

التعريب



مَجَلَّةُ نِصْفِ سَنَوِيَّةٍ مُحَكَّمَةٌ تُصَدِّرُ عَنْ الْمَرْكَزِ الْعَرَبِيِّ لِلتَّعْرِيبِ وَالتَّرْجُمَةِ وَالتَّأْلِيفِ وَالنَّشْرِ بِدَمَشَقَ



المنظمة
العربيّة
للتربية
والثقافة
والعلوم

39

المُحَرَّم 1431 هـ - كانون الأول (ديسمبر) 2010

السنة العشرون
العدد التاسع والثلاثون

التعريب



التعريب

مجلة نصف سنوية

العدد التاسع والثلاثون

كانون الأول (ديسمبر) 2010

المدير المسؤول:

الأستاذ الدكتور زيد العساف

مدير المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق

رئيس التحرير:

الأستاذ الدكتور محمود السيد

هيئة التحرير:

الأستاذ الدكتور مفيد جوخدار

الأستاذ الدكتور محمد مكي الحسني

الأستاذ الدكتور دفع الله عبد الله الترابي

الأستاذ الدكتور محمد إحسان النص

الأستاذ الدكتور محمد حلمي هليل

الأستاذ الدكتور عبد اللطيف عبيد

الأستاذ شحادة الخوري

الأستاذ الدكتور عدنان سومان

مجالات اهتمام المجلة

تتركز اهتمامات المجلة على الإسهام في تحقيق أهداف المركز في مجال تعريب التعليم العالي في الوطن العربي وتطويره، ومتابعة الجديد مما ينشر في ميادين المعرفة في العالم، للتعريف به وترجمة الجيد الملائم منه، وكذلك ترجمة روائع الفكر العربي في العلوم والآداب والفنون إلى اللغات الأجنبية العالمية. وفي هذه الأطر تفتح المجلة صفحاتها للدراسات والبحوث الجادة والأصيلة فكرياً وموضوعاً في أحد المجالات التالية:

- * تعريب التعليم العالي في الوطن العربي.
- * بحوث مترجمة ودراسات في التعريب.
- * التعليم العالي في الوطن العربي وتطويره.
- * من أعلام الحضارة العربية والإسلامية.
- * عروض للجديد من الكتب والرسائل الجامعية.
- * الإعلام بالأنشطة العربية والدولية في مجال أهداف المركز.

إن مضامين المواد المنشورة في المجلة تعبر عن رأي أصحابها ولا تمثل بالضرورة رأي المنظمة أو المركز

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلة من مواد بشرط الإشارة إلى مصدرها

التنضيد والإخراج الفني حسانة تَلَو

التعريب : مجلة نصف سنوية محكمة تصدر عن المركز العربي للتعريب والترجمة

والتأليف والنشر بدمشق . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

دمشق . ص.ب: 3752 . هاتف 3334876 البريد الإلكتروني: acatap@net.sy

صفحة الشابكة (الإنترنت): www.acatap.org

ع/2010/12/15

السنة الأولى: 1991 . دمشق

في هذا العدد

- * افتتاحية العدد 7
- * التقرير الختامي والتوصيات للندوة الثامنة في الجزائر 9
- * إعلان دمشق لرؤوساء الجمعيات الأهلية للدفاع عن اللغة العربية 17
- * بحوث لغوية
- التعريب في الجزائر: الماهية والدوافع 23
أ. سفيان لوصيف
- تمكين المتعلّمين من الكفاءة التواصلية في اللغة العربية
في ظل الازدواجية وتعددية الاستعمال اللغويتين 45
د. سام عمار
- الأسس المعجمية في معاجم التعريب التراثية 81
محمد خالد الفجر
- اللسانيات التقابلية وتعريب المصطلح (المستوى الصوتي) 105
أ. حفار عز الدين

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

• اللغة العربية في وسائل الإعلام 115

د. علي القاسمي

*** بحوث في التعليم العالي**

• الأسلوب المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات

لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية 137

• أثر المعرفة السابقة في التحصيل الدراسي في مادة

الفيزياء لدى طلاب الثانوية العامة في طرابلس الغرب 173

د. عماد محمد السلامة ود. مظهر محمد عطيات

*** بحوث في الترجمة**

• ماتيو غيدير: أصول تدريس الترجمة وتعليمها 207

أ. د. محمد أحمد طجو

*** من أعلام الحضارة العربية الإسلامية**

• الشيخ الرئيس ابن سينا (الفيلسوف والطبيب) 225

أ.د. احمد سمير النوري

*** من أنشطة المركز خلال النصف الثاني من عام 2010 243**

*** قواعد النشر في المجلة 249**

*** إصدارات المركز من الكتب 253**

الافتتاحية

بقلم: أ. د. زيد العساف

مدير المركز العربي

للتعريب والترجمة والتأليف والنشر

يصدر هذا العدد من مجلة التعريب بين حدثين هامين، أولهما انعقاد ندوة استخدام اللغة العربية في التعليم العالي في الوطن العربي، التي عقدت في الجزائر برعاية كريمة من فخامة الرئيس عبد العزيز بوتفليقة، وبالتعاون مع المجلس الأعلى للغة العربية في الجزائر، تحت شعار "تعريب التعليم والتنمية البشرية" حيث تركزت الأبحاث التي قدمت فيها على عدة محاور أبرزت أهمية تعريب العلوم في تفعيل دور الفرد في المجتمع، لتحقيق التنمية المنشودة والتطور المبتغى، وتعزيز الارتباط بالهوية القومية. وقد شارك فيها نخبة من الباحثين والمهتمين بشؤون اللغة العربية، الذين أجمعوا على ضرورة وأهمية تعريب التعليم العالي في الوطن العربي، نظراً لما يُتيحته تناول المعلومة باللغة الأم من فهم دقيق واستيعاب شامل للعلوم التي يتلقاها الطالب، مما يشكل منطلقاً للابتكار والإبداع، وييسر إيصال المستجدات العلمية إلى جميع أفراد المجتمع.

أما الحدث الثاني المرتقب فهو انعقاد المؤتمر العشرين للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في تونس، الذي نأمل أن يكون محطة هامة لتعزيز الدور الذي تقوم به المنظمة على الساحة العربية، لتحقيق استراتيجياتها الهادفة إلى النهوض بالمجتمع العربي على مستوى التربية والثقافة والعلوم، لردم الهوة المعرفية التي تفصله عن ثورة التقنية والمعلوماتية، ولتعريب التعليم في مراحلها جميعها ومختلف أنواعه، والعمل على استعادة اللغة العربية دورها

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَمُ / كانون الأول (ديسمبر) 2010

لغة علم وأدب وفن، وذلك بتنفيذ مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة، وتوفير جميع الظروف المناسبة لمتابعة المنظمة دورها الهام على الساحة الدولية، في إبراز الصورة الحقيقية للأمة العربية، ومساهمة العرب والمسلمين في الحضارة العالمية ، والحفاظ على التراث المادي واللامادي للأمة العربية.

يتضمن هذا العدد أبحاثاً متنوعة في اللغة والتعليم العالي والترجمة ،شارك فيه باحثون من عدد من الدول العربية، تناولت دراساتهم مجالات مختلفة، سواء أكان منها ما يتعلق بالتجارب العربية في التعريب أو المعاجم، وتمكين الكفاءة التواصلية في اللغة العربية، أو اللغة في وسائل الإعلام وغيرها. إضافة إلى تخصيص عدد من الصفحات لتتناول مسيرة العالم الطبيب الرئيس ابن سينا وما قدمه لمسيرة الطب.

نأمل أن نكون قد قدمنا ما يفيد.

والله ولي التوفيق.

التقرير الختامي والتوصيات للندوة الثامنة لاستعمال اللغة العربية في التعليم العالي في الوطن العربي الجزائر 11-13 أكتوبر 2010

بدعوة من المجلس الأعلى للغة العربية، والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، وإسهام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تشرفت الجزائر باستضافة الندوة العربية "تعريب التعليم والتنمية البشرية" وذلك ضمن مشروع المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بدمشق، حول استعمال اللغة العربية في التعليم العالي بالدول العربية، أيام 11 و 12 و 13 أكتوبر 2010 بجنان الميثاق بالجزائر. وقد حضر الندوة ثلة من العلماء والخبراء والباحثين من 16 بلداً عربياً شقيقاً.

في مستهل الجلسة العلمية الأولى رشح المشاركون الأستاذ الدكتور محمد العربي ولد خليفة رئيساً للندوة، والأستاذ الدكتور صالح بلعيد مقرراً عاماً،

جلسات العمل

الجلسة العلمية الأولى

الاثنين 11 أكتوبر 2010، من 11:00 إلى 13:00

رئيس الجلسة : الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح

وبعد الكلمة الافتتاحية بدأت الجلسة العلمية الأولى أشغالها برئاسة الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح، حيث قدّم الأستاذ الدكتور ميلود حبيبي بحثه الموسوم "تجارب الأمم الناجحة في ترقية استعمال لغاتها في التنمية" مشيراً فيه إلى المفارقة الحاصلة بين الدساتير والممارسة باللغة العربية، موضحاً التحديات الواجب مواجهتها في مجال تنسيق مناهج التعليم

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

وتطبيق ما ورد في مؤتمرات ومجامع عربية وتخزين المصطلحات إلكترونياً وإنشاء معجم موسوعي للمصطلحات التربوية، مبيناً أنّ الترجمة اختيار استراتيجي بالنسبة لولوج المعرفة مبرزاً أنّ الإرادة السياسية وحدها غير كافية إذا لم تتوفر الإرادة العملية، مبرزاً أنّ التعريب ليس قضية لغوية فحسب، بل هو قبل أي شيء أسلوب حضاري سيادي.

ثم قدّم الأستاذ الدكتور دفع الله عبد الله الترابي محاضرته الموسومة "توطين العلم والمعرفة باللغة العربية"، حيث ركّز فيها على جملة من الإنجازات الكبرى لتحقيق أهمية اللغة العربية حتى تصبح علمية وعالمية، مجسداً هذه الإنجازات في عدة عناصر، منها اقتراض الألفاظ والاستئناس بمصادر عربية تراثية، إلى جانب الاشتقاق والنحت ونحوهما.

ثم قدّم الأستاذ الدكتور نشأت الحمارنة بحثه بعنوان "المصطلح التراثي في العلم الحديث"، وأورد فيه أمثلة واسعة على المصطلح التراثي الذي وجد في المصطلحات الطبية من خلال مؤلفات مختصة وأمّهات كتب عربية، ممثلاً ببعض المصطلحات الطبية التي كانت رائجة بين الأطباء العرب القدماء، مذكّلاً مداخلته بما أسماه "معنى اصطلاح عند بعض أصحاب الاختصاص العرب".

الجلسة العلمية الثانية

الإثنين 11 أكتوبر 2010، من 15:40 إلى 18:00

رئيس الجلسة: الأستاذ الدكتور ميلود حبيبي

وأما الجلسة الثانية التي رأسها الأستاذ الدكتور ميلود حبيبي، فقد تناول الكلمة فيها الأستاذ الدكتور أحمد العلوي بمداخلته "العربية في التعليم العالي المغربي" أعطى من خلالها صورة وصفية دقيقة لاستعمال اللغة العربية في التعليم العالي بالمغرب، وإلى العوائق التي اعترضت سبيل هذا الاستعمال، وإلى الإشكالات المطروحة التي فيما يبدو لا تختلف عن وضعية العربية كثيراً في بلاد عربية أخرى.

ليعقبه بعد ذلك الأستاذ الدكتور علي القاسمي بمحاضرته "إصلاح الجامعات العربية

والتنمية البشرية"، مركزاً فيها على نقاط جوهرية تصبّ في صميم ما تعانيه الجامعات العربية كلها في هذا المجال، وأعطى بهذه المناسبة أمثلة ملموسة لتحقيق دواعي هذا الإصلاح ولاسيما البرامج الأكاديمية والشهادات العليا وطرائق التدريس ووسائله ومناهجه والهياكل التنظيمية، مقارناً جامعات عربية بما هو متداول في الجامعات الأوروبية من حيث الإستراتيجية المتبعة والبرامج الدراسية والخدمات المناسبة للطلاب والضمانات النوعية العالية الجودة.

أمّا الأستاذ الدكتور محمود أحمد السيد فقد قدّم بحثه بعنوان "اللغة والهوية" وقد بيّن فيه أنّ اللغة مفهوم منظومي شمولي متكامل، وأمّا الهوية فليست إلا نسيجاً يتكون من عدة خيوط، لكن لا انفصام بين اللغة والهوية، فكلتاها وجهان لعملة واحدة، مستقيضاً في تحليل الروابط اللسانية والجغرافية والوجدانية والدينية بين الهوية ولغتنا العربية، مشيراً إلى الانعكاسات الخطيرة الناجمة لا محالة عن إبعاد العربية عن التعليم العالي والبحث العلمي، مما يخلف هوة سحيقة تستغلّها لغات أجنبية أخرى على حساب اللغة العربية والسيادة القومية، خاتماً بحثه بذكر جملة من الأساليب الواجب اتباعها حفاظاً على اللغة والهوية ودحضاً لجملة من المشروعات الرامية إلى طمس الهوية العربية.

