجهم منذ البداية، بتحديد خياراتهم. فلدى معلمي اللغة، مثلاً، خيارات تقويمية أكثر من المدرسين أو معلمي المواد الأخرى. فمعلمو الرياضيات، مثلاً، يقدمون لطلابهم مسائل رقمية لحلها، ويطرحون عليهم عدداً محدوداً من المسائل. وفي المقابل، فإن معلمي اللغة يستعملون عدداً كبيراً من البنود في أنماط كثيرة (المفردات، القواعد، الفهم، التعبير...).

ففي عملية التخطيط:

- حدّد خياراتك: (قواعد، مفردات، كتابة، معلومات، فهم، استيعاب)
- طابق بين التقويم والتعلم
- حسن التعلم بالتقويم
- حضّر أفضل البنود الممكنة:
- سجّل أكبر عدد ممكن من البنود
- راجع البنود
- رتّب البنود:
- جد أدوات حصر العلامات

- دقق الاختبار الكامل
- خطط عملية إدارة الاختبار:
- زود الطلاب بالتغذية الراجعة
- استفد أنت من التغذية الراجعة
- حل بنود الاختبار:
- تأكد من مدى صدق الاختبار
- تأكد من مدى صلاحية الاختبار

وليست اختبارات الإنجاز في اللغة كالاختبارات الأخرى، من نوع: "املاً الفراغ" أو ذات الإجابات القصيرة و"الاختبار من متعدد"، لأنها تستدعي إجابات طويلة، ويمكن أن تشبه استعمال اللغة الحقيقية، التي يستعملها المتعلمون في غرفة الصف، وتعتبر كاشفة للقدرات اللغوية لتسجيل حديث أو محاضرة...

ولذلك، فإن اختبارات الإنجاز لا تكون صادقة دائماً، لكنها تظل أقرب إلى الصدق من الأنماط الأخرى. واختبارات الإنجاز والتقييم صعبة التصميم، لأنها تركز على الإنجازات في اللغة كما هي في واقع الحياة، وهي صعبة الإدارة ورصد العلامات للصفوف الكبيرة، وتستدعي حرصاً شديداً في إعداد بنود دالة وصادقة. ومن الضروري للمعلم أن يختبر فعلاً ما يريد تقييمه، وأن يقارن ما يختبره مع ما يعلمه، فهو يختبر ما يعلمه. ولا داعي لتقييم المعلمين في شيء مختلف عما تعلموه.

وأخيراً، كثيراً ما يتجاهل المعلمون أن عليهم الاستفادة من التغذية الراجعة في تحسين تعليمهم.

إعداد بنود اختبار التقييم

- أعدّ أفضل بنود التقييم: وإعداد بنود التقييم ليس مقدرة تولد مع الإنسان، فهي تحتاج وقتاً وجهداً ودراسة وتدريباً. ولكنها تستحق أن يتم تعلمها، والخطوة الأولى أن يقرأ المعلم في المراجع المنتمية، كيف يعدّ أفضل البنود.

- حضر عدداً وافياً من البنود: ويجب أن تعلم أن إعداد بنود الاختبار يحتاج وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً، وبخاصة عندما تريد عدداً كبيراً منها، ويرى خبراء التربية أن المزيد من البنود يوفر مزيداً من المعلومات وأفضل المعلومات. فإذا اكتفيت بعدد قليل من البنود، فلن تتوصل إلى تقويم جيد لما ينجزه الطلاب، والمعلمون المتمرسون في إعداد اختبارات التقويم، يعدون دائماً، بنوداً أكثر مما يحتاجون، مما يمكنهم، لاحقاً، من الاستغناء عن بنود لا تفي بالغرض.
- راجع البنود التي أعدتها ودقق فيها مرة أخرى: فكما أن إعداد البنود الجيدة عملية مهمة، فكذلك التدقيق فيها للتأكد من أنها كما تريدها، وأنها تخدم الهدف المنشود، من حيث الصياغة، والشكل أو المظهر، وهذه العملية تسمى عملية التدقيق. وهي تمكنك من حذف البنود غير المناسبة، ويفضل أن تكون عملية التدقيق بعد بضعة أيام من إعداد البنود، مما يساعد على النظر إليها بشكل أفضل.
- تجميع الاختبار/ تنظيم البنود وترتيبها: إن صنع الاختبار لا يعني مجرد تجميع البنود، فيجب ترتيب البنود بشكل منطقي كي لا تربك الطلاب، فأنواع البنود المختلفة الأشكال (مثل صح- غلط، وذات الإجابات القصيرة، وملء الفراغ، والاختيار من متعدد) لا يصح أن تجتمع في اختبار واحد، أو فقرة واحدة. والسليم هو تجميع البنود ذات الشكل المعين في فقرة واحدة، وكذلك تجميع البنود التي تتصل بنقطة لغوية معينة أو موضوع معين أو مهارة لغوية، ومن المهم أيضاً أن تكون البنود مستقلة...
- تحديد أدوات تجميع العلامات: في كثير من الحالات، يعتمد المعلمون في تسجيل وجمع العلامات عناوين فرعية **Rubrics** أو قوائم جرد **Checklists**. ولكن وجود هذه الأدوات شيء، وكيفية استعمالها شيء آخر، وهناك أفكار وأبحاث خاصة بهذا الأمر يمكن دراستها، وقد يكون من

الأفضل للمعلمين الاطلاع على تجارب سابقة لزملائهم، أو لخبراء مختصين في التعامل مع اختبارات مختلفة، كاختبار إنجاز سابق (مقالة، أو نماذج فيديو مسجل لعمل صف سابق أو معلم آخر).

- تدقيق الاختبار الكامل (الجاهز): هذه العملية أساسية، فجميع البنود والعناوين **Rubrics** والمواد وسواها، مما يتصل بالاختبار، يجب أن تدقق بعناية، وتوحد أنواع البنود، مع وجود إشارات في بعض البنود تساعد في الإجابة في بنود أخرى...إلخ. وهنا، أيضاً، يفضل مرور وقت بين تجميع البنود وبين مراجعتها وتدقيقها.

ويرى بعض الخبراء أن من المستحسن أن يجرب المعلم الاختبار بنفسه، فذلك يشعره بما يواجهه طلابه، ويزوده بفكرة عن الوقت اللازم للاختبار، وعن الاتساق بين بنوده.

- تطبيق الاختبار / استعماله - تنظيم إدارة الاختبار: يلزم التأكد من أن الطلاب يعلمون أنهم سيجري تقويمهم في الاختبار، وعن جدولة الاختبار، وتحديد وقته، والإعلان عن كل ذلك قبل إجرائه.

ومن الأمور المهمة الأخرى توفير الجو/ المناخ المناسب في مكان إجراء الاختبار. فالطلبة غالباً ما يكونون قلقين قبل الاختبار وفي أثناء إجرائه، فيحسن أن يحرص المعلمون على جعل إجراء الاختبار كأنه حصة مدرسية عادية، وقد يكون مفيداً، في حصة دراسية قبل إجراء الاختبار أن يسأل المعلم الطلاب عما إذا كانت لديهم أسئلة بشأن عدد البنود، وعلاماتها، والوقت المتاح...إلخ. وبالطبع، يجب أن يكون عادلاً، فلا يساعد طالباً أو يوجهه دون آخر، بتوضيح أو إرشاد أو توجيه.

أما بعد إجراء الاختبار، فيجب أن يزود المعلم الطلاب بتغذية راجعة عن كيفية سير الاختبار، فقد يستفيد المعلم من آراء الطلاب حول الوقت، وحول البنود، وحول إدارة الاختبار، ولا بأس بالاستماع إلى بعض الشكاوى، فذلك أمر طبيعي.

- تزويد الطلاب بتغذية راجعة: إن تزويد الطلاب بمعلومات عن أدائهم في الاختبار في غاية الأهمية، سواء أكان ذلك بذكر بعض العلامات، أو الإجابة عن بعض البنود، وسوى ذلك. فالتغذية الراجعة هذه مهمة في عملية التعليم، لأنها توضح للطلاب وضعهم من حيث القدرات اللغوية، وجوانب القوة والضعف لديهم، وكيف يمكن معالجة جوانب الضعف. ويمكن اللجوء، لاحقاً، لتوضيح كيف وأين يمكن للطلاب أن يحسّن أداءه.
- استقد أنت من التغذية الراجعة: يجب أن يستفيد المعلمون أنفسهم من التغذية الراجعة، في أعمالهم، كاتخاذ قرارات بشأن تعديل المنهاج، وتحسين عملية التعليم والتعلم، وكيفية التعامل مع كل طالب.

ومن الاستراتيجيات المفيدة بهذا الشأن:

- مشاركة الطلاب في التعليق على الاختبار، ونتائجه، وكيفية تحسين عملية التعليم والأداء في اختبارات قادمة.
- مراجعة بعض أقسام الاختبار التي تبدو مشكلة لدى معظم الطلاب.
- تزويد الطلاب بمعلومات عن أدائهم، قد يرجعون إليها في المستقبل.

تحسين الاختبار: تحليل البنود

لا تنتهي العملية بإجراء الاختبار، وتزويد الطلاب بالعلامات والتغذية الراجعة، لأن المعلومات التي توفرت يمكن أن تكشف كيف كان توظيف الاختبار، وكيف يمكن تحسينه، وكيف يمكن الاستفادة من النتائج في تحسين العملية التعليمية/التعليمية، وإلى أي درجة وافق الاختبار التوقعات، من حيث الكشف عن مدى إتقان المهارات اللغوية، وما مدى مصداقية التغذية الراجعة، وما المشكلات التي رافقت إدارة الاختبار.

دقق في موثوقية النتائج Reliability

بغض النظر عن نوع الاختبار المطبق، يجب التيقن من أن عملية التقويم قد أعطت نتائج موثوقة وصالحة لأهدافك. والموثوقية تعني درجة ثبات العلامات، بما يعني كيف يؤدي الاختبار بشكل ثابت إلى تبيان المتعلمين الذين أتقنوا (أو لم يتقنوا) مضمون المهارات اللغوية المستهدفة.

دقق في صلاحية النتائج Validity

والصلاحية غير الموثوقية، تعني إلى أية درجة تشير مجاميع العلامات التي حصلت عليها إلى ما تريد قياسه، مما يتصل بما يتعلمه الطلاب، وهي تشير إلى تحري كون اختبارك قد حقق فعلاً ما تريد اختباره.

الخاتمة

من الواضح، إذن، أنّ عملية التقويم السليمة أكبر من مجرد العلامات والدرجات، فهي عملية يمكن توظيفها أداةً في دعم وتحسين تعلم الطلاب، ولذلك، فإن المعلمين يجب أن يفكروا جدّياً في الطرائق التي يمكن استخدامها في بنود تقويمهم، وفي المهمات التي تؤثر في إنجازات طلابهم المستقبلية، بوساطة القدرات اللغوية.

ومن المفيد أن يعطى المتعلمون واجباً حقيقياً حياتياً، يتوافق مع استعمال اللغة فعلاً وبشكل سليم، ولكن ذلك الواجب نفسه، إذا لم يزودك، كمعلم، ولم يزود طلابك، بمعلومات حول استعمالهم اللغة، بتبيان جوانب قوتهم وجوانب ضعفهم، وما الذي يجب أن يفعلوه لتطوير قدراتهم، عندئذٍ تتضاءل الفائدة الأصالة والمصداقية في موضوع التعلم.

وفي المقابل، فإن عملية التقويم يجب أن توفر للمعلمين الاتصال اللازم بالمواد وبالتعليم الذي لا يقتصر على تحسّن أداء طلابهم في عملية التقويم، بل يرقى بتعلمهم وتطورهم.

وأخيراً، إن التعلم الناتج عن عملية التقويم، لا يحدث إلا عندما يعامل المتعلمون كمشاركين في العملية، ويتم ذلك من خلال بناء الوعي لديهم، بمناقشتهم واستشارتهم بشأن طرائق تقويمهم، فإذا لم يتم إدماج المتعلمين في عملية التقويم، تصبح العملية قليلة المعنى وقليلة الفائدة.

Culturally Sustaining Pedagogies

الطرائق التربوية في حفظ الثقافة وإدامتها

الأستاذ الدكتور أحمد بطاح

الجامعة الأردنية - قسم القيادة التربوية والأصول

حَرَّرَ هذا الكتاب السيدان: ديجانغو باريس وسامي أليم & **Django paris**
H. samy alim: الأول أستاذ مشارك في جامعة ولاية ميتشغان الحكومية، والثاني
أستاذ في جامعة كاليفورنيا- لوس أنجلوس. يتكون الكتاب من خمسة عشر فصلاً
كتبها مؤلفون مختلفون، ما عدا الفصل الأول وهو: ما السبل التربوية لاستدامة الثقافة
وهل هي ذات أثر **What is Culturally sustaining pedagogy and why does it matter?**
H.samy alim فقد كتبه المحرران، كما شارك المحرر الثاني **H.samy alim**
في تأليف الفصل التاسع وهو حول إعادة الزخم عن طريق بعض
الاستراتيجيات التربوية لاستدامة الثقافة في جنوب أفريقيا.

والواقع أن هذا الكتاب يطرح تساؤلات عن "غرض التمدريس" **schooling** أو
التعليم في مجتمعات متغيرة، ومن خلال جمع ثلة من التربويين والباحثين البارزين،
وهذا الكتاب يعمق في حقيقة الأمر مفهوم الحفاظ على الثقافة واستدامتها، التي تُكرّس
في النهاية من خلال أساليب لغوية وتعليمية التنوع الثقافي **cultural pluralism**
كوسيلةٍ للتغيير المجتمعي الإيجابي **positive social transformation**.

إن المشاركين في تأليف هذا الكتاب يفترضون أن المدرسة يجب أن تكون
مكاناً للحفاظ على الممارسات الثقافية للمجتمعات المحلية **communities** الخاصة
بالملونين **color** وليس لاستئصالها والتخلص منها. وإن المتصفح للفصول المختلفة

من هذا الكتاب يجد أمثلة ذات أرضية نظرية **theoretically grounded** لكيفية قيام التربويين والمفكرين بتدعيم **Support** مجتمعات السود، واللاتينيين، والسكان الأصليين، والآتين من جزر الباسيفيكي وجنوب أفريقيا، والطلبة المهاجرين كجزء من جهد جماعي **collective movement** لتحقيق العدالة التعليمية في المجتمعات المتغيرة.

إن من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن هذا الكتاب يوضح بصورة جلية كيف يمكن للمعلمين أن يدرّسوا بإخلاص، وشجاعة، ومهنية، وروح نقدية **critique**، ولا شك أن هؤلاء المعلمين الذين يؤمنون بالعدالة **justice** والمساواة **equality** سوف يقدرّون الطروحات والمقاربات الواردة في هذا الكتاب، ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا إن هذا الكتاب يُعدّ مصدرًا قيمًا لأولئك المعلمين والمربين الذين يتسلحون بالتعليم كوسيلة للتأثير وخلق الفارق في حيوات المستضعفين **vulnerable**، والمهمشين **marginalized**، وهو يدعو بقوة إلى تحقيق عدالة تعليمية وتطوير ممارسات مؤثرة وذات معنى تلهم المتعلمين بدلاً من تدمير إمكاناتهم وقدراتهم الكامنة. وبعبارة مختصرة، فإن هذا الكتاب يمكن أن يكون إلهامًا لمن يؤمنون بأن "المدرس" يمكن أن يكون وسيلة فعالة للارتقاء بالإمكانات الواعدة **Promising Potential** للتلاميذ والمتعلمين.

ولعلّ الإلمام بالأفكار التفصيلية في هذا الكتاب أمر صعب، ولكن يمكن الإشارة إلى أن الفكرة المحورية في هذا الكتاب هي أنّ الثقافة السائدة والمقدّرة في الولايات المتحدة هي ثقافة الأمريكي الأبيض الذي ينتمي إلى الطبقة المتوسطة: **White Middle-Class norms of language, Literacy, and cultural ways of interaction**، وأنّ الثقافات الأخرى للملونين **color** كالسود **African Americans** واللاتينيين الأصل، ومجتمعات المهاجرين، ثقافاتٌ دولية، وبالتالي فإنّ المؤسسة التربوية تعمل على تكريس الثقافة المهيمنة المشار إليها

آنفاً **White Supremacy** والتقليل من شأن الثقافات الفرعية الأخرى، ومن هنا يأتي واجب المدرسة بمديرها، ومعلميها، ومناهجها، ونشاطاتها في عدم "ازدراء" هذه الثقافات الفرعية وما يرتبط بها من ممارسات **Practices**، بل في احترامها ودمجها في الثقافة العامة لتحقيق مبدأ العدالة وإشعار أصحاب هذه الثقافات من الطلبة بأنهم بشر لا يقلون شأنًا عن أتباع الثقافة المهيمنة، بل يستطيعون أن يفتخروا بثقافتهم، ويعملون على إثرائها بما هو مناسب، وكل ذلك وصولاً إلى مجتمع منصف يحقق المساواة للجميع في مجتمع متغير.

لقد وردت أفكار وأمثلة **Examples** كثيرة في فصول هذا الكتاب تعمق الفكرة المحورية وتدعمها، ولعلّ من المناسب الإشارة إلى بعض هذه الأفكار والأمثلة: أولاً: طرائق الحفاظ على الثقافة وإدامتها (CSP) هي مشروع نظري وعملي في آن واحد: **Conceptual and an Empirical Project**

بمعنى أن بعض متضمناته أطر نظرية **Conceptual** تقود إلى ممارسة **practice**، وأن بعضها الآخر ممارسة **Practice** تقود إلى إطار نظري **theory**. إننا نتطلع إلى أن نقدم رؤى للتعليم والتعلم، وأن نقدم كذلك شواهد **Evidence** على التعليم والتعلم في الوقت ذاته، ولعله يتضح من خلال فصول هذا الكتاب أن طرائق الحفاظ على الثقافة وإدامتها **CSP** تأخذ أشكالاً عدة **Different forms** في سياقات مختلفة **Different contexts**.

ومن هنا فإنّ خصائص محورية تبرز كذلك وتشتمل على: التركيز النقدي على اللغات الديناميكية للمجتمعات المحلية **Dynamic community languages** وعلى الممارسات ذات القيمة **Valued practices** وعلى التغذية الراجعة من الطلبة وأولياء الأمور، وعلى استبطان أشكال الاضطهاد المختلفة **Internalized**

oppressions بحيث تُحوّل مضامين المناهج المختلفة في مواقف تعليمية **Curricularize all of this in learning settings**. (الفصل الأول).

ثانيًا: ممارسات المقاومة من قِبَل الشباب السود Black Youths Performances of resistance

لكي تكون طرائق الحفاظ على الثقافة وإدامتها **CSP** فعالة، وتعاونية، وجماعية، وحاسمة، وذات بيئة حاضنة؛ فإنها يجب أن تدعم الهويات الثقافية **Cultural identities**، والاستثمارات الأكاديمية **Academic investments**، ونقد قيم الطبقة الوسطى البيضاء **white middle class values**. ومثل هذا يجب أن يقود إلى إعطاء أتباع الثقافات الفرعية الفرصة **Opportunity** والنفوذ **Power**.

ولفعل هذا، لا بدّ من مقاومة واستئصال السياسات التعليمية التي تتسم بالاضطهاد والعنصرية التي تتميز بعدم الاعتراف الثقافي (**Nonoculturalism**)، وتقبّل الفروق بين مجتمعات الملونين **color**، وتقديم مصطلح التحمل **Tolerance** على مصطلح التقبل **acceptance**، ومصطلح التطبيع **Normalization** على مصطلح الاختلاف **Difference**، ومصطلح الكراهية **Hate** على مصطلح الحب **Love**. (الفصل الثاني).

ثالثًا: اللغة والثقافة كوسائل للصمود Language and culture as sustenance

إنّ اللغة من أهم الوسائل للحفاظ على الإرث الثقافي، وبخاصة بالنسبة للملونين **color**، والواقع أنّ لغة الشباب الملونين غالبًا ما يُنظر إليها من قِبَل أتباع الثقافة السائدة الطبقة الوسطى البيضاء على أنها غير مناسبة **Inproper**، وغير حضارية **Uneduated**، وغير منطقية **illogical**، ومحطمة **Broken**. رغم أن بعض البحوث (Alim, 2004, Bucottz, 2011) أثبتت أن الشباب الملونين من خلفيات مهمّشة هم مبدعون **Innovative**، ومستخدمون حقيقيون للغة

sophisticated language users. وانطلاقاً من هذه الحقيقة فإنّ باريس Paris، وأليم Alim يعتقدان أن اللغة هي من أهم مكونات استراتيجية الحفاظ على الثقافة وإدامتها **CSP**، وأن مسؤولية المعلمين هي إبقاء وتدعيم التراث اللغوي والثقافي للطلبة الملونين؛ الأمر الذي ينطوي على تغيير مجتمعي يُحقق العدالة والمساواة للجميع. (الفصل الثالث).

رابعاً: في إطار استراتيجية الحفاظ على الثقافة وإدامتها

إن من الأهمية بمكان الاهتمام بالاستقلالية والحكم الذاتي **Sovereignty**، وهو ما يعني ببساطة حقّ الناس في حكومة ذاتية **Self-government**، وتعليم ذاتي **Self-education**، وتقرير المصير **Self-determination**، وهذا يتضمن بالضرورة الحق في التعبير اللغوي والثقافي من خلال اللغة المحلية وطرائق التعبير الشعبية المألوفة، وفي هذا السياق فإن المدارس -كما هي مسؤولة أمام سلطات الولاية أو سلطات الحكومة الفيدرالية- مسؤولة أمام السلطات المحلية.

ولقد كان برنامج **culturally sustaining pedagogy CSP** في الولايات المتحدة مثلاً جيداً على التعامل مع الخلفيات الاجتماعية التاريخية **Sociohistorical**، والسياقات المعاصرة **Contemporary contexts**، فيما يتعلق بتعليم الأمريكيين الأصليين **Native American schooling**، الذي يأخذ بالاعتبار الاحتياجات المحددة محلياً، وكذلك الأهداف **Goals**، والموارد **resources**.

والواقع أن هذا البرنامج وغيره من البرامج ينطلق من اعتقادٍ راسخٍ بأن اللغات الأصلية تعكس أنماطاً معرفية متميزة تفيد بأنّ من حق المتعلمين ومن صلب احتياجاتهم أن يشاركوا بفعالية في تقرير مصير مجتمعاتهم المحلية، الأمر الذي يفرض على المربين **Educators** أن يكونوا مُساءلين في تحقيق التوازن

بين الاحتياجات الأكاديمية، واللغوية، والثقافية للسكان الأصليين **Indigenous communities**. (الفصل الرابع).

خامساً: رؤية مقترحة للحفاظ على الثقافة وإدامتها

إذا أخذنا الطلبة من أصول لاتينية لتطوير الرؤية المُشار إليها آنفاً فماذا يمكن أن يقترحوا؟ إن مثل هذه الرؤية وشعارها "الأجلنا بواسطتنا" **For us, By us**، تخاطب الاحتياجات الدقيقة للطلبة وإتاحة الفرصة لهم لربط ما يتعلمونه بمتطلبات حياتهم الفعلية، وذلك من خلال اللغة، ومضامين التعلم، والثقافة؛ الأمر الذي يتيح تطوير إطار نظري نابع من واقع تهميشهم الاجتماعي **Social marginalization**، والأداء الجماعي **collective action**، للتغلب عليه، وذلك من خلال النجاح التعاوني **Communal Success**، وليس التحصيل الفردي **Individual achievement**، فقط. إن هذه الرؤية تحاول الجمع بين التعلم والتحصيل الأكاديمي والعدالة الاجتماعية والمساواة في الفرص التعليمية.

ومن وجهة نظر مؤلف هذا الفصل **Jason G. Ivparry**، فإن الطلبة من أصول لاتينية **Latine Students** اقترحوا تعليم أنفسهم وتعليم زملائهم، والتزموا باحترام الاختلافات اللغوية **Diverse Linguistic repertoires**، وتوجيه المناهج لخدمة المجتمعات المحلية الفقيرة، وصولاً إلى تحقيق العدالة في الميدان التعليمي، ثم في المجال الاجتماعي. ومن الجدير بالذكر أن هذه الرؤية لم تأت من المعرفة النظرية المجسدة، بل من الضرورة **Necessity**، وكاستجابة لحقيقة أن هؤلاء الطلبة قد تعرضوا للتجاهل **being ignored** والإهمال **Neglected**، وتحليل مداخل تعلم وتعليم الطلبة من أصول لاتينية يتبين أنه من الضرورة بمكان أن تكون فرصهم التعليمية نابعة من خبراتهم الحياتية، مبنية على أسلوب تطويرهم لمعاني ودلالات الأشياء، هادفة إلى تطوير مهاراتهم وقدراتهم، وذلك من أجل الدفاع عن أنفسهم وعن مجتمعاتهم المحلية. (الفصل الخامس).

سادسًا: الطرائق التربوية لحفظ الثقافة وإدامتها

لقد افترض مؤلفُ هذا الفصل **Timothy J. San Pedro** أنَّ العلاقات الاجتماعية عندما تكون متصفة بالاحترام **Respect** والتبادلية **Reciprocity** والمسؤولية **Responsibility**، فإنها لا تقود إلى مناقشاتٍ صفيّةٍ لا تنتهي أو إلى جدلٍ أكاديمي أو إلى مناظراتٍ تُربح أو تُخسر، بل إلى إعادة صياغة **co-creation** لفضاءات الحقيقة المتصفة بالحوار الإنساني **Humanizing dialogue** حيث يتم إنتاج المعنى بين فضاءين بسبب الاختلافات **because of our differences** وليس على الرغم **In spite of** منها.

إنَّ استراتيجيات حفظ الثقافة وإدامتها يجب أن ترفض قولبة الثقافات **Conceptualizations** واللغات في صيغة ماضوية، ويجب أن تُقدِّم الثقافات واللغات على أنها ديناميكية متغيرة متطورة، وقد طُرِحَ في هذا الكتاب سؤالٌ محوريٌّ ذو صلةٍ: لماذا نتبنى استراتيجيات أو طرائق حفظ الثقافة وإدامتها وما الذي نريده من ذلك؟ وقد أجاب بعض الطلبة على النحو الآتي:

١. استمرار ثقافتنا ولغتنا على قيد الحياة، وفي تطور مستمر.
٢. الانخراط في ممارسات تساعدنا على تغيير الطرق التي بها تعيش ثقافتنا ولغتنا.
٣. انتهاز الفرص التي بها نستطيع أن نُحيي ما تم قطعه **Disrupted** أو تغيير مكانه **Displaced**.
٤. لأن هويتنا الفرعية مركبة **Multiple** ومتغيرة بتغير البيئات التي تنتقل بينها.
٥. السماع المتبادل للروايات المختلفة بحيث تصبح مناقشات الصفوف للعرق **Race**، والاستعمار **Colonization**، والاضطهاد **Oppression**، ممكنة وذات معنى. (الفصل السادس).

سابعًا: الطرائق التربوية لحفظ الثقافة وإدامتها

ما الذي يمكن لطرائق التربية والتعليم **CSP** أن توفره لطلبة يعيشون ويتعلمون في ظروف مراقبة دائمة **Conditions of near- constant surveillance**، واضطهاد **Oppression**، واحتجاز **Incarceration**، وبخاصة أن عائلاتهم تعرضت لنوع من التحكم العسكري **Militarized**، وعنف السلطة **State Violence**؟ إن من الواجب أن تتمخض طرائق التعليم عن مشاريع على مستوى الشباب والمجتمعات المحلية تعزز ثقافة الاستكشاف **Explore**، وتكرس روح الشرف **Honor**، وذلك مثل برامج **Hip Hop**، و **Spoken word** بحيث يتم إنجازها من خلال الطلبة وبحيث تضمن أنها تقاوم روح العنصرية **Racism** والطبقية **Classist** والفقر **Poverty**.

ولعلّ الذي يجب أن يُسأل دائمًا هو: هل فهمنا للثقافة يدعم ذهنية المقاومة **Resistance** والخيال الإيجابي **Reimagination** التي تمكن المجتمعات المحلية من العيش تحت ظروف الاضطهاد عبر القرون؟ وكيف يمكن أن نجعل الطلبة يتجاوزون هذه الظروف بحيث يحسون بالمتعة **JOY** والسعادة **Happiness**؟ (الفصل السابع).

ثامنًا: طرائق التربية ذات العلاقة بحفظ الثقافة وإدامتها

إن هذه الطرائق المُشار إليها آنفًا تشمل ما يلي:

١. التركيز على تعليم التلاميذ.
٢. تطوير الكفاءة الثقافية **Cultural Competence** للطلبة.
٣. تعزيز الوعي النقدي **Cordial consciousness** للطلبة.

وللتوضيح أكثر، فإنّ تعلم الطلبة في هذا السياق يعني ما هو أكثر من تحصيل العلامات **Scores**. إنه يعني النمو الذهني **Intellectual Growth**

المكتسب من الخبرات المدرسية والصفوف والخبرة المجتمعية، وذلك بمساعدة المعلم الماهر **Skilled Teacher** الذي يستطيع أن يتواصل مع الطالب بحيث يكون ذا قدرات في مجال الربط المنطقي **Reasoning ability** ومهارة حل المشكلات **problem- Solving Skills** والنمو الأخلاقي **Moral development** التي لا يمكن قياسها في الواقع من خلال الامتحانات التحصيلية **achievement tests** والاختبارات المقننة **Standardized tests**.

إننا لا نستطيع أن نبقى على أساليب اختيار المعلمين التي تفرز المعلمين الذين يرون الطلبة الملونين **students of color** والطلبة الذين ليست لغتهم الأولى الإنجليزية، والطلبة من أبناء المهاجرين الجدد أنماطاً جديدة **some version** من طلبة الطبقة الوسطى البيضاء **white middle- class**. (الفصل الثامن).

تاسعاً: مشروع Hip Hop كوسيلة لحفظ الثقافة وإدامتها

إن طرائق التربية لحفظ الثقافة وإدامتها تتمثل في أساليب واستراتيجيات كثيرة، منها مشروع Hip Hop الذي يرمي إلى إحياء الروح لدى ما يسمى **Afrikaaps** أو **White Afrikaner Nationalists**.

ولتوضيح أثر هذا المشروع على الطلبة، فقد أشار شيهام دومينغو **Shihaam Domingo** منظم ومخرج الأعمال للـ (**Afrikapps**) إلى أنه عندما يتكلم فنّانو الـ (**Hip Hop**) فإن وجوه المتعلمين تضيء ويصبحون أحياء في المدرسة كما لم يحدث من قبل؛ حيث هناك من يعرف من هم، ويتكلم لغتهم، ويعاملهم كبشر ولا يحقرهم **put them down**. إن هؤلاء الفنانين (المعلمين) لا يُعلمون فقط، بل يحيون أرواحاً في الواقع.

إن طرائق التربية لحفظ الثقافة وإدامتها **CSP** -ومثالها **HipHop**- تتطلب مخرجات تعددية **Pluralist** لا تتركز على التحصيل التعليمي المطبوع بطابع الثقافة

White middle-class, monolingual المهيمنة للطبقة الوسطى البيضاء **monocultural**. وقد جادل "Paris" و "Alim" في هذا السياق بأن هدف التعليم والتعلم للطلبة الملونين يجب أن يتخطى إتقان هؤلاء الطلبة للغة وثقافة الطبقة الوسطى البيضاء ليصبح هناك إحياءاً لُغتهم الخاصة وثقافتهم. (الفصل التاسع).

عاشراً: الطرائق التربوية لحفظ الثقافة والأيدولوجيات اللغوية

في هذا الفصل يتضح كيف أنّ طرائق التربية (التعليم) يمكنها إعادة صياغة **Reframe** تفكيرنا عن تعليم اللغة بين الطلبة من أصول لاتينية **Latinx** **students heritage Spanish learners** ومتعلمي اللغة الإنجليزية **English language learners**، وبعبارة أخرى فإن هذا الفصل يوضح كيف أن الممارسات اللغوية للطلبة من أصول لاتينية **Latinx** هي مصادر **Resources** وليست إعاقات **deficits** الأمر الذي يمكنهم من تطوير لغة أكاديمية **Academic Language** مناسبة.

إنّ الأيدولوجية اللغوية القائمة على العرق **Raciolinguistic** قائمة على نقد الامتيازات المرتبطة بالطبقة البيضاء المهيمنة **dominant white perspectives**. وهؤلاء الطلبة يُطلب منهم في الواقع أن يقولوا استعمالاتهم اللغوية **Model** على غرار استعمالات الطلبة البيض **White Speaking**، والواقع أن طرقَ تعليم حفظ الثقافات وإدامتها **CSP** تفيد في إعادة تصور الممارسات اللغوية للطلبة من أصول لاتينية ليس كنقطة انطلاق لتعلم اللغة الأكاديمية فقط، بل كممارسات لغوية مستقلة قائمة بذاتها **Legitimate practices in their own right**. (الفصل العاشر).

حادي عشر: الطرق التربوية لحفظ الثقافة وتحقيق العدالة الاجتماعية للشباب المهاجرين المتنوعين

يطرح مؤلف هذا الفصل **Stacey j. Lee & Daniel Wnish** عددًا من الأسئلة المهمة المتعلقة بالشباب المهاجرين مثل: ماذا يعني أن ندرك بأن هويات الشباب المهاجرين مرنة وقابلة للتطور؟ وللإجابة عن سؤال كهذا فإن الطرائق التربوية لحفظ الثقافة وتحقيق العدالة الاجتماعية للشباب المهاجرين المتنوعين **Sjcspace** تركز على أهمية المواطنة التي تشجع الشباب على الانخراط في العملية السياسية **Political Process** وعلى تشجيع الحوار حول العرق **Race** وعلى الاعتراف بهويات الشباب المهاجرين النامية والمهجنة.

إن الشباب المهاجرين يتبنون العولمة **Globalization**، وبرنامج **Sjcspace** يجب أن يبنى على ذلك ويعترف بخبرات الشباب وهوياتهم المتنامية، كما يجب أن يزودهم بالمعارف الأكاديمية والمهارات التي تمكنهم من شغل مواقع أفضل في سوق العمل. ويجب التركيز على تطوير قيم المواطنة القائمة على العدالة - **Justice-Oriented citizenship**، وعلى سبيل المثال فإن الدرس الذي يمكن أن نأخذه من خلال الطلبة الأصليين **Native Americans** هو أن الثقافات المختلفة يمكن أن تعبر عن نفسها. وتأسيسًا على مرونة الثقافات والاختلافات اللغوية بين الطلبة، يمكن منحهم الشعور بالانتماء وتشجيع الثقة والتحصيل الأكاديمي وتدعيم التنوع الثقافي.

وفضلاً عما سبق، فإن الطرائق المتضمنة في البرنامج المشار إليه آنفاً تتطلب أن يكون المعلمون واعين بالتحديات والعقبات التي يواجهها الطلبة المهاجرون في المجتمع المهيمن **Dominant Society**، وكما أشير سابقاً، فإن قضايا وتحديات العرق والعنصرية أساسية في خبرات الشباب المهاجرين، ومن مسؤولية المدارس أن تُعدّهم لمواجهة تحديات العنصرية: محلياً وإقليمياً وعالمياً، وذلك من خلال تكريس إيمانهم بالمواطنة القائمة على العدل **Justice Oriented Citizens**. وبعبارة

أخرى، فإن الهدف النهائي لهذا البرنامج **Sjcsp** هو تعزيز وضع الشباب المهاجرين كي يكونوا أكثر نشاطاً وعطاءً فيما يتعلق بحياتهم الفردية وحيياة غيرهم داخل الولايات المتحدة وخارجها؛ مدفوعين بمشاركة اجتماعية مليئة بالتضامن والأمل. (الفصل الحادي عشر).

ثاني عشر: طرائق تربوية أصلية للبحث عن القوة والديمومة

لقد أكد مؤلفا هذا الفصل **Amanda Holms & Norma Gonzalez** أن استنكار حوادث التاريخ المتفردة، وقصص الاستعمار، وقضايا السيادة، تقدم مسارات متعددة **Multiple** لإبداع طرق تربوية لحفظ الثقافة وإدامتها.

إن المشتراكات المعرفية والتربوية تركز على أن مخرجات التعليم والتعلم تتسق مع المخرجات المجتمعية. وكما أشار الباحثون، فإن القوة والإدامة قوى نفوذ روحية، وإن الطرائق التربوية لحفظ الثقافة وإدامتها يجب أن تتجاوز الأمور المادية **Material** والفنية **Artifact**. إننا يجب أن ننظر إلى المدارس والصفوف كمواقع للتعليم المُعمّق، ونرفض النظر إلى ما يمكن تعلمه خارجها على أنه غير أكاديمي وقليل القيمة. ما قيمة الطرائق التربوية إذا كانت حياة الطلبة في خطر؟

إن الطرائق التربوية لحفظ الثقافة وإدامتها **CSP** تبتكر وسائل مقوية وخبرات ومعرفة، وهذا يوسع عالم التربية والتنمية الثقافية المتسمة بالتنوع **Conceptual Diversity** ويجعل الطرائق التربوية **CPS** تتعامل مع العمليات وسبل التعزيز والإحساس بالتحكم في الذات وبالمردود المفيد. (الفصل الثاني عشر).

ثالث عشر: تأهيل المعلم في عهد إزالة الاستعمار كحاجة لإدامة الثقافة وإحياء الطرائق التربوية

إن برنامج تأهيل المعلمين في عصر إزالة الاستعمار **Decolonial Teacher** يجب أن يـزيج **Displace** المعارف الاستعمارية **Colonial**

Epistemologies ويُستبدل بها معارف المجتمعات المحلية التي تعكس قيمة الشباب وحكمة هذه المجتمعات، كما أن هذه البرامج يجب أن تشغل المربين بأطر فكرية **Frameworks** عن المعرفة، بحيث يتم إنتاج الهويات وتعاد صياغتها، ويجب أن تعيد الاعتبار للوسائل التي تضع خبرات المربين من حيث علاقتها بالشباب والمعرفة التي تنتجها المجتمعات المحلية.

وفضلاً عما سبق، فإن برامج تأهيل المعلمين في حقبة إزالة الاستعمار يجب أن تساعد على مواجهة الاستعمار وتبدع أطراً فكرية بديلة **Alternative Frameworks** وهويات تتصف بالأمل **Hope** والإمكانية **Possibility**، وأخيراً فإن برامج تأهيل معلمي حقبة إزالة الاستعمار يجب أن تدين الممارسات الاستعمارية وتستبدل بها الممارسات التي تمجد الحرية **Liberation**، وذلك في كلِّ عملٍ صَفِّيٍّ أو نشاطٍ لامنهجي. (الفصل الثالث عشر).

رابع عشر: تطوير نظم تعليم وتعلم في ضوء استراتيجيات تربوية عادلة

من المعروف أن **CSP** تسعى إلى تحقيق المساواة والكرامة **Equity & Dignity** أو العدالة التربوية **Pedagogical Justice**. وبهذا المعنى فإن **CSP** تؤدي دوراً رئيساً في مساعدة الشباب والناضجين من حيث إنها تعد توارихهم كمصادر للتعلم المستمر **Consequential Learning** وللتغيير الاجتماعي **Social Change**. ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا بأنها جزء من طرائق واستراتيجيات تربوية تم تطويرها كوسائل لتأسيس هويات الشباب وممارساتهم الثقافية؛ حيث يتم في نفس الوقت الاعتراف بالتيارات اللغوية **Linguistic** والثقافية الاجتماعية **Sociocultural** والاجتماعية السياسية **Sociopolitical** وكذلك الممارسات التي يطورها الشباب.

لقد حاول المؤلفان **Kris D.Gutierrez & Patrick Johnson** في هذا الفصل تحقيق عدة أهداف منها المساهمة في التأهيل النظري **Theorizing** لـ **(CSP)** والتعريف بثلاثة أمور أشار إليها **Paris** و **Alim** وأهمها: ما الذي نريد تحقيقه من خلال التركيز على **CSP**؟ كما سيتم فحص التوترات التي أثارها **CSP** مثل:

١. تقييم الطرائق التربوية المتعلقة بممارسات المجتمعات المحلية للملونين **Color** بدون اعتبار للممارسات المتطورة **Evolving**.
٢. تقييم الطرائق التربوية **Pedagogies** التي لا تتسق مع الممارسات الثقافية الإشكالية للشباب.

ومع وضعنا ما سبق بالاعتبار، فإن هناك عدة أسئلة يجب طرحها وأهمها:

- ١) كيف يمكن أن نوفق بين فكرة إدامة الثقافة **Cultural Sustainability** والتصورات التاريخية للثقافة كعنصر ديناميكي وأدائي **Dynamic & Instrumental**؟

- ٢) كيف يمكن لنا أن نطور استراتيجيات تربوية تعزز الممارسات الشبابية التي تتسم بالشرف والكرامة بينما نحاول في نفس الوقت وضع اليد على الممارسات المتوترة؟

- ٣) كيف يمكن للاستراتيجيات التربوية التي ترفع شعار المساواة **Equity-Oriented Pedagogies** مثل **CSP** أن تعالج التناقضات الداخلية **Internal Contradictions** في الممارسات التي يختبرها الشباب؟
(الفصل الرابع عشر).