في حين أنّ الأستاذ الدكتور جورج عبد المسيح تناول في بحثه الموسوم "العربية لغة؟ العربية لغتنا" نقاطاً ركّز فيها على العوامل التي تساعد على النهوض باللغة العربية دون الهروب أو إلقاء المسؤولية على غيرنا، ومن هذه النقاط تنقية اللغة العربية مما يشوبها من رطانات أعجمية، والجنوح بلغة عربية وسطى، ولن يتأتى هذا إلا بإعداد المدرّسين وتحبيبهم العربية إلى طلابهم، وإعداد الأجيال منذ الصغر بلغتهم، وحملهم على حب الرجوع إلى القواميس* والمعاجم لتفصيح عاميتهم، فضلاً عن ضرورة إعداد مراجع تليق بالعلم والمعرفة وتهيئة جيل من المترجمين في مختلف اللغات والحقول.

ثم قدّم الأستاذ الدكتور بومدين بوزيد بحثه "إشكالية إبداع المفهوم في الدرس الاجتماعي

* القواميس هي المعاجم.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

والإنساني"، حيث تناول الإشارة إلى إشكالية نقل المفهوم وصناعته أو تعريبه في فضاء الثقافة العربية ومناهج التدريس، وأبرز فيه من خلال دراسات وأرقام، التدهور الحاصل في حقول المعرفة الإنسانية والاجتماعية، والمعاناة الاصطلاحية والمفهومية، وقلة المصادر والمراجع والتعريب الفوضوي، وتباين المفاهيم الرائجة بين الباحثين والمدرّسين والهيئات العلمية في وطننا العربي، واقترح جملة من التوجيهات في نهاية بحثه.

وألقى الأستاذ الدكتور مراد عباس بحثه "العلوم والتكنولوجيا باللغة العربية" أشار فيه إلى نقل التكنولوجيا إلى الوطن العربي واستيعابها، وترجمة المؤلفات المتعلقة بالعلوم والهندسة، مع المساعدة على التدرّج في استعمال المصطلحات العربية وتعزيزها إلكترونياً بإنشاء مدونات متعددة.

وفي ختام هذه الجلسة فُسيح المجال للأستاذ الدكتور محمد أحمد علي ثابت لتقديم محاضراته التي دارت حول "تعريب التعليم العالي في الجمهورية اليمنية، جامعة عدن مثلاً"، حيث قدّم فيها مجموعة من المعطيات المتعلقة بتعريب العلوم وعلى الأخص تعريب التعليم العالي، مشيراً إلى لغة التدريس والدراسة في التشريعات اليمنية، وإلى واقع التعليم العالي في اليمن، مشخصاً ذلك بجداول وإحصاءات رقمية.

الجلسة العلمية الثالثة

الثلاثاء 12 أكتوبر 2010، من 10:00 إلى 13:00

رئيس الجلسة: الأستاذ الدكتور دفع الله عبد الله الترابي

وأما الجلسة العلمية الثالثة التي رأسها الأستاذ الدكتور دفع الله عبد الله الترابي، فقد تصدرتها محاضرة "العربية لغة التقانات الحديثة بامتياز" للأستاذ الدكتور عبد الكريم الشريفي الذي أشار في ورقته إلى الاعتقادات الراسخة في أذهان بعض المهتمين بأنّ التقانة ملازمة للغة، ولا مناص لمن أراد التحكم في هذه التقانة من أن يلجأ إلى إتقان لغة قومها، معرجاً على إعطاء تجربته الخاصة في هذا الميدان في دراسته العلمية المقارنة بين العربية والفرنسية التي

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

وصل فيها بالدليل القاطع إلى أن اللغة العربية ليست قادرة على استيعاب هذه التقانات فحسب بل هي قادرة على التعاطي معها وبأريحية أكبر من الفرنسية.

ثم أُعطيت الكلمة للأستاذ الدكتور يعقوب أحمد الشراح ليقدم محاضراته "مخاطر التعليم والتعلم بلغة غير اللغة الأم"، التي تناول فيها أمثلة واقعية تتمثل في واقع اللغة العربية النابعة من أحوال التعامل معها في التعليم العام من خلال ثلاث زوايا: المعلم والطالب والمنهج التعليمي، حيث ركّز تركيزاً في كل زاوية على حدة، ملاحظاً أن نسبة كبيرة من خريجي الجامعات والمتخصصين في شتى فنون العلم يلحنون في تعابيرهم الشفهية وتحريراتهم الكتابية، ثم ربط دراسته بدراسة ميدانية أجرتها وزارة التربية بدولة الكويت عن تقويم التحصيل الدراسي.

وبعدها أعطيت الكلمة للأستاذ الدكتور رضوان الدبسي لتقديم محاضراته "أثر التعليم التقني في تعليم اللغة العربية"، التي أشار فيها إلى اللغة العربية والتقنيات الحديثة، مثل المعلوماتية والتكنولوجيا والتعليم الإلكتروني، مخصصاً تحليلاً لكل عنصر من هذه العناصر، ليخلص في النهاية إلى الحديث عن وجوب تدريب معلم اللغة العربية على استعمال التقانة في التعليم بصورة شاملة، متمنياً أن تجد توصيات هذه الندوة ومقترحاتها الطريق إلى التجسيد ميدانياً، مما يؤثر إيجاباً في واقع التعليم في أقطارنا العربية.

واختتم هذه الجلسة الأستاذ الدكتور محمد عبد العظيم بمحاضراته "اللغة القومية فاعل خفي في النمو الاقتصادي" حيث حاول أن يبرز فيها عدة رؤى في اللغة والفكر وعلاقة هذا بتلك مستشهداً بمقولات للسانيين واجتماعيين ونفسانيين محدثين، مبرزاً أن استعمال اللغة ليس استعمالاً محايداً، ومشيراً إلى العلاقة الحميمة بين الاقتصاد بمفهومه العولمي واللغة القومية.

الجلسة العلمية الرابعة

الثلاثاء 12 أكتوبر 2010، من 15:40 إلى 18:00

رئيس الجلسة: الأستاذ الدكتور محمود أحمد السيد

وأما الجلسة العلمية الرابعة التي رأسها الأستاذ الدكتور محمود أحمد السيد، فقد قدّم الأستاذ الدكتور محمد قماري بحثه "الثنى الباهظ لتدريس الطب بغير العربية في أوطانها"، حيث بيّن من خلاله أنّ تعليم الأطر الصحية من أطباء وممرضين بغير لغة مجتمعهم تعوق التواصل المطلوب بين المُعالِج والمريض، مما يهدم أهمّ ركن من أركان الوقاية، ألا وهي التوعية الصحية وإسداء النصح للجمهور، ويحرم في الوقت نفسه فريق العلاج من توصيف المرض والعلاج بالصورة المطلوبة.

وبعد هذه المداخلة عرضت الأستاذة الدكتورة غادة الشربيني والأستاذ الدكتور قاسم سارة موضوعهما الموسوم "دور منظمة الصحة العالمية في النهوض بتعليم الطب باللغة العربية"، حيث صدّراه بلمحة تاريخية إلى العربية في منظومة الأمم المتحدة وفي منظمة الصحة العالمية، مُعرّجين على دور البرنامج العربي لمنظمة الصحة العالمية في صوغ وتوحيد المصطلحات الصحية وتعريب التعليم الطبي، ملتفتين إلى الحديث عن المجلة الصحية لشرق المتوسط وللسلسلة الكتاب الطبي الجامعي، مع إغناء المحتوى العربي لموقع المنظمة على شبكة الإنترنت، مؤكدين التعاون والتنسيق مع مجامع اللغة العربية في هذا الميدان.

وأما الأستاذة الدكتورة فضيلة بوعمران، فقد تطرقت في موضوعها "مساهمة التراث العربي الإسلامي في تقدّم العلوم الطبيّة" إلى ما يكتنزه هذا التراث من مصطلحات ومفردات أصيلة يمكن استثمارها في مجال التدريس والممارسات الطبية بأنواعها، مشيرة إلى إسهام الطب العربي الإسلامي في النهضة الأوروبية وما أفاد منه الغرب إلى عهد قريب، مستشهدة بنصوص طبية غربية في هذا الميدان.

وأما الأستاذ الدكتور صالح بلعيد فتطرق في بحثه "دور المنظمات القطرية والإقليمية في

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

التعريب" إلى فعالية ودور المجتمع المدني في الوقت المعاصر، لما له من أثر في التأثير على القرار باعتبار أنّ المنظمات القطرية والجمعيات أصبحت طرفاً شريكاً للحكومات من حيث اقتراح المشاريع وتوجيه البرامج، ملحاً على الالتفات إلى التجارب العالمية الناجحة في مجال الاعتزاز باللغة الوطنية والدفاع عنها من الجمعيات المدنية.

ومما يذكر في هذه الحوصلة أنّ كل جلسة علمية عقبتها تعقيبات ومناقشات وأسئلة هادفة أثّرت المداخلات وفتحت حواراً علمياً نزيهاً وعميقاً حول أبرز الإشكالات والتساؤلات التي وردت في محاضرات الأساتذة الأفاضل، مما جعل التكامل يسود هذه الأشغال بين المحاضرين والمتلقين.

الجلسة العلمية الخامسة

12:00-10:00: اجتماع المجلس العلمي الاستشاري للمركز العربي للتعريب والترجمة

والتأليف والنشر.

13:30-12:30: اختتام أشغال الندوة

- قراءة التوصيات

- كلمة باسم ضيوف الجزائر

- كلمة اختتام الندوة

التوصيات

وبعد هذه المحاضرات القيّمة والمناقشات العامة خلص المشاركون إلى اقتراح التوصيات الآتية:

- تأييد الخطوات الحالية في تعريب التعليم العالي وتسريعها وتأكيد أهمية توطين المعرفة والتقانة واستيعابها بالعربية.
- تأكيد التزام مؤسسات التعليم العام الرسمية والخاصة باعتماد العربية اللغة الأساس للتدريس.
- ضرورة النظر إلى مخاطر استمرار تدريس الطب باللغات الأجنبية لما يُحدثه من فصل بين

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَمُ/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

الطبيب والمجتمع.

- اعتماد ترجمة الأبحاث والكتب وتعزيزها وتأليفها باللغة العربية، وتخصيص مكافآت وجوائز تشجيعية للمترجمين والمؤلفين، بهدف ترقية مضامين التدريس ورفع أداء الأستاذ الجامعي خدمة للغة العربية.
- تعريب الرموز وإيجاد صيغ مناسبة للاختصارات.
- العمل على إنشاء شبكة اتصالات باللغة العربية تمكّن من تبادل المعلومات العلمية بين البلدان العربية ونشرها على المستويين العربي والعالمي.
- إعداد المدرّسين الأكفاء القادرين على النهوض بالعربية العلمية، ومنحهم حوافز تشجيعية في مجالات الاختصاص.
- تعزيز التنسيق في توحيد المصطلحات محلياً وعربياً.
- ضرورة التنسيق بين ذوي الاختصاص في العلوم والتقانات وعلماء اللسانيات العرب.
- دعم المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر بتوفير الإمكانيات المادية له.
- رسم استراتيجية عربية موحدة لتوسيع مظلة التعريب في جميع مراحل التعليم بكل أنواعه.
- ضرورة تطبيق ما ورد في الاستراتيجيات التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في مجال التربية والثقافة والمعلومات.
- دعوة القائمين على اللغة العربية إلى الحرص المستمر على سيرورتها وسلامتها في جميع مرافق الحياة واعتمادها في المنظمات الدولية.

إعلان دمشق

لرؤساء الجمعيات الأهلية للدفاع عن اللغة العربية في الوطن العربي ولجنة التمكين للغة العربية

إن رؤساء الجمعيات الأهلية والمدنية للدفاع عن اللغة العربية في الوطن العربي ولجنة التمكين للغة العربية، المجتمعين في دمشق يومي الأربعاء والخميس في 29 و30 أيلول/سبتمبر عام 2010 بدعوة كريمة من الأستاذة الدكتورة نجاح العطار نائب السيد رئيس الجمهورية العربية السورية وبرعايتها، للبحث في تجارب حماية اللغة العربية والدفاع عنها والتمكين لها يصدرّون في نهاية اجتماعهم، بعد أن درسوا هذه التجارب وتعرفوا واقعها ومناشطها وفعاليتها، الإعلان التالي:

1. ينبه المجتمعون على المخاطر التي تواجه لغتنا العربية على الصعيدين الداخلي والخارجي، ومن هذه المخاطر انتشار العاميات ومزاحمتها للفصيحة من جهة، والسعي إلى تحويل اللهجات المحلية من المستوى الشفهي إلى المستوى الكتابي، وتقعيد اللهجات العامية وشرعنتها، ووضع أنظمة نحوية وصرفية ومعاجم لها من جهة ثانية، وخطورة الآثار السلبية للعولمة في واقعنا العربي، من حيث استبعاد اللغة العربية الفصيحة من العملية التعليمية التعلمية لمصلحة اللغات الأجنبية في المدارس الخاصة والجامعات الخاصة، وفي بعض القطاعات الصناعية والتجارية والإدارية والإعلامية والاتصالات من جهة ثالثة.
2. ويشير المجتمعون إلى أن هذه المخاطر قد تفاقمّت في العقود الأخيرة بسبب الحملات المناهضة لوحدة أمّتنا العربية، باعتبار اللغة العربية الفصيحة هي المقوم الأساسي لوحدة هذه الأمة وانتمائها وهويتها ونهضتها.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَمُ / كانون الأول (ديسمبر) 2010

3. إن مسؤولية الحفاظ على اللغة العربية تتطلب إصدار قوانين وتشريعات ترمي إلى حماية هذه اللغة من المخاطر التي تواجهها، وتعزيز سيرورتها وانتشارها في جميع مجالات الحياة. وعلى جمعيات حماية اللغة العربية في الوطن العربي أن تضطلع بمتابعة تنفيذ القوانين والتشريعات التي تصدرها الجهات الرسمية والحكومية في الدول العربية، وتعمل في الوقت نفسه على تهيئة الوعي اللغوي للاعتزاز باللغة والاقتدار بها، نظراً لما تمثله من أبعاد وقيم ثقافية وقومية وحضارية على مختلف الصعد.

4. إن التجربة السورية في التعليم باللغة الأم "العربية الفصيحة" في جميع مراحل التعليم وبخاصة في مجال الطب والتقانة، والتي أثبتت نجاعتها وتميزها على مدى قرن كامل تقريباً، تعد أنموذجاً رائداً في الحفاظ على الهوية العربية. واللغة هي رمز لهذه الهوية، وهي الوطن الروحي لأمتنا العربية. وإن لجنة التمكين للغة العربية التي شكلها السيد الرئيس بشار الأسد بالقرار ذي رقم 4 لعام 2007 تعد مثلاً حياً على الشعور القومي العالي بالمسؤولية من أعلى مستوى في البلاد تجاه اللغة العربية حماية لها وارتقاء بها وحفاظاً عليها.

5. ويرى المجتمعون تعميم التجربة السورية في التعليم باللغة العربية الأم والتجربة السورية في التمكين للغة العربية على الأقطار العربية، وكذلك تعميم التجربة السودانية التي قطعت خطوات كبيرة في مجال تعريب التعليم العالي، للاستئناس بهذه التجارب في الارتقاء بالواقع اللغوي في الوطن العربي.

6. إن المجتمعين يقدرّون عالياً مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة الذي قدمه السيد الرئيس بشار الأسد إلى مؤتمر القمة العربي، الذي عقد في دمشق عام 2008 واعتمده المؤتمر بعد أن قدم الشكر للجمهورية العربية السورية على إطلاق هذا المشروع، ويتعهدون بالإسهام في تنفيذ بعض برامجها، وتقديم الدعم اللازم لها.

7. يدعو المجتمعون إلى إحداث هيئة عليا أو اتحاد لجمعيات حماية اللغة العربية في الوطن العربي مقره في دمشق، ينسق مع اتحاد مجامع اللغة العربية في الوطن العربي، ويضع

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

الخطط لمتابعة تنفيذ القوانين والنصوص والتشريعات والتوصيات الرامية إلى حماية اللغة العربية والدفاع عنها في الوطن العربي.

8. ويدعون أيضاً إلى ضرورة إنشاء جمعيات أهلية ومدنية لحماية اللغة العربية في سائر أقطار الوطن العربي، وافتتاح فروع لها نظراً للدور القومي الذي تؤديه اللغة العربية في الحفاظ على وحدة الأمة العربية والنهوض بالمستوى الحضاري ذي الطابع العربي لها.

9. يؤكد المجتمعون ضرورة التوجه إلى الشباب على أنهم عماد المستقبل العربي، والعمل على الحوار معهم بمختلف الأساليب، ربطاً لهم بماضي أمتهم وتراثها والاعتزاز بلغتها والانفتاح على روح العصر بكل ثقة بالمستقبل.

10. يدعو المجتمعون إلى تعاون أوثق وأشمل بين المنظمة العربية للتربية والثقافة في جامعة الدول العربية والجمعيات الأهلية المعنية باللغة العربية.

11. يقدم المجتمعون الشكر الجزيل لرعاية الاجتماع السيدة الدكتورة نجاح العطار نائب رئيس الجمهورية لما لقوه من سيادتها من اهتمام وحسن استقبال وكرم ضيافة، ويتمنون لسورية رئيساً وحكومة وشعباً استمرار النجاح والتوفيق في تحقيق أهداف الأمة والدفاع عن قضاياها العادلة، والتمسك بثوابتها القومية، ومن هذه الثوابت التمسك باللغة الأم (العربية الفصيحة) هوية وانتماء ووطناً روحياً.

دمشق في 30 أيلول 2011

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

بحوث لغوية

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

التعريب في الجزائر الماهية والدوافع

أ. سفيان لوصيف

جامعة فرحات عباس سطيف

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية - الجزائر

ليست اللغة مجرد وسيلة للتخاطب والتواصل فقط، بل أداة لنقل الثقافة ووعاء لجميع ما تشمله هذه الثقافة من تقاليد وأعراف، وعقائد وتصورات، وقيم ومناهج للحياة، وطرق للتفكير وأساليب للتعبير. فاللغة بهذا المعنى وعاء للثقافة وهي الأداة الأساسية في عملية التطبيع والتنشئة الاجتماعية، التي يجري بوساطتها بناء الفرد وإعداده بما يتلاءم ويتوافق مع تاريخه وانتمائه وواقعه ومستقبله، فاللغة إذاً لها علاقة وثيقة بالثقافة، والثقافة لها علاقة وثيقة بالهوية والشخصية الوطنية، فمن فقد لغته فقد هويته، ذلك بأن الفرد يتأثر باللغة التي يتكلمها بحيث يمتد هذا التأثير ليشمل نمط تفكيره وتصوراته ومشاعره¹. وليست اللغة العربية مجرد وسيلة تعبير، إنها بحكم تاريخيتها رابطة اجتماعية فكرية، ذلك من زوايا ثلاث من النظر متكاملة بعضها مع بعض وهي:

- اللغة ليست أداة تلقي المعرفة وأداة التفكير، إنها الفكر نفسه، فليس ثمة فكر مجرد بغير رموز لغوية، ولا تفكير إلا بالألفاظ.

- اللغة تمثل ذاكرة الأمة تختزن فيها تراثها ومفاهيمها وقيمتها، فهي أداة تواصل بين الماضي

¹ أبو القاسم سعد الله: "من حضارة الشعر إلى حضارة العلم"، مجلة الفكر، ع4، ص73.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

والحاضر، وتمثل الذاكرة الحضارية وقوام الشخصية والأصالة.
- اللغة أداة أساسية في حركة المجتمع ونموه، وذات وظيفة اجتماعية وثيقة الصلة بالأمّة وبتطورها، وبين اللغة والمجتمع علاقة متبادلة صميمة تواكب نموه مثلما يواكب نموها¹.

واللغة العربية أبرز مظاهر الثقافة الجزائرية، وأكثرها تعبيراً وأثراً بوصفها وعاء الوجدان الوطني، فلا ثقافة وطنية دون لغة وطنية، والمناطق الثقافية إنما يربط بعضها إلى بعضها الآخر الوحدة اللغوية في الدرجة الأولى، وكثيراً ما تندمج خلائط عرقية متباينة في إطار ثقافة واحدة نتيجة للعامل اللغوي الاجتماعي الموحد. وهكذا فإن تحليل القضية اللغوية هو في الواقع تحليل للنسيج الاجتماعي الثقافي الذي تقوم عليه الوحدة الوطنية، وهذا التحليل ليس في واقعه لغوياً بقدر ما هو تحليل للمجتمع وقدراته ومدى حيويته².

يأخذ التعريب في الجزائر أشكالاً متعددة ويطرح أسئلة عديدة، وبمس مرجعيات جوهريّة، تلتقي الأوجه المتعددة لإشكالية التعريب في بعض الأسئلة: ما معنى التعريب؟ على أي شيء يحيل في العمق؟ أين يكمن غموض مصطلحه وعدم تحديده؟ ففي عمق القضية تقع مسألة اللغة وعلاقتها بالسلطة والمجتمع والثقافة. التعريب من الألفاظ المتعددة المعاني، يقال أعرب الأعجمي وتعرب واستعرب، ولقد تدرج اللفظ بهذه المعاني المتقاربة بعض الشيء منذ القديم إلى معنى ترجمة النصوص الأجنبية ونقلها إلى العربية وتعليم العلوم الأجنبية بالعربية. من وجهة نظر لغوية كان التعريب يرمي إلى التعويض عن لغة أجنبية هي الفرنسية - التي كانت قد أحرزت مكانة لغة رسمية - بالعربية الفصحى باعتبارها لغة وطنية³.

من هذه الجوانب يقدم هدف التعريب بالكيفية ذاتها التي كان يصور بها الاستقلال، غير أن

¹ عبد الصبور شاهين: العربية لغة العلوم والتقنية، ط2، دار الاعتصام، القاهرة، ص37.

² المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: المرجع السابق، ص75.

³ د. عبد الكريم اليافي: "دور التعريب في تأصيل الثقافة الذاتية العربية"، مجلة التراث العربي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ع13، 14، 1984، ص69.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

إرساء لغة وطنية، بقدر ما يبدو مسألة ضرورية للبناء الوطني، يمثل واحدةً من الوسائل التي يستخدمها الحكم المركزي لترسيخ سلطته وتقويتها في مجموع أنحاء البلاد، ويُستنتج أن ظاهرة التوحيد اللغوي ضمن لغة وطنية تتطوي على ثلاثة جوانب أساسية:

- توحيد لغوي ضروري لتمكين القاعدة من فهم خطاب الحكم المركزي.
- إضفاء قيمة على ثقافة مركزية وحثّ من قيمة الثقافات الجهوية (الفرعية).
- الدور الذي تؤديه اللغة في ترميز الوحدة الوطنية¹.

إذا تفحصنا الجانب الأول من الجوانب الثلاثة وهو تمكين القاعدة من فهم لغة الحكم المركزي، لاحظنا أن إحلال العربية محل لغة الاستعمار يساوي التحدث باللغة العربية، إما إلى مواطنين ذوي ثقافة فرنسية، أو إلى مواطنين يجهلون الفرنسية والعربية، لأن نسبة الذين يكتبون العربية وبقرونها ويتكلمون بها ضعيفة نسبياً، ومهما يكن من أمر فلغة المحادثة والتواصل الشائعة هي اللهجة، وقد تكون الغاية المنطقية من فرض العربية لغة للوحدة الوطنية هي جعل هذه اللغة هي اللغة التي تفهمها وتتكلم بها الأمة بكمالها².

هذه العملية قد تقتضي اختفاء اللهجات على نحوٍ تدريجي وممنهج، إلا أن المجتمع ليس لديه استعداد للتخلي عن اللهجات وإحلال العربية الفصحى محلها ولو في شكلها العصري. ثم إن إنشاء لغة وطنية أمر يقترن بالرفع من قيمة ثقافة مركزية على حساب ثقافة شعبية، لكنه في حالة التعريب يتربط أيضاً مع الإعلاء من شأن ثقافة وطنية على حساب ثقافة أجنبية. وفيما يخص ترميز الوحدة الوطنية والدور المحتمل الذي يمكن أن تقوم به اللغة في هذا المجال، يجب أن نأخذ بالحسبان الوضعية في طرفيها طرف القاعدة حسب مدى كبر التنوع

¹ محمد المنجي الصيادي: التعريب وتنسيقه في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية بيروت 1980، ص 120.

² محمد زنير: دور الثقافة في بناء المغرب الكبير، المستقبل العربي، ع 79، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1985، ص ص 47-49.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

اللغوي، وطرف القمة حسب الرمز الأعلى الذي تتجسد فيه الوحدة الوطنية، فمن المحقق أن التعريب يأخذ طبيعة أكثر صعوبة في البلدان التي توجد فيها أقليات هامة تتكلم البربرية، لاسيما الجزائر¹.

تهدف عملية التعريب إلى جعل اللغة العربية لغة حضارة عصرية، تحتل سائر المواقع التي تحتلها اللغة الفرنسية في مجال الحداثة؛ وفي هذا الاتجاه يمكن اللجوء إلى نوع من التماهي مع المشرق العربي، حيث اندمجت اللغة العربية بعمق في السياق العصري. ومع كل هذه المعطيات مجتمعة فإنه لم يكن من السهل إطلاقاً إحلال اللغة العربية موقعها الطبيعي في مرحلة الاستقلال، ذلك أن اللغة الفرنسية استمرت مدة طويلة لغة الإدارة والاقتصاد والمؤسسات²، ولم يكن سهلاً إحلال العربية المكانة اللائقة بها، ذلك أن اللغة الفرنسية تغلغت في النسيج الثقافي والسياسي. وكذلك نظراً لطول هيمنة اللغة الفرنسية وانبثاق نخب فرنسية التكوين، وإسماؤها بزمam السلطة، فقد تباطأت الدولة الوطنية في عملية التعريب الشامل³.

كان طبيعياً أن تواجه الجزائر صعوبات في مجال التعريب بحكم ثقل الاستعمار طوال مدة احتلاله من جهة، وهيمنة التكوين الفرنسي على الكفاءات الجزائرية وقلة ذوي التكوين العربي من جهة أخرى، كما أن هناك تناقضات تصعب من عملية التعريب وهي:

- التناقض بين اللغة العربية والفرنسية بقوة داخل جهاز الدولة، وهياكلها الاقتصادية والاجتماعية.
- التناقض بين اللغة العربية والمنطوق اليومي ممثلاً في اللهجات المحلية العربية منها والبربرية.
- التناقض بين اللغة المدروسة في المعاهد والكلديات وبين الاستعمالات اللغوية اليومية

¹ Gilbert Grand Guillaume: **Arabisation et politique linguistique au Maghreb**, Maisonneuve et La Rose, Paris, 1983, pp.135

² Ibid, pp.135-140.

³ منصف الوناس: الدولة والمسألة الثقافية في المغرب العربي، المرجع السابق، ص 152.

السائدة¹.