خامس عشر: إطار بيئي للطرائق التربوية المتبنية لحفظ الثقافة وإدامتها:

يرى كاتب هذا الفصل **Carol D.Lee** أنه يهدف إلى تأصيل الاهتمام بمركزية الثقافة في التعليم والتعلم، وبالتالي توسيع آفاق الممارسات الثقافية والاجتماعية، وهو يظن أن هذا ينبع من بعدين نظريين **Theoretical Orientations**: الأول إطار بيئي ينطوي على أن نمو الأطفال والناضجين يتسق ويتقاطع مع طلبات المشاركة **Participation** في النشاطات والممارسات المختلفة للأفراد.

إنّ ما سبق يعني أنّ الاستراتيجيات التربوية ذات البعد الثقافي وما تبعها مثل **CSP** كامنّة **Rooted** في بعد بيئي، وهذا يتطلب من المعلمين أن يأخذوا بالاعتبار طبيعة البيئة التي يعيش بها المتعلمون، والتي يجب الحفاظ عليها.

البعد الآخر المتعلق بالبيئة، الذي يشير إليه المؤلف، هو التطور المعرفي الإنساني **Human Development & Cognition** وهذا -من وجهة نظره- يلفت الانتباه إلى دور الثقافة في التعليم والتعلم كأساس لتطور ونمو الإنسان الفرد، وليس مجرد حركات سياسية يجب أن يتبناها المعلمون لإنصاف الطلبة السود **Black** والملونين **Color** الذين يعيشون في بيئات فقيرة، وهو يستشهد بما أشارت إليه سبنسر (Margaret Beal Spencer, 2006) من أنه لكي تكون إنسانياً يجب أن تكون في خطر **To be Human is To Be At Risk** ولكن الواقع هو أن نقاط الضعف **Vulnerabilities** التي يواجهها الأفراد والمجتمعات الإنسانية تختلف بوضوح بسبب جملة مواقف مجتمعية **Societal Positioning** وبخاصة فيما يتعلق بالعرق، والطبقة، والجذور، والتوجه الجنسي **Sexual Orientation** ومركبات القوة.

لقد حاول المؤلف أن يبني على أهداف **CSP** بالرجوع إلى المناقشة التي بدأها بمناقشة الطبيعة المركبة **Multidimensional** للتعلم الإنساني؛ فمهما كانت

أهداف التعليم فإن أموراً معينة يجب أن تكون ماثلة مثل أن التعليم يجب أن يدعم شعور الطلبة بالقدرة والتمكن **Efficacious** والشعور بالانتماء **Belonging** وربط المعتقدات الاجتماعية بقيمة مردود الجهد والمشاركة. وما يريد أن يؤكد المؤلف هو أن البيئات التعليمية يجب أن تتعامل مع أهداف تتجاوز المهارات المعرفية وطرحها **Cognitive Skills Alone** ولا شك أن هذا يقتضي أن نفهم كيف يتعلم الناس: كيف يتعلمون بناءً على معرفة سابقة، وكيف يمارسون حل المشكلات في العلن، وكيف يسهلون الحوار، وفي الحقيقة فإن هذا هو هدف التعليم مُمارسًا من قبل معلم، أو أبوين، أو موجه... وهو ما يتطلب التزامًا **Commitment** بالتعليم واستطلاعًا **Inquiry** وهذا في الواقع يتطلب بنية تحتية **Infrastructure** كترخيص التعليم **Licensing** ووضع المناهج المناسبة، والتقويم، والدعم المجتمعي، وهذا في النهاية ما يعنيه بالنسبة لنا جميعاً؛ هو أن نبني تحالفات **Alliances** ونؤسس لإجراءات **Procedures** وأن نمارس المشاركة قولاً وفعلاً. (الفصل الخامس عشر).

ماذا يعني لنا هذا الكتاب؟ هل ما ورد فيه ذو معنى في السياق العربي عمومًا، والسياق الأردني خصوصًا؟ بالطبع إنَّ المجتمع العربي -ككل مجتمعات العالم- فيه تعددية ثقافية لا يمكن إنكارها، فهناك الأكراد في العراق، والمسيحيون في مصر، والأمازيغ في المغرب العربي، والشيعية في الخليج العربي، الأمر الذي يحتم أن تُحترم ثقافتهم، وأن يُعترف بخصوصياتهم العرقية (في حالة الأكراد العراقيين)، والدينية (في حالة المسيحيين المصريين)، والمذهبية (في حالة الشيعة الخليجيين)، ولعلَّ النظم التعليمية العربية هي أنجع الوسائل في الاعتراف بهذه التمايزات ومراعاة هذه الخصوصيات، وذلك من خلال تضمينها في المناهج والأنشطة التعليمية، والمواقف التعليمية المختلفة. وغنيَّ عن القول أن ذلك لا يتم إلا من خلال التوعية بهذا الموضوع في وزارات التربية والتعليم وكافة الإدارات الوسيطة والتنفيذية المختلفة، ومن خلال إدخالها في برامج تدريب المعلمين، ومديري المدارس، والمشرفين التربويين.

إنّ هذا لا يعني بالطبع إهمال التركيز على الثقافة العربية الإسلامية السائدة في مختلف المجتمعات العربية، بل يعني بالضبط عدم إهمال الثقافات الفرعية الأخرى السائدة في هذه المجتمعات، كذلك التي أشرنا إليها، الخاصة بالعرق أو الديانة أو المذهب على سبيل المثال لا الحصر.

إنّ الاعتراف بهذه المكونات الفرعية وإعطائها حقها في التعبير عن نفسها يخلق حالة رضا وتقبل في المجتمع ويشيع فيه ثقافة سلام وانسجام مجتمعي، ناهيك عن تجنبه الصدمات والحروب الداخلية، وانتشار مشاعر الحرمان والاضطهاد الروتينية التي يشعر بها أهالي هذه الثقافات الفرعية التي أشرنا إليها آنفاً إذا لم يُعترف بها ويُتسامح بشأنها.

إنّ المؤسسة التربوية هي المؤسسة المثلى للقيام بهذا الدور القومي والإنساني الذي يحفظ لحمة الأمة، ويحمي كيانها، ويجنبها الاختراقات من قبل القوى الطامعة التي قد ترى هذه المتميزات المجتمعية مدخلاً لتفتيت الأمة وإضعافها والسيطرة على مقدراتها.

ولعلّ ما ينطبق على الوضع العربي بشكل عام ينطبق على الوضع الأردني أيضاً، ففي الأردن ثقافات فرعية غير قليلة، إذ يعيش فيه الشركس والشيشان، ويعيش فيه المسيحيون، ويعيش فيه المهاجرون واللاجئون من مناطق عربية عديدة؛ الأمر الذي يفرض الاعتراف بهذه الثقافات والسماح لأتباعها بالتعبير عن أنفسهم من خلال المواقف التربوية المختلفة التي تبرمجها المؤسسة التربوية في صورة مناهج أو أنشطة تعليمية أو مواقف تعليمية مختلفة. ومرة أخرى، إن هذا لا يعني بحال من الأحوال الغض من محورية الثقافة العربية الإسلامية السائدة في المجتمع الأردني، فهذه هي الجوهر الذي يخلق القاعدة، والمشارك الأعظم الذي يتخلق حوله جميع المواطنين في النهاية.

التعليقات والمناقشات

الأستاذ الدكتور محمد عصفور:

بيّن أننا في الترجمة نحاول أن نجد المقابل العربي الصحيح للكلمة الأجنبية، لكن الدكتور بطاح نسج كثيراً من الكلمات والتعبيرات الإنجليزية في بحثه رغم أنها غير ضرورية للغة العربية. كما بيّن أننا نحتاج إلى المصطلح لا إلى الكلام العام، ولذلك فإن فحوى الكتاب ينطبق على البيئة الأمريكية التي تعاني في الوقت الحاضر من صراع مسلح يطلق فيه البيض النار على الزنوج ويشعر الزنوج بأنهم مظلومون وأن عليهم أن يردوا بالمثل. ويصعب تطبيق الدرس المستخلص منه على البيئة العربية، والأمثلة التي ذكرها بطاح لا تخدم الثقافة العربية.

واستشهد بكلامه عن المجتمع الخليجي على أنه ينقسم إلى قسمين: أحدهما سني، والآخر شيعي، وأنه من الضروري أن نخاطب الطرفين من أجل ألا يشعر الشيعة أن حقهم مغموط. ورأى عصفور أن هذا الكلام سيؤدي إلى وضع أسوأ في العراق لأن الشيعة أغلبية، وهناك حاجة للسنة بأن يعترف بهم وأن تطلق لهم حرية التعبير، ونحن نلاحظ ما يحصل في لبنان عندما يتعمق الإحساس بالطائفية، ويتدمر البلد باعتبار أن هذا سني وأن هذا شيعي... إلخ.

الأستاذ الدكتور عبدالفتاح الحموز:

شكر للأستاذين الفاضلين ما تقدما به من ملخص لكل الكتابين، وبيّن أن الهدف الرئيس تقديم ملخص شافٍ لكل الكتابين، والوقوف عند بعض المصطلحات وما يقابلها من مصطلحات العربية أو ما قد تترجم، لكن ذلك غاب عنهما.

ورأى أيضاً أن هذين الكتابين لا يمكن أن ينطبقا على المجتمع العربي ولا سيما أن اللغة العربية تختلف اختلافاً كلياً عن اللغات الأجنبية بنحوها وصرفها ومفرداتها، فعندما نأتي للمفردات يقال إن المفردات قد يتعلمها المتعلم من خلال الجملة أو

السياق، لكن الجملة العربية قد تحتاج إلى المدرس ليومئى إلى بعض ما يراد، ومن ذلك الطباق والمجاز وأسلوب الحكيم والمزوجة بين الأشياء أو ما شابه ذلك. ولغتنا بعيدة، وهذا لا ينطبق على مجتمعنا العربي، وكان من الأولى أن نقيم دراسة على المجتمع العربي ونخرج بما يمكن أن يساعدنا على تدريس اللغة العربية بما فيها.

كما بين أن المفردات اللغوية تختلف اختلافاً كلياً، نحوها وصرفها.. فأنت لا تستطيع أن تنطق كلمة أو تتحدث بكلمة إذا لم تضبطها صرفياً. وقال: "دعنا من القواعد الإعرابية، ولكن الحركة الصرفية أكثر فائدة من الحركة النحوية، وهذا يحتاج إلى أن نضع شيئاً ما يدور في فلك لغتنا العربية". وانتهى إلى أنه كان يجب أن نتحدث عما يمكن أن نفيد به اللغة العربية، وأن بطاح أشار بإيجاز إلى هذه القضية.

الأستاذ الدكتور علي محافظة :

عقب بملحوظتين: الأولى على ما قيل حول القراءة، إذ قال: "أنا أعتقد أن القراءة بصوت عالٍ مع الحركة أو غيرها تساعد كثيراً في الحفظ والفهم والنطق السليم للغة، كما تساهم في إيجاد ملكة في القواعد، وهذا أقوله من تجربتي الخاصة". أما الثانية فقال فيها: "الدكتور بطاح تحدث عن الثقافة الفعلية في المجتمع الأمريكي، ومشكلتنا في بلدنا أننا تخلينا عن قانون عام ١٩٦٤م قانون التربية والتعليم الذي يفرض على جميع المدارس الموجودة في المملكة أن تتبنى المناهج الأردنية، وهذه مشكلة كبرى ما زلنا نعاني منها. وعندنا مدارس أمريكية وبريطانية... إلخ لا تلتزم بالمناهج الأردنية... ولذلك نحن نساهم في تشكيل ثقافات مختلفة مناقضة للثقافة الوطنية".

الأستاذ الدكتور سمير الدروبي :

شكر المحاضرين على ما قدما من معلومات قيمة وعرض مركز وموجز. وقال: إن ما قاله الدكتور عصفور في غاية الأهمية، وإن الكتاب الذي قدمه الدكتور

بطاح لا يخدم الثقافة العربية على الإطلاق، ولم تعرف المجتمعات العربية مثل هذه الفروق ولم تنثر في يوم من الأيام، وإن ما ذكره الدكتور محافظة في غاية الأهمية أيضاً، فهذه المدارس الأجنبية كانت تحارب منذ أن أنشئت هذه الإمارة، وكان الأمير عبدالله بن الحسين رحمه الله دائم التشديد في كل خطاب وفي كل محاضرة؛ على أن هذه المدارس خطر عظيم على البلاد والأمة.

الأستاذة أسيل الضالعين:

سألت: "كيف نوظف مهارات الاستماع في الحصص الدراسية في تعليم اللغات التي لا تكون عن بعد؟".

الدكتورة خولة النوباني:

شكرت المتحدثين على إبراز هذين الكتابين، ورأت أن الاطلاع على الكتب الأجنبية الحديثة ليس ملزماً في التقنيات الحديثة التي نؤلفها لتعلم اللغة بوصفها لغة ثانية. وتوقفت عند تقنية واحدة موجودة في الكتاب، وهي توظيف النمط الغنائي، وأنه ساهم في المجتمع الأمريكي بأن يكون هناك شيء مساند مجتمعياً لخدمة اللغة العامية التي كانت منقذة وما زالت. وانتهت إلى أننا هنا بحاجة إلى أن تكون هناك تقنيات حديثة مستخدمة لإيصال العربية للناطقين بغيرها، فتوظيف مثل هذه التقنيات بحاجة لدمجها بالتكنولوجيا، وأخذت على الكتابين عدم تطرقهما لذكر هذه الوسائل الحديثة على أهميتها. وأثنت على ما قاله الأساتذة وتمنت أن يكون هناك محاضرة تحوي اطلاعاً شاملاً على الوسائل والتقنيات وتطويعها بما يتناسب مع بيئتنا العربية.

الأستاذ الدكتور خالد الكركي:

شكر للحضور مشاركتهم، كما شكر لجان المجمع، وتطرق إلى المشروعات التي أنشأها المجمع في سبيل الرقي بالعربية مثل الإذاعة وقانون حماية اللغة العربية.

الدكتور عبدالكريم الرواشدة:

رأى من خلال بحثه أن ما يسمى بلسان عربي مبين فرّخت منه جميع الألسن.

ردّ الدكتور محمد الحاج خليل:

بيّن أنه لم يكن المطلوب تلخيص الكتاب، بل استخلاص ما فيه من طرائق تدريس تصلح للغة العربية. أما أهمية القواعد والقراءة فلا تُنكر أهميتهما ولكن المشكلة في محدودية القراءة.

ردّ الأستاذ الدكتور أحمد بطاح:

بيّن أن الكتاب اقترح عليه، وأنه حاول تطبيق ما فيه على اللغة العربية. وأكّد ما قاله محافظة بشأن إشكالية المدارس الخاصة وكثرتها.

الندوة الثانية

عُقدت يوم الخميس الثاني من حزيران الساعة الحادية عشرة صباحاً، وأدارها الأستاذ الدكتور علي محافظة، عضو المجمع، وحاضر فيها كل من:

١- الأستاذ الدكتور محمد عصفور حول مضامين كتاب:

*Longman Dictionary of Language Teaching
and Applied Linguistics*

أو

قاموس لونغمن لتعليم اللغة واللسانيات التطبيقية

٢- الدكتور أمجد السيوف حول مضامين كتاب:

**Transforming Schooling for Second Language Learners:
Theoretical Insights, Policies, Pedagogies, and Practices**
Mariana Pacheco, P. Zitlali Morales, Colleen Hamilton

النهوض بالتعليم لمتعلمي اللغة الثانية: الرؤى النظرية والسياسات والأساليب
والممارسات التربوية

تحرير: ماريانا باتشيكو، ب. زيتلالي موراليس، كولين هاميلتون

Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics

أو

قاموس لونغمان لتعليم اللغة واللسانيات التطبيقية

الأستاذ الدكتور محمد عصفور

عضو مجمع اللغة العربية الأردني

صدرت الطبعة الأولى من هذا الكتاب سنة خمسٍ وثمانين وتسعمئة وألف، والثانية سنة اثنتين وتسعين وتسعمئة وألف، والثالثة سنة اثنتين وألفين، والرابعة سنة عَشْرٍ وألفين. ومن الضروري هنا أن نفرّق بين معنى **edition** باللغة الإنكليزية ومعنى كلمة "طبعة" باللغة العربية. فكلمة طبعة باللغة العربية تقابل في العادة كلمة **reprint**، وهذه تعني إعادة طبع الطبعة السابقة كما هي دون تغيير، أي: إن الكتاب نفدت نُسخه وأُعيد طبعه لأن الحاجة إلى نُسخٍ جديدة ما تزال قائمة. لكنّ بعض الكتب باللغة العربية يُعاد إصدارها بعد إجراء تعديلات أو إضافات عليها يرى المؤلّف أو المؤلفون أنها ضرورية، وهذه يشار لها في العادة بعبارة "منقّحة ومزيدة"، وهذه العبارة تقابلها باللغة الإنكليزية عبارة **revised and augmented**، وهي نادرة لأن عملية المراجعة والزيادة عملية مضمّنية لا يلجأ إليها إلا في حالات الضرورة عندما يتناول الكتاب أموراً جدّت في مجال الكتاب أو أموراً ثبت خطأها^(١) ويراد تصحيحها.

ما يهمنا في الكتاب الحالي هو أنه صدرت منه أربع طبعات (بمعنى **editions**) بين سنة خمسٍ وثمانين وتسعمئة وألف وسنة عَشْرٍ وألفين، وهذه الطبعات لا يدخل في حسابها عددُ المرّات التي أعيدت فيها طباعة الكتاب، فهذه

(١) ما يزال العرب غير متّقين على وضع الهمزة في هذه الكلمة وأمثالها: خطأها أم خطؤها.

أمور تخصّ موضوع رواج الكتاب ولا تخصّ فحواه أو محتواه. ما يهّمنا هو أن الكتاب نُشِرت منه طبعة جديدة محدّثة (بمعنى إضافة مصطلحات جديدة) كل ثماني سنوات تقريباً. ويهّمنا أيضاً أنه كتاب يتناول موضوعين مترابطين هما تعليم اللغة وعلم اللسانيات التطبيقية. واللغة المعنية هي بالدرجة الأولى اللغة الإنكليزية لأن الكتاب كُتب بها، ولأن الأمثلة المستخدمة لتوضيح المصطلحات فيه مستقاة منها. أما ما يتعلّق بعلم اللسانيات التطبيقية فينطبق على اللغات كافّة، ومن هنا جاءت فائدته لغير الناطقين باللغة الإنكليزية.

وقد يكون في التعريف بمؤلّف الكتاب بعض الفائدة، لا سيّما للعاملين في مجال اللسانيات التطبيقية. فالمؤلّف الأول هو جاك كُروفت رچرڈز، وهو نيوزيلندي الجنسية. حصل على شهادة الماجستير بدرجة الشرف من جامعة فكتوريا في ولنگتن، عاصمة نيوزيلندة، وعلى شهادة الدكتوراة في اللسانيات التطبيقية من جامعة لاڤال، وهي جامعة تدرّس باللغة الفرنسية في مدينة كيبيك بكندا. عمل الدكتور رچرڈز في جامعات عديدة حول العالم، وحصل على عدد من الشهادات الفخرية في مجاله. وله عدد يربو على مئة وخمسين من الأبحاث والكتب في مجال تخصّصه. وقد يكون في المعلومة الآتية بعنوان "خمسون في الخمسين" بعض الطرافة لما تتضمنه من لعب على الرقم ٥٠:

في سنة ٢٠١٦ كرّمت منظمة TESOL^(١) (تعليم الإنكليزية للناطقين بغيرها) جاك رچرڈز بصفته واحداً من خمسين ممّن قدّموا مساهماتٍ مهمّةً في حلّها على مدى خمسين سنة من عمرها على مستوى العالم في مجال تعليم اللغة الإنكليزية لغةً ثانيةً.

(1) Teaching of English to Speakers of Other Languages.

أما رِچَرْدُ شَمِثْ فقد كان قبل وفاته في سنة ٢٠١٧م متخصصاً في علم اللسانيات، ويعمل أستاذًا في جامعة هوائي. وكان اهتمامه البحثي ينصبُّ بالدرجة الأولى على العوامل الإدراكية والشعورية في اكتساب البالغين للغة الثانية، وعُرف بأنه هو الذي طوّر "فرضية الملاحظة" أو ما يدعى **noticing hypothesis** باللغة الإنكليزية^(١). وكان فضلاً عن ذلك رئيس الرابطة الأمريكية للسانيات التطبيقية في سنة ثلاثة وألفين، وخدم في أواخر حياته بصفته أحد كبار المستشارين لمركز مصادر اللغات الأجنبية في جامعة هوائي في مائو، القريبة من هونولولو.

المقصود من هذا التعريف بالمؤلفين إبرازُ المكانة العالية التي يحتلّانها في مجال تخصّصهما، والإيحاء بأن ما أنتجاه أهلُّ للثقة والاعتماد. وبالفعل، نجد أن هذا القاموس قد طُبِعَ أربع مرّات [بمعنى **four editions** وليس **four reprints**] وأنه يوصف بأنه **best-selling** (أي: إن القراء يُقبِلون على اقتنائه رغم ارتفاع سعره، فهو يباع بخمسة وخمسين دولارًا).

يتوجّه هذا الكتاب للطلبة الذين يدرسون موضوعي تعليم اللغة واللسانيات التطبيقية، وبخاصة لتلك الفئة منهم التي تدرس مساقات في تعليم اللغة الإنكليزية

(١) يعرف القاموس الذي نحن بصدد هذا المفهوم بأنه "the hypothesis that INPUT does not become INTAKE for language learning unless it is noticed, that is, consciously registered" – أي: إن المدخلات لا تتحوّل إلى رصيد في مجال تعلّم اللغات إلا إذا لوحظت وأدركت، بمعنى أنها دخلت ضمن عالم الوعي الفعلي. فلو صادف المتعلّم عبارة إنكليزية مثل *There is little I can do for you* وفهم منها أن المتكلّم يقول: "أنا لا أستطيع أن أفعل لك إلا القليل"، فإنه يكون قد فهم معناها السطحي ولم يتعلّم طرق الإنكليز في الـ understatement. فالمعنى هو إنكار القدرة على فعل أي شيء، مع قدر من الاعتذار عن عدم الرغبة في المحاولة، ولكن الإنكار صيغ بأسلوب مخفّف. أي: إن ملاحظة الميل العام لدى الإنكليز هو نحو التخفيف من أثر العبارات السلبية، وإن المتعلّم يكون قد فشل في اكتساب طريقة التعبير تلك في أثناء تعلّمه، وسيفشل في استعمالها في حياته اليومية، وسيفشل في ترجمتها ترجمة صحيحة إن طُلب منه ذلك إن لم ينتبه ذهنه إلى ذلك الميل.

بصفتها لغة أجنبية، أو في تعليم اللغة الإنكليزية بصفتها لغة ثانية، وكذلك إلى الطلبة الذين يلتحقون بمساقات تأسيسية في اللسانيات العامّة. ويشتمل الكتاب على شروح واضحة للمصطلحات والأفكار الصعبة في اللسانيات التطبيقية. وهو يحتوي على قرابة ثلاثة آلاف مصطلح تنتمي إلى مواضيع مثل طرق التعليم، وتطوير المناهج، وعلم اللسانيات الاجتماعية، والتراكيب، والصوتيات. ويعطي شروحاً واضحة دقيقة للمصطلحات دون افتراض معرفة سابقة بالحقل الذي تنتمي له هذه المصطلحات، ويستعين بالرسوم البيانية لتقريب المفاهيم إلى الأذهان، ويربط المفاهيم بعضها ببعض عن طريق الإحالات البسيطة ليكون الشرح وافياً مفهوماً.

أرجو ألا يفهم من كلامي أنني أدعو إلى ترجمة هذا الكتاب لأن ترجمة القواميس ضربٌ من العبث، بل أدعو إلى الاستفادة منه ومن أمثاله في وضع كتاب على شاكلته تكون اللغة الأساسية فيه هي اللغة العربية. فموضوع اللسانيات التطبيقية يهمُّ المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم العربي، وذلك لأن تعليم اللغة العربية لم يَحَقِّقْ لحدِّ الآن ما يُرجى منه من إتقانٍ للغة إتقاناً يَظْهَرُ في الميل الطبيعيّ لاستخدام العربية الفصيحة للتعبير في وسائل التواصل الاجتماعي وفي التعبير عن الأفكار المتبادلة في المحافل العامّة. ومن الواضح أن وضع كتاب شبيه بكتاب قاموس لوغْمَن الذي نتحدّث عنه ليس بالأمر السهل، ويحتاج إلى فريق عمل متجانس ومتكامل، يحصل على دعمٍ مادّيٍّ ومعنويٍّ من وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي. وأنا أرى أن مجمع اللغة العربية الأردني أفضلُ جهةٍ يمكنها أن تنهض بهذا المشروع لأن المجال الذي يقع ضمن اهتماماته يشمل كلاً من اللغة العربية والتربية والتعليم.

لقد اتّسم تأليف الكتب المرجعية في التراث العربي بالجهد الفردي الذي يتولاه شخصٌ واحد يدّعي الإحاطة، أو تُنسب له هذه الإحاطة، من أمثال سيبويه في النحو، أو الطبري في التاريخ، أو البخاري في الحديث، أو ابن منظور في صناعة المعاجم

في القرون الماضية، ومن أمثال بطرس البستاني ولويس معلوف في المعاجم العربية الحديثة، وإلياس أنطون إلياس ومنير البعلبكي وحسن الكرمي في المعاجم الثنائية في عصرنا الحديث. نحن لا ننكر فضل هؤلاء الرواد بطبيعة الحال، ولكن لا شك في أن العلوم قد اتسعت اتساعاً هائلاً في القرن الأخير بحيث ما عاد في وسع أي فرد أن يدعي الإحاطة حتى في تخصصه، ولذلك فإن التعاون أصبح ضرورياً لإنتاج المراجع بمختلف مستوياتها.

والانطباع الشخصي الذي تكوّن لديّ عبر سنوات الخدمة الطويلة في التعليم الجامعي هو أن أغلب المتخصصين في علم اللسانيات (وهم في العادة من خريجي أقسام أجنبية في جامعات أجنبية) ليسوا على معرفة كافية بعلوم العربية، وأن أغلب من لديهم معرفة كافية بعلوم العربية ليسوا على معرفة كافية بعلم اللسانيات الحديث، سواء منه ما كان نظرياً خالصاً أو ما كان تطبيقياً ينفع في التعليم والتعلم، وأن الوضع الأمثل هو التدريب المكثف للجانبين في برنامج يُصمّم لهذا الغرض بحيث ينهض الطرفان معاً في المستقبل بوضع كتب لتعليم العربية لا يقلّ مستوى المعرفة في هذا الجانب منها عن الجانب الآخر.

ومن الواضح أيضاً من عنوان القاموس أنه يتناول موضوعين متكاملين هما تعليم اللغات واللسانيات التطبيقية، أي: إنه يتناول حقلي التربية والتطبيق العملي لعلم اللسانيات. وقد جرت العادة على أن يجري تدريب المتخصصين في حقل التربية على طرق التعليم وعلى القياس والتقويم على حساب المحتوى، وأن يجري التركيز في حقل اللسانيات على النواحي النظرية على حساب النواحي العملية. أما الوضع الأمثل للاستفادة القصوى من الجانبين فهو دمج الطرفين، مع الاستفادة من علم مُتّصل هو علم اللسانيات المقارنة حيث تُدرّس أوجه الشّبهِ والاختلاف بين لغتين أو أكثر دراسة تضيء نواحي من كلّ لغة على حدة من شأنها أن تبقى دون تفسير إن اقتصرَ النظر فيها على لغة واحدة. فبما أن اللغات تشترك في كونها ظاهرة إنسانية عامّة تميّز بني

البشر عن غيرهم من الكائنات فإنه لا مندوحة من وجود أوجهٍ للتشابه والاختلاف قادرةٍ على تفسير بعض النواحي اللسانية التي قد تبقى غامضة في غياب المقارنات المفيدة. ولذلك فإن دراسة الظواهر اللغوية في لغات متعدّدة من شأنها أن توضّح أمورًا تحتاج إلى مزيد من التوضيح في اللغة القومية.

Transforming Schooling for Second Language Learners: Theoretical Insights, Policies, Pedagogies, and Practices

Mariana Pacheco, P. Zitlali Morales, Colleen Hamilton

النهوض بالتعليم لمتعلمي اللغة الثانية: الرؤى النظرية والسياسات والأساليب
والممارسات التربوية

تحرير: ماريانا باتشيكو، ب. زيتلالي موراليس، كولين هاميلتون

الدكتور أمجد السيوف

جامعة البلقاء التطبيقية

يتفحص هذا الكتاب ما هو قائم من الإجراءات والأفكار المرتبطة بحقل التعليم فيما يتعلق بثنائيي اللغة الناشئين (EBs) في الولايات المتحدة. يقع الكتاب في أربعة أجزاء رئيسية هي: الرؤى النظرية، وسياسات التطوير، والتطوير التربوي، وممارسات التطوير. وضمن كل قسم هناك فصول تركز على حالات دراسية معينة تتناسب معه، ومن ذلك أمثلة للممارسات التطويرية التي يتم تنفيذها حاليًا في بيئات التعلم.

الرؤى النظرية

يبحث هذا القسم في مختلف الجوانب الأيديولوجية للممارسة العملية.

يبدأ هذا القسم النظري بالفصل الثاني المعنون بـ: (نسج لغة ترامب: كسر النمط وتغيير الهويات والأيديولوجيات) للكاتبة *أريا رازفار*. يصف الفصل كيف كان بدء تنصيب ترامب رئيسًا في العام ٢٠١٦م فرصةً لتعطيل طرق التفكير أحادية اللغة على المستوى الأيديولوجي من خلال إعادة النظر فيه ودمج واقع تعدد اللغات للأمة.

تستخدم الكاتبة خطاب ترمب كمثال على هذا الدمج؛ فقد تمكن ترامب من استخدام تويتر (كبيئة تواصل) بطرق مختلفة لتقديم أجندته السياسية وإيصال صوته.

تشير رازفار إلى أهمية فهم كيف غيرت الشعبوية تصور المجتمع للخطاب. كما يقدم الفصل السيدة الأولى ميلانيا ترمب كمعزز شرعي للخطاب ثنائي اللغة لكون الإنجليزية هي لغتها الثانية، وظهر ذلك جلياً في لهجتها الثقيلة.

والمحصلة أن هذه الأمثلة تؤكد أهمية فهم كيفية تمكين الإطار النظري الخطاب من إعطاء صوت للمتحدثين الناشئين متعددي اللغات، وهو ما يمثل قيمة مهمة للارتقاء بمتعلمي اللغة الثانية.

الفصل الثالث: (المدرسون ثنائيو اللغة كقوة لنشر ديمقراطية التعليم بين

متعلمي اللغة الإنجليزية)، يناقش ماسيدو وبارتولومي مفهومين اجتماعيين وثقافيين مهمين للغاية يجب على المعلمين تبنيهما في ممارساتهم: الوعي النقدي، والوضوح السياسي. يؤكد الكاتبان مسؤولية المعلمين عن تطوير الوعي النقدي للطلاب (ثنائيي اللغة الذين لغتهم الأصلية ليست الإنجليزية) حول التفاوت الاجتماعي والسياسي والاقتصادي الذي يؤثر تأثيراً مباشراً على تهميتهم. يسمح الوعي النقدي لثنائيي اللغة الناشئين بإنهاء استعمار عقولهم ورفض جميع أشكال القمع التي تفرضها الجماعات المهيمنة.

يبحث الباحثان في هذا الفصل معلمي الطلاب المهمشين على الكشف عن أشكال الاضطهاد الممنهج التي تديم الظلم، وعلى تعزيز الوعي الاجتماعي والثقافي وتطبيق العدالة الاجتماعية، الأمر الذي يعزز إنسانية وتفرد كل طالب. كما يؤكدون على المسؤولية الجماعية في إضفاء الطابع الإنساني على التعليم المدرسي للطلاب ثنائيي اللغة الذين تعتبر لغتهم الأصلية حقاً وثروة أساسيين للحفاظ على هويتهم وتعزيزها.

سياسات التطوير

يتناول هذا القسم طرق تطوير السياسة التعليمية لتشمل بشكل فاعل شريحة واسعة من طلاب اللغة.

وفي **الفصل الرابع: (تطوير سياسة التعليم في المنطقة لثنائيي اللغة الناشئين في وجهات الهجرة الجديدة: دور المنظمات المجتمعية)**، يصف هوبكنز وبريزيشا كيف تتحدى التحولات الديموغرافية سياسات المدارس التقليدية أحادية اللغة. يبرز في هذه الظروف دور أعضاء المنظمات المجتمعية الذين يعملون كجسور حدودية، أو شبكات مجتمعية، لتسهيل التواصل بين أفراد المجتمع بما فيهم المهاجرون الجدد وقادة المناطق التعليمية.

وفي **الفصل الخامس: (إعادة تصور البيئة التعليمية في كاليفورنيا لثنائيي اللغة الناشئين: الآثار المترتبة على تمرير المقترح ٥٨)**، يصف ألدانيا ومارتينيز كيف غير الاقتراح ٥٨ (٢٠١٦) سياسات ولاية كاليفورنيا واللغة المحلية، مما أثر إيجاباً على ثنائيي اللغة الناشئين، من خلال إلغاء القيود على ثنائية اللغة التي وضعها المقترح ٢٢٧ في العام (١٩٩٨) الذي أثر سابقاً بشكل مباشر على تشريعات كاليفورنيا وأدى إلى مقترحات مماثلة في أريزونا وكولورادو وماساشوستس، بهدف الحد من التعليم ثنائي اللغة.

سمحت التغييرات في السياسة من المقترح ٢٢٧ إلى المقترح ٥٨ للمدارس باستخدام لغات أخرى غير اللغة الإنجليزية للتعليم المدرسي دون إذن الوالدين. يصف الفصل الخامس أيضاً كيف ساعد مشروع التعليم الثانوي عبر الإنترنت (SOL) في تحقيق سياسة ثنائية اللغة.

في هذا البرنامج، يستخدم طلاب المدارس الثانوية ذخيرتهم اللغوية للوصول إلى المعرفة الأكاديمية مقاومين سياسات تقييد اللغة.

تشير الحالتان (المقترح ٥٨ وبرنامج التعليم الثانوي عبر الإنترنت) إلى إمكانية التأثير التي تملكها المجتمعات لتغيير السياسات لمصلحة الفئات "الأقل تمثيلاً" حيث يعتبر التنوع اللغوي والثقافي لطلاب الأقليات جوهرياً.

وفي الفصل السادس: (كيف تغير ممارسات المرحلة الدراسية سياسات الدولة والولاية: استجابة مدرسة مزدوجة الانغماس اللغوي لمعايير الدولة الأساسية)، توضح **ستيلمان** كيف يمكن للسياسة المرتبطة بمستوى المدرسة أن تؤثر في السياسات التي ترسمها الدولة بخصوص المدارس، وتتساءل كيف تتطور المعايير التربوية للدولة، الخاصة باللغة الإنجليزية، خلال تغير المستوى المدرسي من مرحلة إلى أخرى.

تصور ستيلمان التطور الذي يحصل على مستوى الدراسة الجامعي، وتركز على النتائج الإيجابية على كلٍ من الطلاب والمعلمين في هذه المرحلة. ورغم تلك الإيجابيات، ذكرت ستيلمان أن "النتائج تشير أيضاً إلى أن وجود سياسات وممارسات تطويرية على مستوى المدرسة لا يمكن أن يحمي المعلمين بشكل كامل من القوى المهيمنة للسياسات الاختزالية، حتى أولئك المهيئين بشكل جيد لتدريس ثنائيي اللغة الناشئين..." (الصفحة ١١٦)، مشيرة إلى أن الدولة يجب أن تدفع باتجاه تطوير المعلمين (وليس السياسات فقط). تصبح التطويرات المعتمدة في أيديولوجية المعلم في النهاية حقيقة تترك تأثيراً واضحاً على المتعلمين في الغرفة الصفية.

التطوير التربوي

في الفصل السابع: (الخلفية الاجتماعية المكانية كأداة للمقاومة والتعلم المطرد)، يناقش **كورتيز وغوتيريز** الفروق في الخلفية الاجتماعية المكانية ويتشاطران كيفية استخدام الممارسات اللغوية والاجتماعية والثقافية كمصادر قوة، وتحديدًا كيف

يستخدم ثنائيو اللغة الناشئون خطابهم للتفاوض على السلطة وللتحدي ومقاومة غياب العدالة.

أصبحت الممارسات ثنائية اللغة مثل "التنقل اللغوي" **translanguaging** (استخدام المصادر اللغوية المتوافرة لدى الطالب ثنائي اللغة من أجل خلق المعنى الأكاديمي والاجتماعي "توظيف أكثر من لغة") موارد للشباب ثنائيي اللغة للتغلب على التغييرات الناتجة عن السياسات الاجتماعية والتعليمية المنبثقة من الليبرالية الجديدة التي تصنفهم على أنهم ناقصون.

وفي الفصل الثامن: (تطوير التدريس في المجتمعات متعددة اللغات: نحو تربية للقلب والعقل عابرة للثقافات)، يتحدث المؤلفون عن «تربية القلب والعقل عبر الثقافات» لدى الطلاب المهاجرين متعددي اللغات. ينصب تركيزهم النهائي على تكييف استخدام اللغات المختلفة من قبل ثنائيي اللغة الناشئين من أجل منحهم مكانة ذات زخم اجتماعي وثقافي مع زملائهم الطلاب والأسر والمجتمعات. وهذا النهج الخاص في علم التربية يأتي ليناقض التهميش الذي تعاني منه العديد من مجموعات تعلم اللغات المتنوعة في أنحاء البلاد.

الممارسات التطويرية

في الفصل العاشر: (التنقل اللغوي وتهيئة الغرفة الصفية: الآثار المترتبة على تعطيل الحدود اللغوية)، يقدم **مارتينيز وهيكيدي** و**دوران** روايات حول المنظور الموجه نحو عجز ثنائية اللغة، وسياسات تعكس وجهات النظر أحادية اللغة. وفي النهاية يتفق الباحثون على أنه عندما يتم اعتماد ممارسات التنقل اللغوي في المدرسة فإن فرص التعلم وشبكات الدعم تصبح أكثر إتاحةً للطلاب ثنائيي اللغة.

وفي الفصل الحادي عشر: (الشباب ثنائيو اللغة وشبكات الدعم: تصميم صيغة للنجاح على الطريق إلى الجامعة)، يصف **هاميلتون وباتشيكو** كيف يقوم

الطلاب ثنائيو اللغة ببناء شبكات دعم داخل وخارج المدرسة لتحقيق النجاح الأكاديمي. توفر شبكات المؤيدين هذه للطلاب الفرص والموارد اللازمة لمواصلة تعليمهم بعد الثانوي. وبذلك يمكن للشباب ثنائيي اللغة أن يصمموا مستقبلهم الأكاديمي والاجتماعي.

وفي الفصل الثاني عشر: (تعلم قراءة وكتابة لغتين مختلفتين كممارسة عاطفية: أطفال أمريكا اللاتينية يطورون علاقات من خلال محو الأمية الرقمية في برنامج تكنولوجيا ما بعد المدرسة)، يوضح الكاتبون كيف أن تعلم قراءة وكتابة لغتين مختلفتين **biliteracy** عامل مهم في تعزيز العلاقات بين الطلاب. إن استخدامهم لممارسات لغتهم الأصلية مثل [الأقوال]، و[الأمثال]، و[الألغاز] يسمح لهم بالتواصل واستخدام مواردهم اللغوية والاستفادة من ثقافتهم ولغتهم.

يسلط هذا الفصل الضوء على أهمية الأبعاد الاجتماعية للتعليم ويوضح كيف يمكن لممارسي اللغة الثانية أن يفهموا إمكانية تعزيز اللغة، وتعلمها، وتحقيق الاندماج الاجتماعي من خلال استخدام ممارسات لغوية أصيلة.

المخرجات

يهدف هذا الكتاب إلى إعادة صياغة الممارسات التعليمية لطلاب الأقليات من خلال التطرق لمفهوم اكتساب اللغة الثانية والنظريات الاجتماعية والثقافية.

تشير الروابط بين الهويات اللغوية للطلاب ثنائيي اللغة وممارسات ثنائية اللغة داخل المدارس وخارجها إلى ضرورة الاعتراف باللغة كمصدر وحق. يحدث التحول نتيجة للوعي بالحاجة إلى التغيير.