في هذا المستوى بالذات يكمن المُشكّل، حيث يلاحظ العجز عن إحلال العربية محلها في الحياة اليومية، وفي أبعادها الثقافية والذهنية والاقتصادية والاجتماعية، ومن ثم تأتي استراتيجيات السلطة السياسية لتوظيف هذه التناقضات، فتُبقي استعمال اللغة الفرنسية لتؤكد وراثتها دولة الاستعمار ثقافةً ومؤسسات، في حين لا يملّ الخطاب السياسي من تكرار الإصرار على استعمال اللغة العربية في كل المجالات، في محاولة لاكتساب مشروعية أخرى مصدرها المجتمع².

لا يمكن فهم مسألة التعريب كليا إلا ضمن الإطار الوطني الخاص بكل بلد على حدة، إذ تبدو الأوضاع متشابهة في دول المغرب العربي الثلاث، فقد عرفت كلها في الحقبة السابقة للاستعمار وضعية لغوية حرجة، وقد أدخل الاستعمار في البلدان الثلاثة لغة جديدة أحرزت وضعاً متميزاً حافظت عليه حتى بعد الاستقلال، وفي الدول الثلاث يطرح مُشكّلُ جَعْلِ اللغة العربية لغة وطنية. ولهذه الاعتبارات يمكن الحديث عن التعريب باعتباره إشكالية في المغرب العربي³، لكننا ما إن نجتاز هذه المرحلة ونريد المضي أبعد حتى نصل إلى معطى جديد يتمثل في ارتباط هذا المشكل بالوضع الوطني التونسي والجزائري والمغربي، فالتعريب يحيلنا على الأساس الذي تقوم عليه الخصوصية اللغوية والثقافية في كل بلد من هذه البلدان وطريقة هيكلته للحكم، نشاهد إلحاحاً على الخصوصيات الوطنية مرتبطاً بسعي كل بلد إلى تأسيس هويته الخاصة، وبميل الدولة إلى بناء نفسها على شكل قطب مستقل ووحيد⁴.

ترددت الأسئلة حول المنهجية الثقافية التي يتعين على الجزائر سلوكها، غداة الحصول على الاستقلال وتواردت عليها أفكار من الغرب والشرق، وأمام القاعدة الراسخة التي أقامت

¹ Georges Al Rassi: *L'arabisation et les conflits culturels dans l'Algérie indépendante*, Thèse de 3ème cycle, École des hautes études en sciences sociales, Paris, 1979, p. 472.

² Ibid, P.472.

³ المنصف الوناس: الدولة والمسألة الثقافية في المغرب العربي، مرجع سابق، ص 163.

⁴ Gilbert Grand Guillaume: Op-cit, pp.135-155.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

عليها الجزائر بنيتها الثقافية قررت العودة إلى أصلاتها الكامنة في الحضارة الإسلامية العربية، ومن ذلك الاختيار اندلعت الحملة التهويلية من بعض الذين أنكروا عليها الخيار الثقافي، فحذروا من الاكتفاء باللغة العربية الوحيدة، وأن اللغة الأجنبية هي منبع للثراء الفكري الذي ينبغي للجزائر النهل منه، وحذروها من الانزواء الفكري على مقومات حضارتها التي لم تعد تسير حتميات العصر، وحاولوا التأثير في النخبة الحاكمة حتى تتيقن بأن الانزواء خطر حادق¹.

الغرض هو تحويل الجزائر عن وجهتها الثقافية الطبيعية، وأن خطر التقهقر الفكري والانتكاس الثقافي يهددها إن هي عدلت عن الإفادة من الزاد الفكري المغاير لزادها، متذرعين بالنتفتح ومحاربة التزمت، إلى غير ذلك من الشعارات المزوقة لواقع الثقافة الغربية وتنوعها وثرائها، ذلك الثراء اللغوي التعبيري الذي يمكن من تصوير دقائق الأحاسيس والأفكار الإنسانية². يدور التعريب حول الرهانات العميقة، ويمكن تقييم أهمية هذه الرهانات بمدى الأهمية التي يعلقها مجموع السكان بمختلف فئاتهم الاجتماعية على ما تثيره من مخاوف، أما ما يخص التعريب فيستحسن الانطلاق من بعض الأسئلة البسيطة: لماذا يمثل التعريب مشكلاً حساساً إلى هذه الدرجة؟ لماذا صار التعريب مبدأً يتعذر كسره ولا يحتمل أي نقاش أو مراجعة؟ لماذا يكثر الحديث عنه ولا يُفعل إلا القليل عندما يتعلق الأمر بصرف الوسائل الفعالة لتحقيقه؟ لماذا يجسد التعريب هدفاً يوحى بالخوف والجاذبية في آن واحد؟

إن جماعة المعربين تستعمل نفوذ الإيديولوجية وتعلن انتسابها في آن واحد للإسلام والوطنية، وفي مواجهتها تتجذر جماعة الفرنكوفونيين في نخبة المجتمع التي تلقت تكوينها في المدرسة الفرنسية، وقد اتهمها فيما بعد خصومها بكونها حزب فرنسا، وستستسلم لنوع من

¹ Gilbert Grand Guillaume: "La francophone en Algéri", *Revue hermès, Francophonie et mondialisation*, Edition du CNRS, Paris, 2004, pp.75-79.

² محمد المنجي الصيادي: "من ملامح التطور الفكري في المغرب العربي"، *المستقبل العربي*، ع12، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ص 24.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

الشعور بالذنب، ولن تستطيع التعبير عن معارضتها للتعريب، إلا بتقديم عريضة التماس للاردواجية اللغوية، وبذلك سيقام التعريب على شكل مذهب وطني، لن يستطيع أي أحد أن يعارضه علانية مخافة أن ينعت بكونه خائناً للأمة وللمليون ونصف شهيد¹، شهدت الجزائر من خلال أجهزتها الصحفية وحياتها السياسية، فترات سجال متفاوتة الحدة حول التعريب، وإذا كانت مجموعة مواقف معارضة للتعريب قد عبرت عن نفسها تعبيراً صريحاً أحياناً خلال السنوات الأولى للاستقلال، تتجذر مسألة التعريب بعمق في حقل التوترات الإيديولوجية والتنافس بين الفئات الاجتماعية².

يرمي التعريب إلى امتصاص آثار الاغتصاب اللغوي الذي قام به الاستعمار، غير أنه يتعين بهذا الصدد ملاحظة ما يلي: إذا كان الاستعمار قد فرض اللغة الفرنسية انطلاقاً من إرادة وضعية إمبريالية ثقافية، وإذا كان من المحقق أن الأوساط الفرنسية لا تنتظر بعين الرضا إلى التعريب وتتضايق من مشاهدة المستعمرات القديمة تعود إلى العروبة، فإنها لا تملك الوسائل الكفيلة بممارسة ضغوط على هذه البلدان، لا تحت غطاء التعاون الثقافي - إذ لا تتوفر لفرنسا على الإمكانات المادية الضرورية لتزويد الجزائر بالعدد الكافي من المتعاونين - ولا في إطار التأثير الثقافي، لأن فرنسا تميل إلى عدم الاكتراث بأي تأثير لا يرتبط مباشرة بأهداف اقتصادية³.

يظهر التحليل الدقيق لبنيات التعليم وأنظمة الانتقاء المدرسي بسائر مستوياته، أن اللغة الفرنسية تؤدي في سياق تعريب التعليم دوراً تستفيد منها الشرائح الاجتماعية المحظوظة، ذلك أن هذا الانتقاء الاجتماعي يتحقق بذريعة نبيلة هي العودة إلى الأصالة، وبذلك يضمن لنفسه الإفلات من كل لوم أو اعتراض، فالاستعمال شبه الحصري للغة الفرنسية في قطاع التعليم وقطاع الحياة الاقتصادية والإدارة يجعل منها لغة للنجاح الاجتماعي، ما لم تكن في أقل

¹ Gilbert Grand Guillaume: Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Op-cit, p.104.

² Gilbert Grand Guillaume: Arabisation et politique linguistique au Maghreb, Op-cit, pp.105.

³ أحمد بن نعمان: التعريب بين المبدأ والتطبيق، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص 198.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَمُ / كانون الأول (ديسمبر) 2010

الأحوال لغة للخبز بمعنى اللغة التي تتيح للمرء أن يحصل على شغل¹، وهنا نفهم غموض السؤال وهو أي طبقة تطالب بالتعريب؟ في الواقع تطالب الفئات المحكومة بالتعريب آملة أن يقيم تكافؤا في المجتمع، غير أن الفئات الحاكمة تحقق هذا المطلب، وهي تعلم أن أبناءها سيفلتون منه وأنه سيُتيح إقصاء أبناء الآخرين من المنافسة، حول الوظيفة الحقيقية التي يضطلع بها التعريب في هذا السياق².

تلك هي الأسئلة التي يجب تعميق البحث فيها، لأنه لا يكفي ذكر الامتيازات المنتظرة من التعريب، بل ينبغي المضي إلى حد الاعتراف بأنه فيما وراء المصالح السياسية والاقتصادية الواقعية المرتبطة بالتعريب، هناك عالم الرغبات المكبوتة في لا شعور الثقافة، فبجانب الخطاب الرسمي الغني بالعبارات التمجيدية والبطولية، هناك ما لا يتيح هذا الخطاب قوله، أي ما يُنعت بأنه مخجل ومناهض للوطنية ومتخلف، ورجعي ومتوحش، وهو حقل يشكل في العالم الثقافي الذي كَبَت جزءاً منه الحكم القديم الاستعماري وكَبَتَ جزءه الآخر الحكم الوطني.

ما من متأمل في السياسات اللغوية إلا ويجد نفسه أمام بداهة التناقض المركزي، لهذه السياسة بين مصطلحي التعريب والفرانكفونية، اللذين يحيلان على التوتر القائم بين العربية والفرنسية، فاللغة الفرنسية ترد إلى الاستعمار تتأصل فيه وتذكر بأثره، أما اللغة العربية فترجع إلى أصل سابق إلى ثقافة الإسلام. أكثر من ذلك فهذا التناقض الظاهري يتسم بالتعارض، ففي حين حمل كل من تونس والجزائر والمغرب لواء التعريب، يبقى الواقع العملي هو واقع ازدواجية لغوية عربية فرنسية، وهذا في الوقت الذي يقال إن التعريب هو الواجهة الثقافية للاستقلال وإن الفرانكفونية هي بمثابة محاولة مقنعة لغزو ثقافي جديد³، فتونس والمغرب كانا القطرين المتفوقين من مقومات تلك الثقافة، بسبب ما عانتها الجزائر من أساليب

¹ Gilbert Grand Guillaume: Arabisation et langues maternelles dans contexte national au Maghreb, *Journal international*, 1991, p.45.

² بن سالم حميش: "الفرانكفونية والفرنسية"، المستقبل العربي، ع 255، 2000، ص.33.

³ Gilbert Grandguillaume: Rapports ambivalents entre la politique d'arabisation et la francophonie *La linguistique au Maghreb, Maghreb linguistic*, Rabat, pp. 345-351.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

استعمارية استهدفت القضاء على الواقع الثقافي فيها، فتونس والمغرب تَجَنَّبَا مخاطر القطيعة الفكرية والنفسية وكذلك الإنسانية، التي برزت في الجزائر لطول المدة التي زرع فيها الأجنبي جذور ثقافته، حتى انفصل الوطنيون إلى صنفين مجموعة تدين بالثقافة الفرنسية وهي وفيرة العدد، ومجموعة تشبعت بالثقافة العربية¹.

أدت اللغة الفرنسية دوراً حاسماً إذ لم يتصل المجتمع بما يصطلح على تسميته بالحادثة إلا من طريق اللغة الفرنسية، هذا الدخول إلى الحادثة لم يحدث بمحض الاختيار وإنما فرض في إطار الاستعمار، ويشكل هذا الاحتلال بتأثيره جزءاً من الماضي الذي ينسج خيوط الحاضر². في عملية التعريب كثيراً ما تضطر اللغة العربية إلى ترجمة اللغة الفرنسية بدلاً من الحلول محلها، فهي غالباً ما تضطر إلى الاقتداء بالفرنسية ولو بمجرد اتباع وظيفتها واستعمالاتها، بمعنى أخذ أشكال لم تعرفها في الماضي، هذه وجهة نظر أحمد الأخضر غزال الذي يرى في الازدواجية اللغوية أمراً أساسياً لإعلاء اللغة العربية إلى مرتبة لغة عصرية، يقول³: «علينا أن ننتقل من ازدواجية لغوية مفروضة إلى ازدواجية لغوية مقبولة، لأنه لا يوجد في نظرنا تعريب فعال دون ازدواجية لغوية».

وإذا كانت عودة اللغة العربية قد حظيت بنوع من المحاباة، فإنها أثارت مع ذلك مشاعر قلق جدية بشأن جودة التعليم - فضلاً عن التي تعبر عن نفسها بصراحة عبر مطلب الازدواجية اللغوية - نترجم بحرص عدد كبير من الآباء على توجيه أبنائهم إلى شعب التعليم المزدوجة، أو إلى الثانويات الفرنسية التي كانت تستقبل قسماً كبيراً من أبناء النخبة، بكل مشاربها، ويشمل ذلك أبناء واضعي سياسة التعريب، ومعنى ذلك أن أغلبية كبرى من الرأي ترى أن اللغة الفرنسية ظلت لغة للنجاح الاجتماعي على الرغم من التعريب⁴.

¹ Annuaire de L'Afrique du Nord : 1969.p.464.

² Hachouf Adam: **Statut et rôle de la langue française en Algérie**, Mémoire de D.E.A., Université d'Aix-Marseille I, 1988.p.99.

³ Lakhdar Ghazal Ahmed: **Méthodologie de l'arabisation**, Rabat, 1974, p.94.

⁴ Gilbert Grand Guillaume: Arabisation et politique linguistique au Maghreb, op.cit, p.107.

والعربية تستمد حظوتها من كونها اللغة الوطنية، وإن تحقيق هذا الهدف يفترض عملاً سابقاً لا يتجاهل الطبيعة العميقة للغة العربية ولا المستلزمات التي يفرضها البناء الوطني، باعتبار العربية ناقلة للميراث الحضاري، وهناك عامل مخفي وغير مرئي وإن كانت آثاره السلبية ظاهرة للعيان، هو الحاجز النفسي أو العقدة النفسية التي تقف عقبة أمام بعضنا لاجتياز مرحلة العمل باللغة الفرنسية إلى مرحلة العمل بلغتنا الوطنية، فهذا الحاجز يكمن في العقدة النفسية عند بعضهم، ونوع من توخي السهولة والألفة بحكم تعود الكتابة باللغة الأجنبية عند بعضهم الآخر¹.

ويكمن المشكل في ذوات الأشخاص أنفسهم، فبالفعل هناك حاجز نفسي موجود، فسكان بعض البلاد الإفريقية المسماة فرانكفونية وأنجولوفونية لا يتكلمون إلا لغاتهم، ولهجاتهم المحلية، وسكان أوروبا كلهم يتكلمون بلغاتهم الوطنية، وكذلك الأمر بالنسبة للمصريين والسوريين والعراقيين والفيتناميين، ولكن المغاربة والجزائريين على وجه الخصوص، مع معرفتهم للعربية لا يتكلمون في معظم الأحيان إلا بالفرنسية، حتى وإن تعلق الأمر بأشياء بسيطة لا تستدعي معرفة مصطلحات تقنية متطورة².

كان استقلال الجزائر سنة 1962 فرصة نقاش حول المسألة اللغوية والهوية الثقافية، بين عدد كبير من المثقفين، وليس أدل على ذلك من الجدل الذي عرفته الجزائر في بداية استقلالها بين عدد من النخب ذات التكوين الفرنسي ونخب عربية التكوين يقول مالك حداد³: «إن ما يفرق بين الكتّاب الأهالي والمستوطنين ليس المواقف السياسية، ولكنه الحنين إلى لغة الأم، التي فُطمنا عنها وأصبحنا أيتامها بلا منازع... إن لنا أساليب في التفكير والإحساس، وما إلى

¹ مولود قاسم: "في خضم معركة التعريب"، مولود قاسم نايت بلقاسم حياة وآثار، شهادات ومواقف، ط2، دار الأمة، الجزائر، 1997، صص 113، 114.

² أحمد بن نعمان: "وحدة الجزائر في قلب وعقل مولودها الثائر"، مولود قاسم نايت بلقاسم، المفكر الموسوعي والوطني الثائر، 1927 - 1992، لجامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، 2007، ص. 25.

³ Malek Haddad: Les zéros tournent en rond, Maspero, Paris, 1961, pp.32, 33.

ذلك من التصرفات هي أشياء خاصة بنا، فحتى لو عبرنا بالفرنسية فإننا ننقل حلمنا وغضبنا وشكوانا الصادرة من أعماق قرون وقرون من تاريخنا».

كان مالك حداد بنظرته الاستشراعية للمستقبل سابقا لطرح مشكلة الهوية الجزائرية، التي كتبها الجزائريون باللغة الفرنسية في الحقبة الاستعمارية أو مرحلة الاستقلال، وكان رأيه واضحا تماما، إنه لا ينفي جزائريته بحكم جزائرية من كتبوها، وكذلك بحكم الروح التي كُتِب بها هذا النوع من الأدب، والتي أبرزت تلقائيا القيم الروحية والأخلاقية الأصلية للشعب الجزائري، وقال في هذه المسألة¹: «على الكتاب الجزائريين الذين ينتمون إلى جيلي، ولهم تكوين كتكويني، أن يتركوا أماكنهم اليوم أو غداً، في ظرف قصير أو طويل، للكتاب الجزائريين باللغة العربية، وأن يقنعوا بترجمة أعمالهم إلى العربية في بلدهم، إننا كتاب جزائريون منفيون في اللغة الفرنسية».

يوجه مالك حداد الكلمة بصراحة قائلاً²: «على كاتب ياسين، ومحمد ديب، ومولود فرعون، وآسيا جبار، إذا كانوا واعين لهذه الحقيقة أن يخضعوا لهذا القدر، لهذه السيرة التاريخية التي لا مناص منها، ألا وهي الاختفاء أو التكيف مع الوضع الجديد» من الملاحظ أن مالك حداد كان متقدرا في الاهتمام المبكر بهذه المشكلة سنة 1961، كما أن تعبيره عنها كان صريحا إلى درجة أثارت ردود فعل معارضة لدى الكتاب الآخرين، بل ردود فعل مستنكرة وغاضبة، وهذا ما نلمسه في تصريح صحفي لمحمد ديب، رد به على عبارة مالك حداد الشهيرة «اللغة الفرنسية هي منفاي»³، فرد عليه محمد ديب قائلاً⁴: «يفضل اللغة الفرنسية تجنبنا الوقوع في مخاطر الجهوية، وإنني كجزائري لا أحس بأية مأساة في استعمالها، ومن يدعون

¹ أحمد منور: الأدب الجزائري باللسان الفرنسي نشأته وتطوره وقضايا، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص.165.

² المرجع نفسه، ص.162.

³ Malek Haddad: Op-cit, p.21.

⁴ أحمد منور: المرجع السابق، ص.163.

ذلك إنما يخفون ضعفهم».

لم يع محمد ديب إلا بعد ثلاثين سنة من الاستقلال، حين شعر بالمنفى والاغتراب في اللغة الفرنسية وهذا ما عبر عنه بمرارة في تصريحاته في سنة 1993 قائلاً:¹ «إن رغبة التجذر في عالم غير عالمك تتكسر أمام عدم تمكنك أبداً من لقاء مجتمع، يجب الاعتراف بما هو بدهي: ستبقى دائماً جزءاً من أولئك المهاجرين الذين نصبوا خيامهم على مشارف مدينة»، رد مولود معمري بقوله²: «يجب ألا نبكي ونشعر بالضيق لأننا نكتب باللغة الفرنسية، فأنا شخصياً إذ كتبت باللغة الفرنسية فإنني لا أشعر بأية عقدة نقص، إنني أقول بل إنها ثروة للثقافة الجزائرية».

إنهم وإن خالفوا مالك حداد نظرياً، فإننا على المستوى العملي، حين نتتبع التحولات التي حدثت في حياتهم ككتاب، نجدهم قد عاشوا بدورهم المأساة ذاتها التي تحدث عنها مالك حداد، إذ أفرز الاستقلال واقعاً سياسياً وثقافياً واجتماعياً جديداً تماماً، فوجدوا أنفسهم إزاء سؤال أساسي وحاسم ومحير لمن يكتبون؟ هل يكتبون للجزائريين؟ وبوعي أو عن غير وعي، بشكل واضح ومحدد أو مبهم ومشوش خفي وعلني، الشيء الوحيد المؤكد هو أن هذا القلق والحيرة والتساؤل، قد ظهر في حياتهم ككتاب وأثر فيهم تأثيراً واضحاً للعيان على وتيرة إنتاجهم الإبداعي، فمالك حداد لجأ إلى الصمت المطبق إلى أن مات سنة 1978.³

كاتب ياسين هو الآخر وقع في حيرة من أمره بعد 13 سنة من الصمت فقرّر التخلي عن الكتابة باللغة الفرنسية لأنها غير مفهومة عند الشعب، كما وقف موقف الرفض من استعمال العربية الفصحى، لأنها غير مفهومة عند أغلبية الشعب، ولذلك لجأ إلى كتابة المسرحية

¹ محمد ديب في تصريح صحفي، ترجمة جيلالي خلاص، المجاهد الأسبوعية ع 1699، 1993، ص.17.

² أحمد منور: المرجع السابق، ص.164.

³ المرجع نفسه، ص.165.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

باللهجة العامية مطلع السبعينيات¹، ومولود معمري بدوره تناقصت أعماله تناقصاً محسوساً، وتباعدت تواريخ صدورهما، ويرى مولود معمري مثل كاتب ياسين وجود أربع لغات في الجزائر هي: الفصحى، الفرنسية، والعاميتان الدارجة والأمازيغية، أما آسيا جبار فتعترف بل تردد كلمة مالك حداد عن المنفى فتقول: ² «لقد كان منفاً الأول لغوياً، وكان ذلك منذ عهد الصبا».

الواقع أن الذي يَغْنَم يجب أن يكون هو الأقوى، أما إذا كان عاجزاً فإن حديثه عن الغنم يكون مجرد هراء، ولا يمكن تصديقه بحال من الأحوال، والتاريخ بكل حقه لم يعرف شعباً واحداً غنم لغة عدو بعد الانتصار عليه، لأن لغة المهزوم لا تكون عادة لغة راقية إلى درجة إفادة الغالب، ولكي يُقبل من المسؤولين الجزائريين ادعاؤهم بأن اللغة الفرنسية غنيمة حرب ينبغي لهم أن يبرهنوا أولاً على أنهم يملكون لغتهم الوطنية، وأنهم قادرون على منع اللغة الضرّة من أن تحجبها متى شئت وتحول بينها وبين التطور الحقيقي.

كانت وضعية اللغة العربية في العهد الفرنسي بين مد وجزر، يحاول المستعمر محاربتها عن طريق الفرّسة، ويرد عليها الجزائريون بالمقاومة والدفاع عنها، بتعليمها كرمز لثقافتهم ولغة دينهم، ولاشك أن الطرفين أدركا دور اللغة وسيلةً للتعبير عن الثقافة، وكانت المجابهة عنيفة بينهما بتضرر اللغة العربية، وبعد حرب تحريرية كان لابد أن تعود اللغة العربية إلى مجراها الطبيعي، على أنها لغة ثقافة ودين ومدرسة ولكن هل الأمر سهل بهذه البساطة؟ وهل يمكن إبدال اللغة الفرنسية باللغة العربية؟ وما هي أفضل الوسائل الناجعة؟

تأكيداً لهذا جاء في ميثاق طرابلس³: «استعادة الثقافة الوطنية والتعريب التدريجي للتعليم اعتماداً على أسس علمية، وهذه المهمة من أصعب مهام الثورة إذ تطلب وسائل ثقافية عصرية ولا يمكن تحقيقها بالتسرع دون خطر التضحية بأجيال كاملة». وإذا كان الاستعمار الفرنسي قد

¹ المرجع نفسه، ص. 166.

² أحمد منور: المرجع السابق، ص. 169.

³ Front de libération nationale: Op-cit, p.106.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

خرج بجنوده فتقافته بقيت، وقد صرح ديغول في مذكراته قائلاً:¹ «وهل يعني أننا إذا تركناهم يحكمون أنفسهم بترتب التخلي عنهم، قطعاً لا فالواجب يقتضي منا مساعدتهم، لأنهم يتكلمون لغتنا ويتقاسمون معنا ثقافتنا». اتخذت استراتيجية ديغول طابعاً منظماً تجلت بوضوح في اتفاقيات إيفيان، وقد ورد في فصل التعاون الثقافي أن يشجع كل بلد في أرضه دراسة اللغة والتاريخ الخاص بالبلد الآخر²، هذا البند في تطبيقه كفيل باستمرار الثقافة الفرنسية، فلم يتوان الفرنسيون في إرسال البعثات التعليمية تحت غطاء التعاون الثقافي المتفق عليه، فأنشئ المكتب الجامعي والثقافي لإدارة نحو ستين منشأة ثقافية وتعليمية منها أربع ثانويات.

في أثناء المناقشات التي كانت تثار في المجلس التأسيسي سنة 1962 أثبتت أسئلة عن لغة التعليم، وردّ أحدهم قائلاً:³ «إن التعليم المقدم هو باللغة الفرنسية... وهذا المشكل خطير لا يجوز معالجته بسطحية» استمر الجدل طويلاً بين مختلف الفئات السياسية والثقافية، وتجسد بوضوح سنة الاستقلال بين النواب في المجلس التأسيسي وفي صفوف اتحاد الطلبة المسلمين الجزائريين، وكان الوصول إلى موقف واحد خلال الاجتماعات أمراً مستحيلاً، وبرغم تشكيل لجنة التعريب سنة 1964 لم تكن هناك مواقف صريحة عند المسؤولين تجاه المسألة وتقلبت بين الغموض أحياناً والتجاهل أحياناً أخرى، فالقرارات التي كانت تصدرها اللجنة تبقى حبراً على ورق، ويفسر محمد حربي ذلك بقوله⁴: «إن لا مبالاة القادة من مسألة التعريب بعد سنة 1962 هي أصل الارتباك، فمن دون شك لم تكن لديهم إمكانيات لحلها، إلا أنه كان عليهم أن يطرحوها ويتخذوا إجراءات حتى لا يبقى المثقفون بالعربية الأقارب الفقراء».

وطرحت مسألة التعريب على عكس ما يراه حربي، لكن ليس بجدية وبشكل حاسم يدفع اللغة العربية إلى الأمام، فالنصوص السياسية موجودة، فبعد صدور ميثاق طرابلس سنة 1962

¹ شارل ديغول: مذكرات الأمل، منشورات عويدات، بيروت، ص.55.