التعليقات والمناقشات

الأستاذ الدكتور فتحي ملكاوي:

أشار إلى ضرورة اتباع منهج منضبط عند إعداد المعجم العربي.

رد الأستاذ الدكتور محمد عصفور:

اتفق مع ما أشار إليه الدكتور ملكاوي، واقترح أن توضع المصطلحات التي ترد في المعجم العربي في قائمة مستقلة لحين استقرار تلك المصطلحات.

الأستاذ الدكتور عبدالفتاح الحموز:

تساءل حول المصطلح، أكان هذا المؤلف متفرداً فيه، أم أنه اتخذ غيره عمدة له في هذا الكتاب، وهل تفرد في المصطلح بناءً أم تركيباً، وهل هو من كلمة واحدة أم أكثر، وما يمكن أن ينماز به هذا المصطلح عن غيره، فإذا كان مركباً أو بناءً مفرداً ليس منحوتاً من كلمتين فلا بد من ذكر شواهد وأمثلة على ذلك.

الدكتور جعفر عبابنة:

تساءل عن دور سياسة التدوين في صناعة المعاجم.

رد الدكتور أمجد السيوف:

أوضح أن الضغط يأتي عادة من المهاجر لا من الدولة، وهذا لا يدخل في عنصر اللغة فقط.

الدكتور عبدالكريم الرواشدة:

اقترح الاستفادة من بعض المعاجم الأجنبية مثل معجم (إدوارد لاين).

توصية عامة

أوصى المشاركون في الندوة بإعداد معجم جامع باللغة العربية للناطقين بها وبغيرها، وبدوره بيّن الأستاذ الدكتور خالد الكركي رئيس المجمع بأن المجمع على استعداد للبدء بإنجاز معجم جامع ووضع الأسس والقواعد الخاصة بإنجازه وتأمين التمويل اللازم لذلك، بحيث يكلف به فريق عمل محدد من المجمع والخبراء والمختصين.

الندوة الثالثة

عُقدت يوم الخميس الثالث والعشرين من حزيران الساعة الحادية عشرة صباحاً، وأدارها الأستاذ الدكتور سمير استيتية، عضو المجمع، وقدم فيها الأستاذ الدكتور فتحي ملاوي، عضو المجمع، محاضرة بعنوان "العربية لسان وبيان".

العربية لسانٌ وبَيَانٌ^(١)

الأستاذ الدكتور فتحي حسن ملكاوي^(٢)

عضو مجمع اللغة العربية الأردني

ملخص

موضوع هذا البحث هو العلاقة بين اللغة والفكر، لكنَّ عنوانه جاء أقرب إلى الألفاظ القرآنية ذات الصلة بالموضوع. والعربية لغةٌ من لغات العالم، ونحن العرب، ومعنا سائر المسلمين، نعتقد أنَّ لغتنا لغةٌ شريفةٌ باعتبارٍ دينيٍّ خاصٍّ، وأنَّ لها خصائص مميَّزة لا اعتبارات متعدِّدة أخرى. لكنَّ الدراسات اللغوية لا تقف عند خصائص كلِّ لغة بمفردها، وما تتضمنه من حقول لغوية، مثل النحو والأدب والنقد وغيرها، ولا تقتصر اهتماماتها على الوظيفة التقليدية للغة بوصفها وسيلة تعبير وتواصل بين المتحدثين بها، بل تطوَّرت فيها حقول معرفية متعددة منها ما يهتم بالفكر اللغوي والمضمون الفكري للغة.

يقف هذا البحث عند المحتوى الفكري للغة العربية، فيرصد بصورة موجزة بعض المحطات التاريخية التي تكشف عن الاهتمام بهذا المحتوى، والحاجة إلى إثارة الوعي المعاصر بالبعد الفكري للغة، وأهمية ذلك في جهود النهوض الحضاري للأمة.

(١) أُعِدَّ هذا البحث بتكليف من مجمع اللغة العربية الأردني.

(٢) دكتورة في تدريس العلوم وفلسفة العلوم من جامعة ولاية ميشيجان الأمريكية، وماجستير في علم النفس التربوي من الجامعة الأردنية، ودبلوم عالٍ في تدريس العلوم من جامعة ردينغ البريطانية، وبكالوريوس في الكيمياء والجيولوجيا من جامعة دمشق. أستاذ سابق في جامعة اليرموك، وعضو مجمع اللغة العربية الأردني.

ويتضمّن البحث قسمين رئيسيين: يبحث أولهما في مرجعية البحث في علاقة الفكر بالُّغة، وفيه ثلاثة عناصر، تتناول مرجعية استعمال مصطلحات اللُّغة واللِّسان والبيان في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وفي معاجم اللُّغة العربية، وفي التراث العربي الإسلامي.

ويبحث القسم الثاني في حضور الفكر في اللِّسان والبيان، وفيه ثلاثة عناصر، تتناول نصوص الفكر في اللِّسان والبيان بصورة مباشرة، ونظريات العلاقة بين الفكر واللِّسان، ومقارنة موجزة بين حضور الفكر في اللِّسان والبيان في الماضي والحاضر. ولكن المهمة الأساس في البحث هي محاولة التأكيد على الصلة الوثيقة التي تقوم بين اللُّغة والفكر أو بين اللِّسان والبيان.

classical dictionaries of Arabic and in the Arab-Islamic heritage. The second section examines the intellectual content in the language, theories of the relationship between thought and language, and a brief comparison between the presence of thought in Arabic in the past and the present.

Abstract

Language and its Intellectual content in Arabic

The topic of this work is the relationship between language and thought, its title has been chosen to be closer to related Qur'anic terms. Arabic is one of the languages of the world, were Arabs, along with the rest of the Muslims, believe that it is an honorable language with a special religious consideration, and that it has distinctive characteristics for various other considerations. Linguistic studies are not limited to the characteristics of each language, and the linguistic fields it includes, such as grammar, literature, criticism and so forth, or to the traditional function of language as a means of expression and communication between its speakers, rather, each language has been the container of developing knowledge of various field of human experience, including those concerned with linguistic thought and the intellectual content of the language.

The intellectual content of the Arabic language, in the focus of this work that briefly monitors some historical stages of that content and the need to raise contemporary awareness of the intellectual dimension of language, and its importance in the efforts of the civilizational advancement of Arabs and the Muslim Ummah.

The paper includes two main sections: the first of which deals with the presence of three terms: Language (*lughah*), thought (*bayan*) and tongue (*lisan*), in the Quran and Hadith, in

تميّز كل قوم من أقوام البشر في القديم والحديث بما يجدونه في أنفسهم من خصائص وفضائل، لعل أهمها اللغة. والعربية لغة العرب، أو هي لغة عربية تكلم بها قوم فأخذوا اسم العرب. وهي لغة من لغات العالم. ونحن العرب، ومعنا سائر المسلمين، نعتقد أن لغتنا لغة شريفة باعتبار ديني خاص، وأن لها خصائص مميزة لاعتبارات متعددة أخرى تتصل بالأصل، والتاريخ، والأصوات، ومسالك التطور، وغير ذلك.

لكن الدراسات اللغوية لا تقف عند خصائص كل لغة بمفردها، وما تتضمنه من حقول معرفية، مثل القواعد والأدب والنقد وغيرها، ولا تقتصر اهتماماتها على الوظيفة التقليدية للغة بوصفها وسيلة تعبير وتواصل بين المتحدثين بها، فقد تطورت فيها حقول معرفية متعددة، منها ما يختص بأبعاد تاريخية وفلسفية واجتماعية ونفسية، ومنها ما يتناول اللغة من حيث كونها وسيلة وغاية، ومنها ما يهتم بالفكر اللغوي والمضمون الفكري للغة، ومنها ما يبحث في موقع اللغة في نطق اللسان المسموع، وخط البيان المكتوب، ومنها ما يجعل المتكلم باللغة محور الاهتمام، أو يجعل المستمع بؤرة الاهتمام.

يقف هذا البحث عند المحتوى الفكري للغة العربية، فيرصد بصورة موجزة بعض المحطات التاريخية التي تكشف عن الاهتمام بهذا المحتوى، والحاجة إلى إثارة الوعي المعاصر بالبعد الفكري للغة، وأهمية ذلك في جهود النهوض الحضاري للأمة.

ويتضمن البحث قسمين رئيسيين: يبحث أولهما في مرجعية البحث في علاقة الفكر باللغة، وفيه ثلاثة عناصر، تتناول مرجعية استعمال مصطلحات اللغة واللسان والبيان في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وفي معاجم اللغة العربية، وفي التراث العربي الإسلامي.

ويبحث القسم الثاني حضور الفكر في اللسان والبيان، وفيه ثلاثة عناصر، تتناول نصوص الفكر في اللسان والبيان بصورة مباشرة، ونظريات العلاقة بين الفكر واللسان، ومقارنة موجزة بين حضور الفكر في اللسان والبيان في الماضي والحاضر. ولكن المهمة الأساس في هذه الورقة هي محاولة التأكيد على الصلة الوثيقة التي تقوم بين اللغة والفكر أو بين اللسان والبيان.

وينطلق اهتمامنا باللسان والبيان من الصلة الوثيقة بينهما في لغتنا العربية، ومن أهمية الدراسات اللغوية في عالمنا المعاصر، حيث أصبحت معرفة اللسان جزءاً من معرفة الإنسان، في معنيين؛ المعنى الأول: أن النطق باللسان بكلام له معان محددة، هو واحد من أهم أشكال السلوك البشري، الذي يدرسه علم اللغة النفسي^(١) وعلم النفس اللغوي^(٢) وما تتضمنه هذه الدراسة من نُمو اللغة عند الإنسان ومراحل هذا النمو ومشكلاته.

أمّا المعنى الثاني لعلاقة اللسان بمعرفة الإنسان، فتدرسه كثير من العلوم اللغوية مثل علم اللغة المقارن، وعلم الاجتماع اللغوي، وعلم اللغة التقابلي، وما يختص بالتواصل البشري المتزايد، وما يرافقه من التفاعل الثقافي بين الشعوب، وما يتطلبه من أسباب التعايش والتعاون والتكامل.^(٣)

وكاتب هذه السطور ليس متخصصاً في اللغة العربية ولا في آدابها، ولكنه يعتزّ باهتمامه بها. ويتمنّى لو يكون له من العلم والخبرة أفضل ما عند المتخصصين بها

(١) العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم. علم اللغة النفسي، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م.

(٢) السيد، محمود أحمد. علم النفس اللغوي، دمشق: منشورات جامعة دمشق، ط٢، ١٩٩٥-١٩٩٦م.

(٣) كتبتُ معظم مادة هذا البحث في شباط (فبراير) عام ٢٠٢٠م، زمن انتشار جائحة فيروس كورونا-١٩، وما شهده من سهولة انتقال المرض من بلد إلى آخر، وعجز أي بلد منفرداً عن التعامل معه: وقايةً أو علاجاً.

منهما. وبخبرته في التعليم المدرسي والجامعي، كان ولا يزال يؤمن بأنَّ كلَّ معلِّم هو معلِّمٌ لِلْغَةِ قَوْمِهِ. لكنَّه يخشى في حديثه هذا في حضرة معشر المعجميين أن يكون مثل بائع الماء في حارة السقائين، لذلك فإنَّه لا يقصد ترويج بضاعته المزجاة أمامهم، لكنَّه يأمل أن يجد منهم ما يشفع، ثم ما ينفع!

ورغم أنَّ موضوع هذا البحث هو العلاقة بين اللُّغة والفكر، اختار الباحث عنوان البحث ليكون أقرب إلى الألفاظ القرآنية ذات الصلة بالموضوع.

القسم الأول: مرجعية البحث في قضايا اللُّغة والفكر

في هذا الجزء من البحث نحاول أن نشير إشارات موجزة إلى المرجعية التي يحسن أن نعتمدها في النظر في الألفاظ ذات الصلة المباشرة بموضوع العلاقة بين اللُّغة والفكر. ونقدر أنَّ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف هما المرجعان الرئيسيان لهذه الألفاظ ومعانيها. ذلك أنَّ القرآن الكريم بعد نزوله باللُّغة التي نزل بها، أصبح المعجم اللغوي الذي أراد الله سبحانه أن يكون المرجع في ألفاظ العربية ودلالاتها. أمَّا الحديث النبوي الشريف فقد كان فيه من أساليب البيان والتبيين ما قد يكون خافياً على جيل الرسالة من دلالات لغة الوحي وأحكامها ليكون منهجاً عملياً، لتنزيل هداية الوحي في الواقع العملي للناس.

وسنجد أن كتابة معاجم اللُّغة أصبحت أمراً ضرورياً للأجيال الجديدة على العربية؛ إذ دَوَّن أصحاب هذه المعاجم القديمة "ما استطاعوا جمعه من الألفاظ العربية الفصيحة، مما ورد في القرآن الكريم والحديث النبوي، ونُقِلَ عن طريق الرواية ومشافهة الأعراب والفصحاء من ماثور كلام العرب، شعره ونثره... وذلك خلال عصور الاحتجاج اللغوي والنحوي."^(١) فكان القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وهذه المعاجم فيما بعد مرجعية النظر في ألفاظ العربية ودلالاتها.

(١) فاخوري، محمود. المعجم اللغوي المنشود بين معاجمنا القديمة والحديثة، مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، مجلد ٧٧، ج ١، ٢٠٠٢م، ص ٤٥-٦٦.

لكن علماء الأمة بدءاً من القرن الثاني الهجري أخذوا يدوّنون ما كانوا يتناقلونه بالمشافهة من علوم الحديث وفتاوى الصحابة والتابعين والمغازي والسير، وشعر العرب وأيامهم وأنسابهم، وغير ذلك. وأصبحت هذه المدونات أساساً لما جاء بعدها من علوم التراث التي كانت تتطوّر وتتوسّع وتسلك مناهج متنوّعة، فكان منها علوم اللّغة وآدابها، وكان منها علوم الحديث والفقه والتفسير والتاريخ والفلسفة والطب وغيرها من العلوم. والباحث اليوم في أيّ موضوع من الموضوعات يجد في هذا التراث ما يستعين به في فهم مسيرة البحث وتطوره، قبل أن يدلف إلى حالته المعاصرة، ويستشرف ما يلزمه من إضافات واكتشافات.

١. المرجعية في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ومعاجم اللّغة:

لم ترد كلمة "اللّغة" في القرآن الكريم، بهذا اللفظ، أو بالمعنى الذي يأخذه هذا اللفظ اليوم. وكلّ ما ورد من أصل الجذر الثلاثي (لَغَا) في القرآن الكريم إنّما جاء بدلالات تفيد كلاماً غير مفيد، أو كلاماً ملغياً، أو باطلاً، أو لا يعنيه صاحبه. وقد وردت مشتقات هذا الأصل في القرآن الكريم في أحد عشر موقعاً،^(١) واحد منها بصيغة الفعل، وهو قوله تعالى: ﴿وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لَا تَسْمَعُوا لِهَذَا الْقُرْآنِ وَالْغَوْا فِيهِ لَعَلَّكُمْ تَعْلَمُونَ﴾ (فصلت: ٢٦)؛ أي أحدثوا من المكاء والصفير والتخليط ما يصرفكم عنه، فلا يؤثّر فيكم ولا يسمعه غيركم. وفي المواقع الأخرى بصيغة الاسم، بعدد من المعاني منها: اللغو بمعنى اليمين غير المقصود، في مثل قوله تعالى: ﴿لَا يُؤْخَذُ بِاللَّهِ بِاللَّغْوِ إِمَّا يَمُنُّكُمْ﴾ (البقرة: ٢٢٥)، ومنها: اللغو بمعنى القول الباطل الذي يدعو إلى الترفع عنه، والإعراض عن الاهتمام به، يقول تعالى: ﴿وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا﴾ (الفرقان: ٧٢)، ومنها اللغو بمعنى الباطل من القول، الذي يمتنع وجوده في الجنة، يقول تعالى: ﴿لَا يَسْمَعُونَ فِيهَا لَغْوًا وَلَا تَأْثِيمًا﴾ (الواقعة: ٢٥).

(١) مجمع اللغة العربية في القاهرة. معجم ألفاظ القرآن الكريم، القاهرة، ط٢، ١٩٨٨م، ص ١٠١٣.

وقد يصل معنى اللغو بمعنى الساقط من الكلام أو الفعل، إلى معنى الشرك، كما جاء في تفسير القرطبي لقوله تعالى: ﴿وَالَّذِينَ هُمْ عَنْ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ﴾ (المؤمنون: ٣).^(١)

وأكثر ما ورد في الحديث النبوي الشريف من مشقات "لغا" كان من اللغو وهو الكلام في غير موقعه المناسب، والكلام الباطل، واليمين غير المنعقد. لكن معجم ألفاظ الحديث النبوي^(٢) رصد ثلاثة نصوص حديثية وردت فيها لفظة لغة. وفي نصين منها كانت اللفظة ترد في جملة معترضة أضافها راوي الحديث للتوضيح، وهو ما يعني أنها ليست من أصل النص النبوي. أحد النصين يقول فيه النبي صلى الله عليه وسلم لزوجه صفية: "عَفْرَى حَلَقَى -لغة قريش- إِنَّكَ لَحَابِسْتُنَا"، كأن راوي الحديث يرى أنَّ عبارة "عَفْرَى حَلَقَى" ربَّما تكون غير معروفة، فيستدرك بالقول إِنَّهَا كانت مألوفاً في كلام قريش. يقول الشارح: لغة قريش يطلقونها ولا يريدون حقيقتها، ويروى: لغة لُقْرِيش؛ أي لغة كائنة لقريش.^(٣) وفي الحديث الثاني عند أبي داود/ شرح العيني، يقول فيه النبي صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي يرويه عبدالله بن فضالة عن أبيه: "حافظ على العصرين -وما كانت من لغتنا- فقلت: وما العصران؟ قال: صلاة قبل طلوع الشمس وصلاة قبل غروبها". فعبارة "وما كانت من لغتنا"؛ تعني أن إطلاق العصرين على الصبح والعصر لم يكن معروفاً في كلام راوي الحديث.^(٤)

(١) القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي (توفي ٦٧١هـ) الجامع لأحكام القرآن، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ١٩٨٨م، ج ١٢، ص ٧٠.

(٢) فَنَسْنَكْ، أرند جان. المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقى، ج ٦-ل-ن ليدن، هولندا: دار بريل للنشر، ١٩٦٧م، ص ١٣٠.

(٣) العيني، بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى الحنفي (توفي ٨٥٥هـ) عمدة القاري شرح صحيح البخاري، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ج ٢٢، ص ١٩١.

(٤) العيني، بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى الحنفي (توفي ٨٥٥هـ). شرح سنن أبي داود، تخريج: أبو محروس عمر بن محروس، بيروت: دار الكتب العلمية، ج ٢، كتاب الصلاة، باب المحافظة على الوقت، حديث رقم (٤٠٩)، ص ٥١.

أما الحديث الثالث فهو في مسند الإمام أحمد، وذلك قوله صلى الله عليه وسلم: "لم يبعث الله نبياً إلا بلغة قومه."^(١) وقد أتى ابن كثير بهذا الحديث بعد أن جمع في التفسير بين اللغة واللسان في تفسير قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾ (إبراهيم: ٤) فقال: "يرسل إليهم رسلاً منهم بلغاتهم، ليفهموا عنهم ما يريدون وما أرسلوا به إليهم." ثم يأتي بالحديث المذكور.^(٢) والحافظ ابن كثير توفي عام ٧٧٤هـ، حين أصبح معنى اللغة شائعاً، فلا غرابة أن يفسر لسان القوم بلغتهم.

وقد ورد لفظ اللسان في القرآن الكريم بصيغة الاسم مفرداً وجمعاً، في خمسة وعشرين موقعاً،^(٣) بمعانٍ متعددة، منها: العضو المعروف في الفم، ويُسمى جراحة الكلام، كما في قوله تعالى: ﴿أَلَمْ نَجْعَلْ لَهُ عَيْنَيْنِ ۖ وَلِسَانًا وَشَفَتَيْنِ﴾ (البلد: ٨، ٩)، ومنها اللغة، كما في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ﴾ (إبراهيم: ٤)، ومنها الذكر الحسن، كما في قوله تعالى: ﴿وَأَجْعَلْ لِي لِسَانَ صِدْقٍ فِي الْآخِرِينَ﴾ (الشعراء: ٨٤)، ومنها ألفاظ خاصة بالدعاء، كما في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ بَنِي إِسْرَءِيلَ عَلَى لِسَانِ دَاوُدَ وَعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ ذَلِكَ بِمَا عَصَوْا وَكَانُوا يَعْتَدُونَ﴾ (المائدة: ٧٨).

(١) ابن حنبل، أبو عبدالله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني (توفي ٢٤١هـ) مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، إشراف: د. عبدالله بن عبدالمحسن التركي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط ١، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م، ج ٣٥، حديث رقم (٢١٤١٠)، ص ٣٢٣.

(٢) ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (توفي ٧٧٤هـ) تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١، ١٤١٩هـ، تفسير الآية ٤ من سورة إبراهيم، ج ٤، ص ٤١٠.

(٣) مجمع اللغة العربية في القاهرة، معجم ألفاظ القرآن الكريم، مرجع سابق، ص ١٠٠٨.

وفي الحديث الشريف كثيرٌ من الأحاديث التي ورد فيها لفظ اللسان بالمعاني التي ورد فيها في القرآن الكريم، منها الإشارة إلى أنَّ القرآن الكريم نزل بلسان قريش، ولسان النبي، وعلى لسان محمد صَلَّى الله عليه وسلّم، والجهاد باللسان، واللسان ما يُنطق به من خير وشر، ومن آمن بلسانه ولم يدخل الإيمان قلبه، واللسان العضو المعروف في الفم.

أما ألفاظ البيان في القرآن الكريم، فإننا نلاحظ أنَّ الجذر الثلاثي (بَانَ) ومشتقاته، من أكثر الألفاظ حضوراً في القرآن الكريم،^(١) فقد جاءت مشتقاته ومنها البيان، والتبيين والمبين والبيّن... في مئتين وسبعة وخمسين موقعاً. وأكثر المشتقات تكراراً، كلمة مبين (كتاب مبين، وعربي مبين، ونذير مبين، وعدو مبين...) في ٨٤ مرة، وكلمة المبين معرفة (البلاغ المبين، والفوز المبين، والحق المبين...) في ٢٢ مرة، ويُبَيِّن (يبين لكم آياته، وكذلك يبين...) في ٢١ مرة، وبيّنات (آيات بيّنات، وبيّنات من الأمر، وآياتنا بيّنات...) في ١٧ مرة، وبيّنة (آية بيّنة، وجاءتكم بيّنة، وعلى بيّنة...) في ١٦ مرة. وهكذا.

وفي الحديث الشريف كثيرٌ من الألفاظ من مشتقات (بان) بمعنى التفريق في حالة "بين" الظرفية، وما يلحق بها، ومنها الطلاق البائن، وبمعنى وضح وأنّضح، ومن ذلك (بين، ويبين، وتبين، وبيّنة، وتبينوا، واستبان، ومبين)، كقوله صلى الله عليه وسلم: "إنَّ الحلالَ بينٌ والحرامَ بينٌ"، و"البيّنةُ على من ادّعى"، و"هذا بيانٌ من الله ورسوله"، و"إنَّ من البيانِ لَسخراً"... إلخ.^(٢)

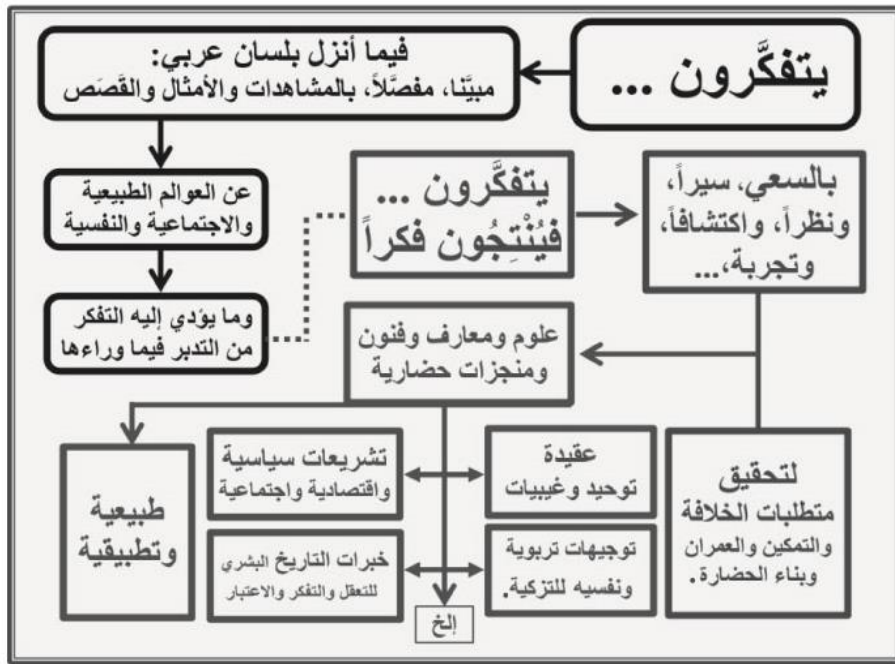
(١) نستثني من ذلك لفظ "بين" الظرفية في حالاتها الكثيرة من اللواصق السوابق واللاحق مثل: بينها، وبيننا، وبينكم.

(٢) فَنَسِئُكَ، أرند جان. المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي، مرجع سابق، الجزء الأول، ص ٢٥٧-٢٥٩.

ويأتي ابن حجر في شرح حديث "إنَّ من البيان لسحراً" بقول الخطابي: "البيان اثنان: أحدهما: ما تقع به الإبانة عن المراد بأي وجه كان. والآخر: ما دخلته الصنعة، بحيث يروق للسامعين ويستميل قلوبهم، وهو الذي يُشَبَّه بالسحر إذا خَلَب القلب وغَلَب على النفس حتى يحوِّل الشيء عن حقيقته، ويصرفه عن جهته، فيلوح للناظر في معرض غيره، وهذا إذا صُرف إلى الحق يُمدَّح، وإذا صرف إلى الباطل يُذمُّ." (١)

إنَّنا لنجد لفظ البيان من الألفاظ الأثيرة في القرآن الكريم، فقد امتنَّ الله عزَّ وجلَّ على الإنسان أنَّه علَّمه البيان منذ بدء الخلق، فقال سبحانه: ﴿الرَّحْمَنُ ۝١ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ۝٢ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ۝٣ عَلَّمَهُ الْكِتَابَ ۝٤﴾ (الرحمن: ١-٤)، فربط سبحانه بين تعليم القرآن وخلق الإنسان وتعليمه البيان. وكان سبحانه يرسلُ للناس أنبياء، يخاطب كلَّ نبيٍّ قومه بلسانهم من أجل هذا البيان، فقال سبحانه: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ ۖ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ ۖ﴾ (إبراهيم: ٤)، وأنزل آخر كتبه لهم ليكون ﴿تَبَيَّنَّا لِكُلِّ شَيْءٍ ۖ﴾ (النحل: ٨٩)، وجعل اللعنة على من يكتم ما أنزل الله من البينات وما بيَّنه للناس في الكتاب، فقال: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَكْتُمُونَ مَا أَنْزَلْنَا مِنَ الْكِتَابِ وَالْهُدَىٰ مِنْ بَعْدِ مَا بَيَّنَّاهُ لِلنَّاسِ فِي الْكِتَابِ أُولَٰئِكَ يَلْعَنُهُمُ اللَّهُ وَيَلْعَنُهُمُ اللَّعُنُونَ ۝١٥٩ إِلَّا الَّذِينَ تَابُوا وَأَصْلَحُوا وَبَيَّنَّاهُ لَكَ أَتُوبُ عَلَيْهِمْ وَأَنَا التَّوَّابُ الرَّحِيمُ ۖ﴾ (البقرة: ١٥٩-١٦٠). وأمر المؤمنين أن يتبينوا صدق ما قد يصلهم من أنباء، فقال: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَنْ تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْحَبُوا عَلَيَّ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ ۖ﴾ (الحجرات: ٦).

(١) ابن حجر العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي (توفي ٨٥٢هـ). فتح الباري بشرح صحيح البخاري، تحقيق عبدالعزيز بن باز بيروت: دار الكتب العلمية، كتاب الطب، باب إنَّ من البيان لسحراً، ج ١٠، ٢٠١٧م، حديث رقم (٥٧٦٧)، ص ٢٠١-٢٠٢.



واضح إذن أنَّ مسألة الخطاب القرآني ليست محض أساليب لغوية، وإنَّما هي مضامين فكرية جاء التعبير عنها بالأساليب التي تناسبها من الفصاحة والوضوح والبيان. صحيح أنَّ لسانَ القرآن وظَّفَ بيان اللُّغة وفصاحتها بطريقة معجزة، لكنَّ المعاني والدلالات التي جاء بها لسان القرآن هي معجزة كذلك، فقد فهم العرب في عصر التنزيل قدراً من العلوم والمعارف والتوجيهات والأفكار ما استوعبته حاجات حياتهم، وفهم كلُّ جيل بعد ذلك حاجات عصره، وبقي القرآن الكريم مستوعباً حاجات كلِّ عصر، ومتجاوزها إلى حاجات العصور اللاحقة. ومن يدرك مقاصد القرآن الكريم يعلم أنَّ ما فيه من البيان يستدعي التأمل والتفكير ليس في معارف عصره وعلومه وحسب ليصوغ ذلك فيما يسمى بالإعجاز العلمي، بل في إبداع علوم ومعارف جديدة لم تكن متاحة في عصور سابقة. فهو دعوة دائمة لفئات من الناس للبحث والاكتشاف، كل فئة في مجال اختصاصها وميدان بحثها.

٢. المرجعية في التراث العربي الإسلامي

للُّغة في معاجم اللُّغة معان متعددة، ففي لسان العرب: "اللُّغو واللُّغا: السَّقَط وما لا يُعْتَدُّ به من كلام وغيره، ولا يُحْصَل منه على فائدة ولا نفع. وجماع اللُّغو هو الخطأ إذا كان اللُّجَاجُ والغضب والعجلة. واللُّغو: الإِثْم، وكلمةٌ لاغية: فاحشة. واللُّغا: الصوت مثل الوعى. ولَغِيَ يَلْغَى، لغةٌ، ولغا يلغو لغواً: تكلم. ومَرُوا باللُّغو: أي مَرُوا بالباطل. ويقال: أَلْغَيْتَ هذه الكلمة؛ أي رأيتها باطلاً، أَلْغَيْتَ الشيءَ أَبْطَلْتَهُ. واللُّغة: اللِّسَنُ، وحَدُّها أَنَّها أصواتٌ يَعْزِبُ بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم، وهي فُعْلَةٌ من لَعَوْتُ أي تكلَّمْتُ، أصلها لُغُوَةٌ كَكُرَةٍ وقُلَّة، قال أبو سعيد: إذا أردت أن تنتفع بالإعراب فاستلغهم أي اسمع من لُغَاتِهِمْ. واللُّغة: النُّطْق، يقال: هذه لُغَتُهُم التي يَلْغُونُ بها؛ أي ينطقون. لغا فلان عن الصواب وعن الطريق إذا مال عنه، قاله ابنُ الأعرابي، قال: واللُّغة أُخِذَتْ من هذا لأنَّ هؤلاء تكلَّموا بكلام مالوا فيه عن لغة هؤلاء الآخرين."^(١) ويأتي لسان العرب على كلِّ معنى من هذه المعاني بشاهد من قرآن أو حديث أو شعر أو مثل.

وأصلُّ اللُّغو الصوتُ، سواء كان له معنى، أو لم يكن بمعنى، ثم سُمِّيَ ما يتكلم به كل جيل لغة، وقيل: أَلْغَيْتَ الشيءَ إذا أسقطته. ثم سَمَوْا الباطلَ لغواً، تشبيهاً بالمُسْقَطِ الملغي؛ لأنَّ الباطلَ يسقط مع الحق.^(٢) ويأخذ المعجم الوسيط من لسان العرب: "اللُّغة: أصواتٌ يُعزِبُ بها كلُّ قومٍ عن أغراضهم."^(٣)

(١) ابن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي (توفي ٧١١هـ) لسان العرب، بيروت: دار صادر، مادة (لغا)، ج ١٥، ص ٢٥٠-٢٥٢. وقد وردت بعض فقرات لسان العرب عند ابن جني. انظر ذلك في: ابن جني، أبو الفتح عثمان (توفي ٣٩٢هـ) الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، القاهرة، دار الكتب المصرية، ١٩٥٢، ج ١، ص ٣٣.

(٢) العسكري، أبو هلال الحسن بن عبدالله بن سهل بن سعيد بن يحيى (توفي ٣٩٥هـ) الوجوه والنظائر، تحقيق: محمد عثمان، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ط ١، ٢٠٠٧م، ص ٤٢٩.

(٣) مجمع اللغة العربية في القاهرة. المعجم الوسيط، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط ٤، ٢٠٠٤، ص ٨٣١، مادة (لغا).

اللِّسَانُ في معجم لسان العرب: "لَسَنَ: اللِّسَانُ: جارحة الكلام، والرسالة والمقالة، والكلام، والمَقُول، واللِّسَانُ: اللُّغَةُ، واللِّسَانُ: الثَّناء، ورجل لَسِنٌ بَيِّنُ اللِّسَنِ إذا كان ذا بيان وفصاحة. والإِلْسَانُ: إبلاغ الرسالة. وألْسَنَ عنه: بَلَّغَ، ولأَسَنَهُ: ناطقه، ولَسَنَهُ لَسناً: أخذَه بلسانه، وألْسَنَ: الفصاحة، ولَسَنَ النعلَ: خرَطَ صدرَها ودققها من أعلاها، ولسان القوم: المتكلم عنهم، ولسان الميزان: عَدَبَتَه، ولسان النار: ما يتشكَّل منها على شكل اللِّسَان. والمُلْسُون: الكذَّاب، ورجل مُلْسُونٌ: حلو اللِّسَان بعيدُ الفِعال. ولسان الحمل ولسان الثور: نباتٌ سُمي بذلك تشبيهاً باللِّسَان". ويأتي ابن منظور لكل معنى من هذه المعاني -كعاداته- بشعر أو قرآن أو حديث أو مثل.^(١)

وجاء لفظ اللِّسَان بمعنى الأصوات التي يعبر بها المتكلم عن مقصده، فهو اللِّسَان، وهو لهجة، وهو بمعنى الكلام المفيد، والكلام غير المفيد. حتى إنَّ بعضَ الباحثين يتساءل عن احتمال كون لفظ "لغة" دخيلاً غير أصيل، ويربطه بعضهم بكلمة (لوغوس) اليونانية، التي ظهرت بلفظها عند هيراقليدس بمعنى مبدأ الوجود، ثم تحولت عند الفلاسفة اللاحقين لتعني الوجود ونظام الطبيعة، والعلم والعقل والقانون العام، ثم استُخدم المصطلح بمعانٍ دينية، ثم وَجَدَ رجال الكنيسة أنَّ فكرة اللوغوس وسيلةٌ للتوفيق بين الفلسفة اليونانية والعقيدة المسيحية، باعتبار أنَّه مصدر كل منهما.^(٢)

لكنَّ معاجم اللُّغة تتضمن معاني متعددة أخرى، تتصل بهذه المعاني، فتورد الفعل: لَسَنَهُ أخذَه بلسان، ولأَسَنَهُ: ناطقه وتكلم معه، وتكلم بلسان قومهِ؛ أي برأيهم وموقفهم نيابةً عنهم، ورجلٌ لَسِنٌ بَيِّنُ اللِّسَنِ: إذا كان ذا بيانٍ وفصاحةٍ. ومن المعاني

(١) ابن منظور، لسان العرب، مادة "لسن" مرجع سابق، ج ١٣، ص ٣٨٥-٣٨٦.

(٢) الموسوعة العربية، انظر الرابط: <http://arab-ency.com.sy/detail/9769>

ما أطلق على أشياء تشبه شكل اللسان في فم الإنسان، ومن ذلك: لسان النار، ولسان الميزان، ولسان النعل، ولسان الثور، وغيرها.

واللسان بمعنى اللغة هو بنية صوتية تركيبية دلالية، تؤدي أصواتاً متعددة، تتكرر ألفاظها بطريقة سهلة، لتعطي المعاني الخاصة لكل منها وفق ما تقتضيه السنة الأم.

والبيان في معجم لسان العرب من مشتقات الجذر (ب ا ن)، ومنه كلمة بين، والبين في كلام العرب على وجهين: يكون البين الفرقة، ويكون الوصل، وهو من الأضداد، ويأتي بالشواهد الكثيرة.^(١) وهذا لا يعنينا في سياق هذا البحث. ثم ينتقل إلى البيان، ويأخذه من الجذر "بان"، فيقول: "بان الشيء بياناً: اتضح فهو بينٌ، وأبان الشيء فهو مُبين... وأبنته أنا أي أوضحت. واستبان الشيء: ظهر. واستبينته أنا: عرفته... وقالوا: بان الشيء واستبان، وتبين وأبان وبين بمعنى واحد... والتبيين: الإيضاح، والتبيين أيضاً الوضوح، والتبيان مصدر... والبيان الفصاحة واللسن، وكلام بينٌ فصيحٌ، والبيان الإفصاح مع نداء، والبين من الرجال الفصيح،... وفلان أبين من فلان؛ أي أفصح منه وأوضح كلاماً."^(٢)

وفي مفردات غريب القرآن: "بان: يقال بان واستبان وتبين، وقد بينته. ثم يذكر كثيراً من الآيات القرآنية التي تتضمن تصريفات بان مما يتصل بالبيان. ثم يقول: "والبيان الكشف عن الشيء، وهو أعم من النطق، مختص بالإنسان، ويسمى ما كان بين به بياناً... وسمي الكلام بياناً لكشفه عن المعنى المقصود إظهاره نحو: ﴿هَذَا

(١) ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ج ١٣، ص ٦٢.

(٢) المرجع السابق، ج ١٣، ص ٦٧-٦٨.

بَيَانُ لِلنَّاسِ ﴿آل عمران: ١٣٨﴾، وَسُمِّيَ مَا يُشْرَحُ بِهِ الْمُجْمَلُ وَالْمُبْهَمُ مِنَ الْكَلَامِ بَيَانًا نَحْوَ قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا بَيَانَهُ﴾ (القيامة: ١٩)^(١).

٣. اللُّغَةُ وَاللِّسَانُ وَالْبَيَانُ:

كَمَا أَنَّ لَفْظَ اللُّغَةِ بِالْمَعْنَى الَّذِي نَعْرِفُهُ الْيَوْمَ، لَمْ نَجِدْهُ فِي الْقُرْآنِ الْكَرِيمِ وَالْحَدِيثِ الشَّرِيفِ، لَمْ نَجِدْ أَيْضًا هَذَا اللَّفْظَ مُتَوَاتِرًا فِي الشَّعْرِ الْجَاهِلِيِّ، وَلَمْ يَتَوَاتَرَ ظُهُورُهُ فِي الْمَدُونَاتِ الْإِسْلَامِيَّةِ الْمُبَكَّرَةِ فِي الْفَقْهِ وَالْحَدِيثِ وَالْأَدَبِ. وَمَا نَجِدْهُ مِنْ مَوَاقِعَ ظَهَرَ فِيهَا هَذَا اللَّفْظُ، يَقْتَصِرُ عَلَى لُغَةِ قَوْمٍ أَوْ قَبِيلَةٍ، وَلَيْسَ مَا نَعْنِيهِ الْيَوْمَ بِكَلَامِنَا عَنِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَعُلُومِهَا.

وَيُؤَكِّدُ هَذِهِ الْمُلَاحَظَةُ مَا وَرَدَ فِي كِتَابِ "العين" لِلْخَلِيلِ بْنِ أَحْمَدَ الْفَرَاهِيدِيِّ، وَهُوَ أَوَّلُ كِتَابٍ فِي تَرَاثِ الْعَرَبِيَّةِ،^(٢) فَقَدْ جَاءَ فِيهِ: "لُغَا (لُغَوٌ): اللُّغَةُ وَاللُّغَاتُ وَاللُّغُونُ: اخْتِلَافُ الْكَلَامِ فِي مَعْنَى وَاحِدٍ." ثُمَّ أَتَى بِالْآيَاتِ الْقُرْآنِيَّةِ وَالْأَحَادِيثِ النَّبَوِيَّةِ الَّتِي تَذَكِّرُ اللَّغَوَ بِمَعْنَى اخْتِلَافِ الْكَلَامِ وَالْفَحْشَ فِيهِ، وَإِلْغَاءِ الْكَلِمَةِ وَإِبْطَالِهَا.^(٣) أَمَّا اللَّسَانُ فَهُوَ

(١) الرَّاجِبُ الْأَصْفَهَانِيُّ، أَبُو الْقَاسِمِ الْحُسَيْنُ بْنُ مُحَمَّدٍ بْنِ الْمُفَضَّلِ (تُوفِيَ ٥٠٢هـ). الْمَفْرَدَاتُ فِي غَرِيبِ الْقُرْآنِ، تَحْقِيقُ مَرْكَزِ الدِّرَاسَاتِ وَالبَحْثِ بِمَكْتَبَةِ نَزَارِ الْبَازِ، الْقَاهِرَةِ: مَكْتَبَةُ نَزَارِ مُصْطَفَى الْبَازِ، ج ١، ص ٨٨-٨٩.