² محمد الطيب العلوي: التربية بين الأصالة والتعريب، منشورات دحلل، الجزائر، ص.185، 186.

³ محمد الطيب العلوي: المرجع السابق، ص.185، 186.

⁴ محمد حربي: المصدر السابق، ص.117.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

أكد دستور الجزائر سنة 1963 أنها اللغة الوطنية والرسمية، لكن تجسيد ذلك في ظل وجود أطراف معارضة يعد أمراً ليس بالهين، وهذا ما جعل موقف القيادة السياسية للبلاد غير واضح، فتصريحات أحمد بن بلة ظلت مدة لم تجزم طبيعة اللغة التي ستختار، بقدر ما كانت دائماً تصف حالة الوضع المعرقل للتعريب مثل قوله¹: «بخصوص التعريب أشير إلى أنه مشكل عويص، لم يرغب عنا لأننا حاولنا أن نقدم حلاً مؤقتاً ولأنه ليس بالسهل حله بين يوم وآخر».

بذل الرئيس بن بلة جهوداً كبيراً لمعالجة الوضع وتحديد التوجه اللغوي للبلاد، لكن ما أضعف جهوده الضغوطُ الممارسة عليه، وجهله بوضع التعليم وحقائقه نتيجة المغالطات التي كان يقدمها له المكتب السياسي للحزب²، فأدت به أحياناً إلى تردده في تعريب التعليم. أما من حيث المبدأ فتصريحاته تؤكد تجذر الثقافة العربية الإسلامية في الجزائر إذ يقول³: «إننا إذا كنا لا نملك بشكل كامل اللغة العربية فإن هذا يبعدنا عن أن نحس أننا عرب في عمق قلوبنا... إن التعريب لا يمكنه أن يكون إلا نمط حياة وتفكير، وليس هناك مستقبل لهذه البلاد إلا في التعريب».

اتسمت مُدَّةُ الرئيس بن بلة باستمرار الازدواجية اللغوية، وهذا أمر طبيعي لحدثة الاستقلال وتأثير المشروع الاستعماري الثقافي في الثقافة واللغة⁴، واستمرت الازدواجية اللغوية حتى في عهد الرئيس هواري بومدين، وقد بنى سياسته على النهج الثوري التي كانت اللغة أساسها، كضرورة وطنية وثورية يتطلب النهوض بها وإعادة مجدها الأول إذ يقول⁵:

¹ Ministère de l'orientation national: **Les discours du président Benbella**, Ministère de l'orientation national, Alger, 1963, p.115.

² محمد الطيب العلوي: المرجع السابق، ص.18.

³ Ministère de l'orientation national : Op-cit, p.116.

⁴ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **خطب الرئيس بومدين**، ج4، نشر وزارة الإعلام والثقافة، مطبعة البعث، قسنطينة 1970، ص.321.

⁵ Mameri Khalfa: op cit, p.73.

«قضية التعريب هي مطلب وطني وهدف ثوري، ونحن لا نفرق بين التعريب وبين تحقيق أهداف الثورة في الميادين الأخرى»، وعن مكانة العربية على أنها عامل مكمل للشخصية الوطنية يقول بومدين¹: «التعليم وإن كان في مستوى عال لن يكون حقيقياً إلا إذا كان وطنياً، وسيظل ناقصاً إذ لم يركز على لغة البلد، ومن الممكن حتى أن يشكل خطراً على توازن الأمة وتصدع شخصيتها».

لم يكن بومدين يعارض التفتح على اللغات أو خصماً للمتعلمين بالفرنسية، فالتعريب لا يقصد به قطع أرزاق المفرنسين، بل حركة تتدرج في إطار الثورة الشاملة، وتجسد هذا في جهود ميدانية منذ سنة 1971 التي انعقدت فيها الندوة السنوية الأولى لأطر التربية، وكان موضوع التعريب أحد مساعدها الأساسية صدّقت على تعريب التعليم. وفي سنة 1973 عقدت الجزائر المؤتمر العربي الثاني للتعريب الذي شاركت فيه 15 دولة عربية، تناول خصائص اللغة العربية والطرق المتبعة لتطويرها، وإمكان توحيد المصطلحات العلمية بين الأقطار العربية، وخلالها تعهدت الجزائر بتنفيذ التوصيات التي أقرت تدعيم اللغة العربية في التعليم.

كان التعريب منذ الاستقلال محل خلاف بين المثقفين، بظهور توجهين أحدهما يؤمن بالتعريب والآخر يدعو للازدواجية وهذا ما فتح المجال للمفاضلة بين اللغتين وطرح مسألة أيهما أصلح². إن معرفة مطالب كل طرف وحججه تستلزم معرفة الخلفية التي ينطلق منها كل واحد والأهداف التي يصبو إليها، الفرق بين الفئتين هو طبيعة الثقافة التي يستلهم منها كل توجه أفكاره، فالمناصر للتعريب يتحكم في قواعد اللغة العربية وآدابها، ويمثل نمط الثقافة العربية الإسلامية وله إحساس الانتماء إليها، أما المتأثر بالثقافة واللغة الفرنسية ويأخذ رموزه من العالم الغربي الذي يكون الدخول إليه باللغة الفرنسية³.

تعتبر إشكالية التعريب أكثر صعوبة في التناول والتحليل لتعدد مكوناتها، فدعاة التعريب

¹ محمد المنجي الصيادي: المرجع السابق، ص.120.

² المرجع نفسه، ص.164.

³ Khaouala taleb Ibrahim: Op-cit, p.76.

يعتبرون أن العربية تستمد شرعيتها في الجزائر من مصدرين اثنين الإسلام وكفاح التحرير الوطني، وكلاهما يُضادُّ الاستعمار، لذا فالفرنسية ببساطة لغة المستعمر، أما العربية فعنصر أساسي من عناصر الكيان الحضاري للمجتمع الجزائري وشخصيته الوطنية، فهي كما عبر عنها العربي ولد خليفة بقوله¹: «هي البداية والنهاية وإلى الأبد خزان تراثنا المشترك، والرابطة التي تجمع شعبنا وبجملته واحدة هي نحن، ضعفاً ومهانة، قوة ومهابة، هي مرآة ما نحققه من تقدم».

يستند دعاة التعريب إلى أفكار الفلاسفة والباحثين في قضايا علم الاجتماع والتربية، الذين يرون أن اللغة الوطنية لغة الإبداع، وأن ما هو وطني لا يمكن أن يكون إلا بها، يقول الفيلسوف الألماني Ficht²: «اللغة تؤثر في الشعب الذي يتحدث بها تأثيراً لا حد له يمتد إلى تفكيره، وعواطفه وتصوراتهِ وإلى أعماقه، وأن جميع تصرفاته تصبح مشروطة بهذا التأثير ومتكيفة به»، وعلى هذا يمثل التعليم أهم قناة اجتماعية لتلقي اللغة الوطنية وتنشئة الأجيال على ذوق جمالها، ووسيلة لبث القيم الحضارية حتى تثبت دعائمها كهوية وطنية وحججهم في ذلك أن:

- جعل الازدواجية في النظام التربوي لا ينتج إلا متعلماً ضائعاً بين التعريب والفرنسة، فاللغة سواء لقنت باعتبارها لغة وحسب، أو وسيلة لتدريس مواد، لابد وأن تحمل ضمنياً مجتمعه الأصلي، ذلك أنها أكثر ارتباطاً بالحوامل أو الخلفيات الإيديولوجية والحضارية³.
- اللغة ليست شكلاً فقط بقدر ما هي روح التربية، فقراءة النص الأدبي لا ينقل منه فقط جميل

¹ محمد العربي ولد خليفة: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص. 234.

² مولود قاسم نايت بلقاسم: إنية وأصالة، منشورات وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، دار البعث، قسنطينة، 1975، ص. 420.

³ محسن مصطفى: في المسألة التربوية نحو منظور سوسيولوجي منفتح، ط2، المركز الثقافي العربي، بيروت، 2002، ص. 76.

الأدب بل الفكر، وفَهْمٌ لتجربة معينة في بلد له خصوصياته الثقافية واللغوية حسب ما يقول مالك حداد¹: «ليس هناك إلا توافق تقريبي بين فكرتنا العربية وألفاظنا الفرنسية»، فاللغة مسألة وطنية نابعة من ذاتية الأمة لا تعار أو تستعار من الآخر.

يدافع دعاة الازدواجية عن بقاء الفرنسية في الجزائر غنيمةً حرب، لأنها وسيلة تتيح للجزائر الانفتاح على العلوم الحديثة الموظفة في تنميتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية²، وحسب دعاة هذا الاتجاه لا تمثل اللغة سوى أداة لنقل المعارف والمفاهيم بطريقة محايدة، والفرنسية هي الأجر كلفة حية تمثل منفذاً للعصر الحديث والحضارة الغربية³، في حين أن اللغة العربية متقدمة جداً لا تلائم أبداً الحاضر المبني على العلم والتقدم، وراجت هذه الأفكار في الأوساط التي أظهرت عداًً للتعريب وقاومت مدافعين عن الفرنسية وحججهم في ذلك أن: - الفرنسية لغة مرنة لها القدرة على التفاعل مع العلوم والتقنية.

- اللغة وسيلة للتعبير والاتصال فالمهم هو نوعية الأفكار التي توفرها.

- الفرنسية لغة الفكر والعقل جاء في قول أحدهم⁴: «بتعليمي الفرنسي لا أستطيع التخلي بسهولة عن طريقتي الديكارتية في الاستنتاج، وهو ما يجعلني اختلف عن المتعلمين بالعربية».

ظلت مسألة التعريب عالقّة بتشبث كل طرف برأيه، وأضحى الموضوع يثير الحساسية المفرطة وهذا ما جعل أسلوب تناوله يبتعد عن متطلبات البحث العلمي المنهجي ليصبح ضرباً

¹ عثمان شبوب: "من اللغة تبدأ ثورة التجديد" مجلة الأصالة، عدد خاص بالتعريب، مطبعة البعث، قسنطينة، 1973، ص.7.

² أحمد معوض نازلي: التعريب والقومية العربية في المغرب العربي، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1987، ص.170.

³ محمد العربي ولد خليفة: المرجع السابق، ص.98.

⁴ صالح فيلاي: "إشكالية الثقافة في الجزائر المبادئ الأساسية والإيديولوجية الممارسة، الأزمة الجزائرية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1999، ص.446، 447.

من الحماس العاطفي المنفعل، الذي لا يَنْجُم عنه سوى إثارة المشاحنات والمناقشات الفارغة يقول عبد الله شريط¹: «التعريب عندنا ظل سنوات طويلة محل نقاش بين الطرفين لا يفهم أحدهما الآخر، فكان شبيها بنقاش الصم البكم الذي لا يسمع بعضهم بعضهم الآخر، وكل واحد يرد على الآخر بما يتوهم من أفكار أو يظن، بحججهم العاطفية في الغالب لدى الطرفين».

لم يكن السجال اللغوي في البدء في الندوات ولا في المجالس والملتقيات، وما فتئ أن تناولته الصحافة بالتحليل والنقاش، حينما تجرأ الوزير مصطفى الأشرف، لما عين وزيراً للتربية سنة 1977 على إعلان عدائه للمعربين بالتصريحات والمقالات²، التي نشرها في جريدة المجاهد اليومية، وتهجم عليهم ووصفهم بصفات غير لائقة وكلمات جارحة كقوله "إنهم حفارو القبور، والبرجوازية المتخلفة والقانون بالحثالة وذوو المعرفة التقريبية، المتسرعون إلى التعريب حيث تدفعهم الرغبة المكبوتة في استكمال شخصية الإنسان، باستعمال لغته وهذه الأمنية هي التي جعلتهم يتخذون مواقف تتميز بالعجلة والارتجال"³.

ينتقد الأشرف المعربين ويعتبرهم متهورين ومندفعين إلى استعادة اللغة العربية، اللغة المقدسة عندهم وفق نظرة يغذيها الجهل وضيق الأفق، فهم لا يدركون أن الشعب تعلم الفرنسية كي يعوض عن الثقافة البائدة بثقافة أخرى يتوصل إليها عن طريق لغة أجنبية، فالعربية غير طبيعية وغير قادرة على نقل الأفكار⁴. يرى الأشرف أنه من الضروري تغيير الذهنيات وإزالة الأحكام القبلية التي يملها التطرف، وما ينتج عنه من عواقب وخيمة على الأجيال إذ

¹ Abdellah cheriet: *Opinion sur la politique de l'enseignement et de l'arabisation*, SNED, Alger, 1983, p.8.

² ترجمها إلى العربية ونشرت في مجلة الثقافة، تحت عنوان "مشكلات في التربية والتعليم".

³ مصطفى الأشرف: "مشكلات في التربية والتعليم" تر حنفي بن عيسى، مجلة الثقافة، ع41، الجزائر، 1981، ص.14.

⁴ المرجع نفسه، ص.19.