(٢) لَمْ يَكُنِ الْخَلِيلُ أَوَّلَ مَنْ اشْتَغَلَ فِي ضَبْطِ اللُّغَةِ وَتَقْعِيدِ الْقَوَاعِدِ، فَقَدْ شَهِدَ الْقَرْنُ الْأَوَّلُ بَعْضَ الْإِهْتِمَامِ، مِنْهُ مَا يَنْسَبُ إِلَى عَمْرِ بْنِ الْخَطَّابِ وَعَلِيِّ بْنِ أَبِي طَالِبٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا، وَتَأْتِي فِي هَذَا الْمَجَالِ الْإِشَارَةُ إِلَى أَبِي الْأَسْوَدِ الدَّوْلِيِّ وَغَيْرِهِ. لَكِنِّي اعْتَمَدْتُ مَا أَطْلَعْتُ عَلَى كُتُبٍ لِمُؤَلِّفِيهَا. وَلَمْ أَطْلَعْ عَلَى كِتَابٍ لِلدَّوْلِيِّ. وَهَذَا وَاحِدٌ مِنْ مَحْدَدَاتِ هَذَا الْبَحْثِ.

(٣) الْفَرَاهِيدِيُّ، الْخَلِيلُ بْنُ أَحْمَدَ (تُوفِيَ ١٧٠هـ) كِتَابُ الْعَيْنِ: مُرتَّباً عَلَى حُرُوفِ الْمَعْجَمِ، تَرْتِيبٌ وَتَحْقِيقٌ: عَبْدِ الْحَمِيدِ هِنْدَاوِي، بَيْرُوت: دَارُ الْكُتُبِ الْعِلْمِيَّةِ، ط ١، ٢٠٠٣م ج ٤، ص ٩٢.

عنده: "اللِّسَانُ هُوَ مَا يَنْطِقُ... وَاللِّسَانُ: الْكَلَامُ، مِنْ قَوْلِهِ عَزَّ وَجَلَّ: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ﴾ (إبراهيم: ٤)".^(١)

وكان سيبويه (توفي ١٨٠ هـ) معاصراً للخليل، وتلميذاً له، وكثيراً ما نجده يورد في كتابه "الكتاب" عبارات مثل: "وسألت الخليل عن..."، "وزعم الخليل أن..."، "وكان الخليل يقول..."، "وأعلمني بعضهم أنَّ الخليل قال...". ولعلَّه كان أكثر وضوحاً من غيره في بيان الدلالة الخاصة بألفاظ اللُّغة واللِّسان والكلام في ذلك الوقت المبكر من تاريخ العربية بعد الإسلام.

ويبدأ سيبويه كتابه ببابٍ يسميه "هذا باب ما الكَلِمُ من العربية".^(٢) والكلم عنده اسم وفعل وحرف، وربما يقول في عنوان الأبواب الأخرى "باب (كذا) من الكلام" ويقول: "اعلم أنَّهم يحذفون الكلم وإن كان أصله في الكلام غير ذلك"، ويقول: "الشيء الذي أصله في كلامهم"، ويقول: "ولا يبدأ بما يكون فيه اللَّبْس وهو النكرة... وقد يجوز في الشعر وفي ضعف من الكلام"، "ولا يحسن في الكلام أن يجعل.."، "واعلم أنَّ قُلْتُ" في كلام العرب..."، "(وهذا) في العربية من أَلْفَاظ "لغة" منكراً". ويجعل عنوان أحد الأبواب: "هذا باب ما كان من أَفْعَل صلةً في بعض اللغات، واسماً في أكثر الكلام".^(٣) ونرجِّح أن "أكثر الكلام" في هذا العنوان يعني أكثر ما يُتَكَلَّم به في اللُّغة العربية. أما لفظ "اللغات" هنا فهو صيغة جمع للطرق المختلفة في استعمال كلمة أَفْعَل.

(١) المرجع السابق، ج ٤، ص ٨٣-٨٤.

(٢) سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي (توفي ١٨٠ هـ)، الكتاب (كتاب سيبويه)، تحقيق وشرح عبدالسلام هارون، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط ٣، ج ١، ص ١٢.

(٣) المرجع السابق، ج ٣، ص ٢٠٠.

ولفظ الكلام عند سيبويه غالباً ما يقصد به "كلام العرب"، أو ما يتكلّم به العرب عموماً، وكأئنّا بلغة اليوم نقول: هذا في اللّغة العربية (كذا) وهذا ليس من اللّغة العربية، فهو يقول مثلاً: "...لأنّنه لا يشبه شيئاً من كلام العرب"، "وليس بمنزلة شيء تُرك صرفه من كلام العرب"، و"لأنّها صفات في أكثر كلام العرب". وإذا أراد بالكلام غير العربية وضّح ذلك فيقول مثلاً: "على حدّ ما كان في كلام العجم".

وهو يستعمل ألفاظ: "عربي" و"عربية" و"العربية" في ستة عشر موقعاً، بما لا يقصد به غير اللّغة العربية التي نعرفها، ومن ذلك ما بدأ به الكتاب -كما أشرنا قبل هنيهة- "هذا باب ما الكلّم من العربية"، ويقول: "هذا باب عدد الحروف العربية ومخارجها... فأصل حروف العربية تسعة وعشرون حرفاً... ولحروف العربية ستة عشر مخزجاً"^(١)، ويقول: "وقد مضت العربية مع ما مضى من الحروف"،^(٢) ويقول: "لأنّنه ليس في العربية اسم على هذا البناء".^(٣) ويقول: "ومثل هذا قول بعضهم: علّماء بنو فلان، فحذف اللام، يريد: على الماء بنو فلان، وهي عربية"^(٤)، ويقول: "والتنوين عربي جيد... كما أن التنوين عربي مطّرد".^(٥)

واللسان عند سيبويه هو اللّحمة المعروفة في الفم، وتكاد كلّ المواقع التي ذكر فيها اللّسان عنده تشير إلى مخارج الحروف من لسان الفم،^(٦) باستثناء موقع واحد، يقول: "مررت برجلٍ رجلٍ صدّقٍ، منسوب إلى الصّلاح... وليس الصدق ههنا بصدق

(١) المرجع السابق، ج ٤، ص ٤٣١-٤٣٣.

(٢) المرجع السابق، ج ١، ص ٤٤.

(٣) المرجع السابق، ج ٣، ص ٢٠٨.

(٤) المرجع السابق، ج ٤، ص ٤٨٥.

(٥) المرجع السابق، ج ١، ص ١٩٤-١٩٧.

(٦) المرجع السابق، ج ٤، ص ١٧٦.

اللِّسان^(١)؛ صدق اللِّسان هنا عند سيبويه ربما يعني به ما ينطق به اللِّسان من كلام صدق في وصف حالة ذلك الرجل الذي سمَّاه رجل صدق. ومن اللافت أن سيبويه لا يتحدث عن اللِّسان بصفته لسان العرب ولغتهم، كما أشار إلى ذلك أستاذه الخليل، وكما انتشر هذا الاستعمال فيما بعد.

أمَّا اللُّغة عند سيبويه فهي تعبير عن الكلام عند قبيلة من قبائل العرب، ومن ذلك على سبيل المثال قوله: "ولا يجوز ذا في "ما" في لغة أهل الحجاز، لأنَّه لا يكون فيه إضمارٌ...، فإن رفعت الخبرَ حسنَ حملِه على اللُّغة التميمية."^(٢) ثم يأتي في باب إمالة الألف فيقول: "يُميلها فيه ناس من العرب كثير" ويضرب عدداً من الأمثلة، ثم يقول: "وقالوا: في هذه اللُّغة "منها" فأمالوا"^(٣)، وتعني اللُّغة هنا طريقةً من اللفظ بالإمالة. ويتحدث عن تسمية الحروف بالظروف، فيقول: "اعلم أنَّك إذا سمَّيت كلمة بخلف أو فوق أو تحت لم تصرفها"، ثم يذكر أمثلةً متعددةً، ثم يقول: وأما "أمام" فكلُّ العرب تُذكره... وكذلك "مُنْدُ" في لغةٍ من رَفَع، لأنَّها كحيثُ."^(٤) وواضح أنَّ كلمة "لغة" هنا تعني طريقة ضبط الكلمة عند لفظها. ولذلك يكثر عنده استعمال عبارة "في قول من قال...".

فالعربية عند سيبويه هي ما ينطق به كلُّ العرب، أما اللُّغة فهي ما تنطق به قبيلة، أو ما يأتي من طريقة في اللفظ دون غيرها، وبذلك قد تتعدد اللغات، بتعدد القبائل أو طرق اللفظ. ويؤكد ذلك استعمال اللُّغة بالمتنى والجمع، فصيغة المتنى وردت عند سيبويه في ستة عشر موقعاً منها: "وذلك الحرف "ما" تقول: ما عبد الله أخاك، وما زيدٌ منطلقاً، وأما بنو تميم... أي لا يُعملونها في شيء... وتقول: ما زيد إلا

(١) المرجع السابق، ج ١، ص ٤٣٠.

(٢) المرجع السابق، ج ١، ص ٧١.

(٣) المرجع السابق، ج ٤، ص ١٢٤.

(٤) المرجع السابق، ج ٣، ص ٢٦٧.

منطلقاً، تستوي فيه اللغتان"، ويقصد الطريقتين في اللفظ.^(١) ومثل قوله: "وفي فَعِيلٍ لغتان: فَعِيلٌ وفَعِيلٌ"^(٢). أما صيغة الجمع "لغات" فوردت عنده في أربعة عشر موقعاً، منها قوله: "كما أن "ما" كـ"ليس" في لغة أهل الحجاز ما دامت في معناها، وإذا تغيرت عن ذلك أو قَدِمَ الخبر رجعت إلى القياس، وصارت اللغات كُلُّها كلغة تميم"^(٣) ومنها قوله: "كأنَّه قال: سِير عليه سَيْرُ اليوم. والرفع في جميع هذا عربي كثير في جميع لغات العرب."^(٤) ومنها قوله: "كما تخرج هند في التحقير إذا قلت: هُنيدة إلى ما لا ينصرف البتَّة في جميع اللغات... هذا باب ما كان من أَفْعَل صفةً في بعض اللغات اسماً في أكثر الكلام."^(٥)

والخلاصة أنَّ لفظ اللُّغة بالمفرد والمثنى والجمع عند سيبويه كان يعني طريقة في لفظ الكلمة من حيث موقع الحركات فيها، وما تُعْمَلُهُ أدوات النصب والضم فيها. ولم يكن يعني بها ما نعنيه اليوم باللُّغة التي تميز أُمَّةً من الأمم، وما تتضمنه هذه اللُّغة من أصول وقواعد وعلوم، تتميز بها لغة أُمَّة عن لغات الأمم الأخرى.

وأقرب العلماء بعد سيبويه إليه زماناً هو الإمام الشافعي (توفي ٢٠٤هـ)، وقد كتب "الرسالة" في نهاية القرن الثاني. وهو كذلك لم يستعمل لفظ اللُّغة في كتابه "الرسالة" إلا مرة واحدة، وذلك في سياق تمييزه للمعنى اللغوي بين الطُّهر والقُرء، وفي التعليق على قوله: "الأقراء الحيض"، "والحيض أقلُّ من الطهر، فهو في اللُّغة أولى للعدَّة أن يكون وقتاً، كما يكون الهلال وقتاً فاصلاً بين الشهرين."^(٦) هذا مع العلم بأنَّ

(١) المرجع السابق، ج ١، ص ٥٧-٥٩.

(٢) المرجع السابق، ج ٤، ص ١٠٧.

(٣) المرجع السابق، ج ١، ص ١٢٢.

(٤) المرجع السابق، ج ١، ص ٢١٦.

(٥) المرجع السابق، ج ٣، ص ٢٠٠.

(٦) الشافعي، محمد بن إدريس (توفي ٢٠٤هـ) الرسالة، تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر، بيروت: دار الكتب العلمية، الفقرة ١٦٨٩، ص ٥٦٤.

المسائل التي يمكن أن نحيلها اليوم إلى اللغة ذكرها الشافعي مئات المرات بلفظ الكلام واللسان والبيان والقول والخطاب.

وفي القرن الثالث نجد الجاحظ يأتي بما يمكن أن نعدّه اليوم تأسيساً لعلوم اللغة واللسانيات، وفروع الأدب، لكنّه يتبع أسلافه في التعبير عن دلالة لفظ اللغة بطريقة النطق الخاصة بقبيلة أو بلد أو شخص. ففي الصفحات الأولى من كتاب "البيان والتبيين" يعبر الجاحظ عن مضمون اللغة بالبيان واللسان فيقول: "وذكر الله تبارك وتعالى جميل بلائه في تعليم البيان، وعظيم نعمته في تقويم اللسان، فقال (سبحانه): ﴿الرَّحْمَنُ ۝١ عَلَّمَ الْقُرْآنَ ۝٢ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ۝٣ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ۝﴾ (الرحمن: ١-٤)، وقال تعالى: ﴿هَذَا بَيَانٌ لِلنَّاسِ ۝﴾ (آل عمران: ١٣٨).^(١) فهو -أي الجاحظ- يقول مثلاً- في وصف لغة واصل بن عطاء في تجنب الكلمات التي تحتوي على حرف الراء، لأنّه كان يلثغ بها: "وكان إذا أراد أن يذكر البرّ قال: القمح أو الحنطة. والحنطة لغة كوفية، والقمح لغة شامية، هذا وهو يعلم أنّ لغة من قال برّ أفصح من لغة من قال قمح"^(٢). ومن ذلك قوله: "وأهل الأمصار إنما يتكلمون على لغة النازلة فيهم من العرب... وقال أهل مكة لمحمد بن المُنَازِر الشاعر: ليست لكم معاشر أهل البصرة لغةً فصيحة."^(٣) وحين تكون هناك طريقتان في التعبير عن لفظ معين، يستخدم لفظ اللغتين. وفي ذلك يقول: "والعامّة ربّما استخفّت أقلّ اللغتين وأضعفهما، وتستعمل ما هو أقل في أصل اللغة استعمالاً، وتدع ما هو أظهر وأكثر."^(٤) وحين يتحدث عن مخارج الحروف وتعددّها عند العرب، يعقب على ذلك بالقول: "وكذلك القول في

(١) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (توفي ٢٥٥هـ) البيان والتبيين، تحقيق وشرح عبدالسلام هارون، القاهرة: مكتبة الخانجي، وإعادة طبع: القاهرة: مكتبة المدني، الطبعة السابعة، ١٩٩٨م، ج ١، ص ٨.

(٢) المرجع السابق ج ١، ص ١٧.

(٣) المرجع السابق، ج ١، ص ١٨.

(٤) المرجع السابق، ج ١، ص ٢٠.

حروف كثيرة من حروف لغات العجم، وليس ذلك في شيء أكثر منه في لغة الخوز.^(١) والخوز جيل من الناس من بلاد خوزستان، أو جبل في أرض فارس.

وفي القرن الرابع ظهر كثير من العلماء الذين أعطوا علوم اللغة واللّسان والبيان اهتماماً كبيراً، ومن هؤلاء ابن وهب الكاتب (توفي بعد ٣٣٥هـ)، وهو ينطلق في كتابه "البرهان في وجوه البيان"^(٢) من نقد ما كتبه الجاحظ في "البيان والتبيين" لكن ابن وهب رغم ذلك قرر أنّ ما كتبه في "البرهان" لم يسبق المتقدمين إليه، وإنّما قال في ذلك: "شرحْتُ في بعض قولي ما أجملوه، واختصرتُ في بعض ذلك ما أطالوه، وأوضحْتُ في كثير منه ما أوعروه، وجمعتُ منه في مواضع منه ما فرقوه".^(٣)

ويكثر ابن وهب من استعمال عبارة "هذا اللّسان"، وعبارة "اللّسان العربي". ومن المؤكد أنّ ابن وهب يقصد بإشارته "في هذا اللّسان" اللّسان العربي أو اللغة العربية. وعندما يقدم نصائحه للكاتب يشير إلى مسائل لا بد له من الانتباه إليها، ومنها "أشياء من باب اللغة"، وأشياء من باب المعرفة بطبيعة هذه الأشياء وأساليب التعبير عنها واستعمالها.

ويتحدث عن كيفية التعبير بالتّعمية لما يلزم سنّؤه وكتمه من المعاني فيقول: "إنّ الكتابة تتغير في كلّ أوانٍ بتغير أوضاع أهلها، وحروفها المستعملة كثيراً في اللّسان العربي تسعة وعشرون حرفاً".^(٤) ويتحدث في ترجمة ما كُتب بالتعمية عن طرق مختلفة لاحتيال القارئ لاستخراج المعنى، ومنها "أن يعرف ما يأتلف من

(١) المرجع السابق، ج ١، ص ٣٤.

(٢) ابن وهب الكاتب، أبو الحسين إسحاق بن إبراهيم. البرهان في وجوه البيان، تحقيق أحمد مطلوب وخديجة الحديشي، بغداد: مطبعة العاني، ساعدت جامعة بغداد على نشره، ط ١، ١٩٦٧م.

(٣) المرجع السابق، ص ٥١-٥٢.

(٤) المرجع السابق، ص ٤٢٦.

الحروف في اللسان العربي، وما لا يأتلف.^(١) وابن وهب في هذا يتتبع بيان الأفكار والمعاني التي كان اللسان يعبر عنها صراحة بالتعبير اللساني المباشر أو سراً بالتعمية.

وفي القرن الرابع كذلك نجد عند ابن جني (توفي ٣٩٢هـ) في كتابه "الخصائص" حديثاً مباشراً عن اللغة في مفهومها وأصلها وعلومها، فهو يقول تحت عنوان (باب القول على اللغة، وما هي): "أما حدُّها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم... وأما تصريفها ومعرفة حروفها فإنها فُعْلة من لغوت، أي تكلمت، وأصلها لُغوة ككرة وقُلة وثُبة."^(٢) وواضح من قول ابن جني هذا أنَّ لكلِّ قوم لغةً خاصةً بهم، وهي أصوات يتواصلون عن طريقها فيما بينهم، فيعبرون عن حاجاتهم، ومن ثم فإنَّ اللغة ظاهرة اجتماعية.

ويتحدث ابن جني عن اللغة العربية بعدد من المعاني، فهو يعبر عنها بلفظ: "العربية" فيقول في مقدمة باب (تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني): "هذا فصل من العربية حَسَنٌ كثير المنفعة، قوي الدلالة على شرف هذه اللغة."^(٣) ويسميتها عبارة "اللغة العربية" و"لغة العرب" بالمفرد، ويستعمل لفظ لغة بالجمع عندما يعني لغات غير العرب، فيقول مثلاً: "إن التَّنَوُّر لفظة اشترك فيها جميع اللغات من العرب وغيرهم... ولو كان أعجمياً لا غير لجاز تمثيله... بالعربي، فكيف وهو أيضاً عربي، لكونه في لغة العرب غير منقول إليها، وإنما هو وفاقٌ وقع، ولو كان منقولاً إلى اللغة العربية من غيرها، لوجب أن يكون وفاقاً بين جميع اللغات غيرها... ويبعد في نفسي أن يكون في الأصل للغة واحدة، ثم نقل إلى جميع اللغات."^(٤) ويستعمل لفظ اللغة

(١) المرجع السابق، ص ٤٢٩.

(٢) ابن جني، الخصائص، مرجع سابق، ج ١، ص ٣٣.

(٣) المرجع السابق، ج ٢، ص ١١٣.

(٤) المرجع السابق، ج ٣، ص ٢٨٥-٢٨٦.

لطريقة معينة في القراءة مختلفة عن طريقة أخرى، فيقول مثلاً: "وأما قوله (كذا)...فلغتان قويتان. وقال (كذا...وكذا...) فَصَرَفَ ولم يَصْرِفَ. وأجود اللغتين ترك الصرف." (١)

ويتحدث عن "اللغة العربية الفصيحة" ويقارن بها لغة البدو والحضر، ثم يحاول أن يفسر "اختلاف لغات العرب" بقوله: "إنما أتاها من قِبَلِ أَنَّ أَوَّلَ ما وُضِعَ منها وُضِعَ على خلاف، وإن كان كُلُّهُ مَسْوقاً على صحة وقياس، ثم أحدثوا من بعدُ أشياء كثيرةً للحاجة إليها." (٢)

ومن الجدير بالذكر أَنَّ ابن جَنِّي في الخصائص لم يستعمل عبارة "اللِّسان العربي" أو "لسان العرب" في التعبير عن اللغة العربية، كما فعل من قبله. فقد اقتصر استعمال لفظ اللِّسان عنده على معنيين، الأول: في معنى الكلام ومعنى القول، فالكلام والقول "كل ما مَدَّلَ به اللِّسان من الأصوات"، مع تفريق بينهما، أما المعنى الثاني فهو نطق اللِّسان بما يخف عليه من الأصوات أو الكلمات، فقد علم العرب أَنَّ إدغام الحرف في الحرف أخفُّ عليهم من إظهار الحرفين، ألا ترى أَنَّ اللِّسان ينبو عنهما نبوة واحدة. (٣) وعنده أَنَّ أصل تسمية العرب بهذا الاسم إنما هو "لما يعزى إليها من الفصاحة والإعراب والبيان." (٤)

ويلفت النظر أَنَّ الفارابي في كتابه "إحصاء العلوم" قسم العلوم إلى خمسة فصول أولها: "في علم اللِّسان وأجزائه". ثم حدَّد علم اللِّسان في ضربين: أحدهما حفظ الألفاظ الدالة عند أمة ما، وعلى ما يدل عليه شيء منها. والثاني "قوانين تلك

(١) المرجع السابق، ج ٣، ص ٢١٥-٢١٦.

(٢) المرجع السابق، ج ٢، ص ٢٩.

(٣) المرجع السابق، ج ٢، ص ٢٢٧.

(٤) المرجع السابق، ج ١، ص ٣٦.

الألفاظ". ثم قال: "وعلم اللسان عند كل أمة ينقسم سبعة أجزاء عظمى"، وعدّها^(١). وواضح أنّ الفارابي جعل علم اللسان أوّل العلوم؛ فبه يتّمّ التعبير عن أصناف العلوم الأخرى التي أخذ يعدّها.

واستقصاء ما ورد عن ألفاظ اللّغة واللسان والبيان والعربية في القرن الرابع وما يليه، أمر يطول، فقد وجدنا معالجات مهمة في كثير من أمهات التراث العربي الإسلامي. من هذه الأعمال: "الجمهرة في اللّغة" لأبي بكر بن دريد (توفي ٣٢١هـ)، و"مراتب النحويين" لأبي الطيب اللغوي (توفي ٣٥١هـ)، و"البارع" لأبي عليّ القالي (توفي ٣٥٦هـ)، و"تهذيب اللّغة" لأبي منصور الأزهري (توفي ٣٧٠هـ)، وكتاب "الصاحبي في فقه اللّغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها" لابن فارس (توفي ٣٩٦هـ). وقد شهدنا في نهاية القرن الرابع وضع أصول النحو، وجمّع ألفاظ اللّغة، وصنّع المعاجم، وتدوين كثير من الأدب.

وفي علوم التفسير نجد من المفسرين من يساوي بين اللسان واللّغة، فابن جرير الطبري (توفي ٣١٠هـ) -وهو شيخ المفسرين- يقول في تفسيره: ﴿وَأَخْتَلَفُ أَلْسِنَتَكُمْ﴾ (الروم: ٢٢): واختلاف منطق ألسنتكم ولغاتها.^(٢) وعند البغوي (توفي ٥١٠هـ): "﴿وَأَخْتَلَفُ أَلْسِنَتَكُمْ﴾ يعني: اختلاف اللغات من العربية والعجمية وغيرهما."^(٣) ومن المحدثين نجد ابن عاشور يقول: "والألسنة جمع لسان، وهو يطلق

(١) الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد (توفي ٣٣٩هـ). إحصاء العلوم، بيروت: دار ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، ط١، ١٩٩٦م، ص ١٧-١٩.

(٢) الطبري، أبو جعفر، محمد بن جرير (توفي ٣١٠هـ)، جامع البيان في تفسير آي القرآن، المحقق: أحمد محمد شاكر، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م، ج ٢٠، ص ٨٧.

(٣) البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي (توفي ٥١٠هـ)، معالم التنزيل في تفسير القرآن (تفسير البغوي)، تحقيق: عبدالرزاق المهدي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤٢٠هـ، ج ٣، ص ٥٧٥.

على اللغة كما في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا لِيُبَيِّنَ لَكُمْ﴾ (إبراهيم: ٤)^(١).

وتتابعت هذه المؤلفات في القرن الخامس، فكان منها مثلاً كتاب "مبادئ اللغة" للخطيب الإسكافي (توفي ٤٢١هـ)، و"فقه اللغة وسر العربية" للثعالبي (توفي ٤٣٠هـ)، و"المحكم والمحيط الأعظم في اللغة" لأبْن سِيْدَه (توفي ٤٥٨هـ)، وغيرها. وعرفنا من مؤلفات القرن السادس "أساس البلاغة" للزمخشري (توفي ٥٣٨هـ)، وفي القرن السابع "مختار الصحاح" للرازي (توفي ٦٦٠هـ)، وفي القرن الثامن "لسان العرب" لأبْن مَنْظُور (توفي ٧١١هـ)، وفي القرن التاسع "البلغة في ترجمة أئمة النحو واللغة" للفيروزآبادي (توفي ٨١٧هـ)، وفي القرن العاشر "المزهر في علوم اللغة وأنواعها" لجلال الدين السيوطي (توفي ٩١١هـ).

وقد حاولت بعض هذه الأعمال التأريخ للعلماء الذين اهتموا بمسائل اللغة والنحو كما هو الحال في كتاب القفطي (توفي ٦٤٦هـ) "كتاب إنباء الرواة على أنباه النحاة". ومما يفيد المختص والمهتم في هذا المجال أن يلاحظ تطور التأليف في كلِّ قرن، كمَّا ونوعاً، فثمة نوع منها للمتون، وآخر للشروح، وثالث للمختصرات، ورابع للمنظومات. وبيان ذلك لا يقع ضمن حدود هذا البحث.

ويبدو أنَّ من الأسباب المهمة التي كانت تدفع هؤلاء العلماء إلى تصنيف ما صنّفوه، ما عبّر عنه صاحب "تهذيب اللسان وتلقيح الجنان" في القرنين الرابع والخامس الهجريين، بقوله: "الحمد لله الذي فضّلنا باللسان العربي، والنبي الأمي، الذي آتاه الله جوامع الكلم، وفضّله على جميع الأمم، وجعل معجزته قائمة وآيته دائمة بعد أن بعثه عند تناهي الفصاحة، وتكامل البلاغة... فلما تمت الحُجّة ووضحت المَحَجّة،

(١) ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (توفي ١٣٩٣هـ)، التحرير

والتنوير، تونس: دار سحنون للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٩٧م، ج٢١، ص٧٣.

هجم الفساد على اللسان... ودخلت لغة العرب، فلم تزل كل يوم تنهدم أركانها وتموت فرسانها..^(١). ونجد مثل هذا الحافز حتى في دوافع من كتبوا في القرون الأولى، ولعلنا نتذكر في هذا المقام ما روي من أسباب العمل الذي قام به أبو الأسود الدؤلي في القرن الأول.

واهتمت بعض الأعمال بالرد على أعمال أخرى، فابن هشام اللخمي (توفي ٥٧٧هـ) مثلاً يؤلف كتاباً بعنوان "المدخل إلى تقويم اللسان" يرد فيه على ابن مكي الصقلي السابق ذكره، ويرد فيه كذلك على أبي بكر ابن مدحج الزبيدي (توفي ٣٧٩هـ) صاحب كتاب "لحن العامة" الذي أنكر على العامة كثيراً من ألفاظهم، وهي عند ابن هشام اللخمي من لغة العرب. وقد جعل ابن هشام هذا عنوان كتابه "تقويم اللسان"، وهو يعني اللسان العربي أو اللغة التي تكلمت بها العرب، ويقول عمن يخطئ فيها أن "هذا من أقبح القبيح أن يستعمل اللغة العربية، وقد قصر عن تصحيح المستعملة القريبة."^(٢)

وقد شهد التراث العربي الإسلامي استعمال لفظ البيان عنواناً لكثير من الكتب في موضوعات مختلفة، فوجدناه في عناوين كتب الأدب واللغة، مثل كتاب "البيان والتبيين" للجاحظ، وكتاب "البرهان في وجوه البيان" لابن وهب الكاتب. ووجدناه في كتب الفقه: في كتاب "البيان والتحصيل والشرح والتوجيه والتعليل" لأبي الوليد ابن رشد الجد، وكتاب "البيان في مذهب الشافعي"، من تأليف يحيى بن أبي الخير العمراني. وفي التاريخ وجدنا: كتاب "البيان الموعر في اختصار أخبار ملوك الأندلس والمغرب" تأليف أحمد بن عذاري المراكشي. وفي العقائد وعلم الكلام عرفنا: "كتاب البيان عن الفرق بين المعجزات والكرامات والحيل والكهانة والسحر وال نارنجات" تأليف أبي بكر

(١) ابن مكي الصقلي، أبو حفص عمر بن خلف (توفي ٥٠١هـ). تثقيف اللسان وتلقيح الجنان،

تحقيق: مصطفى عبدالقادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٠م، ص ١٥.

(٢) ابن هشام اللخمي، محمد بن أحمد بن هشام بن إبراهيم بن خلف (توفي ٥٧٧هـ)، المدخل إلى

تقويم اللسان، تحقيق: حاتم الضامن، بيروت: دار البشائر، ط١، ٢٠٠٣م، ص ٢٥-٢٦.

الباقلائي. وفي التفسير كتب كثيرة، منها: "جامع البيان عن تأويل آي القرآن" تأليف محمد بن جرير الطبري، و"جامع البيان في تفسير القرآن" تأليف محمد بن عبدالرحمن الإيجي الشيرازي (تفسير الإيجي)، و"مجمع البيان في تفسير القرآن" للفضل ابن الحسن الطبرسي، و"التبيان في تفسير القرآن" تأليف محمد بن الحسن الطوسي، و"البيان في تفسير القرآن"، تأليف أبي القاسم الخوئي، و"تفسير القرآن بالقرآن من أضواء البيان"، تأليف محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي، و"جواهر البيان في تناسب سور القرآن" تأليف عبدالله بن الصديق الغماري المغربي، وغيرها.

القسم الثاني: حضور الفكر في اللسان والبيان

١. نصوص الفكر في اللسان والبيان

من المؤكد أنَّ للعلاقة بين اللغة والفكر تاريخاً مبكراً في حياة البشر، منذ أن علم الله آدم الأسماء كلها، وقد اجتهدت في ذلك آراء المؤرخين والمفسرين دون الوصول إلى تفاصيل على وجه اليقين. لكنَّ التاريخ المدوَّن يذكر نصوصاً ترجع إلى سقراط وأفلاطون وأرسطو ومن جاء بعدهم من فلاسفة اليونان والرومان. وكان منها محاورات ومجادلات شكَّلت بعض محطات المعرفة البشرية. ولا تزال الأسئلة عن أصل اللغة وبنيتها وقواعدها واختلاف اللغات موضوعات متواصلة للبحث، ولا يزال لفظ اللوغوس الذي اشتهر في تاريخ الفلسفة والفكر الأوروبي موضوع صلة باللغة والعقل والفكر.^(١)

(1) Haris, Roy and Taylor, Talbot. *Landmarks In Linguistic Thought Volume I: The Western Tradition From Socrates To Saussure (History of Linguistic Thought)*, Vol. 1, Routledge; 2 edition, 1997, pp. 21-28.

والكتاب يأخذ نصوصاً من أعمال الفلاسفة السابقين ويناقشها بقدر من التفصيل، من حيث بيان دور اللغة في الفكر الإنساني والمجتمع. ويبدأ بطبيعة الحال بمناظرات سقراط التي دونها تلميذه أفلاطون، ثم ينتقل إلى أعمال أرسطو، ويشير إلى الكتاب المقدس (Bible)، ثم يأخذ في عرض جهود أعلام الفكر اللغوي في القرون الوسطى حتى التاسع عشر، ويواصل في الجزء الثاني من الكتاب مناقشة الجهود التي تمت في القرن العشرين.

وقد سجل التراث العربي الإسلامي بعض السجال الذي دار بين نحاة البصرة والكوفة. وقد أشرنا إلى حضور مفاهيم اللغة والكلام واللّسان والبيان في القرآن الكريم والحديث الشريف، ومعاجم اللغة والتراث العربي الإسلامي في بدايات هذا البحث. ونجد من المهم أن نعود في هذا المقام إلى التنويه بما نراه بياناً مفيداً عن العلاقة الوجودية بين الفكر والعلم واللغة، وكثير مما ورد كان الحديث فيه عن الموضوع باستخدام لفظي اللّسان والبيان، من جهة، والمعاني والدلالات من جهة أخرى.

ولعلّ الإمام الشافعي في القرن الهجري الثاني، كان من أوائل من أسهب في الحديث عن البيان القرآني، وذلك في كتابه الأصولي "الرسالة"، فبدأه بقوله: "والبيان اسمٌ جامعٌ لمعاني مجتمعة الأصول، متشعبة الفروع. فأقلُّ ما في تلك المعاني المجتمعة المتشعبة: أنَّها بيانٌ لمن خوطب بها ممن نزل القرآن بلسانه، متقاربة الاستواء عنده، وإن كان بعضها أشدَّ تأكيدَ بيانٍ من بعض، ومختلفة عند من يجهل لسان العرب."^(١) ثم فصل البيان للأحكام في القرآن في المراتب الخمسة المعروفة، وأولها البيان في النص القرآني نفسه بياناً جلياً، وخامسها بيان ضرورة الاجتهاد في فهم الأشياء والظواهر، وما تدل عليه من وجوه العلم الثاوية في اختلاف الليل والنهار، وحركات الشمس والقمر والمطالع والمغرب والمواضع في الفلك، وعلامات النجوم والجبال والرياح، وغير ذلك من الأشياء والأحداث والظواهر.^(٢) فكلُّ ما ورد في أنواع البيان عند الشافعي يختصُّ بالمضامين والمعاني والأفكار التي تحملها النصوص المراد بيان ما فيها، ومن ذلك ما يختصُّ بأحكام الأفعال العبادية من واجب ومباح وممنوع، وبيان التشريعات الخاصة بالشؤون الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والقضائية.

ويجعل الجاحظ في القرن الثالث "البيان" دلالة على المعنى، و"التبيين" مزيداً

(١) الشافعي، الرسالة، مرجع سابق، ص ٢١.

(٢) المرجع السابق، ص ٢١ - ٢٥.

من الإيضاح، وضمّن كتابه "البيان والتبيين" نماذج راقية من الأفكار والمعاني التي تكتنّزها "غرر الأحاديث"... وعيون الخُطْب، والفقر المستحسنة، والنُتف المستخرجة، والمُقطّعات المتخيّرة، وبعض ما يجوز في ذلك من أشعار المذاكرة والجوابات المنتخبة. (١)

وينقل الجاحظ عن بشر بن المعتمر أنّه كتب في صحيفة من تحبيره وتنميته أن: "من أراد معنى كريماً فليلتمس له لفظاً كريماً؛ فإنّ حقّ المعنى الشريف اللفظ الشريف... وينبغي للمتكلّم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات." (٢)

وفي معنى البيان وعلاقته بالمعاني والألفاظ يقول الجاحظ: "قال بعض جهابذة الألفاظ ونقاد المعاني: المعاني القائمة في صدور الناس المتصورة في أذهانهم والمتخلّجة في نفوسهم والمتّصلة بخواطرهم والحادثة في فكرة مستورة خفية، وبعيدة وحشية، ومحجوبة مكنونة... وإنّما يحيي تلك المعاني ذكرهم لها، وإخبارهم عنها، واستعمالهم إيّاها. وهذه الخصال هي التي تقرّبها من الفهم، وتجلّيها للعقل،... وعلى قدر وضوح الدلالة، وصواب الإشارة، وحسن الاختصار، ودقة المدخل، يكون إظهار المعنى. وكلما كانت الدلالة أوضح وأفصح، وكانت الإشارة أبين وأنور كان أنفع وأنجع. والدلالة الظاهرة على المعنى الخفيّ هو البيان الذي سمعتُ الله عزّ وجلّ يمدّحه، ويدعو إليه ويحثّ عليه. بذلك نطق القرآن، وبذلك تفاخرت العرب، وتفاضلت أصناف العجم." (٣)

وفي تفصيل هذا المعنى وصلته بطرق الدلالة اللغوية عليه يضع الجاحظ الدلالة في خمسة أصناف، فيقول: "والبيان اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع

(١) الجاحظ، البيان والتبيين، ج ٣، ص ٥.

(٢) المرجع السابق، نص الرسالة كاملة، ص ١٣٥-١٣٩.

(٣) المرجع السابق، ج ١، ص ٧٥.

المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصله، كائناً ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل؛ لأن مدار الأمر والغاية التي إليها يجري القائل والسامع، إنما هو الفهم والإفهام؛ فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع... وجميع أصناف الدلالات على المعاني من لفظ وغير لفظ خمسة أشياء، لا تنقص ولا تزيد: أولها اللفظ، ثم الإشارة، ثم العَقْد^(١)، ثم الخطّ، ثم الحال التي تسمى نَصْبَةً^(٢). فجمع بذلك علاقة الفكر والمعاني بأصناف اللغة منطوقةً ومسموعةً ومحسوبةً ومكتوبةً.

وفي القرن الرابع نجد ابن وهب الكاتب يؤلف كتاباً بعنوان "البرهان في وجوه البيان" حاول فيه الإحاطة بأوجه البيان من جميع جوانبه، فقسمه إلى أربعة أقسام، وهي: بيان الأشياء بذواتها، والبيان الذي يحصل في القلب عند إعمال الفكرة واللب، والبيان الذي هو نطق اللسان، والبيان بالكتاب الذي يبلغ من بُعد أو غاب^(٣).

ويقصد ابن وهب ببيان الأشياء بذواتها أن الله سبحانه خلق الأشياء المخلوقة بحيث "تبين للناظر المتوسم، والعاقل المتبين بذواتها وبعبجيب تركيب الله فيها، وآثار صنعته في ظاهرها" واستشهد بالآيات القرآنية التي تذكر التوسم والتعقل والتذكر، ثم قال: "ولذلك جعل الله عز وجل الآية فيها لمن توسم وتفكر وعقل وتذكر... فهذا وجه بيان الأشياء بذواتها لمن اعتبر بها وطلب البيان منه. فإذا حصل هذا البيان للمتفكر صار عالماً بمعاني الأشياء. وكان ما يعتقد من ذلك بياناً ثانياً غير ذلك البيان، وخص باسم الاعتقاد^(٤)."

(١) لغة الحساب بإشارات أصابع اليد تسمى حساب اليد.

(٢) الجاحظ، البيان والتبيين، مرجع سابق، ج ١، ص ٧٦.

(٣) ابن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، مرجع سابق، ص ٦٠.

(٤) المرجع السابق، ص ٦١-٦٢.