يقول¹: «لو فرضنا أن يكون هذا الوجود جامداً ومضراً بالمدرسة وبالأطفال الدارسين... إنهم بذلك يحتضنونها غير عليها إلى حد يخنقون أنفاسها ولا يعلمون أنهم يحفرون للعربية قبرها». في فكر مصطفى الأشرف أن التعريب لم يحن وقته بعد، لأن العربية لن تتخلص من مفرداتها الغريبة، ومن آلياتها السطحية، وضرورة إثرائها بالمصطلح العلمي الدقيق المساعد على نقل التكنولوجيا والتقنية، لكن متى يتم ذلك؟ حين نتعهد بالخدمة ونثريه بمفاهيم جديدة. القارئ لكلام الأشرف يعتقد أنه صادر من ناقد للوضع اللغوي لا من مسؤول عن الجهاز التربوي، فالتعهد بخدمة اللغة هو العمل على تجسيدها لمعرفة عوامل قوتها وضعفها، لا التهم على المعربين من دون إيجاد حلول لذلك.

وما كانت تصريحات الأشرف تمر دون أن تترك زوبعة، فما إن نشرت مقالاته حتى سارعت الأصوات المعارضة له، تعبر عن أفكارها، وتكشف عن نياتها في حملات إعلامية عبر الصحف والإذاعة والمننديات، ووصل الأمر إلى حد التراشق بالألفاظ والعبارات، ومثل الاتجاه الآخر العديد من المثقفين مثل عبد الله شريط وعبد الحميد مهري وعبد الله الركبي، ولم يكن ردهم بحدة وقساوة ألفاظ الأشرف، فكان رد كل واحد تعقياً في نقطة أو مجموعة من النقاط التي أثارها الأشرف، يرد عليه عبد الله الركبي في قوله «إن الشعب فقد لغته وتبنى ثقافة الفرنسيين» بالتفنيد، بشواهد تاريخية تدل على المقاومة بمختلف الأساليب المتاحة وتمسكه بلغته².

خصص عبد الله شريط التعريب في كتاباته مؤكداً أهمية اللغة الوطنية، ووجوب تعليمها في أولى المراحل التعليمية إذ يقول³: «عقل الطفل يطبع اللغة التي يتعلمها ويستعملها قبل غيرها من اللغات، فإذا علمناه لغة أجنبية تبقى لغته الوطنية دائماً ثانوية في تصوره وسلوكه

¹ المرجع نفسه، ص. 53.

² مصطفى الأشرف: المرجع السابق، ص. 31.

³ عبد الله الركبي: الفرانكفونية مشرقاً ومغرباً، دار الأمة، الجزائر، ص. 274.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَمُ / كانون الأول (ديسمبر) 2010

العقلي»، وينتقد الأشرف بشأن ادعائه عجز اللغة العربية، وأن المشكل لا يمكن حصره في التعريب ولا في المعلم المعرب. يعتبر عبد الحميد مهري أن الأشرف اكتفى بعرض آرائه وإصدار أحكامه، لكن هذه القضايا لا يمكن أن تعالج بوساطة مقالات وكلام متقل بالتحامل، بل بدراسات ميدانية¹.

الموقف المتزن هو الذي ينظر إلى التعريب على أنه لا يُضادُّ اللغات الأجنبية، خاصة أن الفكر هو حسيطة التفاعل بين عناصر الثقافة الوطنية والتفتح على ثقافة الآخر، وهذا منهج اعتمده بعضهم حيث اتخذوا موقفاً معتدلاً وحلاً وسطياً، نذكر منهم أحمد طالب الإبراهيمي الذي اعتبر أن الازدواجية لا تعني ضرورة وجود لغة بيننا إلى جانب اللغة العربية، فهي بحكم المرحلة الحضارية ضرورة علمية، أما التعريب بالنسبة إليه فهو العودة إلى الأصالة باستعمال العربية، ولا يعني شرط الازدواجية ولا ينطلق منها ولا يتحتم أن تكون الفرنسية هي اللغة الثانية².

لكن المسؤولين والمتعلمين الذين يتحدثون عن الغنيمة لا يملكون لغتهم الوطنية، ومن ثمة فإن الفرنسية تصبح بالنسبة إليهم سجنًا كما عبر مالك حداد، وعندما يكون السجين يجهل أنه في السجن فإن ذلك يكون هو منتهى البلادة³، وإذا كانت اللغة، التي تعتبر بكل المقاييس روح الشعب الذي يتحدث بها، من الأمور التي تدخل ضمن الغنائم التي يسببها المنتصر من المهزوم، فلماذا لم تغنم ألمانيا والفيتنام اللغة الفرنسية؟ ولم تغنم كوريا اللغة اليابانية؟ وقبل ذلك لماذا لم يغنم الغرب وإسبانيا على وجه الخصوص اللغة العربية وقد كانت يومئذ لغة الحضارة والعلوم والفلسفة والثقافة، بل العكس هو الذي حصل؟

¹ عبد الحميد مهري: "بعض نواحي التجربة الجزائرية في ميدان التربية والتعليم"، مجلة الثقافة والثورة، ع4 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجزائر، 1981، ص9.

² أحمد طالب الإبراهيمي: المرجع السابق، ص23.

³ محمد العربي الزبيري: المسخ الثقافي ومسؤولية الدولة، مجلة الفكر العربي، ع9، 10، تصدر عن اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص45.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المحرم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

وإذا كانت اللغة مجرد وسيلة محايدة كما يدعون للتقدم التقني (التكنولوجي)، في زعمهم فلماذا يحاربون بشراسة محاولة اعتماد اللغة الإنجليزية في المدرسة الجزائرية، كمجرد لغة للانفتاح بها على كنوز التطور التكنولوجي الهائل، ويفرضون اللغة الفرنسية الدخيلة والعليقة على أبنائنا في سن مبكرة، وإذا كانت اللغة مجرد وسيلة فلماذا لا يعتمد الفرنسيون اللغة الإنجليزية في جامعاتهم؟ وكذلك الألمان واليابانيون والإسبان واليهود اللغة الإنجليزية أيضاً في جامعاتهم وإداراتهم، ويوفرون على أنفسهم مشاق وأموال الترجمة إلى لغاتهم الوطنية؟

تمكين المتعلمين من الكفاءة التواصلية في اللغة العربية في ظل الازدواجية وتعددية الاستعمال اللغويين

د. سام الكريم عمار

كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

1. مقدمة

يمكن للشخص المتعلم العادي أن يلاحظ بعض الاختلاف في اللغة العربية بين الشكل المكتوب والشكل المستعمل شفويًا في حالات التخاطب اليومي، فالأول أكثر انتظاماً واتساقاً وتقيداً بقواعد النحو والصرف، في حين أن الشكل الشفوي يبدو مُتَفَلِّتاً من كثير من هذه القيود. ويستطيع مدرس اللغة العربية أن يميز، إضافة إلى ما يلاحظه المتعلم العادي، شكلين في اللغة المكتوبة: شكلاً فصيحاً تراثياً، به دُوِّنت كنوزنا الأدبية والفكرية والدينية والثقافية؛ وشكلاً سائداً في الكتابة المعاصرة: في الصحافة والطباعة والنشر، وفي التعليم، وفي المواقف الرسمية والمخاطبات المكتوبة بين مختلف المؤسسات الرسمية والخاصة، في البلد الواحد وبين البلدان العربية... إلخ.

ولكن الباحث في قضايا اللغة العربية، الغارق في همومها تشغله مسائل أعمق وأدق وأبعد مدى، تتعلق بسيُورَة اللغة العربية ووحدتها - على تنوع الأشكال التي تتبدى فيها- وبالعلاقات التي تربط بين هذه الأشكال، فتولّف بينها أو تشتت شملها تبعاً لوجهة النظر التي يُعالج الوضع على أساسها، والخلفية الفكرية التي تكمن وراءها؛ وبالتكوين اللغوي المتكامل لمتعلم اللغة العربية من أبنائها، الذي يحقّق له تمكّناً من مهاراتها يؤهله لأن يستعملها لغة

واحدة بنجاح وثقة واعتزاز في تواصله الشفوي والكتابي أولاً، وفي تأمله وإنتاجه الإبداعي ثانياً. إن هذه القضايا والهموم ستكون مركز الاهتمام في الدراسة الحالية.

والتمكين للغة العربية غداً مطلباً سياسياً لا تربوياً فحسب، طُرِحَ بشدة على مستوى القادة العرب في مؤتمر القمة العربية الذي عقد في دمشق في آذار عام 2008. واعتمد المؤتمر بخصوصه توصيةً تدعو إلى اعتماد المبادرة التي تقدمت بها الجمهورية العربية السورية في تنفيذ مشروع النهوض باللغة العربية للتوجه نحو مجتمع المعرفة، وتقديم الشكر إلى الجمهورية العربية السورية على مبادراتها لإطلاق هذا المشروع.

2. مشكلة البحث

إن مَنْ يَتَّبِعُ تاريخ تطور اللغة العربية يتوصل من دون عناء كبير، إلى أنها واحدة من أكثر لغات الحضارة الإنسانية قوة وقدرة على التكيف مع كل وضع جديد كانت تواجهه. لقد ظهرت في بقعة من الأرض محدودة جغرافياً. ولكنها ما إن حملت الوحي الإلهي بين جوانحها، بعد أن نُزِلَ وَبُلِّغَ بها رسالة إلهية موجهة إلى البشرية جمعاء، حتى ترتب عليها أن تكون (أي اللغة العربية) هي الأخرى لغة عالمية ترافق هذه الرسالة السماوية في امتدادها وتوسّعها، باعتبارها أداة نشرها وتعليمها.

وهكذا رافقت اللغة العربية الدولة الإسلامية في فتوحاتها شرقاً وغرباً وجنوباً، والأدب الذي أنتج فيها في بلاد المغرب والأندلس خير دليل على سعة انتشارها. وقد بلغت اللغة العربية أوج ازدهارها في الحقبة العباسية، ولاسيما عهدُ المأمون الذي كان يكافئ مؤلف الكتاب أو مترجمه بوزن كتابه ذهباً.

والمدهش أن هذه اللغة العملاقة امتدت شمالاً إلى آسيا الصغرى لتصبح، في زمن الحكم العثماني، على مدى أربعة قرون تقريباً، وعلى خلاف ما ينبغي أن تكون عليه لغات الشعوب المحكومة من غير أهلها، لغة القوم الذين حكموا الأمة العربية، ولغة الدولة الإسلامية، التي حكموا العالم باسمها طوال تلك المدة، حتى ثورة كمال أتاتورك العلمانية التي فرضت اللغة

التركية على سكان هذه الدولة، التي رجعت إلى حدودها الجغرافية السابقة، بعد هزيمتها مع محورها في الحرب العالمية الأولى.

وإذا كان هذا الانتشار الواسع للغة العربية قد منحها أبعاداً حضارية وبشرية وفكرية مُغنية جداً، فإنه في الوقت ذاته خلق لها هماً جديداً سببه ذلك الاندماج الواسع للشعوب التي دخلت الإسلام أو عايشته في بلدانها الأصلية المفتوحة. ومن بين أكثر تلك الهموم اللغوية إلحاحاً كانت الازدواجية اللغوية التي لم تُعالج ضمن إطار المصطلح ذاته؛ لأنه وليد القرن العشرين (وضع هذا المصطلح عام 1930 اللغويُّ الفرنسي وليم مارسيس، ليعبر فيه عن استعمال تنافسي بين لغة أدبية مكتوبة ولغة عامية شائعة للحديث (مجاهد، 2004، نقلاً عن: البلوشي، 2009). ولكنَّ الحالة شُخصتْ وحُدِّتْ بدقة وبدأ علاجها مع تداعي علماء العربية في صدر الإسلام إلى وضع قواعدها، بعد أن بدأ اللحنُ يَفشو في السنة مستعملي هذه اللغة نتيجة مخالطتهم للأعاجم (الأفغاني، 1964).

وكان الطرحُ النظري والمنهجي الأقدم والأعمق لهذه المسألة في تاريخ هذه الظاهرة ما أثَّره ابن خلدون في الجزء الرابع من مقدمته، في النصف الثاني من القرن الرابع عشر الميلادي، (من دون أن يستعمل بالتأكيد مصطلح القرن العشرين)، من أفكار نبيرة عن أن "التخاطب في الأمصار وبين الحضار ليس بلغة مضر القديمة، ولا بلغة أهل الجيل (جيله هو)، بل هو بلغة أخرى قائمة بنفسها بعيدة عن لغة مضر، وعن لغة هذا الجيل العربي الذي لعهدنا، وهي عن لغة مضر أبعد...") وهي مع ذلك تختلف باختلاف الأمصار في اصطلاحاتهم" (المقدمة، 1274). وسيكون لنا وقفة متأملة لهذه الأفكار.

ثم عاد الجدل مجدداً حول المسألة في القرن العشرين، (من دون أن نتلمس أية صلة بينه وبين ما كان سبق أن أثَّره ابنُ خلدون الغيورُ بحق على هذه اللغة كما سنبين)، بتأثير الاستعمار الغربي ورغبته في تمزيق هذه الأمة التي رأى ببصيرته النافذة أن السلاح الأمضى في ذلك هو تمزيق لغتها. ولكنه لم يفلح، فقد بقيت اللغة صامدة متماسكة على الرغم من الهزات الكثيرة التي تعرضت لها.

وإذا كانت الازدواجية اللغوية وتعددية الأشكال التي تبدى فيها الاستعمال اللغوي في وقتنا الراهن تمثلان معاً هماً كبيراً من هموم اللغة العربية، فإنهما تشكلان في الوقت ذاته عامل غنى وتطور وتكيف استطاعت هذه اللغة بفضلها أن تقاوم كل عوامل الأذى والتخريب والإقصاء والالتهام بالقصور وعدم القدرة على مجاراة التقدم العلمي والتقني.