ثم فصل في النوعين الآخرين من البيان بما جعل الله فيهما من الفضل والنعمة على الإنسان ليعبر نطقاً باللسان عما اكتسبه من حكمة ومعرفة يشترك فيها مع غيره من شهود مكانه وزمانه، ثم البيان بالكتابة حتى "يُعَمَّ بالنفع في البيان جميع أصناف العباد وسائر آفاق البلاد، وأن يساوي فيه بين الماضين من خَلَقه والآتين، والأولين والآخرين، وألهم عباده تصوير كلامهم بحروف اصطَلَحوا عليها، فخلدوا بذلك علومهم لمن بعدهم، وعبروا به عن ألفاظهم، ونالوا به ما بُعد عنهم، وكملت بذلك نعمة اللغة عليهم، وبلغوا الغاية التي قصدوها عز وجل في إفهامهم وإيجاب الحجة عليهم."^(١)

وقد أسهم ابن جني في القرن الرابع في بيان العلاقة بين اللغة والفكر فهو يقول في كتاب الخصائص، في باب بعنوان: "باب في الرد على من ادعى على العرب عنايتها بالألفاظ وإغفالها للمعاني": "اعلم أن هذا الباب من أشرف فصول العربية وأكرمها وأعلاها وأنزهها... وذلك أن العرب كما تُعْنَى بألفاظها فتصلحها وتهذبها... فإن المعاني أقوى عندها، وأكرم عليها، وأفخم قدراً في نفوسها." ثم يقول: "إذا رأيت العرب قد أصلحوا ألفاظها وحسنوها، وحمّوا حواشيها وهذبوها، وصقلوا غروبها وأرهفوها، فلا ترى أن العناية إذ ذلك إنما هي بالألفاظ، بل هي عندنا خدمة منهم للمعاني، وتنويه بها وتشريف منها...."^(٢)

وفي باب آخر بعنوان: "فيما يؤمنه علم العربية من الاعتقادات الدينية" يقول: "اعلم أن هذا الباب من أشرف أبواب هذا الكتاب، وأن الانتفاع به ليس إلى غاية، ولا وراءه من نهاية، وذلك أن أكثر من ضلّ من أهل الشريعة عن القصد فيها، وحاد عن الطريقة المثلى إليها، فإنما استهواه واستخفّ حلمه، ضعفه في هذه اللغة الكريمة الشريفة..."^(٣) ويعطي أمثلة متعددة على ضرورة الفهم السليم لمقاصد الآيات القرآنية

(١) المرجع السابق، ص ٦٦-٦٧.

(٢) ابن جني، الخصائص، مرجع سابق، ج ١، ص ٢١٥-٢١٧.

(٣) المرجع السابق، ج ٣، ص ٢٤٥.

عن طريق الفهم السليم لدلالات ألفاظ اللُّغة في سياقاتها.

وفي موقع آخر يقول: "وإذا صح هذا الموضوع ثبت به لنا أصل شريف يعرفه من يعرفه، ولولا ما تعطيه العربية صاحبها من قوة النفس ودُرْبَة الفكر لكان هذا الموضوع ونحوه مجوزاً عليه غير مأبوه به." (١)

وفي القرن الخامس يؤلف الجرجاني كتاب "أسرار البلاغة" فيبدأ ببيان فضيلة البيان، إشارة إلى الآية الكريمة في مطلع سورة الرحمن، فصفة الكلام عند الإنسان هي التي تعطي العلوم والمعارف قيمتها، وفي ذلك يقول: "اعلم أن الكلام هو الذي يعطي العلوم منازلها، ويبين مراتبها، ويكشف عن صورها، ويَجْنِي صنوفَ ثمرها،... فلولا له لم تكن لتتعدى فرائد العلم عالمه، ولا صحَّ من العاقل أن يَفِيقَ عن أزهير العقل كمائمه، ولتعتّلت قوى الخواطر والأفكار من معانيها،..." (٢).

أما في كتابه "دلائل الإعجاز" فيبدأ الجرجاني بالإشارة إلى فضل العلم مما "لا تجد عاقلاً يخالفك فيه، ولا ترى أحداً يدفعه أو ينفيه." وعندما يتحدث عن المفاضلة بين العلوم فعند ذلك "ترى الناس فيه على آراءٍ مختلفة وأهواء متعادية"، أما هو فلا يرى "علماً هو أرسخُ أصلاً، وأبسقُ فرعاً، وأحلى جنىً وأعذبُ ورذاً، وأكرمُ نتاجاً، وأنورُ سراجاً من علم البيان." على الرغم ممّا يقرّره عن الضيم والخطأ الذي لحق بعلم البيان في زمانه. ويضرب أمثلة على الجهل العظيم والخطأ الفاحش في أداء الكلام "على خلاف ما ثبتت به الرواية عن العرب"، ويفسر ذلك بقوله: "وجملة الأمر أنه لا يرى

(١) المرجع السابق، ج٣، ص ٢٥٣-٢٥٥.

(٢) الجرجاني، عبدالقاهر (توفي ٤٧٤هـ)، أسرار البلاغة. قرأه وعلق عليه محمود محمد شاكر، جدة:

دار المدني، ١٩٩١م، ص ٣.

النقص يدخل على صاحبه في ذلك إلا من جهة نقصه في علم اللغة، لا يعلم أن ها هنا دقائق وأسراراً طريق العلم بها الروية والفكر، ولطائف مستقاه العقل...^(١).

ويستخدم أبو حامد الغزالي للصلة بين الشيء في ذاته ومعناه المقصود به واللفظ الدال عليه مصطلحات الأعيان والأذهان واللسان، فيقول: "فنعول في بيان حد الاسم وحقيقته: إن للأشياء وجوداً في الأعيان، ووجوداً في الأذهان، ووجوداً في اللسان؛ أما الوجود في الأعيان فهو الوجود الأصلي الحقيقي، والوجود في الأذهان هو الوجود العلمي الصوري، والوجود في اللسان هو الوجود اللفظي الدليلي... فالقول دليل على ما هو في الذهن، وما في الذهن صورة لما في الوجود مطابقة له، ولو لم يكن وجود في الأعيان لم ينطبع صورة في الأذهان، ولو لم ينطبع في صورة الأذهان لم يشعر بها إنسان، ولو لم يشعر بها الإنسان لم يعبر عنها باللسان، فإذا اللفظ والعلم والمعلوم ثلاثة أمور متباينة، لكنها متطابقة متوازية، وربما تلتبس على البليد، فلا يميز البعض منها عن البعض."^(٢)

وفي كتاب المستصفي، يقول أبو حامد الغزالي: "فلنقرر المعاني، فنقول: الشيء في الوجود أربع مراتب: الأولى حقيقته في نفسه، الثانية ثبوت مثال حقيقته في الذهن، وهو الذي يُعبر عنه بالعلم، الثالثة تأليف صوت بحروف تدل عليه، وهو العبارة الدالة على المثال الذي في النفس، الرابعة تأليف رقوم تُدرك بحاسة البصر دالة على اللفظ، وهو الكتابة؛ فالكتابة تبع للفظ إذ تدل عليه، واللفظ تبع للعلم إذ يدل عليه، والعلم تبع للمعلوم إذ يطابقه ويوافقه. هذه الأربعة متطابقة متوازية، إلا أن الأولين وجودان حقيقيان لا يختلفان بالأعصار والأمم، والأخيرين وهما اللفظ والكتابة، يختلفان

(١) الجرجاني، عبد القاهر، كتاب دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد شاكر، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٨٤م، ص ٤-٧.

(٢) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي ٥٠٥هـ). المقصد الأسامي في شرح معاني أسماء الله الحسنى، تحقيق: بسام عبد الوهاب الجابي، قبرص: الجفان والجابي، ١٩٨٧م، ص ٢٥.

بالأعصار والأمم، لأنَّهما موضوعان بالاختيار. ولكنَّ الأوضاع - وإنَّ اختلفتْ صُورُها - مُتَّفَقَةٌ في أَنَّها قُصدَ بها مُطابَقَةُ الحقيقة. ^(١)

ويسهم ابن تيمية في بيان معنى الكلام من حيث موقع اللفظ والمعنى فيه؛ فقد كان للعلماء أقوال مختلفة لخصها بقوله: "فَإِنَّ النَّاسَ لَهُمْ فِي مُسَمَّى "الكلام" أَرْبَعَةُ أَقْوَالٍ. قِيلَ: إِنَّهُ اسْمٌ لِلْفَظِ الدَّالِّ عَلَى الْمَعْنَى. وَقِيلَ: لِلْمَعْنَى الْمَدْلُولِ عَلَيْهِ بِالْفَظِّ. وَقِيلَ: اسْمٌ لِكُلِّ مِنْهُمَا بِطَرِيقِ الْاِشْتِرَاكِ. وَقِيلَ: اسْمٌ لَهُمَا بِطَرِيقِ الْعُمُومِ. وَهَذَا مَذْهَبُ السَّلَفِ وَالْفُقَهَاءِ وَالْجُمْهُورِ فَإِذَا قِيلَ: تَكَلَّمَ فُلَانٌ: كَانَ الْمَفْهُومُ مِنْهُ عِنْدَ الْإِطْلَاقِ اللَّفْظِ وَالْمَعْنَى جَمِيعاً." واستشهد على ذلك بأثلة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية، ثم قال: "فالكلام إذا أُطْلِقَ يَتَنَاوَلُ اللَّفْظَ وَالْمَعْنَى جَمِيعاً، وَإِذَا سُمِّيَ الْمَعْنَى وَحْدَهُ كَلَاماً أَوْ اللَّفْظَ وَحْدَهُ كَلَاماً، فَإِنَّمَا ذَاكَ مَعَ قَيْدٍ يَدُلُّ عَلَى ذَلِكَ... وَأَنَّ الْكَلَامَ عِنْدَ الْإِطْلَاقِ هُوَ اللَّفْظُ وَالْمَعْنَى جَمِيعاً. وَالْقُرْآنُ وَالْحَدِيثُ مَمْلُوءٌ مِنْ آيَاتِ الْكَلَامِ لِلَّهِ تَعَالَى؛ فَكَانَ الْمَفْهُومُ مِنْ ذَلِكَ هُوَ إِثْبَاتُ اللَّفْظِ وَالْمَعْنَى لِلَّهِ." ^(٢)

وقد جعل ابنُ خلدون جميع موضوعات اللغة العربية ضمن عنوان اللسان وذلك في الفصل السادس والأربعين: "فصل في علوم اللسان العربي". وحدد أركانه فقال: "أركانه أربعة: وهي اللغة، والنحو، والبيان، والأدب." وعرف اللغة بأنها: "عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعلٌ لسانِيٌّ ناشئةٌ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن

(١) الغزالي، المستصفى من علم الأصول، تحقيق حمزة زهير الحافظ، المدينة المنورة: شركة المدينة المنورة للطباعة، ١٤١٣هـ، ص ٦٥-٦٦. (بتصرف يسير).

(٢) ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبدالحليم (توفي ٧٢٨هـ). مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد ابن تيمية، جمع وترتيب عبدالرحمن بن محمد بن قاسم، المجلد السادس، (كتاب الأسماء والصفات، ج٢)، المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٤١٥هـ، ص ٥٣٣.

تصير ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان، وهو في كلّ أمة بحسب اصطلاحاتهم".^(١)

ثم جاء علم البيان وهو علم حادث في الملة بعد النحو واللغة، وهو من العلوم اللسانية لأنه متعلق بالألفاظ، وما تفهده، ويقصد بها الدلالة عليه من المعاني... وكلّ تغيير في اللفظ يؤدّي إلى تغيير في المعنى، وكلّها "هيئات وأحوال لواقعات جعلت للدلالة عليها أحوال وهيآت في الألفاظ بحسب ما يقتضيه مقامه، فاشتمل هذا العلم المسمّى بالبيان على البحث عن هذه الدلالات التي للهيئات..."^(٢).

وفي "خزانة الأدب وغاية الأرب" لابن حجة تحديد لعدد من علوم لسان العرب، فإذا كان الأدب واحداً من علوم اللسان العربي، فقد حدّد المؤلف ستة علوم من علوم الأدب، حيث قال: "وذلك أنّك إذا نظرت في الكلام العربي إمّا أن تبحث عن المعنى الذي وضع له اللفظ، وهو علم اللغة، وإمّا أن تبحث عن ذات اللفظ بحسب ما يعترّيه، وهو علم التصريف، وإمّا أن تبحث عن المعنى الذي يفهم من الكلام المركب بحسب اختلاف أواخر الكلم، وهو علم الإعراب، وإمّا أن تبحث عن مطابقة الكلام لمقتضى الحال، بحسب الوضع اللغوي، وهو علم المعاني، وإمّا أن تبحث عن طرق دلالة الكلام إيضاحاً وخفاء بحسب الدلالة العقلية، وهو علم البيان، وإمّا أن تبحث عن وجوه تحسين الكلام، وهو علم البديع".^(٣)

(١) ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (توفي ٨٠٨هـ)، مقدمة ابن خلدون، تحقيق علي عبدالواحد وافي. (طبعة جديدة مزيّدة ومنقّحة)، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط٤، ٢٠٠٤م، ج٣، ص١٢٨.

(٢) المرجع السابق، ج٣، ص١١٣٥-١١٣٦.

(٣) ابن حجة الحموي، تقي الدين أبو بكر بن علي بن عبدالله (توفي ٨٣٧هـ)، خزانة الأدب وغاية الأرب، شرح للبديعية في مدح الرسول صلى الله عليه وسلّم للمؤلف، الموسومة بـ"تقديم أبي بكر"، تحقيق محمد ناجي بن عمر، بيروت: دار الكتب العلمية، ج١، ص٧.

٢. نظريات العلاقة بين الفكر واللّسان:

لعلّ مما لا خلاف فيه أنّ مخزون المضامين الفكرية عند الإنسان أوسع من طاقة التعبيرات اللّسانية! ومقولة القاضي الفاضل حول حاجة الكاتب أن يغيّر في غده ما كتّبه في يومه،^(١) ربما تكون صياغة مناسبة لهذه الظاهرة. وهي ظاهرة تتنازع البشر حين يقارنون بين ما كان في أذهانهم، وما نطقت به ألسنتهم أو خطّته أقلامهم، فيشعرون أنّ لديهم من الأفكار أكثر مما تضمنته قدرة اللّسان الذي به نطقوا أو كتبوا، ومن ثمّ بقيت عند الكاتب أفكار عجز النطق أو المكتوب عن أن يتّسعا لها. فضلاً عن أنّ الكلمات المنطوقة أو المكتوبة ربّما لم تحمل معها الحالة الوجدانية والانفعالية لصاحبها.

والفكرُ فاعليّةٌ نفسيةٌ واجتماعيةٌ ولغويةٌ- لسانية، ولذلك فإنّه موضوع لدراسات علم النفس وعلم الاجتماع وعلم اللّغة، فضلاً عن تطبيقات هذه العلوم في علوم أخرى عديدة، مثل الإعلام والسياسة والاقتصاد، إلخ. وقد كانت العلاقة بين الفكر واللّغة موضوعاً مهماً من موضوعات الفلسفة، منذ بدايات عهدها، فالمنطق، وهو فرع من فروع الفلسفة، هو علم دراسة التفكير، واللّغة أداة الإفصاح عن الفكر وهو المعاني التي يقود إليها التفكير.

(١) القاضي الفاضل عبدالرحيم البيساني العسقلاني، في رسالة بعث بها إلى العماد الأصفهاني، وكان الاثنان من الكتّاب في حاشية صلاح الدين الأيوبي. والعبارة هي: "إِنِّي رَأَيْتُ أَنَّهُ لَا يَكْتُبُ أَحَدٌ كِتَابًا فِي يَوْمِهِ إِلَّا قَالَ فِي غَدِهِ: لَوْ غَيَّرَ هَذَا لَكَانَ أَحْسَنَ، وَلَوْ زِيدَ هَذَا لَكَانَ يُسْتَحْسَنُ، وَلَوْ قُدِّمَ هَذَا لَكَانَ أَفْضَلَ، وَلَوْ تَرُكَ هَذَا لَكَانَ أَجْمَلَ، وَهَذَا مِنْ أَعْظَمِ الْعِبَرِ، وَهُوَ دَلِيلٌ عَلَى اسْتِیْلَاءِ النَقْصِ عَلَى جُمْلَةِ النَّبَشْرِ."، انظر في ذلك: حاجي خليفة، مصطفى بن عبدالله كاتب جلبي (توفي ١٠٦٧هـ)، كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، بيروت: دار إحياء التراث العربي، دت، ج ١، ص ١٨.

وهذه العلاقة هي كذلك موضوع من موضوعات علم الاجتماع؛ فكلّ مجتمع لغته التي يتواصل أفرادها عن طريقها، واللغة أهم عناصر الثقافة التي يكونها المجتمع، وثمة فرع من فروع هذا العلم هو علم اجتماع اللغة.

وهذه العلاقة هي كذلك أحد موضوعات علم النفس. وتتوزع نظريات علم النفس في تطوره في العالم الغربي، على عدد كبير من المدارس والفلسفات، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: مدارس التحليل النفسي، والتحليل الاجتماعي، والمدارس السلوكية، والمدارس المعرفية البنائية، والمدارس المعرفية الثقافية، والمدارس النفسية الوجودية، والمدارس المعرفية المعلوماتية، إلخ. ولكل مدرسة نفسية تفسيرها للعلاقة بين الفكر واللغة.

ولو رجع القارئ إلى مرجع مناسب عن هذه المدارس لوجد أنّ كلّ مدرسة لها تفرعاتها، وكلّ فرع منها يُعرف باسم عالم من العلماء الغربيين.^(١) وقد نجد أمثلة نادرة لمدرسة عربية أو مدرسة إسلامية في علم النفس، وفي بعض هذه الأمثلة تأسيسات مقدّرة، كالذي نجده عند مالك بدري في دراساته في علم النفس وممارساته في العلاج النفسي، وهو يؤكد بدوره وجود رابطة قوية بين الفكر الإنساني واللغة؛ ذلك: "أن اللغة عند الإنسان ليست وسيلة للتخاطب والاتصال فحسب، بل هي في الحقيقة النظام الأساسي الذي يستخدمه الإنسان في التفكير".^(٢)

(١) أمثلة على هذه الكتب:

- جرين، جودث. التفكير واللغة، ترجمة الدكتور عبدالرحمن بن عبدالعزيز العبدان، الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٠هـ.
- سيرل، جون. العقل واللغة والمجتمع، ترجمة سعيد الغانمي، بيروت: الدار العربية للعلوم- ناشرون، والمركز الثقافي العربي، ٢٠٠٤م.
- فيغوتسكي، ليف، التفكير واللغة، ترجمة طلعت منصور، القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية، ١٩٧٠م.

(٢) بدري، مالك. التفكير من المشاهدة إلى الشهود: دراسة نفسية إسلامية، هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، طبعة ثالثة، ١٩٩٣م، ص ٢٧-٢٩.

وفيما يلي عرض موجز لعدد من النظريات التي حاولت تفسير العلاقة بين الفكر واللغة.

أ. النظرية السلوكية Behaviorist Theory:

وهي مدرسة في علم النفس ومدرسة في التعلم، ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية من بدايات القرن العشرين من خلال أعمال واطسون (توفي ١٩٥٨م) وكانت أكثر المدارس النفسية والتربوية تأثيراً في النصف الأول حتى مطلع الستينيات من القرن العشرين، والسلوك اللغوي هو واحد من أنواع السلوك. واللغة عادات يتعلمها الأطفال من البيئة عن طريق التقليد والتعزيز والتكرار. ويُعدّ كتاب سكر (توفي ١٩٨٥م) "السلوك اللفظي"، "محاولة بارعة لشرح اللغة دون الأخذ في الاعتبار أي أحداث عقلية، مثل الأفكار أو المعاني، أو القواعد النحوية."^(١)

ب. الحتمية اللغوية والنسبية اللغوية:

من أكثر النظريات التي نالت نقاشاً موسعاً نظرية سابير - وورف. وتعود جذورها إلى أعمال الأنثروبولوجي واللغوي الأمريكي إدوارد سابير (توفي ١٩٣٩م) وتلميذه بنجامين وورف (توفي ١٩٤١م). وتتلخص هذه النظرية في أنّ اللغة في المجتمع تؤدي وظيفتين متلازمتين: الأولى هي الوظيفة التواصلية، والثانية هي الوظيفة التمثيلية؛ إذ تقوم هذه اللغة بصياغة رؤية المجتمع للعالم، فكل مجتمع لغته، ومن ثمّ رؤيته للعالم. ويلاحظ أن نظرية سابير - وورف تقوم على مبدأين؛ الأول هو الحتمية اللغوية (linguistic determinism)، حيث تحدد لغة المجتمع الطريقة التي يفكر فيها أفرادها. فالأفكار التي يتبنّاها المجتمع هي مضامين التواصل اللغوي؛ أي أنّ اللغة تحدد الفكر. والمبدأ الثاني هو مبدأ النسبية اللغوية linguistic relativity، ويختص هذا المبدأ ببنية اللغة التي يستخدمها المجتمع، حيث تعمل هذه البنية على

(١) جرين، جودث. التفكير واللغة، مرجع سابق، ص ١٤٤.

تشكيل مفاهيم المجتمع عن العالم، وعليه فإنّ بنية النظام اللغوي تتضمن رؤية خاصة للعالم تختلف عن رؤية العالم التي تتضمنها بنية نظام لغوي آخر، فالمجتمعات التي تتحدث بلغات مختلفة يفكر أفرادها بطرق مختلفة.

ت. نظرية الإستمولوجيا التكوينية في النمو المعرفي Cognitive Development:

وقد طورها العالم السويسري جان بياجيه (١٨٩٦-١٩٨٠م) الذي رأى أنّ المعرفة ليست سوى تاريخ الأفكار. وترتكز فلسفته على تأثير التركيب البيولوجي للفرد في قدرته العقلية، ويعد تطور الفرد عملية استيعاب للبيئة التي يعيش فيها وتكيف معها.^(١) ولاحظ بياجيه أنّ النمو المعرفي يحدث بصورة طبيعية مع تقدم الإنسان في مراحل حياته الأولى، ويكتسب الطفل مفاهيم وأفكاراً قبل أن يصبح قادراً على التعبير اللغوي عنها، لكن اللغة مع ذلك تُسهم في تسريع النمو العقلي والفكري. واتخذ موقفاً معاكساً لنظرية النسبية اللغوية. فالطفل لا يستطيع أن يفهم اللغة إذا لم يكتسب الفكرة الكامنة وراء التعبير اللغوي. كما لاحظ أنّ نموّ القدرات الذكائية عند الأطفال يسبق اللغة ويستقل عنها. وليس من السهل فهم هذا الموضوع دون ربطه بالنمو البيولوجي عند الأطفال، في مراحله الأربع المعروفة ومراحل النمو التي يمر بها الطفل. والذكاء بإيجاز شديد هو عملية تكيف، والتكيف هو التوازن بين فعل الفرد في البيئة، وفعل البيئة في الفرد. ويمر الطفل في أثناء نموه بأربع مراحل.^(٢)

(١) بياجيه، جان. الإستمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، دمشق: دار التكوين، ص ٢٠٠٤م.
(2) Piaget, Jean. *The Psychology of Intelligence*, Translated by Malcolm Piercy and D. E. Berlyne, London and New York Routledge Classic, Reprint 2003, page 128-137.

تبدأ بمرحلة التفكير (الحس حركي)، ثم مرحلة ما قبل العمليات اللغوية أو ما قبل المفاهيم، ثم مرحلة العمليات العقلية العيانية أو المفاهيم اللغوية، وأخيراً مرحلة العمليات العقلية الشكلية أو المجردة.

ث. نظرية الوقف البيولوجي الموروث:

وقد طوّرها أساساً الفيلسوف الأمريكي المعاصر نعوم تشومسكي Naom Chomsky، (١٩٢٨م-....) ولهذا الفيلسوف جملة من الأفكار ذات الصلة بعلاقة الفكر باللغة، وعُرفت أفكاره بعدد من العناوين مثل: النظرية التوليدية التحويلية، ومفهوم المستوى السطحي والمستوى العميق للغة، والقواعد العالمية Universal rules، والإرث البيولوجي للغة biological endowment... إلخ.

يعتقد تشومسكي "أننا أصبحنا نملك الآن" أدلةً كبيرةً، إلى حد ما، حول مكونات العقل/ الدماغ، وأنّ واحداً من هذه المكونات هو القدرة اللغوية، وأنّ ثمة مكوناً آخر في العقل الإنساني هو الفهم البدهي المشترك، الذي يمكن عامة الناس من فهم العالم الخارجي ومكانهم فيه، وهو وقفٌ إنسانيٌّ مشترك. إضافة إلى مكونات أخرى تمكّن الإنسان من إجراء البحث العلمي والرياضي بتفوق: نسمّيه "ملكة بناء العلم" الذي يختلف عن الفهم البدهي المشترك.^(١) ويرى تشومسكي أنّه "لدينا الآن من المعرفة ما يكفي للإشارة إلى أنّ الاختلافات بين اللغات ليست كثيرة بالمقارنة مع المشتركات الهائلة."^(٢)

ويرى تشومسكي أنّ القدرة اللغوية هي من الخصائص المقصورة على النوع الإنساني، وهي جزءٌ من ذلك الوقف البيولوجي أو الموروث الجيني genetic inheritance. وهي: نظامٌ معرفيٌّ ونظم أداء. فالنظام المعرفي يخزّن المعلومات التي يتم الوصول إليها عن طريق أنظمة الأداء، ويستخدمها لضبط الصياغة، والتفسير، والتعبير عن الفكر، وطرح الأسئلة، والإشارة، وغير ذلك.^(٣) ويرى أنّ النظم

(1) Chomsky, Noam. *Language and thought*, Wakefield, Rhode Island & London: Moyer Bell, 1993, p 32-34.

(2) Ibid., p. 48.

(3) Ibid., p. 47.

اللغوية المختلفة عند البشر، مهما اختلفت في مستوياتها السطحية، فإنها تتشابه في مستوياتها العميقة، مما يعني قدرة اللغات المختلفة على وصف الواقع بصورة متشابهة أو متقاربة، وهي وسيلة من وسائل التواصل بين الأمم والشعوب رغم اختلاف لغاتها.

ويميل تشومسكي إلى الاعتقاد بأن "اختراع اللُّغة" في سجل التطور العضوي كان أمراً مفاجئاً وسريعاً، وحدث في صورة "قفزة كبيرة إلى الأمام" great leap forward، وأن الأمر هو حدث وراثي معين، سمح بإعادة تصميم شبكة الدماغ، بصورة تسمح بظهور أصل اللُّغة البشرية الغنيّة بالتراكيب القادرة على إنتاج مدى واسع من وسائل التعبير عن الفكر.^(١)

ويرى أن التعبيرات اللغوية التي تنتجها اللُّغة يجب أن تلبي شرطين متداخلين: الشرط الأول هو ما يفرضه النظام (الحس حركي) للجهاز اللغوي، والشرط الثاني يفرضه نظام الفكر الذي يُبنى بصورة مقصودة، ويدخل في القدرة الفكرية البشرية وتنوعات الفعل اللغوي.^(٢)

ويبدو أن النظريات المتعاقبة التي حاولت فهم العلاقة بين اللُّغة والفكر، سوف تستمر، وليس من المتوقع أن تحسم الموضوع نظرية واحدة، ذلك أن العلماء الذين يبحثون الموضوع يأتون من خلفيات مختلفة، تنتمي إلى علوم الفلسفة والاجتماع والنفوس. وأن التحليل النظري والتجريب العملي في الموضوع، لا يخلو من الاعتماد على عناصر مفيدة في فهمه، لكنها في الوقت نفسه غير كافية، فكل نظرية تفسر جانباً من الموضوع، ولا تفسر الموضوع كله. ويبدو أن الموضوع سيبقى مفتوحاً للاجتهاد والحوار والجدل. أليست هذه طبيعة المعرفة البشرية!

(1) Ibid., p. 176.

(2) Ibid., p. 183.

ورغم أنَّ كثيراً من علماء المسلمين توقّفوا في فهم علاقة الفكر باللغة عند الآية القرآنية: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ (البقرة: ٣١) -توزّعوا في فهمها على عدد من الأقوال، كما أشرنا إلى ما كتبه ابن جنّي من قبل؛ هل كان تعليم اللغة توقيفاً من الله سبحانه مباشرة، ألهمه اللغة والنطق بها، إشارة إلى أسماء الأشياء، ثم إلى معانيها؟ أم أنَّ الله سبحانه قد وهبه القدرة على التعلّم، فتعلّم مباشرة؟ أو أنّه تعلّم بمرور الوقت؟ ولماذا تمّ هذا التعليم بعد خلق الإنسان، ولم يُخلق مزوداً بها؟ وكيف أنَّ اللغة هي الرموز المنطوقة والمكتوبة والمرسومة والمتحركة، وهي كلّها أساس ما يمتلكه الإنسان من فكر وعلم وثقافة، فاللغة هي أم الرموز الثقافية.^(١)

سوف يواصل علماء الطبيعة وعلماء الاجتماع بحثهم في مسألة العلاقة بين الفكر واللغة، سواء كانوا ينطلقون من فلسفة طبيعية واجتماعية بحتة، دون النظر إلى هداية الوحي الإلهي، أم كانوا يأخذون بالحسبان هذه الهداية، ويودون معرفة المزيد من العلم في ظلال هذه الهداية.

لكن الذي نستطيع الاطمئنان إليه في خاتمة الحديث عن العلاقة بين الفكر واللغة، مجموعة من المبادئ التي ربّما لا يقع حولها خلافٌ كبيرٌ:

- ليس من السهل أن نتخيّل فكراً بشرياً دون تعبير لغويّ عنه، وليس من السهل أن نستبعد أثر الفكر في إغناء اللغة، فالعلاقة بين الفكر واللغة علاقةٌ تبادليةٌ تكاملية.

- نحن نؤمن أنَّ الله سبحانه خلق الإنسان الأول، آدم أبا البشر، ثم زوّده بالملكة اللغوية بكيفية معينة، ليس من السهل أن نتعرّف عليها بقدر من اليقين.

(١) الذوادي، محمود. وعلم آدم الأسماء كلها في ميزان الرموز الثقافية، مجلة إسلامية المعرفة، السنة ١٩، العدد ٧٥، شتاء ١٤٣٥هـ / ٢٠١٤م، ص ١٦١-١٨٦.

- الملكة اللغوية جزءٌ من الخلق الإلهي الفطري الموروث "التصميم" في الكيان البشري، وهي ترتبط بأدوات السمع والبصر والنطق، وكلها مهياة للقيام بأدوار تتصل باللغة والفكر. ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (التين: ٤).

- من المعقول أن نتخيل أن اللغة البشرية كانت في أول عهدها لغةً واحدةً، ثم توزّع الناس في مناطق جغرافية منعزلة، فتباعدت اللهجات، ثم تطوّرت إلى لغات متميزة.

- الإنسان في كلّ العصور كان يتعلّم اللغة، ويعبّر بها عن فهمه لما يحيط به، عن طريق ما يسمعه في البيئة اللغوية التي ينشأ فيها.

ويبدو أن السجال بين علماء اللسانيات الغربيين سوف يتواصل، وسوف يظلون يتوزعون على مدارس فلسفية ونفسية مختلفة، ونكتفي بالإشارة إلى مثال عن هذا السجال، تعبر عنه المناظرة المفصلية بين بياجيه وتشومسكي عام ١٩٧٥.^(١) أما السجال بين اللسانيين العرب المحدثين، فإنّ نهادهاموسى يعبر عن رأي كثير من الباحثين في أنّهم يقصرون عملهم على الانشغال بتطبيق المناهج الغربية الحديثة على الفكر اللغوي العربي.^(٢) وهذا موضوعٌ حديثٌ واسعٌ لا يتسع له المقام.

(١) غاردنر، هاوارد. "طبيعة الفكر واللغة: مواجهة بين شومسكي وبياجيه"، ترجمة أحمد أوزي، مجلة علوم التربية، المملكة المغربية، عدد ١٤، فبراير ١٩٩٨م، ص ١٠٣-١٠٩ والمادة هي تقرير غاردنر عن تلك المناظرة.

(٢) موسى، نهادهام. المغفور في دائرة النور، تصدير كتاب التفكير اللساني عند علماء العقلية المسلمين. تأليف عماد أحمد الزين، عمان: دار النور المبين، ٢٠١٤م، ص ٧-١٤.

ملخص لعدد من نظريات العلاقة بين الفكر واللغة				
النظرية	اسم العالم	وفاته	مقولات النظرية	
١. السلوكية	واطسون- سكينر	١٩٥٨ ١٩٨٥	اللغة نوع من السلوك، يكتسبه الفرد عن طريق التقليد والتعزيز والتكرار.	
٢. الإستمولوجيا التكوينية	بياجيه	١٩٨٠	اللغة وتاريخ الأفكار، تنمو اللغة من النمو البيولوجي، <u>الفكر قبل اللغة</u> .	
٣. الحتمية والنسبية اللغوية	ساير- وورف	١٩٣٩ ١٩٤١	وظيفة اللغة: التواصل والتكرار، اللغة تحدد التفكير، بنية النظام اللغوي تحدد رؤية العالم.	
٤. الموقف البيولوجي المشترك	تشومسكي	١٩٢٨- ...	اللغات لها مستويات سطحية مختلفة ومستوى عميق متشابه، أساس فطري مشترك لدى البشر.	

٣. الفكر في اللسان والبيان بين الماضي والحاضر

كان عليّ لكتابة هذا الجزء من البحث أن أقرأ شيئاً مما يتصل به من الكتب الثقافية والكتب والبحوث المتخصصة، وقد سعدت بأن أعود إلى كتابات المختصين، ومنهم الدكتور نهاد موسى، ولا سيما كتابه "اللغة العربية في العصر الحديث: قيم الثبوت وقوى التحول" فقد كان يغنيني أن أكتفي بالإشارة إليه والدعوة إلى مراجعته، فلا تزال قضايا معبرة عن واقع الحال. فقيم الثبوت التي يمثلها عند المؤلف القرآن الكريم والتراث والهوية باقية، وقوى التحول التي يمثلها عنده قوى العولمة وعواملها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية وأدواتها الرقمية النافذة في أدوات التواصل والاتصال، لا تزال تزداد قوة. وأثر ذلك كله في مؤسسات التعليم والإعلام والإعلان يزداد ظهوراً، ويُسهم في تكريس ظاهرتي الازدواجية اللغوية، والثنائية اللغوية. والتدافع بين القيم والقوى المشار إليها سيبقى قائماً.^(١) لكنّ الذي يهمني الإشارة إليه أنّ قيم الثبوت في العربية ليس أصواتها وحروفها، بل المعاني والأفكار التي تختزنها، وأنّ

(١) موسى، نهاد. اللغة العربية في العصر الحديث: قيم الثبوت وقوى التحول. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٧م، ص ١١.

قوى التحول ليست الأشكال والأدوات، بل ما تعلنه -أو تخفيه- من آثارها على قيم الثبوت.

تبين لنا أنَّ اللغة كلامٌ، وبعض الكلام بالحركة والرمز دون لسان، والكلام باللسان ألفاظ دالة، والمعنى هو الدلالة المقصودة من الألفاظ، والفكر البشري هو المعنى المقصود. لكنَّ الفكري البشري أوسع كثيراً من قدرة الإنسان على التعبير باللسان عن طريق الألفاظ. فالإنسان يفكر بصمت، وربما يمارس عملاً وفق ما ينتهي إليه تفكيره دون أن يعبر عن ذلك الفكر باللسان. ومن هنا تأتي أهمية النظر في الصلة بين هذه المفاهيم الثلاثة: اللسان والبيان والفكر.

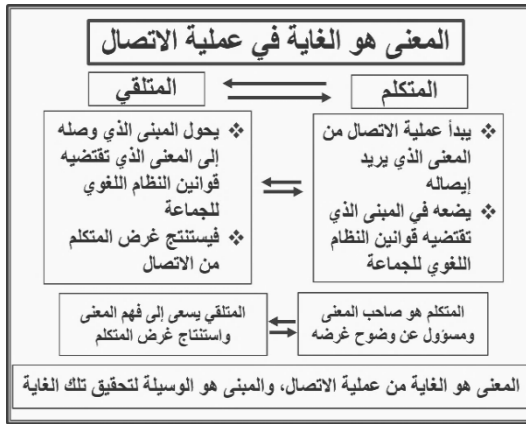
وبصرف النظر عن التفاصيل اللغوية واللسانية في المجالات المعرفية التي عرفت العلوم المتخصصة في فروع اللغة وعلوم اللسان وعلوم البيان، وما في هذه العلوم من الألفاظ المنطوقة والمكتوبة، وما تتصف به قواعد وقوانين النحو والصرف، والمنظوم والمنثور، والبلاغة والبديع، والدال والمدلول، وغير ذلك، فإننا في عالم اللغة في نهاية المطاف، أمام الألفاظ والمعاني، وأنَّ المعاني هي المقصودة، وأنَّ هذه المعاني هي حصيلَةُ الجهد الفكري الذي يقوم به الإنسان، ويعبر عنه بأصناف الكلام، فهي من ثَمَّ أفكارٌ يتناقلها الناس، وهذه الأفكار هي آراء ومعتقدات.

ونستأنس في هذا المنحى بما نفهمه من البيان القرآني الحكيم، فما جاء فيه من الأحكام والتوجيهات والأوامر والنواهي هو "بيان للناس"، أنزله الله سبحانه على رسوله بلسان قومه "ليبين لهم"، فجاء "بلسانٍ عربيٍّ مبينٍ". ولتتحقق مقاصدُ هذا البيان، جاء هذا القرآن الكريم بأساليب متنوعة من التأثير: من أمرٍ ونهي، ووعدٍ ووعدٍ، وترغيبٍ وترهيبٍ، وأمثالٍ وقصصٍ، ودعوةٍ لتذكُّر الماضي القريب والبعيد، واستشراف المستقبل القريب والبعيد... وغير ذلك.

لكنَّ المهم دائماً كان محتوى الخطاب القرآني وما فيه من مضامين العلم والمعرفة، التي شملت عوالم المخلوقات؛ عالم الأشياء المادية في الأرض والسماء، وعالم الأشياء الحية من نبات وحيوان في البر والبحر، وعالم الظواهر والأحداث، وعالم البشر من شعوب وأقوام، وعالم النفس ومشاعرها وأشواقها ومخاوفها وأحزانها وأفراحها... ففي كل ذلك آياتٌ بيّنة، تستدعي من الإنسان فعلَ التعقّل والتفكّر والتدبّر والتذكّر، فيكون له من ذلك فكرٌ بشري، ينمو ويتطوّر، يُصيبُ ويخطئ، وتنتج منه العلوم، وتتمايز مفردات كلّ علم في مستويات متعددة، من الدلالة على المحسوس والمجرّد، فمنها الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات؛ أو في مستويات متعددة أخرى من التوظيف، فمنها البيانات والمعلومات والمعرفة والحكمة.

وهكذا، فإنّ البيان في القرآن الكريم لا يقتصر على علوم اللسان العربي الذي تحدث عنها ابنُ خلدون وحصر علوم البيان بالبلاغة والكناية والبديع؛ إذ يتبين لنا في كل يوم أنّ لسان القرآن الكريم كان خطاباً لكلّ العصور التي جاءت بعد نزوله، وأنّه لا يزال خطاباً لعصرنا هذا، وأنّه ليس خطاباً للعرب الذين نزل القرآن بلسانهم، وإنّما هو خطابٌ للإنسان، يتضمن أحكاماً وتوجيهات تتحقّق بها المقاصد التي تضمن للإنسان المصالح، وتدرأ عنه المفاسد. وهو بيانٌ يُعملُ العقلُ في البحث عن المقاصد موظفاً أدوات الوعي والإدراك، ويلجأ إلى النقد والاختبار والبرهان، ولا تغيب عنه قيمة الاستعانة بالله للوصول إلى الحقّ، بعد الأخذ بما يلزم من الأسباب. وهو بيانٌ عن المعاني والدلالات والأفكار التي تحتويها الألفاظ، لكنّ هذه المعاني والدلالات والأفكار ليست خاصةً بألفاظ لغة معينة، وإنّما هي خطابٌ للإنسان يمكنه أن يعبر عنها بأية لغة أخرى؛ ولذلك كان اختلاف الألسنة آيةً من آيات الله في الخلق، ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّلْعَالَمِينَ﴾ (الروم: ٢٢). فهي آياتٌ يدركها أهل العلم من الناس وهم العالمون بما في هذه الآية من مسؤوليات العلم والمعرفة.

فما يعنينا في هذا البحث من العربية لسانها الناطق بالبيان، وما يعنينا من هذا البيان هو المعاني والدلالات والأفكار. هذا الاهتمام المتخصص لا يُنقص قيمة أية



اهتمامات أخرى بأساليب البيان وأدواته في المنظوم والمنثور، من بلاغةٍ وبديعٍ وغير ذلك من أصناف الأساليب.

ومهما قيل عن اللغة واللسان والبيان، فإنَّ المسألة في آخر المطاف هي عملية تواصل بالمعاني والأفكار.

فالمتكلم باللغة يريد إيصال معنى معيناً إلى المتلقي. وهذا المعنى هو المقصود، أما المبنى اللغوي فهو وسيلة لإيصال ذلك المعنى.

وقد جانب محمد عابد الجابري الصواب في حديثه عن مفهوم البيان عندما وضعه في مقابل البرهان والعرفان، وعدَّ هذه المناهج الثلاثة مراحل تطورية شبيهة بما قاله أوغست كونت عن المراحل الثلاث^(١) التي مرَّ بها التفكير البشري. والحقُّ الذي نراه أنَّ التفكيرَ البشري لم يخلُ من نوع من العرفان والبيان والبرهان في تاريخه، وهو لا يزال حتى هذا اليوم لا يستغني عن أيٍّ من هذه المناهج، وفق ما يحتاج إليه موضوع التفكير لأيٍّ منها.

وقد كان لسان القرآن الكريم لسان العلم والفكر والثقافة، لجميع أفراد المجتمع الإسلامي من عرب وعجم، ومن مسلمين وغير مسلمين. كلَّهم صاغوا علومهم

(١) يمكن مراجعة المقصود بالمراحل الثلاث في التفكير البشري عند أوغست كونت في النسخة الإلكترونية من الموسوعة البريطانية على الرابط:

<https://www.britannica.com/topic/law-of-three-stages>

باللّسان العربي، دون أن يترك غير العرب منهم ألسنتهم، ودون أن يترك غير المسلمين دينهم. هذا ما كان عليه الحال يوم كانت العربية لغة تداول العلم في ذلك العالم.

أمّا في عالم اليوم فإنّنا نرى المجتمعات العربية المعاصرة تكافئ من يكتبون علومهم بغير العربية أكثر مما تكافئ من يكتبونها بالعربية، بحجة أنّ لغة العلم اليوم ليست العربية. وكأنّنا بذلك نصدر حكماً بأنّنا لا نريد للعربية أن تكون لغة العلم!

يتحدث حسن ظاظا عن اللّغة والفكر عند الإنسان فيقول: "اللّغة...معجزة الفكر الكبرى" في عالم الإنسان، ويرى أنّ معرفة اللّسان يمكن أن تكون سبيلاً إلى معرفة الإنسان، وأنّ: "معرفة الإنسان لم تكن في يومٍ ما أوجب منها الآن"، وإلا فإنّ ما يمتلكه الإنسان اليوم من إمكانيات الدمار الشامل لم يسبق له مثيل في التاريخ. ولم يعد إزاء ذلك من وّاق من شرور الحروب والكوارث بين البشر "إلا معرفة الإنسان لأخيه الإنسان روحاً وفكراً ووجداناً، بحيث تؤدي هذه المعرفة إلى المرجو منها من التآخي والمسالمة"^(١). ومن ثمّ، فإنّ المعرفة اللغوية بإمكانها أن تكشف من ميادين الفكر البشري ما يُمكن البشر من التعاون في إقامة عمران الأرض بحكمة وسلام.

فالحروب التي يشنّها البشر، بعضُهم على بعض، والكوارث الذي تحقيق بهم اليوم، وما ينتظرهم منها، وقد يكون أشدّ تأثيراً وأوسع انتشاراً؛ كلّ ذلك يجعلهم أكثر حاجة إلى التعارف ثم التعاون. ولعلّ تحاور الألسنة في هذا أكثر أهمية من قعقة السلاح، ومعارك الأسواق. ففي تحاور الألسنة من المعرفة ما يقارب بين الأفكار، ويفتح منافذ بين القلوب والعقول، ويحقق من المصالح المشتركة ما يوفر فرص الحياة الآمنة التي يكسب فيها الجميع.

(١) ظاظا، حسن. اللسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة، دمشق: دار القلم، وبيروت: الدار الشامية، ط٢، ١٩٩٠م، ص٨.

وأكثر ما يرد استعمال البيان في فصاحة اللسان؛ لأنه يكشف ويبين عن المعنى الكامن في النفس، والعجزُ عن البيان يعني عدم القدرة على التعبير الواضح. وتوالت الدراسات في القديم والحديث عما تعنيه اللغة في مفرداتها وتراكيبها، وكيف نفهم الصلة بين اللفظ والشيء الذي يعبر عنه ذلك اللفظ، أو المعنى الذي يعطيه الإنسان لذلك الشيء. ونميل إلى القول بأن الألفاظ التي ينطق بها اللسان لتدلّ على الأشياء تعني ما يعطيه الإنسان من المعاني، وهذه المعاني هي فكر الإنسان. يقول حسن ظاها: "إنّ الكلمات رموزٌ لأفكارنا، شارأتُ حسيّة لها، الكلمات لا تعني أشياء بقدر ما تعني أفكاراً... العلاقة حاصلة إذن بين الكلمة والفكرة لا بين الكلمة والشيء. العلاقة الثانية لا وجود لها، لأنّ الأفكار هي التي تعني، لا الأشياء البرانية"^(١).

ولعلنا نتذكر في هذا السياق ما قاله ناصر الدين الأسد حول العلاقة بين اللغة والفكر، قال: "إنّ اللغة وسيلة تعبير ووسيلة تفكير، وإنّه إذا أمكن التعبير بلغة غير اللغة الأم، فإنّه لا يمكن التفكير إلا بها؛ لأنّ اللغة تتفرد وحدها وتتميز من حيث هي وسيلة للتفكير"^(٢). ولكنّ علينا أن نتساءل في السياق نفسه عن أيّة لغة نتحدث؟! فهل ننسى أنّ القوى الاستعمارية استهدفت لغة البلدان التي استعمرتها استهدافاً مباشراً، ففي البلاد العربية مثلاً، شجّعت الكلام والكتابة بالعامية، وأنشأت مؤسسات للتعليم بغير العربية، ليكون خريجوها مواطنين من الدرجة الأولى، لهم الحظوة والمكانة، وغيرهم مواطنون من الدرجة العاشرة! وفي بعض البلدان أصبحت اللغة الأجنبية هي لجنة التعليم والإدارة، وكل ذلك لتيسير التبعية الثقافية للمستعمر في المجالات السياسية والاقتصادية وغيرها. فالمسألة ليست مسألة لغة تواصل وحسب، وإنّما هي محاولة لفرض ثقافة المستعمر وأفكاره وقيمه، والتماهي أو الاستلاب لروح ثقافية

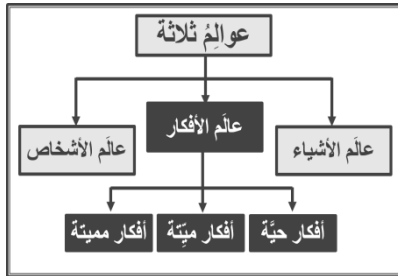
(١) المرجع السابق، ص ٧٦.

(٢) الأسد، ناصر الدين. مقدمة لدراسة اللغة وهوية الأمة، محاضرة في منتدى عبد الحميد شومان، ١٣ سبتمبر ٢٠٠٤م. نشرت في مجلة ثقافات، العدد ١١-١٢، يوليو ٢٠٠٤، ص ١٦-٢٢.

غريبة، تهدّد هوية الفرد والمجتمع والأمة. ومع تجذّر التبعية الثقافية يصبح من الصعب أن يصل المجتمع إلى شيء من الاستقلال الثقافي^(١).

وإذا كانت ثنائية اللغة في الأساس غرساً من غراس العصر الاستعماري؛ مثلما غرس المستعمر عناصر التبعية السياسية والاقتصادية وحاول تشكيل البنى الثقافية والعقلية والفكرية على الطريقة التي تركز التبعية، فإنّ وجه الخطورة الآن أنّ الذي يسعى لتعزيز الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية ليس المستعمر الذي رحل، بل النخب المتنفة في هذه المجتمعات، والأخطر من ذلك كلّه أن تجد هذه الظاهرة تقبلاً عجباً من كثير من الفعاليات السياسية والاقتصادية، ودوائر العمل المختلفة في مجتمعاتنا.

إنّ المسألة ليست أكثر من تعبير عما سماها مالك بن نبي "مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي" وتحدّث ضمن هذه المشكلة عن "خيانة الأفكار، وانتقام الأفكار، وموت الأفكار". فعندما تموت الأفكار تصبح العقول فارغة، وتستسلم اللغة للعجز، ويصبح المجتمع في حالة طفولية، يعبر عن غياب الأفكار بطرق طفولية بالحركة أو الصوت، "فحين لا توجد الأفكار لا توجد الكلمات... (و) ما نفهمه جيداً نعبر عنه بوضوح، وتأتي الكلمات لتقولّه بسهولة"^(٢).



وقد تتأرجح حياة الإنسان بين عوالم ثلاثة لكلٍ منها أهميته، فمن الناس من يسجن نفسه في عالم الأشياء أو في عالم الأشخاص، ومن يفعل ذلك فإنه يفقد الجزء الأهم من خصائصه الإنسانية وهو عالم الأفكار.

(١) الذوايدي، محمود. الثقافة بين تأصيل الرؤية الإسلامية واغتراب منظور العلوم الاجتماعية.

بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ٢٠٠٦م، ص ١٣٥-١٣٦.

(٢) ابن نبي، مالك. مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة بسام بركة وأحمد شعبو وتقديم

عمر مسقاوي، دمشق: دار الفكر، ١٩٨٨م، ص ٦٦.

وثمة استدراك لا بد منه في هذا السياق، فالحديث عن مخاطر التعليم باللُّغة الأجنبية، وتقديمها في تقييم الكفاءات، لا يعني نبذ تعلُّم ما يلزم من هذه اللُّغات؛ فتعلُّمها أمر ضروري في العالم المعاصر، وهو أمر مفيد في تنمية ثقافة الإنسان وتوسيع آفاق تفكيره ونتاج هذا التفكير من أنواع المعارف والعلوم، ولصفي الدين الحلي بيتان جميلان:

بقدر لغات المرء يكثر نفعه *** فتلك له عند الملمات أعوان
تَهَافُتْ على حِفْظِ اللُّغاتِ مُجاهداً *** فكلُّ لسانٍ في الحَقِيقَةِ إنسانٌ

ولا تقتصر هذه الفائدة على الفرد، بل هي أحد متطلبات التواصل والتعاون بين المجتمعات والشعوب والأمم، فلا بد أن يخطط كلُّ مجتمع لتكون فيه فئات متخصصة فيما يلزم من لغات العالم المعاصر، ويكون ذلك من باب فريضة الكفاية، دون أن يكون المجتمع مضطراً لتعليم جميع أبنائه لغة أو لغات أجنبية، والتفريط في تعليم لغته، ليكون أبنائه قادرين على التعبير بها والتفكير فيها.

الخاتمة

اللُّغة مصطلح عام لما ينطق به لسان أمّة من الأمم، وقد تتضمن لهجاتٍ مختلفةً تشيع في بلد أو قبيلة بصفات صوتية أو نحوية أو دلالية. وربما تكون اللُّغة لهجةً من اللهجات مرّت بها ظروف فغلبت على لهجات أخرى، فاتّصفت بالعموم والاستقلال والاستقرار. ومع أنّ اللّسان هو الذي يؤدّي ذلك الصوت المعبر عن المعاني المقصودة به، فإنّ شكل الأداء قد يكون مختلفاً، فيكون في لسان شخص أفصح من شخص آخر مع أنّ اللُّغة واحدة. فنبيُّ الله موسى عليه السلام دعا ربّه أن يعينه بأخيه هارون الأفصح منه لساناً: ﴿وَإِخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا﴾ (القصص: ٣٤). ثم إنّ أداء هذا اللّسان البشري، إنّما يكون بأصوات مختلفة باختلاف اللُّغات.

وقد بقيت اللُّغة في المصطلح الحديث كما عرّفها الأقدمون: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. وكانت اللُّغة ولا تزال حقيقةً من حقائق الوجود البشري، وهي -بما توفر لمهاراتها من تطوّر وتعقيد وتعقيد- كانت ولا تزال ميزة خاصة لهذا الوجود البشري، وكانت ولا تزال أداة البناء الحضاري للإنسان، وهي -من قبل ومن بعد- ظاهرة اجتماعية لا تعني شيئاً دون وجود الاجتماع البشري.

ومن الواضح أنّ العرب استعملوا لفظ "العربية" وعبارات "اللّسان العربي" و"علم اللّسان العربي"، و"الكلام العربي" أكثر من استعمالهم مصطلحات اللُّغة وعلم اللُّغة. وإذا كان لفظ "اللُّغة" مستعملاً في القرون الأولى على نطاق ضيق وبدلالة محدودة، فإنّ عبارة "علم اللُّغة" أخذت تدخل الاستعمال شيئاً فشيئاً قبل أن تصبح دلالة على دراسة علمية منهجية لموضوعات اللُّغة كما هو حال اليوم.

و"علم اللُّغة" اليوم هو العلم الذي يدرس ظاهرة اللُّغة عند النوع البشري، في ذاتها، ولغرضها ذاته، ويبحث في واقعها وتاريخها ووظائفها وأهميتها في الاجتماع البشري، وفي العوامل المؤثرة في قوة اللُّغة وضعفها، وفي العلاقات والصلات فيما بين اللُّغات وما يجمع بينها. وعلم اللُّغة علم واسع له فروع متعددة، أهمّها العلوم الأربعة: الصوتيات، والصرف، والنحو، والدلالة، لكنّ ثمة فروعاً أخرى هي علوم بيئية، منها نشأة اللُّغة وتطوُّرها، وصلاتها الوثيقة بالنفس، والمجتمع، والتكنولوجيا، والطب، وغيرها.

لكنّ مصطلح اللّسان عاد ليصبح عنواناً على الدراسات اللغوية، ولا نظن أنّ هذه العودة كانت حرصاً على بعث المصطلح القديم، بقدر ما كانت ترجمةً للمصطلح الذي أخذ يسود الدراسات اللُّغوية الغربية منذ مطلع القرن العشرين، تحت عنوان اللّسانيات. ولا يهمنا الآن النظر في قبول أو رفض المصطلح الجديد، فقد سادت في زماننا عبارة "لا مشاحة في المصطلح"، مع العلم بأنّ حرب الأفكار إنّما تدور أولاً في معركة المصطلحات، لكنّ لهذا الموضوع سياقاً آخر. إنّما الذي كنّا نسعى إليه في

هذا البحث أن نوجه الاهتمام بما في اللسان من البيان، وبما فيهما من المعاني والدلالات والأفكار.

وقد استعنا في سعينا هذا بما في القرآن الكريم، الذي جاء خطابه بلسانٍ عربيٍّ مبين، وجمع من الخصائص التركيبية والصوتية والدالية ما حمل بهذا اللسان أسمى الأفكار والمعتقدات، وما به تحقيق ما ينفع الناس ويجلب لهم المصالح، ويدراً عنهم المفاسد. ولذلك حمل لسان القرآن بعد فترة وجيزة من عصر الرسالة من أغراض الخطاب وموضوعاته كلّ ما جاء به فكر البشر وعلمهم، ليس في علوم الدين واللغة وحسب، بل في علوم الطبيعة والفلسفة والفلك وغيرها، لما كان يختزنه هذا اللسان من القدرة في التركيب والدلالة. ومن المؤكد أنّ مواصلة البحث في لسان القرآن سوف تكشف عن كثير من بيان هذا اللسان.

والحمد لله ربّ العالمين

المراجع والمصادر

١. ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبدالحليم (توفي ٧٢٨هـ). **مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد بن تيمية**، جمع ترتيب عبدالرحمن بن محمد بن قاسم، المجلد السادس، (كتاب الأسماء والصفات، ج ٢)، المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٤١٥هـ.
٢. ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (توفي ٣٩٢هـ). **الخصائص**، تحقيق: علي النجار، القاهرة: دار الكتب المصرية، ١٩٥٢م.
٣. ابن حجة الحموي، تقي الدين أبو بكر بن علي بن عبدالله (توفي ٨٣٧هـ). **خزانة الأدب وغاية الأرب**، شرح للبديعية في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم للمؤلف الموسومة بـ"تقديم أبي بكر"، تحقيق محمد ناجي بن عمر، بيروت: دار الكتب العلمية.
٤. ابن حجر العسقلاني، الحافظ أحمد بن علي (توفي ٨٥٢هـ). **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، تحقيق عبدالعزيز بن باز، بيروت: دار الكتب العلمية، كتاب الطب، باب إنَّ من البيان لسحراً، جزء ١٠، ٢٠١٧م.
٥. ابن حنبل، أبو عبدالله أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني (توفي ٢٤١هـ). **مسند الإمام أحمد**، تحقيق شعيب الأرنؤوط وآخرين، إشراف: د. عبدالله بن عبدالمحسن التركي، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط ١، ١٤٢١هـ/٢٠٠١م.
٦. ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (توفي ٨٠٨هـ). **مقدمة ابن خلدون**، تحقيق علي عبدالواحد وافي. (طبعة جديدة مزينة ومنقحة)، القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٤، ٢٠٠٤م.
٧. ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد الطاهر بن عاشور التونسي (توفي ١٣٩٣هـ). **التحرير والتنوير**، تونس: دار سحنون للنشر والتوزيع، ط ١، ١٩٩٧م.

٨. ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي (توفي ٧٧٤هـ).
تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، بيروت: دار الكتب العلمية،
ط١، ١٤١٩هـ.

٩. ابن مكي الصقلي، أبو حفص عمر بن خلف (توفي ٥٠١هـ). تثقيف اللسان
وتلقيح الجنان، تحقيق: مصطفى عبدالقادر عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١،
١٩٩٠م.

١٠. ابن منظور، محمد بن مكرم الأفريقي (توفي ٧١١هـ) لسان العرب، بيروت: دار
صادر.

١١. ابن نبي، مالك. مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة بسام بركة وأحمد
شعبو وتقديم عمر مسقاوي، دمشق: دار الفكر، ١٩٨٨م.

١٢. ابن هشام اللخمي، محمد بن أحمد بن هشام بن إبراهيم بن خلف (توفي ٥٧٧هـ).
المدخل إلى تقويم اللسان، تحقيق: حاتم الضامن، بيروت: دار البشائر، ط١،
٢٠٠٣م.

١٣. ابن وهب الكاتب، أبو الحسين إسحاق بن إبراهيم (ت بعد ٣٣٥هـ). البرهان في
وجوه البيان، تحقيق أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، بغداد: مطبعة العاني، ساعدت
جامعة بغداد على نشره، ط١، ١٩٦٧م.

١٤. الأسد، ناصر الدين. مقدمة لدراسة اللغة وهوية الأمة، محاضرة في منتدى
عبد الحميد شومان، ١٣ سبتمبر ٢٠٠٤م. وقد اشترك في تحرير الكتاب كل من:
عبد السلام المسدي، وصلاح جرار، وإسماعيل عمارة، وناصر الدين الأسد.

١٥. بدري، مالك. التفكير من المشاهدة إلى الشهود: دراسة نفسية إسلامية،
هيرندن، فيرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، طبعة ثالثة، ١٩٩٣م.

١٦. البغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء البغوي (توفي ٥١٠هـ).
معالم التنزيل في تفسير القرآن (تفسير البغوي)، تحقيق: عبدالرزاق المهدي، بيروت:
دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤٢٠هـ.

١٧. بياجيه، جان. الإستمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، دمشق: دار
التكوين، ٢٠٠٤م.

١٨. الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (توفي ٢٥٥هـ). البيان والتبيين، تحقيق
وشرح عبدالسلام هارون، القاهرة: مكتبة الخانجي، وإعادة طبع: القاهرة: مكتبة
المدني، الطبعة السابعة، ١٩٩٨م.

١٩. الجرجاني، عبدالقاهر (توفي ٤٧١هـ). كتاب دلائل الإعجاز، تحقيق: محمود محمد
شاكر، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٨٤م.

٢٠. الجرجاني، عبدالقاهر (توفي ٤٧٤هـ). أسرار البلاغة. قرأه وعلق عليه محمود
محمد شاكر، جدة: دار المدني، ١٩٩١م.

٢١. جرين، جودث. التفكير واللغة، ترجمة الدكتور عبدالرحمن بن عبدالعزيز العبدان،
الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٠هـ.

٢٢. حاجي خليفة، مصطفى بن عبدالله كاتب جلي (توفي ١٠٦٧هـ). كشف الظنون
عن أسامي الكتب والفنون، بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت.

٢٣. الذواودي، محمود. الثقافة بين تأصيل الرؤية الإسلامية واغتراب منظور العلوم
الاجتماعية. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ٢٠٠٦م.

٢٤. الذواودي، محمود. وعلم آدم الأسماء كلها في ميزان الرموز الثقافية، مجلة
إسلامية المعرفة، السنة ١٩، العدد ٧٥، شتاء ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م.

٢٥. الراغب الأصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد بن الفضل (توفي ٥٠٢هـ).
المفردات في غريب القرآن، تحقيق مركز الدراسات والبحوث بمكتبة نزار الباز،
القاهرة: مكتبة نزار مصطفى الباز.

٢٦. سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر الحارثي (توفي ١٨٠هـ). الكتاب
(كتاب سيبويه)، تحقيق وشرح عبدالسلام هارون، القاهرة: مكتبة الخانجي، ط ٣.

٢٧. السيد، محمود أحمد. علم النفس اللغوي، دمشق: منشورات جامعة دمشق، ط ٢،
١٩٩٥-١٩٩٦م.

٢٨. سيرل، جون. العقل واللغة والمجتمع، ترجمة سعيد الغانمي، بيروت: الدار
العربية للعلوم- ناشرون، والمركز الثقافي العربي، ٢٠٠٤م.

٢٩. الشافعي، محمد بن إدريس (توفي ٢٠٤هـ). الرسالة، تحقيق وشرح: أحمد محمد
شاكر، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

٣٠. الطبري، أبو جعفر، محمد بن جرير (توفي ٣١٠هـ). جامع البيان في تفسير آي
القرآن، المحقق: أحمد محمد شاكر، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط ١، ١٤٢٠هـ / ٢٠٠٠م.

٣١. ظاظا، حسن. اللسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة، دمشق: دار القلم،
وبيروت: الدار الشامية، ط ٢، ١٩٩٠م.

٣٢. العسكري، أبو هلال الحسن بن عبدالله بن سهل بن سعيد بن يحيى (توفي
٣٩٥هـ). الوجوه والنظائر، تحقيق: محمد عثمان، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ط ١،
٢٠٠٧م.

٣٣. العصيلي، عبدالعزيز بن إبراهيم. علم اللغة النفسي، الرياض: جامعة الإمام محمد
ابن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، ١٤٢٧هـ / ٢٠٠٦م.

٣٤. العيني، بدر الدين أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى الحنفي (توفي ٨٥٥هـ).
عمدة القاري شرح صحيح البخاري، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ج ٢٢.

٣٥. العيني، بدر الدين محمود بن أحمد بن موسى الحنفي (توفي ٨٥٥هـ). شرح
سنن أبي داود، تخريج: أبو محروس عمر بن محروس، بيروت: دار الكتب العلمية.

٣٦. غاردنر، هاوارد. طبيعة الفكر واللغة: مواجهة بين تشومسكي وبياجيه، ترجمة
أحمد أوزي، مجلة علوم التربية، المملكة المغربية، عدد ١٤، فبراير ١٩٩٨م.

٣٧. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي ٥٠٥هـ). المستصفى من علم الأصول،
تحقيق حمزة زهير الحافظ، المدينة المنورة: شركة المدينة المنورة للطباعة، ١٤١٣هـ.

٣٨. الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد (توفي ٥٠٥هـ). المقصد الأسمر في شرح معاني
أسماء الله الحسنى، تحقيق: بسام عبدالوهاب الجابي، قبرص: الجفان والجابي،
١٩٨٧م.

٣٩. فاخوري، محمود. المعجم اللغوي المنشود بين معاجمنا القديمة والحديثة، مجلة
مجمع اللغة العربية بدمشق، مجلد ٧٧، جزء ١، ٢٠٠٢م.

٤٠. الفارابي، أبو نصر محمد بن محمد (توفي ٣٣٩هـ). إحصاء العلوم، بيروت: دار
ومكتبة الهلال للطباعة والنشر، ط ١، ١٩٩٦م.

٤١. الفراهيدي، الخليل بن أحمد (توفي ١٧٠هـ). كتاب العين: مرتباً على حروف
المعجم، ترتيب وتحقيق: عبد الحميد هنداي، بيروت: دار الكتب العلمية، ط ١،
٢٠٠٣م.

٤٢. فَنسِنك، أرنل جان. المعجم المفهرس لألفاظ الحديث النبوي، تحقيق محمد فؤاد
عبدالباقي، ج ٦، ليدن، هولندا: دار بريل للنشر، ١٩٦٧م.

٤٣. فيغوتسكي، ليف. التفكير واللغة، ترجمة طلعت منصور، القاهرة: مكتبة الإنجلو
المصرية، ١٩٧٠م.

٤٤. القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي (توفي ٦٧١هـ). **الجامع لأحكام القرآن**، بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٨٨م.
٤٥. مجمع اللغة العربية في القاهرة. **المعجم الوسيط**، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، ط٤، ٢٠٠٤.
٤٦. مجمع اللغة العربية. **معجم ألفاظ القرآن الكريم**، القاهرة: مجمع اللغة العربية، طبعة منقحة، ط٢، ١٩٨٨م.
٤٧. موسى، نهاد. **اللغة العربية في العصر الحديث: قيم الثبوت وقوى التحول**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٧م.
٤٨. موسى، نهاد. **المغمور في دائرة النور**، تصدير كتاب التفكير اللساني عند علماء العقلية المسلمين. تأليف عماد أحمد الزين، عمان: دار النور المبين، ٢٠١٤م.
٤٩. الموسوعة العربية، انظر الرابط:

<http://arab-ency.com.sy/detail/9769>

50. Chomsky, Noam. *Language and thought*, Wakefield, Rhode Island & London: Moyer Bell, 1993.

51. Haris, Roy and Taylor, Talbot. *Landmarks In Linguistic Thought Volume I: The Western Tradition from Socrates to Saussure (History of Linguistic Thought)*, Vol. 1, Routledge; 2nd. Edition, 1997.

52. Encyclopaedia Britannica, see the link:

<https://www.britannica.com/topic/law-of-three-stages>

53. Piaget, Jean. *The Psychology of Intelligence*, Translated by Malcolm Piercy and D. E. Berlyne, London and New York Routledge Classic, Reprint 2003.

التعليقات والمناقشات

الأستاذ الدكتور علي محافظة :

أثنى على المحاضر والمحاضرة، ورأى أن الأولى تأويل التفسيرات التي ذكرها الدكتور ملكاوي في لغة الطير لعدم إمكانية حصول تعارض بين القرآن الكريم والعلم الحديث، وأن العلماء الحاليين يميزون بين مجموعة الطير ومجموعات الحيوانات كلها، وذلك لأن الطيور - عند شعورها بالخطر - لها أصوات خاصة بها، وعند التزاوج أيضًا، لها أصوات خاصة بها... إلخ.

الأستاذ الدكتور محمد زكي خضر :

طلب من الدكتور ملكاوي إضافة ملحوظتين :

١ - الأولى: البدعة التي نعاني منها، وهي تعليم الأطفال لغتين في وقت واحد، ومضار ذلك من ناحية نمط التفكير والبنية الفكرية الناتجة عن هذه البدعة.

٢ - الثانية: وهي أن الأمر الذي كنا نعاني منه عند تدريس الطلبة والتكلم معهم باللغة الإنجليزية هو أن الطالب يسمع اللفظ باللغة الإنجليزية فيترجمه في فكره إلى اللغة العربية ويفكر باللغة العربية، ثم بعد ذلك يعبر عن نفسه باللغة الإنجليزية إذا استطاع، فالتعليم الجامعي باللغة الأم يعد من ضروريات انسجام التفكير مع ما كان متعلماً.

الدكتور أمجد السيوف :

أثنى على المحاضرة، واستفسر: هل تحديد المعنى يكون مسؤولية الكاتب أم المتلقي؟ وهل إذا كان هناك أكثر من متلقٍ للمعنى ستكون حالٌ إبداعيةٌ أكثر في إنتاج معانٍ جديدة؟

الأستاذ الدكتور عبدالفتاح الحموز:

شكر للمحاضر محاضرتة، وذكر أنه يخالف المحاضر في أشياء منها: قوله أن القرآن معجم اللفظ والإعراب والمعنى، وذلك لأنه لا يشتمل على فيض غزير من قواعد النحو أو المعاني أو الدلالات.

الدكتور جعفر عبابنة:

ما الذي يثبت أن القائل أنثى في قوله تعالى: (قالت نملة؟) لأن كلمة (نمل) اسم جنس جمعي مفردة يكون بالتاء، وليست التاء للتأنيث؟

الدكتورة خولة النوباني:

شكرت للمحاضر محاضرتة، وعلقت على قوله (لغة العرب لغة شريفة باعتبار ديني خاص) بأن كلمة (ديني خاص) قد كلفت اللغة كثيراً في جانب سلبي، لأنه تم الركون إلى أن اللغة العربية محفوظة بحفظ القرآن الكريم ومن ثمَّ كان هناك تقصير عند الأمة بالمحافظة على هذه اللغة وللأسف!

وذكرت أن الفكر والترقي يمكن أن يؤكد بقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ لِّلسَّانِ الَّذِي يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِيُّ وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُّبِينٌ﴾ ونقلت عن الطبري قوله في تفسيره: "تقول العرب لقصيدة من الشعر يعرضها الشاعر: هذا لسان فلان، تريد قصيدته"، وهذا تأييد لما ذكره ابن خلدون بأن اللغات كلها ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني.

وذكرت أن لفظ اللسان ورد في القرآن ٢٥ مرة وقد يكون اللسان في القرآن تعبيراً عن اللغة وغيرها من المعاني.

الأستاذ نادر رزق:

ذكر أن أقدم ما ورد مكتوباً استناداً للمعجم التاريخي عن لفظة (لغة)، عند أمية ابن أبي الصلت في قوله:

عَجَبٌ وَيُنْبِئُكَ الَّذِي تَسْتَشْهَدُ وَالْوَحْشَ وَالْأَنْعَامَ كَيْفَ لُغَاتُهَا

الدكتور إبراهيم العجلوني:

ذكر أن المداخلات لم تتصف المحاضرة وأن هناك بحثاً بأن للنمل لغة وتم رصدها بالميكروفونات الدقيقة، وهذه اللغة تم ضبطها ووضع معادل رمزي لها. وأكد ضرورة ألا نسارع إلى التأويل في الأمور التي لا نعرفها، وقال: نحن نحتاج إلى تصعيد اللغة العربية بعمل جلسات لقراءات معيارية.

الأستاذ الدكتور محمد السعودي:

أثنى على المحاضر وشكره لوقوفه على علماء اللغة الذين أحدثوا ضجة في الفكر اللغوي.

ردّ الأستاذ الدكتور فتحي الملكاوي:

ذكر أن هناك فرقاً بين التأويل والتفسير وأننا مهما قلنا فيهما فسنقول في النهاية: الله أعلم بمراده، لكننا نجتهد في فهم دلالة النص، ولماذا نحمل النص شيئاً أكثر مما يبيده ظاهره؟

ومنطق الطير الذي تعلمه سليمان عليه السلام من الغيب النسبي، وذكر أن موضوع الثنائية والازدواجية موضوع يستحق أن يدرس بدقة وخاصة للأطفال، وأن المسؤول عن تحديد المعنى هو المتكلم.

الندوة الرابعة

عقدت يوم الخميس السابع من تموز الساعة الحادية عشرة صباحاً، وأدارها الأستاذ الدكتور إبراهيم بدران، عضو المجمع، وحاضر فيها كل من:

١- الأستاذ الدكتور محمود السلطان حول مضامين كتاب:

Language teaching in the linguistic landscape

تدريس اللغة من خلال المناظر اللغوية الطبيعية

٢- الأستاذ عامر حميدات حول مضامين كتاب:

**The Cambridge Handbook Of Corrective Feedback in
Second Language Learning and Teaching**

التغذية التصحيحية الراجعة في تعلم وتعليم اللغة الثانية

Language teaching in the linguistic landscape

تدريس اللغة من خلال المناظر اللغوية الطبيعية

الأستاذ الدكتور محمود السلطان

عميد كلية الآداب والعلوم

جامعة البترا

١. تدريس اللغة من خلال المناظر اللغوية الطبيعية

معظم النظريات المتعلقة بتدريس اللغات تنطلق من الدرس الأول الذي اقترحه تشومسكي. وهذا الدرس يمكن تلخيصه بأن الدماغ يحتوي على أداة تعلم اللغة، الموجودة في الجانب الأيسر من الدماغ، وتسمى **LAD (language acquisition device)**، والدماغ يحتاج إلى مدخلات لغوية (الاستماع) ليكون قادرًا على الكلام. وهذه المدخلات يجب أن تكون كافية. يلحقها فترة صمت **Silent period** وبعدها يقدر على الكلام. والقواعدُ يغزلها المتعلم من خلال كمية الاستماع التي تعرض لها

.A learner has to be exposed to the language

٢. من هذه النظرية خرج المذهب التدريسي التقليدي الذي يركز على تدريس القواعد التي افترض أن المستمع للغة يخرجها من خلال ما استمع إليه. وهذا المذهب ضعف قدرة الطالب في مهارتي الكلام والاستماع، وعامل القواعد كهدف بحد ذاته، ولا يمكنه هذا من التحدث بشكل فطري تلقائي.

٣. تتبع هذا المذهب كمذهب تدريسيّ نقيض، المذهب المسمى المذهب الاتصالي **Communicative approach**، ومن عيوبه عدم الاهتمام بمهارتي الكتابة والاستماع.

٤. بعد كل هذه المحاولات وصل علماء التدريس إلى المذهب الذي اعتقدوا من خلاله أن المهارات الأربعة ستأخذ حقها من خلاله. وهو ما سمي **Teaching through Linguistic landscape**، ويعني تحليل النصوص لغايات اكتساب المعنى وممارسة اللغة من خلال مصادر متعددة في البيئة العامة خارج غرفة الصف، التي تعرف بالمنظر أو المشهد اللغوي.

٥. هذا الموضوع جذب انتباه الباحثين في حقل تعلم اللغات.

ولكن بقي السؤال الحرج والمهم وهو: كيف من الممكن أن ندمج هذه الدراسات لهذه المشاهد اللغوية الطبيعية في مناهج تدريس اللغة ودروسها؟ هذا الموضوع ما زال أمرًا لم يبحث بشكل كبير إلى اليوم.

جوهر الفكرة يتجسد في محاولة ربط الطالب بالقضية المتعلقة بالهوية والبعد الثقافي للغة في مكان ما، خارج إطار الصف. وهذه ممكنة ومهمة للقائمين على التدريس، لأنها تجعل التعليم ذا معنى وعمليًا.

ومن هنا:

٦. كان من أهم التطورات التي شهدتها عملية تدريس وتعلم اللغات في العقدين الأخيرين ضمن هذا المذهب التدريسي الحديث ما يأتي:

أ. التغير، وهي كلمة تعود إلى بداية الدور الاجتماعي الذي حاول فهم العلاقة بين هوية المتعلم وبين ما يشهده من تطور لغوي وحضاري في الصف وخارج الصف. وقد أدى هذا إلى زيادة الاهتمام بالصفوف اللغوية والثقافية المتنوعة، والدراسة في الخارج، والبرامج التعليمية التجريبية، التي جُلها يدور حول الاستفادة من هذه المناظر الطبيعية اللغوية.

ب. دور المكان الذي يؤثر على الممارسات التعليمية، ويؤدي إلى أن يختلط المتعلم بالناس أو بالأشياء التعليمية الاصطناعية خارج الصف. ويشدد على أهمية أن يقوم الطالب بتحليل النصوص التعليمية (المأخوذة من المشاهد اللغوية الطبيعية) خارج الصف، مثلاً: في البيت، عن بعد، في المدرسة، وهكذا.

الفكرة الأساس أن الصف في هذا التوجه، لم يعد المكان المثالي للتعلم. وانطلاق الطالب للعالم الخارجي الذي تتواجد به اللغة بشكل عملي لا بد من أخذه بعين الاعتبار. ولذلك فإن البعد اللغوي في مجاله الحيوي والعملي لا يمكن أن نتجاهله عند وضعنا للخطط التدريسية.

مثلاً: انظر إلى هذا المشهد اللغوي الطبيعي (توزيع الصور)، مع لمحة تعريفية وتاريخية:

كما نرى من بعض المناظر اللغوية الطبيعية: دراسة المشاهد اللغوية هي دراسة رسائل مكتوبة في منطقة جغرافية ما لفهم قضايا مثل المجتمعات ذات اللغات المتعددة، والتوجهات اللغوية في تلك المنطقة، لبلاد أو مدن محددة. مثلاً: لغة إشارات الطريق، أسماء الأماكن، أسماء الشوارع، آرمات الدكاكين التجارية. جميعها تشكل المنظر الطبيعي اللغوي في أي مكان.

٧. منذ بداية القرن العشرين، وفي ظهور العولمة ومجتمعات الأقليات، كل هذا ساهم في ظهور المشاهد اللغوية متعددة اللغات. وهذه خلقت مادة دسمة للنقاش في الحياة التدريسية.

وهي مكان مناسب جداً لمعرفة الأفكار الأيديولوجية والسياسية اللغوية في أي مكان. وهذا يعتبر تربة خصبة لطرح التساؤلات والمناقشات بين طلاب العلم. من يدرس هذه المشاهد الطبيعية هدفه معرفة التوجهات السياسية اللغوية في مكان ما. وقد استغل التدريس إيجابياً مواضيع كهذه لتكون مواضيع خصبة للمناقشة، يتم تضمينها في المناهج الدراسية.

٨. من العوامل التي زادت من أهمية دمج المناظر اللغوية الطبيعية في العملية التدريسية:

تعدد طرق التواصل بين البشر (ليست بظاهرة جديدة). ولكن العولمة ووجود التكنولوجيا الحديثة أثرت على المشهد اللغوي الطبيعي التواصل من خلال زيادة القدرة على الوصول إلى المتعلمين في كل مكان والتفاعل مع نصوص متعددة الأنماط، وهي التي يقومون بإنتاجها والتكيف معها ومشاركتها. أي أن توافر شبكات التواصل الاجتماعي جعل من مناظر اللغويات الطبيعية أمراً ممكناً مع الخروج عملياً من قاعة الصف لمشاركة النصوص مع آخرين من خارج المكان والتفاعل مع واقع لغوي في مكان ما وكأنه موجود من خلال القدرة على نقل الصور والآراء وغيرها وكأننا جميعاً في نفس الميدان حتى لو كنا خارجه.

٩. العلماء الذين يعملون في مجال التعلم في السياقات الطبيعية المشابهة لما ذكر يعتقدون أن هناك خمسة عناصر لوصف الطرق المختلفة للتدريس من خلال هذه الطريقة: لغوي، بصري، سمعي، استخدام الإشارة، مكاني.

توكيل المتعلمين بهذه المهمة من خلال السماح لهم بالاندماج مع غيرهم والمشهد اللغوي الواقعي خارج الصف وتقديم معرفتهم وفهمهم للفضاء خارج الصف، هذا يتطلب أن يكون تفاعلهم هادفاً، ولذلك فإن خبرتهم هذه تكون ذات معنى لهم.

١٠. لقد توصل العلماء إلى أن استخدام المشاهد الطبيعية اللغوية وغيرها يعطي فرصة للمدرس للسؤال عن الهوية والثقافة، فضلاً عن السياسة والحياة الاجتماعية، من خلال العروض التقديمية (presentations) متعددة الأنماط، التي يقوم بها الطلاب.

+The LL (linguistic landscape) in Quebec (Canada)

١١. حالة تدريسية عميلة في كوبيك، كندا.

For example, why are the signs in public spaces in French?

لماذا تكتب الإشارات في الأماكن العامة في كوبيك باللغة الفرنسية؟

وهذه العبارات المأخوذة من المشاهد اللغوية الطبيعية تزيد من معرفة المدرس بوجهة نظر السكان في كوبيك بكل ما هو فرنسي. وبالنسبة للطلاب، يزيد تحليل هذه الصور اهتمامه في دراسة اللغة والسياسات اللغوية وفي المكان نفسه.

إن زيادة الاهتمام والمعرفة هذه تؤدي إلى زيادة قدرة المدرس على استخدام هذه اللوحات في عملية التدريس وزيادة اهتمام الطالب وزيادة فضوله لتحليل وتفسير ما يشاهده، وهذا يدفع الطلبة إلى البحث أكثر في الإنترنت للتعرض لأنماط معرفية مختلفة عن كوبيك هذه المشاهد.

وكل هذه النشاطات المتوقع منها هو تحسين التدريس والتعلم.

١٢. يمكنني أن أخص كل هذا بالتالي:

استخدام المشاهد الطبيعية اللغوية المأخوذة من البيئة التي يتم فيها التدريس، يوسع مدارك المدرس والطلبة لما هو مستخدم مثلاً في الطرقات. وهذا بدوره يعرف المدرس والطالب بالدور الحقيقي والمكانة الحقيقية للغة ما في منطقة معينة. وهذا يزيد معرفة المدرس عن الواقع اللغوي الاجتماعي، ويزيد فضول الطالب لرؤية المزيد من هذه الصور لكي يقوم بتفسيرها. وكل هذا يطور الاستخدام اللغوي من قبل الطالب والمدرس.

يظهر الباحث كيف أن مهنة تدريس اللغة استخدمت المشاهد اللغوية في مقاطعة كوبيك الكندية في الصور التمثيلية في كتب تدريس الفرنسية للمبتدئين في

الولايات المتحدة. وكشف تحليل النصوص المقترحة أن هذه الصور من تلك المقاطعة ساهمت في تدريس الحكاية الثقافية في السنة الأولى من تدريس الفرنسية. وقد طورت منهجية هذه الكتب من خلال تحديد النتائج المرجوة من تدريس الفرنسية. تظهر الدراسة زيادة استخدام الصور والأفكار المرئية في الآونة الأخيرة. ولكن لا يوجد زيادة ملموسة في الصور المأخوذة من المشاهد اللغوية التي تظهر اللغة.

وعندما ظهرت المشاهد اللغوية ظهر كيف أنها ساهمت في توضيح المعنى وعملية التدريس.

The Cambridge Handbook Of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching

التغذية التصحيحية الراجعة في تعلم وتعليم اللغة الثانية

الأستاذ عامر حميدات

جامعة عجلون الوطنية

لقد أيدت الأبحاث والمؤلفات والنظريات الحالية في اكتساب اللغة الثانية بشكل موسع النشاطات التي تتطلب التركيز على المعنى وفي نفس الوقت توفر الفرص لعملية الملاحظة وجذب الانتباه نحو أشكال ونماذج اللغة. ولقد أصبح الممارسون اللغويين بشكل متزايد واعين ومدركين لأهمية جذب انتباه المتعلمين إلى التركيز على الشكل في التدريس في الفصول الدراسية. وتوجد هناك العديد من الوسائل والطرق المختلفة للقيام بذلك، ومنها التغذية التصحيحية الراجعة.

إن مفهوم التغذية التصحيحية الراجعة قد يشير إلى أي إشارة أو علامة، حيث قد تبدو بشكل ما خاطئة أو مغلوطة في ألفاظ وأقوال المتعلم. وفي مؤلفات أبحاث اكتساب اللغة الثانية، تعرف أيضًا على أنها دليل سلبي باعتبار أنها المعلومات حول ما لا يمكن عمله في لغة معينة. وهذا لا يتوافق مع الدليل الإيجابي الذي يقدم معلومات حول ما يمكن عمله في لغة معينة. إن الفرق الوحيد بين التغذية التصحيحية الراجعة والدليل السلبي هو أن التغذية التصحيحية الراجعة تقدم بشكل رئيسي استجابة إلى خطأ ما. لذلك، هي مجرد ردة فعل طبيعية (أي تفاعلية).

وعلى أية حال، فإن الدليل السلبي يمكنه أن يكون تفاعليًا أو استباقيًا وقائيًا. وهذا يعني، أنه يمكن الحصول عليه من خلال التغذية التصحيحية الراجعة حول الأخطاء المرتكبة، وأيضًا من خلال التوضيح أو عرض القواعد النحوية القواعدية التي

تهدف إلى بلاغ المتعلم الاستخدامات غير المشوبة باللغة الهدف. وعندما يحصل الدليل السلبي بشكل تفاعلي، يمكن أن يكون إما في شكل استجابة واضحة مصاحبة وجود غرض أو هدف أساسي لتصحيح النموذج أو الشكل، أو في شكل التغذية الراجعة الضمنية التي من خلالها تحصل عملية التصحيح عندما يكون التركيز الأساسي على المعنى.

إن التغذية التصحيحية الراجعة كانت منذ وقت طويل موضعًا مثيرًا للجدل في حقول اكتساب اللغة الأولى والثانية. وإن بعض الباحثين زعموا بأن التغذية التصحيحية الراجعة ضرورية جدًا وتساعد في اكتساب اللغة، في حين أن بعضهم الآخر أكد بأنه لا حاجة للتغذية التصحيحية الراجعة وأن لها تأثيرًا قليلًا في تطوير اللغة الثانية. زعم بأن الأطفال يولدون بمقدرة محددة جينيًا تهيئ الأطفال لاكتساب اللغة من خلال التعرض إلى المدخلات. وهذه المقدرة الفطرية المشار إليها كوسيلة اكتساب اللغة (Language Acquisition Device) أو بشكل رسمي أكثر القواعد العمومية (Universal Grammar). في حين أن نظرية القواعد العمومية كانت وما زالت تستخدم لتفسير اكتساب اللغة الأولى، إلا أن عددًا من الباحثين المختصين في اكتساب اللغة الثانية قد توسعوا في نطاقها إلى نظرية اكتساب اللغة الثانية. وإن الباحثين ادعوا بأن المبادئ الضمنية المشابهة هي أيضًا متاحة لمتعلمي اللغة الثانية إما بشكل كامل أو بشكل جزئي، ولأن متعلمي اللغة الثانية وصلوا إلى هذه المبادئ أو الأصول فإن التغذية التصحيحية الراجعة بالكاد أن تلعب أي دور.

إن وجهات النظر المختلفة في اللغة الثانية، من جهة أخرى، مثل وجهة النظر المعرفية أو التفاعلية، تشبثت بفكرة أن التغذية التصحيحية الراجعة ضرورية جدًا وميسرة ومسهلة في اكتساب اللغة. ومن وجهة النظر المعرفية والإدراكية، فإن التغذية التصحيحية الراجعة تدعم وتعزز عملية الملاحظة لنماذج اللغة وتساعد أيضًا في اختبار فرضياتهم حول اللغة التي يتعلمونها. ومن خلال التمييز بين المعرفة

التصريحية والمعرفة الإجرائية، فإن نظريات اكتساب المهارة تزعم بأن معرفة اللغة هي أولاً تصريحية وبعدها تصبح معرفة إجرائية عبر الممارسة. إن المعرفة التصريحية هي المعرفة حول اللغة، وإن المعرفة الإجرائية هي معرفة كيفية استخدام اللغة. ومن وجهة النظر هذه، فإن التغذية التصحيحية الراجعة ضرورية ومهمة؛ حيث إنها تساعد تأسيس وإنشاء المعرفة التصريحية الأولية لدينا.

إن نظريات معالجة المعلومات ونظريات اكتساب المهارات تعتبر وترى التغذية التصحيحية الراجعة حاسمة وحيوية، حيث إنها تسهل في تشكيل التمثيل العقلي للغة الهدف.

وإن التغذية التصحيحية الراجعة مهمة أيضًا من وجهة نظر السلوكيين. وتؤكد وجهة النظر هذه على مركزية الدور المحوري للتفاعل، وبشكل خاص مفاوضات المعنى التي تشير إلى الاستراتيجيات الحوارية مثل (فحوص التأكيدات، عمليات إعادة الصياغة، طلبات التوضيح) المستخدمة للإشارة أو إصلاح المشكلات في التواصل. ومن هنا فإن التفاعل مع المتحدثين غير الأصليين للغة الأم يحتوي على العديد من التعديلات التفاعلية، وإن هذه التعديلات تزود المتعلمين بمصادر مهمة من المدخلات المفهومة والأدلة السلبية. إن فكرة التغذية الراجعة التفاعلية في اكتساب اللغة الثانية قائمة على المنظور التفاعلي، وإن الافتراض الذي هو عبر التغذية الراجعة التفاعلية بأن المتعلمين ليس فقط بإمكانهم أن يوصلوا أو ينقلوا المعنى بل يمكنهم أيضًا تلقي أدلة سلبية من خلال استخدام استراتيجيات المفاوضات. إن التغذية التصحيحية الراجعة أيضًا تزود الفرص المخرجات. عندما يتلقى المتعلمون التغذية التصحيحية الراجعة، يمكن تحفيزهم ودفعهم إلى إنتاج لغة جديدة ويكون لديهم أيضًا فرص مراجعة وتنقيح ألفاظهم الأصلية لتكون أكثر دقة ويمكن فهمها. وفي أبحاث ومؤلفات اكتساب اللغة الثانية، يسمى هذا بالمخرجات المعدلة، وتعتبر كعامل مسهل وميسر لاكتساب اللغة.

إن أنواع وأنماط التغذية التصحيحية الراجعة مختلفة ويمكن أن تكون مكتوبة أو شفوية، ويمكن تقديمها شفويًا أو كتابيًا (من خلال لغة الجسد أو الإشارات) عن طريق المعلم، أو الحاسوب أو المتعلم (الأقران). إن التغذية التصحيحية الراجعة الشفوية قد تكون لفظية أو كلامية، ويمكن تقديمها أثناء وبعد الإنتاج الشفوي. عندما تحدث التغذية التصحيحية الراجعة مباشرة بعد ارتكاب الخطأ أثناء التحدث أو الحديث، تتطلب الكثير من الارتهاق أو التعويل على المعالجة عبر الإنترنت. وعلى هذا النحو، عادة ما تكون مطالبة معرفيًا أكثر منها عندما تقدم التغذية التصحيحية الراجعة بعد ارتكاب الخطأ. أما التغذية التصحيحية الراجعة الكتابية، مقارنة بالتغذية التصحيحية الراجعة الشفوية، فغالبًا ما تكون متأخرة أو مؤجلة، ولذلك السبب يمكن أن تكون أقل مطالبة معرفيًا حيث إن المتعلمين يكون لديهم المزيد من الوقت لمعالجة التغذية الراجعة.

إن التغذية الراجعة الشفوية غالبًا يكون لديها غرض أو هدف في زيادة الدقة لألفاظ المتعلمين، في حين أن التغذية الراجعة الكتابية لا تركز فقط على دقة نماذج وأشكال اللغة، وإنما أيضًا على جودة الكتابة بشكل عام، ولا سيما المحتوى، والأفكار والتنظيم.

توجد طرق كثيرة مختلفة لتقديم التغذية التصحيحية الراجعة. وفي العموم، يمكن تقسيم التغذية التصحيحية الراجعة إلى عمليات إعادة الصياغة والاستنباط. إن استراتيجيات عمليات إعادة الصياغة، هي تلك التي تعيد صياغة ألفاظ المتعلم الخاطئة إلى الشكل أو النموذج الصحيح والانسب. وقد أطلق عليها أيضًا مفهوم "تقديم المدخلات" لأنها تزود المتعلم بالمدخلات الشبيهة باللغة الهدف. في حين أن استراتيجيات الاستنباط لا تقدم النموذج والشكل الصحيح بل تحاول لتحفيز المتعلمين لتصحيح مخرجاتهم الخاطئة الأصلية. لذلك، يمكن أن نطلق عليها مفهوم تحفيز المخرجات. ومع أن استراتيجيات الاستنباط لا تزود بالنموذج والشكل السليم أو

الصحيح، إلا أنها تسمح للمتعلمين باستكشاف النموذج أو الشكل السليم الصحيح بأنفسهم. وبعبارة أخرى: تقدم الفرص للتصحيح الذاتي.

إن التغذية التصحيحية الراجعة الكتابية قد تم تصنيفها نموذجياً بالمباشرة وغير المباشرة والتعليق اللغوي أو التوضيح اللغوي المتعلق باللغة ومرجعياتها وثقافتها. إن التغذية التصحيحية الراجعة المباشرة تقدم النموذج والشكل السليم الصحيح، في حين أن التغذية التصحيحية الراجعة غير المباشرة تشير إلى وجود خطأ بدون أي عمليات تصحيح. إن التغذية التصحيحية الراجعة المباشرة وغير المباشرة يمكن أن تأخذ أشكالاً مختلفة ويمكن استخدامها إما وحدها أو مع أنواع أخرى للتغذية التصحيحية الراجعة. إن التغذية التصحيحية الراجعة المباشرة على سبيل المثال، يمكن أن تحدث بشطب أو حذف الكلمة الخطأ أو غير الضرورية؛ مزوداً للنموذج المفقود، مؤكداً على الكلمة الخاطئة، مشيراً إلى النموذج الدقيق عن طريق كتابة النموذج أو الشكل السليم الصحيح فوق أو جانب أو عبر الكلمة الخاطئة.

إن التغذية التصحيحية الراجعة غير المباشرة يمكن أن تحدث بوضع خط تحت الكلمة الخاطئة، باستخدام الرموز للإشارة إلى نوع الخطأ، وإضافة تعليق على الخطأ في الهامش، أو بتشفير الخطأ باللون المناسب.

إن التغذية التصحيحية الراجعة غير اللفظية يمكن أن تحدث من خلال حركات الجسد مثل الإشارات، وتعابير الوجه، والرأس، واليد وحركات الأصابع. وعلى سبيل المثال: العبوس، أو هز الرأس، يمكن استخدامه لعرض أنه تم ارتكاب الخطأ. وحركات الجسم يمكن أيضاً استخدامها للإشارة إلى أنه تم ارتكاب الخطأ أو إلى طبيعة الخطأ. وكما أشرنا سابقاً، فالتغذية التصحيحية الراجعة يمكن أن يقدمها المتعلم بالشكل الشفوي أو الكتابي، ويمكن تسميتها (تغذية الأقران أو مراجعة الأقران)، وقد أشارت الأبحاث إلى أن التغذية التصحيحية الراجعة المقدمة من قبل الطلاب أو الأقران إلى أنها تستخدم بشكل متزايد في السنوات الأخيرة في فصول اللغة الدراسية

وأن لديها تأثيرات إيجابية على تعلم الطلاب، وخاصة إذا كان الطلاب متدربين ومتمرسين في تقديمها. ويمكن اعتبارها مصدرًا متوفرًا من قبل المتعلم والمعلم.

إن التغذية التصحيحية الراجعة يمكن أن تختلف من ناحية التركيز. وفي هذا

الصدد، لقد تم التمييز بين التغذية التصحيحية الراجعة واسعة النطاق أو المجال والمكثفة في مؤلفات التغذية التصحيحية الراجعة الشفوية، وبين المركزة وغير المركزة (الواسعة) في مؤلفات التغذية التصحيحية الراجعة الكتابية. إن التغذية التصحيحية الراجعة واسعة النطاق أو المجال يمكن تقديمها على سلسلة واسعة من العناصر اللغوية، في حين أن التغذية التصحيحية الراجعة المكثفة أو التغذية التصحيحية الراجعة المركزة يمكن تقديمها على عدد قليل من العناصر اللغوية أو المنفردة. ونظريًا، إن التغذية التصحيحية الراجعة المركزة أو المكثفة يمكن اعتبارها أكثر فعالية من التغذية التصحيحية الراجعة واسعة النطاق والمجال، لأن المتعلمين يمكن على الأرجح أن يلاحظوا التغذية الراجعة عندما تستهدف الخطأ المنفرد أو المعزول بشكل متكرر. وعلى أية حال، من الممكن والمحتمل أن تكون التغذية التصحيحية الراجعة واسعة النطاق أو المجال أيضًا فعالة، فعندما تكون التغذية الراجعة مقدمة بشكل واسع، يمكن للمتعلمين أن يكونوا قد تعرضوا إلى حالات إضافية من التغذية الراجعة، ولذلك يمكن أن يكونوا أكثر وعيًا لوجود التغذية الراجعة، وخاصة إذا كانت بطبيعتها ضمنية.

وبسبب الأهمية النظرية والتربوية للتغذية التصحيحية الراجعة قامت دراسات

كثيرة بفحص دورها في سياقات متنوعة ومختلفة. وإن هذا البحث كان وصفيًا (يقوم على الملاحظة)، وتجريبيًا، وتم إجراؤه داخل وخارج الفصول الدراسية، مستهدفًا نماذج مختلفة من اللغة ولا سيما: التراكيب القواعدية، المفردات، البراغماتية. ولقد حاولت الدراسات والأبحاث الوصفية القائمة على الملاحظة تحديد الدرجة التي تحدث من

خلالها التغذية التصحيحية الراجعة في سياقات تعلم اللغة الثانية المختلفة، ونماذجها الموزعة، وأنواع الاستجابات التي يقدمها المتعلمون إلى مثل هذه التغذية الراجعة.

وفي الكثير من الدراسات والأبحاث الوصفية حول التغذية التصحيحية الراجعة الشفوية، تم قياس فائدة التغذية التصحيحية الراجعة من خلال استجابات المتعلمين، التي قد سميت بالاستيعاب أو الإصلاح. في حين تم قياس التغذية التصحيحية الراجعة المكتوبة وتقييمها من خلال الدرجة التي يقوم فيها المتعلمون بمراجعة نصوصهم أو نقل معرفتهم إلى نصوص جديدة. إن هدف الدراسات التجريبية بالمقابل، كان بشكل مباشر تحديد تأثيرات التغذية التصحيحية الراجعة على عملية التعلم والعوامل التي يمكن أن تسهل أو تتوسط فعالية التغذية التصحيحية الراجعة. ولقد قامت أيضًا بدراسة تأثير الأنواع المختلفة من التغذية التصحيحية الراجعة حول العديد من التراكيب المختلفة المستهدفة والأنواع المختلفة من المعرفة (الصريحة والضمنية). وبناءً على غرضها، فإن نتائج الأبحاث والدراسات المتعلقة بالتغذية التصحيحية الراجعة قد تم تلخيصها في العديد من المراجعات الحديثة والتحليلات الإحصائية.

إن الاستنتاجات الكلية تفيد بأن التغذية التصحيحية الراجعة مفيدة بشكل عام. إن الدراسات الوصفية عرضت أن التغذية التصحيحية الراجعة تحدث وتحصل بشكل متكرر في فصول اللغة الثانية وأن المتعلمين يقومون بمراجعة وتنقيح مخرجاتهم الخاطئة استجابة للتغذية الراجعة. وإن الدراسات التجريبية أكدت أيضًا على التأثيرات المفيدة للتغذية الراجعة، ولكن بنفس الوقت، أشارت إلى أن هذه التأثيرات ليست متشابهة عبر أنواع التغذية الراجعة والسياقات، ومن الممكن أن تختلف على هذا النحو وتتناوب بناءً على عدد من العوامل الأخرى، ولا سيما نوع التركيب المستهدف.

وعلاوة على ذلك، لقد قامت الدراسات بفحص وجهات نظر المتعلمين وملاحظاتهم وتصوراتهم لكل من التغذية التصحيحية الراجعة الشفوية والكتابية وعلاقتها بأنواع التغذية الراجعة وأهدافها.

وباستخدام نماذج مختلفة ومتنوعة من أدوات جمع البيانات الاستبطانية والرجعية -مثل: فِكر بصوت مرتفع، التحفيز أو التذكر الفوري، إضافة إلى أنواع مختلفة من بيانات التقرير الذاتي (الاستبانات والمذكرات أو اليوميات والدوريات من المجالات وغيرها)- ساعدتنا دراسات التصورات في فهم العلاقة بين مقاصد المعلمين للتغذية الراجعة وتفسيراتهم لها. ويمكن للتغذية التصحيحية الراجعة أن تحدث عبر الحاسوب وأجهزة التكنولوجيا المختلفة. وفي السنوات الأخيرة، قامت بعض الدراسات -إضافة إلى التحليلات الإحصائية والمراجعات- بدراسة وفحص استخدام وفعالية التغذية التصحيحية الراجعة من خلال التكنولوجيا. وإن هذه الدراسات عرضت أن التغذية التصحيحية الراجعة المتوسطة من خلال التكنولوجيا بإمكانها أن تساعد على تعزيز وتنشيط ودعم تعلم اللغة الثانية وأن فعاليتها يمكن أن تكون مختلفة عن التغذية التصحيحية الراجعة المباشرة وجهًا لوجه.

إن النتائج المتعلقة بدراسات التغذية التصحيحية الراجعة جميعها تؤكد على أن التغذية التصحيحية الراجعة مفيدة جدًا في تعلم اللغة الثانية بشكل عام وأنها تدعم وتشجع عملية تعلم اللغة الثانية. إلا أنه وبالرغم من ذلك، قد وجد بعض التباين والاختلافات في نتائج الدراسات، التي تشير إلى أن دور التغذية التصحيحية الراجعة ليس عامًا وكاملاً ويمكن أن يختلف بناء على عدد من العوامل، ولا سيما نوع التغذية التصحيحية الراجعة، وطبيعة النماذج المستهدفة، ومستوى كفاءة اللغة لدى المتعلمين، وجاهزيتهم التطويرية، وطريقة توجيه الانتباه والاهتمام إلى التغذية الراجعة، ونوع المهمة، وجنس المتعلم، والذاكرة العاملة، والعمر، والقلق أو التخوف من تعلم اللغة، والكفاءة اللغوية، والقدرة التحليلية، وإلمام المتعلم بالقراءة والكتابة.

التعليقات والمناقشات

الأستاذ الدكتور أحمد بطاح:

طرح مشكلة ازدواجية اللغوية عند المعلمين، المتمثلة بضياغ المعلم داخل الصف بين لهجته العامية واللغة العربية السليمة، ومشكلة عدم تدريس كثير من الأساتذة في الجامعات باللغة السليمة بسبب إكمال دراساتهم العليا في جامعات أجنبية، وتساءل عن كيفية التعامل مع هذه الإشكاليات.

الأستاذ الدكتور محمد الحاج خليل:

طرح مشكلة سخرية بعض العامة في مجتمعاتنا العربية بالأجنبي الذي يتكلم بلغة سليمة، وأصرَّ على تعليم الأجانب اللغة السليمة وممارستهم لها في الحياة العامة لأن المخاطبين يُفترض أنهم يفهمون لغتهم.

رد الأستاذ الدكتور محمود السلमान:

أكد عدم وجود معلم في المدرسة أو الجامعة يمكنه التحدث باللغة العربية السليمة مئة بالمئة؛ لذا لا يمكن أن تطلب من أحد شيئاً لم تعطه إياه.

ورأى عدم إجبار المتعلم على التحدث باللغة السليمة في الحياة العامة والتزامه بها في السياقات العلمية، لأن المجتمعات تنقسم إلى: مجتمعات ازدواجية اللغة، ومنها المجتمعات العربية، ومجتمعات لا ازدواجية اللغة.

الأستاذ الدكتور محمد عصفور:

لم يُفصّل استخدام مصطلح "التغذية الراجعة" لأنه يعني خروج الطعام من المعدة والسليقة العربية ترفضه، وتحفّظ على تشجيع الدكتور عامر المعلم والطالب للخروج للشارع لتعلم العربية وتعليمها، فلا يقتصر الأمر على ذلك، بل عليهم أن يقرؤوا ويفهموا ويكتبوا ويفهموا.

الدكتور ناجح أبو عرابي:

اقترح حلاً لقضية التغذية الراجعة بإعطاء ملاحظات للطالب والمتعلم لتحسين مستواه، وأشار إلى أن الكتاب يتحدث عن اكتساب الدقة في اللغة ولم يتطرق لموضوع التحدث بها بطلاقة.

الأستاذ الدكتور محمود السرطاوي:

أبدى اهتمامه بموضوع التغذية الراجعة كي نصحح المسيرة في تعليم العربية وتعلمها ونتعلم من أخطائنا، كما أشار إلى الجانب الديني في تعليم العربية لأن الأمة العربية والإسلامية ذات تاريخ حافل في اكتساب اللغة وتعليمها، ولسنا بحاجة للاستعانة بطرق الغرب في التعليم.

الأستاذ الدكتور محمد حور:

أشار إلى ضرورة اتخاذ قرار سياسي لتطبيق النظريات التي يتضمنها الكتابان خدمةً للغة العربية.

الأستاذ الدكتور عبدالفتاح الحموز:

أشار إلى ضرورة وجود أبحاث وتجارب تُفَرِّق بين تعليم العربية في بلادنا وتعليم اللغة الأجنبية في بلاد الغرب، وأوصى بأن يقوم المحاضرون بتدوين النتيجة التي توصل إليها مؤلفا الكتابين.

الأستاذ عبدالرحمن مبيضين:

اقترح تعليم العربية والمعاني التي تتضمنها، وأشار إلى ضرورة إمام الطالب بالعربية وعلومها قبل التوجه للتعليم الجامعي.

الدكتورة خولة النوباني:

أبدت قلقها بسبب فقدان أبناء العربية في الغرب أساسيات اللهجة العامية فضلاً عن اللغة السليمة، واقترحت تحديد أولويات التحدي لأجيالنا القادمة لأن اللغة مرتبطة بالهوية.

أحد الحاضرين:

تخوّف من عدم قدرة الأجنبي على تعلم العربية بسبب وجود بعض المراكز والمعاهد ممن يُعلّمون العامية بدل العربية، وقال بضرورة التزام المراكز والمعاهد بتعليم العربية السليمة.

الأستاذة عبير خليفات:

تساءلت عن كيفية التعامل مع الطلاب الدارسين للتاريخ العربي والإسلامي في الغرب والمُحمّلين بأفكار استشراقية، وهل معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها يستطيع الإجابة عن استفساراتهم.

الندوة الخامسة

عُقدت يوم الخميس الحادي عشر من آب الساعة الحادية عشرة صباحاً، وأدارها الأستاذ الدكتور علي محافظة، عضو المجمع، وخُصّصت لمناقشة كتاب: "مجامع اللغة العربية في دمشق وعمان في عهود الهاشميين": (١٣٣٨-١٤٤٣هـ/ ١٩١٨-٢٠٢١م)، لمؤلفه عضو المجمع وأستاذ الأدب العربي في جامعة مؤتة، الأستاذ الدكتور سمير الدروبي، وشارك فيها:

- الأستاذ الدكتور سمير الدروبي، عضو المجمع.
- الأستاذ الدكتور همام غصيب، عضو المجمع.
- والدكتورة خلود العموش الأستاذة المشاركة في علم اللغة والنحو في الجامعة الهاشمية.

كلمة

الأستاذ الدكتور سمير الدروبي
عضو مجمع اللغة العربية الأردني

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. وبعد،

فإنه يطيب لي في هذه الندوة أن أشكر مجمع اللغة العربية ممثلاً برئيسه الأستاذ خالد الكركي، وأمينه العام الأستاذ محمد السعودي، والأساتذة أعضاء المجمع على إقامة هذه الندوة بمناسبة صدور كتابي "مجامع اللغة العربية في دمشق وعمان في عهود الهاشميين (١٣٣٨-١٤٤٣هـ / ١٩١٨-٢٠٢١م)" الذي نشرته وزارة الثقافة في الأردن قبل شهرين تقريباً.

وقد قمت بدراسة ثلاثة من مجامع اللغة العربية التي تم تأسيسها في عهود ثلاثة من ملوك الهاشميين وهي:

الأول- المجمع العلمي العربي الذي أسس في دمشق زمن الملك فيصل بن الحسين ١٩١٨-١٩٢٠م، وما زال قائماً، وأصبحت تسميته "مجمع اللغة العربية بدمشق".

الثاني- المجمع العلمي العربي في الشرق الذي أقيم في إمارة شرقي الأردن (١٩٢٣- ١٩٢٦م) زمن الأمير عبدالله بن الحسين، وكان هذا المجمع مجهولاً لجمهور الباحثين، وتم الكشف عن تاريخه، وقد أدى دوراً مهماً في النهضة الأدبية والتعليمية والثقافية في عهد الإمارة.

الثالث- مجمع اللغة العربية الأردني الذي أقيم زمن الملك الحسين بن طلال رحمه الله- عام ١٩٧٦م وما زال قائماً حتى يومنا هذا.

وسوف أتحدث -بإيجاز- عن ثلاثة موضوعات: دوافع تأليف الكتاب. ومصادره ومراجعته. وعناوين فصوله:

أولاً: دوافع تأليف الكتاب:

١- الاهتمام البحثي بموضوع التعريب والترجمة:

يرجع اهتمامي بهذا الموضوع إلى ربع قرن مضى من الزمان، عندما كُنت أؤدي إجازة التفرغ العلمي في جامعة آل البيت عام ١٩٩٧م، وشاركت الأستاذ عزمي السيد في وضع خطة مناهج البحث عند العلماء المسلمين، ثم كلفت بإلقاء محاضرة عن مناهج المسلمين في الترجمة والتعريب على طلاب الدراسات العليا من كل التخصصات العلمية والأدبية في الجامعة. ومنذ ذلك الحين ازداد اهتمامي بموضوع الترجمة والتعريب، ونشرتُ في مجلة مجمع اللغة العربية الأردني بحثاً عن حركة الترجمة والتعريب في ديوان الإنشاء المملوكي، وبحثاً آخر عن التراجمة، وغير ذلك من الأبحاث التي صحت الفكرة الشائعة القائلة بأن الترجمة والتعريب كانتا في العصر العباسي في بيت الحكمة، وأن العصور التالية لم تزدهر فيها حركة التعريب.

٢- العناية بمجامع اللغة العربية: نشأة وتاريخاً، وإنجازاً وأهدافاً:

وذلك بعد أن نلتُ شرف عضوية مجمع اللغة العربية الأردني عام ٢٠٠٦م. بدأت بحثاً منظماً عن تاريخ المجامع اللغوية، وطالعتُ ما صدر عنها من مجلات وتقارير، وحضرت كثيراً من ندواتها ومؤتمراتها في الأردن ومصر وتونس والرباط وغيرها، وهو ما حفزني إلى مزيد من البحث والاستقصاء لهذه المؤسسات اللغوية الرائدة في حياتنا الثقافية المعاصرة.

٣- شيوع بعض الأفكار الخاطئة عن المجمع العلمي العربي بدمشق الذي أنشئ أيام
الحكومة العربية "الفيسلية":

فقد نسيَتْ جمهرَةُ المجمعين العرب التاريخ الحقيقي لهذا المجمع، وظنوا أن محمد
كرد علي هو الذي أسسه، علماً بأن كرد علي قد ردَّ الفضل لأهله، وقال في مذكراته:
إن الملك فيصل هو الذي استدعاني وأمدني بالمال لإعادة مجلتي "المقتبس"، وهو
الذي عينني رئيساً لمجلس المعارف الذي تحول إلى مجمع علمي بعد ذلك بأشهر.

وهنا لا بد من استذكار ما قاله المرحوم العلامة سعيد الأفغاني عندما بين
بجلاء أن نهضة اللغة العربية في الشام ترجع إلى أيام الملك فيصل الذي أمر بإقامة
مجمع دمشق.

٤- تصحيح ما تناقله بعض المؤرخين عن المجمع العلمي العربي بدمشق والمجمع
العلمي العربي في الشرق الذي أسسه الأمير عبدالله بن الحسين في عمان سنة
١٩٢٣م:

فقد أشاع بعض الباحثين بأن المجمعين قد عُطلا عن العمل بسبب قلة المال،
وقد رددت هذه المقولة ودحضتها، وبينتُ أن وقف هذين المجمعين كان بفعل تدخل
الانتداب، وتغول الأحزاب السياسية، وعداوة من روج لهم بأنهم فلاسفة القومية العربية،
وأعني هنا ساطع الحصري الذي جمع حوله من أغراهم بالمال والمناصب، ووقف بكل
قوة أمام مدّ مجمع دمشق.

٥- تشكيك كثير من الباحثين الأردنيين في وجود مجمع للغة العربية في عهد الإمارة:

ويقف المرحوم الأستاذ ناصر الدين الأسد على رأس هذا الفريق، عندما قال في
كتابه "الحياة الأدبية في فلسطين والأردن": إن مجمع الإمارة لم يقم أصلاً. وذهب
عيسى الناعوري إلى أن مجمع الإمارة كان مجرد أحلام وتطلعات للأمير عبدالله بن
الحسين، وتابعه على ذلك سمير قطامي، وتركبي المغييض وغيرهم، ويستثنى من ذلك

الأستاذ يعقوب العودات "البدوي المثلث"، والأستاذ علي محافظة والأستاذ عبدالكريم خليفة.

٦- عدم معرفة رجال المجامع العربية بوجود مجمع لغوي في عهد الإمارة:

ويستثنى من ذلك محمد كرد علي الذي نشر خبر تأسيسه في مجلة مجمع دمشق في عام ١٩٢٤م أي بعد سنة من قيامه، علماً بأن الأستاذ عبدالكريم خليفة كان دائم التأكيد على وجود هذا المجمع في أغلب مناسبات المجامع العربية.

٧- محاولة الكشف عن دور مجمع الإمارة في النهضة اللغوية والتعليمية والصحفية والأدبية في البلاد:

وقد بذلت قصارى الجهد في تجلية دور مجمع الإمارة في نهضة البلاد علمياً وأدبياً ولغوياً إلى أن تشكلت اللجنة الأردنية للتعريب والترجمة عام ١٩٦١م، ثم تحولها إلى مجمع اللغة العربية الأردني.

٨- الرغبة في المشاركة العلمية في مئوية الدولة الأردنية:

كل هذه العوامل وغيرها تضافرت، وشحذت العزيمة على إنجاز هذا الكتاب قاصداً من وراء ذلك تخليد دور رعاية هذه المجامع من ملوك الهاشميين في مشروع النهضة العربية، والكشف عما كان لهذه المجامع في نقل العلوم، ووضع المصطلحات، وحماية اللغة العربية والعمل على نشرها وإعادة تمكينها في مؤسسات الدولة وإدارتها ومدارسها وإعلامها.

ثانياً- مصادر الكتاب:

لقد تنوعت مصادر هذا الكتاب التي نيفت على ثلاثمئة مصدر ومرجع، ومنها:

١- الصحف والجرائد الرسمية: جريدة القبلة، وجريدة العاصمة، وجريدة الشرق العربي.

- ٢- الوثائق المحفوظة في مجمع اللغة العربية الأردني، وفي المكتبة الوطنية، وفي وزارة التربية والتعليم.
- ٣- الأوراق الخاصة، وأهمها أوراق الأستاذ عبدالكريم خليفة.
- ٤- السير الذاتية والمذكرات الشخصية: مثل: مذكرات الأمير عبدالله بن الحسين، ومذكرات محمد كرد علي، ومذكرات ساطع الحصري، ومذكرات محمد مهدي الجواهري، ومذكرات علي الطنطاوي وغيرهم.
- ٥- اليوميات: ومنها يوميات عارف العارف في عمان، وقد نشرها الأستاذ علي محافظة العام الماضي.
- ٦- مجلات المجمع اللغوية: مجمع دمشق، ومجمع الأردن.
- ٧- دراسات أعضاء المجمع اللغوية: سعيد الأفغاني، وجمال الدين الألوسي، وعبدالكريم خليفة، ومحمد كرد علي، وصالح بلعيد وغيرهم.
- ٨- كتب التراجم: مثل: من أعلام الفكر والأدب في فلسطين ليعقوب العودات، والأعلام للزركلي وفيه تراجم لبعض أعضاء المجمع لا توجد في غيره من المصادر.
- ٩- تقارير المجمع السنوية التي ترصد نشاط كل مجمع منها خلال العام، وبخاصة مجمع دمشق ومجمع الأردن.
- ١٠- المهرجانات التكرمية التي أقامها مجمع دمشق لمحمد كرد علي.
- ١١- الدراسات التاريخية والسياسية والأدبية واللغوية، وبخاصة دراسات: علي محافظة، وهند أبو الشعر، ونوفان الحمود، وسيار الجميل، ومازن المبارك، وسعيد الأفغاني، وعبدالكريم خليفة، ومحمد كرد علي، ومحمود السيد، وعيسى الناعوري.

ثالثاً- محتويات الكتاب:

ضم الجزء الأول والجزء الثاني من كتاب "مجامع اللغة العربية في دمشق وعمان" المقدمة وستة فصول:

الفصل الأول: اللغة العربية بين سياستي التتريك والتعريب:

المبحث الأول: الاتحاديون وفرض سياسة التتريك.

المبحث الثاني: الحكومة العربية وتعريب لغة الإدارة والتعليم والجيش.

المبحث الثالث: الحكومة العربية تعين محمد علي كرد علي رئيساً لديوان المعارف.

الفصل الثاني: تأسيس المجمع العملي العربي بدمشق:

المبحث الأول: موافقة الحكومة العربية على تأسيس المجمع (الأسباب والملايسات).

المبحث الثاني: دوافع محمد كرد علي لطرح فكرة قيام المجمع على الحكومة العربية.

المبحث الثالث: أصول فكرة المجمع عند كرد علي.

الفصل الثالث: أعمال المجمع وأبرز إنجازاته العلمية:

المبحث الأول: صدور قرار تعيين رئيس المجمع وتسمية أعضائه.

المبحث الثاني: اختيار مقرّ المجمع، وترميمه، والدلالات التاريخية لمقرّه.

المبحث الثالث: قرارات المجمع وأهدافه.

المبحث الرابع: مدى إنجاز المجمع لأهدافه.

الفصل الرابع: أسباب فض الحكومة العربية للمجمع وتوقيف أعماله:

المبحث الأول: قرار فض المجمع وأبعاده.

المبحث الثاني: الأسباب الاقتصادية ومناقشة صحتها.

المبحث الثالث: الأسباب السياسية لفض المجمع وخلفيتها الحزبية.

الفصل الخامس: مساعي محمد كرد علي وجهاده لإعادة المجمع للعمل:

المبحث الأول: الملك فيصل وكرد علي في دوامة المؤامرات الدولية والدعوات الحزبية.

المبحث الثاني: الصراع الثقافي بين كرد علي وساطع الحصري (وزير المعارف) الذي أنشأ مجمعاً موازياً.

المبحث الثالث: المنافسة الشخصية بين كرد علي وعبدالرحمن الشهبندر (وزير الخارجية) وردّه لمشروع إعادة المجمع.

الفصل السادس: المجمع العلمي العربي: أمل الوفاء بالوعد الملكي وريادة كرد في تأسيسه.

المبحث الأول: لماذا لم يف الملك فيصل بوعده بإعادة استئناف العمل في المجمع؟

المبحث الثاني: اعتراف المجمعيين والأدباء والمفكرين بريادة كرد علي في تأسيس أول مجمع لغوي عربي.

المبحث الثالث: أهم نتائج البحث.

واشتمل الجزء الثالث بعد المقدمة ستة فصول:

الفصل الأول: إرادة الأمير عبدالله بن الحسين بتأسيس المجمع العلمي العربي في الشرق عام ١٩٢٣م:

المبحث الأول: السياقات التاريخية للإرادة، وخلاف الباحثين حولها، ومصادرها.

المبحث الثاني: الدلالات التاريخية للإرادة وتسميتها لأعضاء المجمع.

المبحث الثالث: دوافع الإرادة وأسباب صدورها.

الفصل الثاني: أهداف المجمع العلمي العربي في الشرق وأعماله:

المبحث الأول: غايات المجمع وأهدافه التي حددها منشوره.

المبحث الثاني: جلسات المجمع وقراراته.

المبحث الثالث: مصير المجمع ومآله.

الفصل الثالث: إنجازات المجمع العلمي العربي في الشرق:

المبحث الأول: الحفاظ على اللغة العربية الفصحى في دواوين الإمارة.

المبحث الثاني: نشر الكتب والرسائل والتواصل الثقافي مع البلاد العربية والأجنبية وإنشاء مكتبة المجمع.

المبحث الثالث: محاضرات المجمع، وتأسيس متحف الآثار وإصدار صحيفته.

الفصل الرابع: تأسيس مجمع اللغة العربية الأردني:

المبحث الأول: من اللجنة الأردنية للتعريب إلى تأسيس المجمع (١٩٦١-١٩٧٦م).

المبحث الثاني: حملة المجمع لتعريب التعليم العلمي الجامعي.

الفصل الخامس: مجمع اللغة العربية الأردني وتحقيق التراث العربي الإسلامي ونشره.

المبحث الأول: من جهود أعضاء المجمع في تحقيق التراث.

المبحث الثاني: نشرات المجمع من الفهارس والنصوص المخطوطة.

الفصل السادس: إنجازات علمية وجوائز عربية لمجمع اللغة العربية الأردني.

المبحث الأول: من الإنجازات اللغوية والعلمية للمجمع.

المبحث الثاني: الوسام الملكي والجوائز العربية التي فاز بها المجمع.

وبعد هذا التقديم الموجز عن دوافع تأليف هذا الكتاب ومصادر وعناوين فصوله، فإنني أكرر شكري لمجمع اللغة العربية ممثلاً برئيسه الأستاذ خالد الكركي، وأمينه العام الأستاذ محمد السعودي، والأساتذة أعضاء المجمع على إقامة هذه الندوة.

والشكر موصول للأساتذة المشاركين في هذه الندوة: الأستاذ علي محافظة، والأستاذ همام غصيب، والأستاذة خلود العموش، وللحضور الكرام.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تعقيب

الأستاذ الدكتور همام غصيب

عضو مَجْمَعِ اللّغة العربيّة الأردني

أستاذ شرف (الفيزياء النظريّة)/الجامعة الأردنية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحضورُ الكرام

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

١

أحييكم جميعاً؛ وأحييك -أخي الدكتور سمير- تحيةً خاصّةً خالصةً على إنجازك هذا. فأنت "مؤسّسةٌ في رجل"؛ ذلك أنّك نهضتَ بما كان يجب أن تنهضَ به مؤسّسةٌ من المؤسّسات، سيّما في هذه المناسبة الجليلة، أعني مئويّة دولتنا الغالية. فلم تنتظرَ أيّاً من هذه المؤسّسات لتُقدّمَ ولو على الخطوة الأولى؛ لأنك تعرف أن مثل هذا الانتظار قد يطول إلى الأبد! من هنا، فقد خطّطت مشروعك الطموح الكبير، وأقدمت على تنفيذه بحماسةٍ منقطعة النظير. لم تتركْ شاردةً ولا واردة. نبشت الوثائق والمصادر من مظائنها؛ فدانت لك مفاتيحُ الموضوع، وبنات لك حقائقٌ جديدة أشبه بالاكشافات العلميّة.

مثالٌ بارزٌ على ذلك ما كتبتّه باستفاضةٍ "مُفاجئة" عن "المجمّع العلمي العربيّ في الشرق"؛ أي مجمع عمّان الذي أصدر الأمير عبد الله [الملك المؤسس عبد الله الأول طيّب الله ثراه] إرادته الأميريّة "المطاعة" بتأسييسه في ١٧/٧/١٩٢٣م. أقول: "مُفاجئة"؛

لأنّ ما كنّا "نعرفه" عنه قبل صدور سِفْرِكَ القِيَم لم يتعدّ بضعة سطورٍ أو بضعة صفحاتٍ على الأكثر، ملأى بالأخطاء الجسام! وأعترف أنّي تجرّأت ونشرتُ مقالةً حول الموضوع قبل أكثر من عشر سنوات في جريدة *العرب اليوم* بعنوان "١٩٢٣". هكذا فقط! ولم هذا العنوان؟ لأنّ تلك كانت السنة التي اعترفت فيها بريطانيا رسمياً (وتحديداً في ٢٥/٥/١٩٢٣م) بحكومةٍ مُستقلّةٍ في شرق الأردن. كان ذلك بعد فصلها عن سورية الكبرى؛ على أنّ ترتبط بالمندوب البريطاني في القدس. رأيتم لماذا أقول دائماً بكلّ تواضع - إنّ مئويّة الدولة كان يجب أن تكون السنة القادمة، وليست الماضية؛ مع تقديري العميق لأصحاب القرار؟ فصدور كتابك، دكتور سمير، يجيء في مؤعده!

ما كان بإمكانني، طبعاً، أن أتحدّث عن مُجمَع عمّان: كيف نشأ، وكيف قضى؛ وماذا أنجز في حياته القصيرة على النحو الذي أتحدّثنا به. إنّما ركّزتُ على درسين بليغين من "إرادة" ١٩٢٣. الأوّل: أنّ اللغة العربيّة كانت من أولى الأولويّات لدى الملوك الهاشميين. والثاني: أنّ مُجمَع عمّان - بعد مُعاينة قائمة الأعضاء - استطاع أن يجمع بين جنباته المشرق العربيّ بأسره! قلّت: "لاحظوا الروح السائدة. كان زماناً ولا سائر الأزمنة. لا أقول إنّّه كان شبيهاً تماماً بعصر (الثورة الفرنسيّة)، كما وصفه تشارلز ديكنز في مطلع (قصّة مدينين)، وكما ترجمَ هذا الوصفَ في فقراتٍ لا تنسى عبّاس محمود العقّاد في مقدّمة كتابه المشهور عن ابن الرومي. لكنّه كان زماناً مُفعماً بالتناقضات: الأملُ مع الألم؛ التفاوضُ مع التشاؤم؛ الخيبةُ والقهرُ مع زُئوُّ الروح؛ النفسُ الكسيرةُ بعد مُعاهدة سايكس-بيكو المشؤومة (١٦/٥/١٩١٦م) مع التطلّع نحو الاستقلال والحرية والوحدة العربيّة." ولا ننسى أيضاً وعد بلفور الغاشم. لكنّ الأمل ساد؛ لأنّها كانت مرحلة التأسيس.

أمّا ما أتحدّثنا به، أخي الدكتور سمير، في الفصول الثلاثة الأولى (ص ١٥- ٢٠٧) من الجزء الثالث من موسوعتك هذه، فقد جبّ كلّ ما سبقه في هذا الموضوع

على الإطلاق. ذلك أنك غُصتَ في بحار الوثائق والمصادر الأصلية، واستخرجت الأصداف واللآلئ والتفصيلات وتفصيلات التفصيلات، وصنفت كل ذلك باقتدار وإتقان، ووضعتَه في سياقاته التاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية. فأنتيت بما لم تأت به الأوائل. أقول ذلك بصدقٍ وصراحةٍ وموضوعيةٍ؛ فلستُ هنا في معرضِ المُجاملات والإنشاء!

٢

أنتقلُ الآن إلى المحور الرئيسي من عُجالتِي هذه؛ أعني: المبحث الثاني من الفصل الرابع من الجزء الثالث نفسه (ص ٢٣٥-٢٧٠)؛ وموضوعه "حملة [مجمعنا الحالي] لتعريب التعليم العلمي الجامعي". هو المحور الرئيسي؛ لأنني كنتُ شاهدَ عيانٍ في هذه الحملة، وشاركتُ فيها بالقلب والعقل والوجدان. والحق أن الحملة نفسها تُشغل "المطلب" (أو البند) الثاني من المبحث؛ أمّا المطلب الأول، فمعني بتعريب العلوم عند العرب قديمًا وحديثًا، والمطلب الثالث يُعنى بالصدى والتقويم للمرحلة الأولى من عملية التعريب.

المطلب الأول، إذن، يُمهّد للثاني؛ مُرسِّخًا أهميّة الترجمة العلمية في حضارتنا العربية الإسلامية وعراققتها. لكنّه لم يكتفِ بإنجازات العصور الذهبية الأولى أيام الرشيد والمأمون و"بيت الحكمة"؛ بل نظر أيضًا في المحاولات المُذهلة في هذا المجال أيامَ محمد علي باشا الكبير، بعد اندحار حملة نابليون بونابرت على مصر، وما تبع ذلك من حركة مُباركة في المحروسة نفسها وفي لبنان. ولم يتردّد المؤلّف في الإشارة إلى المؤتمرات الكثيرة في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي التي دعت إلى "تعريب العلوم" بالخطب الرنانة. لكن، شتان بين القول والفعل! كل ذلك وأكثر عبّر عنه الدكتور سمير في صُفِيحاتٍ ست! تصوّروا! صُفِيحاتٍ ست قال فيها ما لم يُقله كتابٌ بأكمله! وحسبه أن وضع حملة مجمعنا لتعريب العلوم في سياقها التاريخي الحضاري الثقافي. وعبورًا، زودنا بردّ مُفجّع على الهجوم الشرس الذي

تعرّضنا له -نحن رَوّاد التعريب الأوائل- من عددٍ كبيرٍ من زملائنا بحُجّة أن الترجمة إن هي إلا نقلٌ خِلْوٌ من الإبداع! وكأنّهم تناسوا أنّ الترجمة الراقية تُمثّل ذروةً من ذرى الإبداع؛ مع أنّ الإبداع في الترجمة غيْرُه في التأليف، طبعًا. بل كأنّهم نسوا أنّ أقوى الأمم في عالمنا المُعاصر، كالصين واليابان وأمريكا وأوروبا، أكثرها إقبالاً على الترجمة؛ جنباً إلى جنب مع التأليف. فلمْ هذه الثنائِيّة المُقيّنة: إمّا ... أو؟! هي تأليف وترجمة على قدمٍ مساواة.

وهكذا، انتقل الدكتور سمير بكلّ سلاسة إلى حملة مُجمّعا لتعريب التعليم العلميّ الجامعيّ. وهي حملةٌ امتدّت بين عاميّ ١٩٧٩ و١٩٩٧م، أصدر المجمع خلالها اثْنين وعشرين مُجلّدًا ضخماً في فروعٍ علميّةٍ مُختلفة. وبعضُ الكتب كانت في جُزأين، أو أكثرَ أحيانًا. ولعلّ مؤلّفنا لاحظ منذ البداية أنّه من المتعذّر له أن ينظرَ نظرةً مُتأنّيةً في جميع هذه المُجلّدات فيما تبقى لديه من صَفَحاتٍ مُتاحة في الأجزاء الثلاثة الضخمة من كتابه. فاختار أن ينظرَ في تسعة مُجلّداتٍ منها، تُشكّل بمجموعِها خمسةَ كتب؛ على أن يعودَ إلى الحملة برمتِها في كتابٍ مستقلّ. وهذا شأنُ المشروعاتِ الكبيرة دوماً؛ فهي "تُفرّخ" مشروعاتٍ أخرى. ذكرْتُ هنا مثلاً واحداً؛ ومؤلّفنا أسرّ لنا بمشروعين آخَرَيْنِ تبلّورا في ذهنه، يَتمثّلان بتأليف كتابين مُستقلّين عن العضوين العاملين في المجمع العلميّ العربيّ في الشرق: "الفيلسوف العلامة رضا توفيق بك"، و"مدير الجريدة الرسميّة السيّد محمّد الشريقي" (ص ٢٨). أمّا الكتبُ الخمسة التي اختارها، فهي: (١) حساب [حِسبان] التفاضل والتكامل والهندسة التحليليّة [في جُزأين؛ ٢] الجيولوجيا العامّة [جزء واحد؛ ٣] البيولوجيا [في جُزأين؛ ٤] الكيمياء العامّة [جزء واحد؛ ٥] الفيزياء الكلاسيكيّة والحديثة [في ثلاثة أجزاء]. وقد وقف وَقَفاتٍ متفاوتةً في الطول عند هذه الكتب؛ خاصّاً كُلاً من الجيولوجيا العامّة (ص ٢٤٦-٢٥١) والجزء الأول من الفيزياء الكلاسيكيّة والحديثة (ص ٢٥٤-٢٦٤)

بوقفه طويلة بعض الشيء. وفي كل وقفة، كان يقرأ ليس فوق السطور وحسب، وإنما أيضاً ما تحتها وفيما بينها؛ وكأنه كان حوالينا ونحن نُترجم!

ترجم كتاب **الجولوجيا العامة** كل من: المرحوم عبدالقادر عابد (الذي انتخب عضواً عاملاً في المجمع بعد ذلك بأكثر من ربع قرن)، والرحوم شاكر رسمي المقبل، وسعد حسن الباشا؛ مُتقاسمين العمل بالتساوي تقريباً. ولم يكن هنالك أيّ مشرف أو مراجع. وقد فكّك الدكتور سمير أهم سمات هذا الكتاب المترجم إلى عناصر محدّدة؛ كسبب اختيار الكتاب (لأنه كان الأكثر مُلاءمةً لطلبة الجولوجيا)، وإعداد مسرد المصطلحات الواردة في الكتاب (التزاماً بسياسة المجمع في هذا الشأن). ولم يتردّد في توجيه النقد إلى المترجمين من حيث: (١) حذفهم فصلاً كاملاً بحجّة أنّه يتحدّث عن جيولوجيّة أواسط شمال أمريكا؛ قائلاً: إنّ "هذا الحذف يُعدّ مخالفةً للمنهج الصحيح في الترجمة [الأمينة]"، مع أنّهم استبدلوا به فصلاً عن جيولوجيّة الأردن. وكأنّه كان يحبّذ أن يُترجم الفصل المحذوف ويبقى في الكتاب؛ مع إضافة الفصل الجديد. و(٢) دعوتهم زملاءهم في البلاد العربيّة إلى إضافة فصلٍ خاصّ بجيولوجيّة أقطارهم. إلّا أنّ الدكتور سمير يؤكّد أنّ "سياسة المجمع لا تدعو إلى القطريّة؛ بل إلى الأمّة الواحدة التي تجمعها اللغة العربيّة". ولعلّ الحلّ الأنسب أن تُضاف فصولٌ مختصرةٌ عن الأقطار العربيّة كافّة، تكون مرجعاً لطلبتنا العرب.

أمّا الجزء الأول من كتاب **الفيزياء الكلاسيكيّة والحديثة** الذي ترجمه همام غصيب (الذي انتخب عضواً عاملاً في المجمع بعد ذلك بثلاث سنوات) وعيسى شاهين، وأشرف عليه همام غصيب، فقد استأثر باهتمام الدكتور سمير الذي أفرد له عشر صفحاتٍ كاملة. وفيها استطاع، بحسّ نقديّ راقٍ، أن يتبصّر أهمّ عناصر هذا الكتاب على النحو الآتي: (١) الوعي بأهميّة حركة التعريب؛ (٢) بروز الشخصية العلميّة للمُعرب العربي؛ (٣) إرساء الأسس المتينة والمعالم الواضحة لحركة التعريب؛ (٤) النظر إلى التعريب بأنّه "حركةٌ تجديد... لبعض سمات اللغة، وانكباب على

أصولها ومظانها، واستتطاق عمالقة تراثنا وأساطينه"؛ ٥) تأكيد أهميّة إحياء التراث العلميّ العربيّ؛ ٦) استعمال نظام المجمع المُعرَّب للرموز العلميّة؛ ٧) التحشية على المتن المُترجم، بحواشٍ علميّة ولغويّة و"ثرائيّة"؛ ٨) العناية الفائقة بالترقيم والشكل؛ ٩) تحقيق أسماء الأعلام؛ ١٠) الحفاظ على المُصطلحات الإنجليزيّة في المتن المُترجم، لتمكين الطالب من البقاء على صلةٍ مع المصادر الأجنبيّة والتيارات العالميّة في الموضوع؛ ١١) تزويد الكتاب بمسرد المُصطلحات الواردة فيه، التزامًا بسياسة المجمع في هذا الشأن. كلّ ذلك، وأكثر منه، جعل الدكتور سمير يَربط هذه الترجمة بفلسفة علميّين شامخين من أعلام تراثنا الحيّ: الجاحظ، والبيروني. ولعمري، هذا إطرء ما بعده إطرء.

واعذروني إذا فصلت قليلاً معنى الإشراف هنا. فقد شمل ما يأتي: تحرير الجزء الذي لم أترجمه؛ وتوحيد اللغة في طول الكتاب وعرضه، من حيث السبك والمُصطلحات؛ وإضافة الترقيم والشكل؛ وإدخال نظام المجمع المُعرَّب للرموز العلميّة؛ ومراجعة الكتاب العلميّة؛ وإعداد مسرد المُصطلحات؛ وإضافة الحواشي؛ وكتابة المقدّمة، بما في ذلك توضيح فلسفة التعريب، التي صقلتها وطوّرتها في كتاباتٍ لاحقة (غصيب، ١٩٨٣؛ ٢٠٠٧؛ ٢٠٢١). يُضاف إلى ذلك الإشراف على إخراج الكتاب. وقد تضمّن ذلك اختيار البُنت، وألوان الغلاف، والخطوط اليدويّة لإبراز جماليّات الخطّ العربيّ، ومقاس الصفحة؛ كما تضمّن رسم بعض الرموز العلميّة، وتصميم الكتاب عُمومًا.

بقيت كلمة أو كلمتان عن المطلب الثالث المعنيّ بتقويم المرحلة الأولى من حملة التعريب. لقد استند هذا التقويم إلى دراسة كلّ المجمع النهوض بها تربويّين معروفين من جامعة اليرموك. وكانت النتيجة الرئيسيّة تمامًا كما هو متوقّع: أنّ الطلبة

فهموا موادّهم العلميّة أفضلَ بكثيرٍ حين درسوها بلغتهم الأمّ؛ ومن ثمّ تحسّن أدائهم في الامتحانات. وهذا ما أيّدته دراسةٌ أخرى، "غيرَ رسميّة"، أجراها تيسير صبحي، وتستحقّ الإشارة إليها في طبعةٍ ثانيةٍ من سفرِ الدكتور سمير.

٣

حبّذا لو اتّسع الوقت كي أعرّج على محاورٍ أخرى في موسوعة الدكتور سمير هذه. فهي منجمٌ ذهب. وحسبها ذاك الأسلوبُ العذبُ السلس. فأنتَ تقرأ وتقرأ، دون أيّ مللٍ أو كلل؛ وكأنّك تقرأ روايةً ممتعةً شائقة.

ونحن بانتظار مشروعاتك الجليّة الأخرى؛ خصوصاً "القصة" الكاملة لحملة مجّمعنا لتعريب التعليم العلميّ الجامعيّ. ذلك أنّها تُمثّل الإنجازَ الأجلّ لمجمّعنا حتى اللحظة.

مرّةً أخرى: أهنّئك من صميم القلب والعقل والوجدان على إنجازك الملمحيّ هذا. بُوركَت وعُوفيت. وبورك الحضور الكريم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

المراجع

- ١- غصيب، هُمام: مُشاركة في ندوةٍ حول "تجربة مَجْمَع اللغة العربيّة الأردنيّ في تعريب التعليم العلميّ الجامعيّ"، **المؤسم الثقافيّ الأوّل**، مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ، ١٤٠٣هـ/١٩٨٣م، ص ٣٢-٣٧.
- ٢- غصيب، هُمام: مُحاضرة أُلقيت في رحاب المَجْمَع، في ٢٦ جُمادى الأولى ١٤٢٨هـ/١٢ حزيران ٢٠٠٧م، ضمن **المؤسم الثقافيّ الخامس والعشرين للمجمع ٢٠٠٧م**، بعنوان "تجربة مَجْمَع اللغة العربيّة الأردنيّ في تعريب التعليم الجامعيّ: الإنجازات، والصعوبات، والتحدّيات". وقد نُشرت (مع المناقشة التي تلتها) في كتاب هذا المؤسم الذي صدر في وقتٍ لاحقٍ من ذلك العام، بعنوان "مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ: إنجازاته، وأهدافه، وتطلّعاته المُستقبلية"؛ ص ٢١٣-٢٤٠.
- ٣- غصيب، هُمام: "عبدالكريم خليفة، الرئيس المؤسس للمجمع: صمود أسطوريّ"، **المؤسم الثقافيّ الثامن والثلاثون للمجمع ٢٠٢٠م**، ص ١٦١-١٧٧، مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ، عمّان، ١٤٤٢هـ/٢٠٢١م.

كتاب "مجامع اللغة العربية في دمشق وعمان في عهود الهاشميين"

لأستاذ الدكتور سمير الدروبي

قراءة في المنهج والأفكار

الدكتورة خلود العموش

الجامعة الهاشمية

الحمد لله ربّ العالمين، والصلاة والسلام على سيّد المرسلين، محمّد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه ومن تبعه بإحسانٍ إلى يوم الدين. اللهم لا علم لنا إلا ما علمتُنا؛ فعَلِمْنَا ما يَنْفَعُنَا، وانْفَعُنَا بما عَلِمْتُنَا، وزِدْنَا من فضلكِ علماً، إِنَّكَ رَبُّنَا أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ.

أحييكم جميعاً. وأشرف حقاً أن أكون اليوم بين هذه الثلّة المباركة من العلماء الأجلاء، في مجلس علمي حول دراسة متميزة في: موضوعها، ومضمونها، ومنهجها، ونتائجها.

وبعد؛ فهذه دراسة توثيقية، سعى فيها الأستاذ الدكتور سمير الدروبي إلى الكشف عن الظروف الموضوعية التي أحاطتُ بنشأة مجامع اللغة العربية في دمشق وعمان في عهود الهاشميين، في الفترة ما بين: (١٩١٨-٢٠٢١)، ومن ثم الحديث عما أَلَمَ بها بعد هذه النشأة، وإنجازاتها العلمية.

وهي تتناول حقبة زمنية تمتد لنحو مائة عام من الزمان، وتعالج فترة مبكرة من تاريخ الهاشميين في دمشق وعمان، وهذا ضاعف من التحديات التي صاحبتُ رحلة كتابتها؛ إن من جهة قلة الوثائق التي تغطي الفترة الأولى التي توتّعها هذه الدراسة، أو تباين أفكار من كتبوا عنها قبلاً، وصعوبة تبين الخيط الأبيض من الخيط الأسود من

الحقيقة في كثير من الأحيان، وسطوة بعض الأسماء التي تتصل بسبب وثيق بموضوع الدراسة، وأنَّ كثيرًا ممن كتب عن هذه المرحلة قبلًا كانوا من المتأخرين الذين لم يواكبوا الأحداث في كثير من الأحيان، وأنَّ كثيرًا من الأحداث تتصل بشخصيات جدلية في تلك المرحلة؛ مثل: ساطع الحصري، وعبدالرحمن الشهبندر، ومحمد كرد علي، وغيرهم، (على تباين مواقفهم).

وسأجعل حديثي التعريفي بهذا الكتاب في عناوين ثلاثة؛ الأول: في التعريف بالكتاب وعرض محتوياته. والثاني: في الإبانة عن منهجه وأهميته التوثيقية. والثالث: توصيات.

أولاً: في التعريف بالكتاب وموضوعاته:

جاءت هذه الدراسة في ثلاثة أجزاء؛ خُصِّصَ الجزء الأول، الذي جاء في ثلاث عشرة صفحة ومائتين من القطع المتوسط، للحديث عن تأسيس المجمع العلمي العربي بدمشق، وأعماله وأبرز إنجازاته العلمية، واشتمل على ثلاثة فصول، تناول فيها الباحث: اللغة العربية بين سياسة التتريك والتعريب، وتأسيس المجمع العلمي بدمشق بتاريخ ١٩١٩/٦/٨، وأعماله، وإنجازاته العلمية، وقراراته.

أمَّا الجزء الثاني فهو تنمة للجزء الأول، ومرتبطة به ارتباطاً عضوياً وموضوعياً، وجاء في نحو مائتي صفحة من القطع المتوسط، واشتمل على ثلاثة فصول أيضاً، تناول الباحث في الفصل الأول منه أسباب فض الحكومة العربية للمجمع، وتوقيف أعماله، وتناول الثاني مساعي محمد كرد علي وجهاده لإعادة المجمع للعمل، واختص الثالث بموضوع أمل الوفاء بالوعد الملكي وريادة كرد علي في تأسيسه.

وجاء الجزء الثالث في نحو أربعمئة صفحة من القطع المتوسط، وموضوعه الرئيس: مجمع اللغة العربية في عمان، واشتمل على ستة فصول؛ تناول الفصل الأول إرادة الأمير عبدالله بن الحسين بتأسيس المجمع العلمي العربي في الشرق عام

١٩٢٣، والسياقات التاريخية التي أحاطت بهذه النشأة، ودلالاتها. وتناول الفصل الثاني: أهداف المجمع العلمي العربي في الشرق، وأعماله، وصولاً إلى مصير المجمع ومآله. أما الفصل الثالث فخصص لإنجازات هذا المجمع في مجال الحفاظ على اللغة العربية في دواوين الإمارة، ونشر الكتب والرسائل والتواصل الثقافي مع البلاد العربية والأجنبية، وإنشاء مكتبة المجمع.

وتناول الفصل الرابع تأسيس مجمع اللغة العربية الأردني، وإرصاصاته المتمثلة في تأسيس اللجنة الوطنية الأردنية للتعبير والترجمة والنشر في ١٨/٥/١٩٦١، إلى صدور الإرادة الملكية بتأسيس المجمع في ٢/٦/١٩٧٦، وجهود المجمع في تعريب التعليم الجامعي. فيما خُصص الفصل الخامس للحديث عن دور المجمع في تحقيق التراث العربي والإسلامي، وخصص الفصل السادس للحديث عن الإنجازات العلمية والجوائز التي نالها المجمع، والتي توجت بحصوله على جائزة الملك فيصل العالمية عام ٢٠١٧، ووسام الاستقلال الملكي من الدرجة الأولى.

واشتملت الأجزاء الثلاثة على فهارس للمحتويات، واشتمل الجزء الأول على: تقديم، وتعريف، ومقدمة منهجية ضافية؛ قدّم الباحث فيها لموضوعه، اشتملت على تمهيد، ومشكلة الدراسة ومسوّغاتها، ووجوه أهميتها، والدراسات السابقة، ومصادر البحث، وأسئلة الدراسة وأهدافها ومفرداتها. وهذه المقدمة للجزأين الأول والثاني. وأهدى كتابه إلى ملوك الهاشميين، الذين كان لهم الدور الحاسم في رعاية المجمع اللغوية ودعمها، وإلى رجال النهضة العربية الذين كان لهم فضل السبق والريادة في تأسيس مجامع اللغة العربية الرسمية، وإلى المفكرين والأدباء واللغويين الذين نجحت دعواتهم الإصلاحية في إحياء العربية.

وقدّم الباحث للجزء الثالث بمقدمة أخرى اشتملت على العناصر السابقة جميعها. واشتمل كل جزء في نهايته على مسرد للمصادر والمراجع.

ثانياً: في المنهج والأهمية التوثيقية للكتاب:

هذه دراسة توثيقية، والدراسة التوثيقية الناجحة تقتضي تحقق جملة من الشروط والإجراءات المنهجية من أبرزها:

- رصد السيرة التاريخية للموضوع المراد توثيقه من ألفه إلى يائه؛ بالوقوف على الوقائع المتتالية التي شكّلت هذا الموضوع، وصنعت بنيته.
- الوقوف على المفاصل الهامة، والنقاط المركزية في الموضوع الموثّق وقوفاً متأنياً، يتّسق مع أهميته في بناء ذلك الموضوع الموثّق.
- تحليل الوقائع والمفاصل الهامة تحليلاً منهجياً، بغية الوقوف على أسبابها وتداعياتها، ومحاولة تفسيرها تفسيراً علمياً منطقياً.
- الربط بين الوقائع والمفاصل التوثيقية والتداعيات والأسباب ربطاً منطقياً، لا تناقض فيه، أو بين حلقاته؛ فكلُّ منها يفضي إلى الآخر بصورة منطقية ومقبولة.
- استكمال النواقص في صورة الموضوع الموثّق، الذي لم تسعف الوثائق والبيانات القارّة في توضيحه، عن طريق الربط بين مضامين الوثائق الموجودة، واستنطاقها لقراءة ما بين سطورها.
- الوصول إلى استنتاجات سليمة بشأن ما اجتمع من مادة توثيقية، وتمثّل هذه الاستنتاجات الثمرة الرئيسة لعملية التوثيق.
- ينبغي أن تمتاز الصورة التوثيقية النهائية للموضوع بالوضوح التام، والترابط والتسلسل المنطقي للوقائع.
- ينبغي أن تؤسس الصورة التوثيقية النهائية لملاحم المراحل اللاحقة من التوثيق في الموضوع نفسه أو ما يترتب عليه من موضوعات.
- الجرأة والشجاعة والأمانة في نقد المتاح من البيانات والوثائق، التي لا تحقق شرط الإقناع المنطقي لسيرة الوقائع والحادثات، أو تتناقض مع بعضها،

خاصة تلك التي تمثّل آراء فردية لشخص كانت لهم صلة ومصلحة بصناعة الوقائع أو التأثير فيها.

- السعي المطلق للوقوف على الحقيقة، بغض النظر عن ارتباطها بالشخص، ودرجة قرب أولئك الشخص أو بعدهم، أو موقف الباحث الشخصي منهم، أو سطوتهم السياسية أو الاجتماعية، أو الهالة التي تحيط بهم، وقد تكون عاملاً ضاعطاً على الباحث بصورة أو بأخرى.

- عدم البناء على ما يُعتقد أنه مسلّمات سابقة لعملية الدراسة والتوثيق، بل البدء من نقطة الصفر، والحفر عميقاً في كلّ صغيرة أو كبيرة بحثاً عن الحقيقة المطلقة في أنصع صورها.

- استيفاء البيانات والمعلومات من مظانّها الأساسية، والاجتهاد في ذلك. هذه النقاط في رأيي هي قوام أي دراسة توثيقية ناجحة وأمينّة ومتميزة، وأرى أنّها توافرت جميعاً بلا أدنى ريب في دراسة الأستاذ الدكتور سمير الدروبي حول مجامع اللغة العربية في دمشق وعمان في عهود الهاشميين. ويمكننا جلاء ذلك عبر النقاط المنهجية الآتية:

١. وقّفت الدراسة على أبجديات موضوع نشأة المجامع اللغوية في عهد الهاشميين في دمشق وعمان، الذي ندبّت نفسها لتجليته من ألفه إلى يائه، واستطعنا في نهاية الأمر أنْ نقرأ قصّة هذه النشأة وتداعياتها بصورة متسلسلة منذ عام ١٩١٨ وإلى عام ٢٠٢١ بجلاء ووضوح، وهو ما لم يتحقّق في أيّة دراسة سابقة لها. ويمكننا أنْ نقول بوضوح: إنّ هذه الدراسة -بما انتهت إليه- ستعدّ مرجعاً أصيلاً ورئيساً وأميناً لكل باحث في الشأن المجمعي في هذه الفترة المفصلية من حياة الأمة؛ إذ سدّت ثغرة واضحة في المكتبة العربية في هذا الموضوع المهم.

٢. تمتاز الدراسة بالإحاطة والشمول وحسن التتبع؛ فلم يكن الدكتور الدروبي يترك أيّ مفردة من مفردات بحثه قبل أن يشبعها بحثاً؛ فكان يتتبع جذورها

وبداياتها، بل ما يسبقها، ثم يمضي بها إلى منتهى الشوط حتى تتضح بجلاء وسطوع؛ فحسن التتبع مع طول النفس يعدُّ من خصائص الباحث الواضحة.

٣. عالجت الدراسة فترة مفصلية من تاريخ الأمة العربية، ونعني بذلك ما لابس الثورة العربية الكبرى من أحداث، وما سبقها من سياسات التتريك، ثم نشوء الحكومة العربية في دمشق بقيادة الأمير فيصل بن الحسين، والاضطرابات السياسية المحيطة بتلك الفترة، والدور الخطير للإنجليز والفرنسيين في أحداث تلك الفترة، التي كانت المخاض الذي أنتج اتفاقية (سايكس - بيكو)، وما تلاها من احتلال فلسطين، وزرع هذا الجسم الغريب في قلب الأمة. وعلى الرغم من تشابك المشاهد وتداخلها، ووجود عناصر مختلفة تغطي المشهد العام، إلا أنَّ الباحث بأناة وصبر عجيبين استطاع أن يفكَّ المتشابك، بحيث استطعنا أن نرى الصورة بوضوح، ونفهم ما جرى مربوطًا بالعوامل التي أنتجتها.

٤. وضعت هذه الدراسة النقاط فوق الحروف في كثير من القضايا الجدلية التي اكتنفت موضوع الكتاب؛ من مثل: الأسباب الحقيقية وراء توقف عمل المجمع العلمي العربي بدمشق، وموقف ساطع الحصري من المجمع، ودوره في فضِّ أعماله، والدور الحقيقي لمحمد كرد علي في تأسيس المجمع، ومحاولة إحيائه بعد ذلك. وكذلك الظروف الموضوعية المحيطة بنشأة المجمع العلمي العربي في المشرق في وقت مبكر بعد تأسيس إمارة شرق الأردن في العام ١٩٢٣، وتباين الأقوال في ذلك، بل وتناقضها من الضد إلى الضد.

٥. الموضوعية والنزاهة: ولعل كلمة "النزاهة" تعبّر أكثر عن الحال في الدراسات الوثائقية؛ فقد تحلى الباحث بالنزاهة، وبدرجة تدعو إلى الإعجاب، وكان يسعى وراء الحقيقة بصورة مطلقة ودون تأثر بما كان قد

استقر في الأذهان حول موضوع الدراسة، فبدا وكأنه مسلّمات غير قابلة للنقض. فبدأ مع الوقائع من مسافة صفر، دون أن يتخذ موقفاً قبلياً، بل عالجهما بتبصر وانفتاح ذهن وبصيرة، ولم يقَدِّس شخصية حتى لو بدت ذات هالة يصعب تجاوز سطوع وهجها؛ فكان يأخذ من الشخص ويرد، كما هو الحال في معالجته لموضوع ساطع الحصري، الذي لمع حتى عدّ علماً على الحركة القومية العربية منذ بواكيرها. وكما هو الحال في نقله عن الأستاذ الدكتور ناصر الدين الأسد رحمه الله، ومناقشة أقواله في شأن نشأة المجمع العلمي العربي في الشرق في عمان، والكشف عن تناقض بعضها وعدم انسجامه مع بعض ما ثبت من الأمر حول هذه النشأة، وكذلك أخذ بعض ما أورده الأستاذ الدكتور عبدالكريم خليفة رحمه الله، وردّ جزء آخر مما ينطبق عليه ما ورد في موضوع الدكتور ناصر الدين الأسد. وهذا يعني تجرّد الدكتور الدروبي ونزاهته المطلقة هنا؛ فإن علاقته الطيبة والوطيدة بالأستاذين الأسد وخليفة رحمهما الله معروفة.

٦. سادت في الدراسة روحٌ علمية متّقة وبصيرة، تقف على مسافة ثابتة من الوثائق والبيانات، وبالتالي تمتلك القدرة على محاكمتها، ووضعها تحت المجهر، بنظرة الباحث المدقق الذي يقف عند كل التفاصيل دون إغفال شيء منها، أو المرور سريعاً عما يقتضي الوقوف.

٧. قدرة الباحث الكبيرة والتميزة على التحليل والمناقشة، والترجيح والموازنة؛ فهو لم يكتفِ بسرد الوقائع أو البيانات، وترتيبها وتبويبها، كما نراه كثيراً في الدراسات التوثيقية الأخرى؛ بل حلّل كل قضية ولم يتركها دون الوصول إلى قول فصل فيها، مع ربطها بكل ما يتصل بها من عوامل ومسببات ونتائج.

٨. عودة الباحث إلى عدد وافر من المصادر والمراجع؛ إذ استوفى المادة من مظانها الأساسية بصورة مرضية، وإن كان قد ذكر أنها عزّت في بعض

الموضوعات. ومصادر المصادر والمراجع تنمُّ على جهد علمي كبير في الاستقصاء والتتبع.

٩. استطاع الباحث أن يرسم صورة تفصيلية لموضوعه بجوانبه كلها، مع أنَّ الوثائق والبيانات كانت تعز في بعض القضايا، لكنه استوفى الصورة من العدم أحياناً عبر القدرة على استنطاق ما توافر من نصوص في الموضوعات الملازمة، وعبر استكمال الصورة عن طريق الربط المنطقي بين أجزائها الظاهرة، وهذه مهارة بحثية متميزة لا تتاح للكثير من الباحثين. وقد كلف هذا الجهد العلمي الباحث جهداً استثنائياً عزَّ نظيره.

١٠. لا أبالغ إن قلتُ إنَّ الجهد المبذول في إنجاز هذا العمل كان يلزمه فريق من الباحثين؛ ما بين جمع المادة وتبويبها وتدقيقها واستنطاقها وترتيب مفرداتها وتحليلها وتوثيقها واستيفاء نواقصها. لقد قام الدكتور الدروبي بعمل فريق فعلاً، وقَدَّم جهداً استثنائياً على الرغم من كل التحديات التي ذكرناها؛ من نقص الوثائق أو ندرتها، وضياح الكثير منها، وغياب شخوص تلك الفترة الأولى التي شهدت ولادة المجامع اللغوية، وتباين الآراء إلى درجة التناقض، إلى أن قَدَّم صورة كاملة خالية من التناقض أو النواقص.

١١. وصل الباحث إلى استنتاجات منطقية بشأن ما اجتمع له من مادة توثيقية، خالف فيها كثيراً مما استقر في الأذهان حول الموضوع.

١٢. أصبح لدينا بفضل هذه الدراسة التوثيقية المتميزة، صورة تفصيلية لنشأة المجامع اللغوية في دمشق وعمان تمتاز بالوضوح والترابط والتسلسل المنطقي للوقائع.

١٣. لم تقيد عبارة "في عهود الهاشميين" في عنوان الكتاب الباحث، أو تجعله ينصرف لكيل المديح على غير أسس علمية، بل كان وقَّافاً عند الحقيقة بغض النظر عن أي اعتبار آخر، ووصل إلى ريادة الهاشميين في إنشاء

المجامع اللغوية في العالم العربي، كنتيجة طبيعية للحقائق والوثائق، وليس قسراً لها.

١٤. يمتاز الكتاب بلغة رائعة جميلة وسليمة، وعلمية مناسبة لغايات التوثيق.

١٥. الدراسة اعتمدت على التدرُّج المنطقي والمنهجي في عرض القضايا.

١٦. أسست هذه الدراسة لملاح المرحلة المطلوبة التالية من التوثيق في هذا

الموضوع؛ من مثل: الوقوف عند تفاصيل أعمال اللجان في مجمع اللغة

العربية الأردني، والترجمة للأعلام المجمعين الذين شيّدوا هذا البنيان

العلمي، وإنجازاتهم، والوقوف على آليات وضع المصطلحات العلمية، وإلى

أيّ مدى أفدنا مما تتيحه اللغة العربية من وسائل وطرق لتوليد المفردات،

وموضوع بنك المصطلحات العلمية، وكذلك دور اللجنة الوطنية الأردنية

للنهوض باللغة العربية وتقاطعها مع عمل المجمع، والدور المأمول

للمجمع بعد صدور قانون حماية اللغة العربية بكل تفريعاته، ودوره في

الحياة العامة، ودور المجمع في إنكاء حركة الوعي بقضية اللغة القومية

في عصر العولمة، وحوسبة اللغة العربية، وتطوير نظام مدقق إملائي

عربي حاسوبي، وتطوير نظام مدقق نحوي عربي حاسوبي، وتطوير نظام

لترجمة الآلية، والمعاجم الآلية، والمحلات الصرفية والنحوية الحاسوبية،

وغيرها من القضايا.

١٧. جاءت نتائج الدراسة شاملة وافية، وأجابت عن أسئلة البحث كلها، وجاءت

هذه النتائج في نحو ست صفحات ضافية.

ثالثاً: توصيات

بعد هذا العرض لمنهجية الكتاب، ومزياه كدراسة توثيقية رائدة في موضوع نشأة المجامع العلمية في عهود الهاشميين في دمشق وعمان، يمكننا تقديم التوصيات الآتية، لعله يُنْتَفَتُ إليها في الطبقات القادمة:

١. أفراد ما يتصل بتأسيس المجمع العلمي العربي في المشرق عام ١٩٢٣، وما تلاه من خطوات للحفاظ على اللغة العربية في إمارة شرق الأردن وبعد قيام المملكة، وحتى عام ١٩٧٦ بكتاب خاص. وإنجاز كتاب منفرد لمرحلة ما بعد عام ١٩٧٦، التي تمثل نشأة مجمع اللغة العربية الأردني بصورته التي نعرفها اليوم، وتطوره ونمائه وتوسع عمله.

٢. توسيع البحث في قضية منهجيات المجمع الأردني في وضع المصطلح العلمي العربي، وجهود المجمع في وضع المصطلحات العلمية، وفي توحيد المصطلح العلمي في الأقطار العربية تحت مظلة اتحاد المجامع العربية؛ فالحديث عن وضع المصطلح العلمي جاء قصيراً في الدراسة.

٣. أفراد فصل للحديث عن آفاق المستقبل للعمل المجمع في الأردن، خاصة بعد إنشاء اللجنة الوطنية العليا للنهوض باللغة العربية، وصدر قانون حماية اللغة العربية، وموضوع حوسبة اللغة العربية، وتوصيف العربية للحاسوب، وموضوع المعاجم اللغوية الإلكترونية، والمعاجم الاصطلاحية، وبنك المصطلحات، والعربية وآفاق تعليمها للناطقين بها والناطقين بغيرها، والعربية والإعلام، والعربية والاقتصاد، وغيرها من الموضوعات.

٤. إخراج الكتاب لطيف، لكن دراسةً مجلّيةً كهذه في موضوع مهم كهذا، جديرة بإخراج أجمل؛ فأقترح غلافًا صلباً (Hard Cover)، وورقاً مصقولاً، ووددت لو كان من منشورات مجمع اللغة العربية الأردني؛ فالدراسة جديرة بهذه المظلة، والمجمع أهل لذلك.

٥. إضافة الفهارس المتخصصة، خاصة فهرس الأعلام الواردة في الكتاب.

وبعد؛ فإنّ هذه التوصيات لا تثلم أبداً أيّ جزء من الصورة المشرقة التي استحققتها هذه الدراسة الثمينة والأمينة والمتميزة بجدارة. وأتوجه بالشكر أجزله للباحث الأستاذ الدكتور سمير الدروبي على هذا الجهد العلمي الاستثنائي، وهو المعروف دائماً بجَلَدِهِ ودأبه العلمي وروحه المثابرة، مع حسن التتبع ووضوح المنهج والرؤيا وعمق التحليل.

إنّ مئوية الدولة الأردنية كانت فرصة متميزة لتقويم البناء المبارك الذي امتد على مدى مائة عام من الإنجاز في مناحي الحياة المختلفة، والمتوقع أن نظفر بدراسات عميقة تحلل وجوه النجاح والإخفاق، لنعبر المئوية الثانية على بصيرة، وقد كانت دراسة الأستاذ الدكتور سمير الدروبي من الدراسات المتميزة التي حققت ذلك. إنّنا أمام روح علمية مثابرة قدمت بجهد فردي رفيع ما يعجز عنه فريق من الباحثين، مع كل ما يلزم ذلك من تتبع واستقصاء ووضوح نظر وتحليل عميق مع حسن التبويب والترتيب.