فكيف نستطيع إذن أن نوظف هذه الازدواجية وهذه التعددية في بناء كفاءة تواصلية لدى أبنائنا الطلاب، تخدم توجُّهنا نحو تمكينهم من اللغة العربية عن طريق إكسابهم كفاءة تواصلية يستطيعون بها التعبير شفويّاً وكتابياً عن كل ما يتعلق بشؤون حياتهم العلمية والاجتماعية، وعمّا يمكن أن يخطر لهم من أفكار إبداعية تعبيراً فصيحاً واضحاً ومفهوماً؟

إن مشكلة بحثنا تتجلى إذن في الكيفية التي نستطيع بها أن نحقق للمتعلمين التمكين من الكفاءة التواصلية، على الرغم مما يبدو في اللغة العربية من ازدواجية وتعددية لأشكالها في الاستعمال.

3. أسئلة البحث

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما المقصود بالازدواجية اللغوية؟ وكيف تطورت في اللغة العربية؟
2. ما المقصود بتعددية الاستعمال اللغوي في اللغة العربية؟ وكيف تتبدى في الاستعمال اللغوي المعاصر؟
3. ما الكفاءة التواصلية؟ وكيف تتجلى في اللغة العربية؟
4. ما السبل التي نستطيع بها تمكين المتعلمين من الكفاءة التواصلية في اللغة العربية؟

4. أهداف البحث

يرمي البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. شرح مفهوم الازدواجية اللغوية، وتتبع مراحل تطورها في اللغة العربية.

2. شرح مفهوم تعددية الاستعمال اللغوي في اللغة العربية، وذلك بوضع خريطة لأشكال اللغة العربية في الاستعمال المعاصر.

3. شرح مفهوم الكفاءة التواصلية، وشرح تجلياتها في اللغة العربية.

4. رسم معالم السبل الكفيلة بتمكين أبنائنا من الكفاءة التواصلية في اللغة العربية.

5. الازدواجية اللغوية وتعددية الاستعمال اللغوي في اللغة الواحدة،

والثنائية اللغوية والتعددية اللغوية

للإجابة عن السؤال الأول: (ما المقصود بالازدواجية اللغوية؟ وكيف تطورت في اللغة العربية؟) ينبغي أن نقرأ التطورات التي أصابت اللغة العربية عبر تاريخها الطويل ضمن أفق أبعد وأشمل، تبرز فيه ظاهرتان لغويتان وسمتا بشدة هذا التاريخ، ولكنهما لم تكونا مُضَيِّقَتَيْن مُضْعِفَتَيْن، بل كانتا، على العكس من ذلك، مُغْنِيَتَيْن جَدًّا ومُكَوِّنَتَيْن جَدًّا. لقد أكسبتنا اللغة العربية مرونة وقدرة هائلتين على التكيف مع متطلّبات الاستعمال الاجتماعي للغة، المتأثر، هو الآخر، بعوامل متعددة لسنا في معرض تحليلها. وهاتان الظاهرتان ترتبطان ارتباطاً شديداً بعلم اللسانيات وعلم الاجتماع اللغوي، باعتبار أن اللغة، في نهاية الأمر وبدائته، نظام الاتصال الأول أو وسيلة الاتصال الأولى بين أبناء الجماعة البشرية الواحدة، وكل وسائل الاتصال الأخرى وأنظمتها التي اخترعها العقل البشري فيما بعد، إنما هي منبثقة عن النظام اللغوي، بشكل أو بآخر، أو محوَّلة عنه إلى أنظمة اتصالية نوعية، صناعية ومُرمَّزة. والأمثلة على ذلك لا حصر لها، نذكر منها على سبيل المثال: أنظمة المرور وأنظمة الاتصال البرقي والشفرة ولغات الحاسوب المختلفة... إلخ (راجع في هذا الصدد تعريف معجم تعليم اللغات لروبير غاليسون ورفاقه، للغة بالمعنى الواسع: Galisson et al., 1983).

أما الظاهرة الأولى فهي: الازدواجية اللغوية (diglossie)، وأما الثانية المقاربة لها تصنيفياً، فهي ظاهرة: تعددية الاستعمال اللغوي في اللغة الواحدة. وهاتان الظاهرتان تختلفان بنيوياً عن ظاهرتي: الثنائية اللغوية (bilinguisme) والتعددية اللغوية (multilinguisme)

أو (plurilinguisme).

وقد ظل بعض الكتاب والمترجمين العرب، حتى وقت قريب جداً، يخلطون بين هذين المصطلحين، المتميزين الآن بوضوح شديد. وهذا الخلط الذي أخذوه عن اللغويين الأوربيين كان ناجماً عن اضطراب المصطلحين وتشابكهما قبل أن تستقر الحدود بينهما. غير أن روبير غاليسون ورفاقه حسموا الأمر برسم الحدود الفاصلة بين المصطلحين في معجمهم الذي صدر في طبعته الأولى عن دار Hachette بباريس عام 1976، بعنوان: معجم تعليم اللغات (Dictionnaire de didactique des langues). وسنتناول الآن هذه المصطلحات بالتعريف والمقارنة.

1.5 إن الثنائية اللغوية هي "الوضع الذي يميّز الجماعات اللغوية والأفراد المقيمين في مناطق أو بلدان تستعمل فيها معاً، وتنافسياً لغتان. إن البلجيكيّ المقيم في بروكسل الذي يستعمل الفرنسية والفلامندية، والكيكيّ (الكنديّ المقيم في مقاطعة كيبيك) الذي يستعمل معاً الفرنسية والإنكليزية" هما نموذج الثنائية اللغوية" (Galisson et al., 1983).

2.5 فإذا تعددت اللغات التي يستعملها الفرد أو تستعملها الجماعة اللغوية أصبحنا مع وضع تعددية لغوية (multilinguisme) أو (plurilinguisme).

3.5 أما الازدواجية اللغوية فهي: "الوضع الذي يميّز الأفراد أو مجموعات الأفراد أو الجماعات اللغوية التي تستعمل معاً، وتنافسياً عاميتين أو شكلين للغة واحدة. إن رجلاً من مدينة تولوز بفرنسا يعبر بالفرنسية المعيارية (الفرنسية الفصحى إن استعملنا المصطلح المستعمل للغة العربية) وبعامية منطقته، وآخر من باريس يستعمل معاً الفرنسية الأكاديمية (المعيارية) وعامية باريس، يمثلان نموذج الازدواجية اللغوية" (Galisson et al., 1983).

ويمثل الازدواجية اللغوية في لغتنا العربية استعمال المتعلم أو المتقف العربي عامية منطقته أو عامية بلده (المستعملتين في الخطاب الشفوي اليومي)، أو إحدى هاتين العاميتين، إلى جانب الوجه الفصيح المعاصر في الخطاب الشفوي الرسمي أو شبه الرسمي استعمالاً

متنافساً متشابكاً متداخلاً. وتمتد آثار هذا الاستعمال المزدوج إلى الخطاب المكتوب، فتتجلى في الأغلاط النحوية والإملائية والمعجمية التي تعتري ذلك الخطاب.

1.3.5 الازدواجية اللغوية في تراثنا العربي

عرفت اللغة العربية الازدواجية ظاهرة لغوية لا مصطلحاً، منذ بدأ العرب يختلطون بالأعاجم مع انتشار الإسلام خارج نطاق الجزيرة العربية، وتجلّى ذلك في تداعي اللغويين إلى تدوين قواعد اللغة العربية خوفاً عليها من الذوبان أو الاندثار. غير أنّ ابن خلدون (1332م - 1406م) كان أول من تناول في مقدمته، لدى معالجته بعض القضايا اللغوية، الازدواجية اللغوية، وحلّ بعض مظاهرها من دون أن يسميها تسمية صريحة، وذلك طبعياً؛ لأن المصطلح الذي نستعمله اليوم لم يأخذ تعريفه المستقر على نحوٍ من الوضوح والدقة والتحديد إلا في عام 1930 كما سبق أن بينا، بعد أن بلغت علوم اللسان من التطور والاستقرار في المصطلحات والقواعد درجة متقدمة جداً.

وابن خلدون يستعمل مصطلحي: اللسان واللغة كثيراً على سبيل الترادف، فيتحدث عن اللسان المَضْرِي واللغة المَضْرِيّة: اللغة التي نزل بها القرآن الكريم (المقدمة، ص1274). ولكنه يُخصّص عند الاقتضاء فيستعمل مصطلح اللسان أو اللسان الأول أو الأصلي للغة المَضْرِيّة: لغة القرآن الكريم؛ ويستعمل مصطلح اللغة للعاميات التي تطورت بتأثير مخالطة الأعاجم في الأمصار والحوضر، كما تطورت كذلك لدى معاصريه من العرب البداة.

يقول ابن خلدون: "اعلم أن عُرِفَ التخاطب في الأمصار وبين الحضر ليس بلغة مضر القديمة، ولا بلغة أهل الجبل، بل هو لغة أخرى قائمة بنفسها بعيدة عن لغة مضر، وعن لغة هذا الجبل العربي الذي لعَهدنا، وهي عن لغة مضر أبعد.

فأما أنها لغة قائمة بنفسها فهو ظاهر، يشهد له ما فيها من التباين الذي يُعَدّ عند أهل النحو لحناً. وهي مع ذلك تختلف باختلاف الأمصار في اصطلاحاتهم. فلغة أهل المشرق مباينة بعض الشيء للغة أهل المغرب، وكذا أهل الأندلس معهما، وكل منهم متوصّل بلغته

إلى تأدية مقصوده والإبانة عما في نفسه. وهذا معنى اللغة واللسان. وفقدان الإعراب ليس بضائر لهم، كما قلناه، في لغة العرب لهذا العهد" (المقدمة، ص1274).

هذا كلامُ ابن خلدون عن اللغة واللسان، ولكن علم اللسانيات الحديث يعطي تعريفاً مغايراً وأكثر دقة ووضوحاً لكل من اللسان واللغة مما يقدمه ابن خلدون، وذلك طبعي فابن خلدون لم يُرِدْ تأسيس نظرية في هذا الميدان، ولم تكن تتوفر في ظروف عصره الشروط الموضوعية لتأسيس مثل هذه النظرية. ويُفهم من كلام ابن خلدون هنا أن اللسانَ المُضَرِّي أصلُ واللغةَ فرعٌ. ولكن علم اللسانيات الحديث يرى العكس، فاللغة من منظوره أصل، واللسان ليس إلا أحد مكوناتها، ليس إلا جزءاً معيناً منها، ولكنه الجزء الأساسي والمكوّن الأهم بالتأكيد (دو سوسير، 1979).

واللغة، على نحو ما يرى فرديناند دو سوسير، "متعددة الأشكال متنافرة، وهي في الوقت ذاته على تخوم عدة ميادين فيزيائية وفيزيولوجية ونفسانية، وهي تنتمي إلى الميدان الفردي والميدان الاجتماعي. أما اللسان فعلى العكس من ذلك يشكل كلاً في ذاته ومبدأً تصنيفي، وله المركز الأول بين وقائع اللغة" (دو سوسير، 1979).

إن ابن خلدون يخلص في نصه السابق إذن إلى أن هناك لغاتٍ، أي عاميات (انطلاقاً من لفظة التخاطب الواردة في أول قوله، التي تطلق عادة في مواقف الاتصال الشفوي، والاتصال الشفوي هو سمة التواصل بالعاميات)، في المشرق والمغرب والأندلس مباينةً للغة مُضَرَّ (لغة القرآن الكريم) ولغة أهل جيله من العرب البُداء من جهة، ومتباين بعضها عن بعض قليلاً من جهة ثانية، ولكن كلاً منهم متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده والإبانة عما في نفسه. وليس فقدان الإعراب (سمة لغة مُضَرَّ ورمز تفردها)، الذي يَعُدُّه ابن خلدون شاهداً على التباين الذي يُعَدُّ عند أهل صناعة النحو لحناء، والذي هو في نظره أهم مظاهر الاختلاف بين لغة مضر من جهة، ولغة العرب لهذا العهد، أي عهده هو، ولغة التخاطب في الأمصار وبين الحضر من جهة ثانية، مُضَرّاً بهم ومانعاً إياهم من التفاهم فيما بينهم.

وظاهرة التطور اللغوي هذه، أي البعد عن اللسان الأول من لغة هذا الجيل (اللغة المضربة)، تبدو له طبيعية. وهو يفسرها على النحو الآتي: "وأما أنها أبعد عن اللسان الأول من لغة هذا الجيل فلأن البعد عن اللسان إنما هو بمخالطة العُجْمَة، فمن خالط العَجَمَ أكثر كانت لغته عن ذلك اللسان الأصلي أبعد؛ لأن الملكة تحصل بالتعليم كما قلناه. وهذه ملكة ممتزجة من الملكة الأولى التي كانت للعرب (لغة مَضَر)، ومن الملكة الثانية التي للعجم. فعلى مقدار ما يسمونه من العُجْمَة وَيَنْشَوْن عليه يبعدون عن الملكة الأولى" (المقدمة، 1274).

والواضح من كلامه أنه إنما يتحدث عن لغة التخاطب، أي اللغة الشفوية لا المكتوبة. وهذا ينطبق إذن على ما درجنا على تسميته بالعاميات، ولا ينطبق على اللغة المكتوبة، أي الفصحى: لغة مضر: لغة القرآن الكريم.

غير أن ابن خلدون في تناوله لهذه المسألة يبدو أقرب إلى مصطلح الثنائية اللغوية حينما يتحدث عن لغات (عاميات) الأمصار في الشرق والغرب والأندلس، وأقرب إلى الازدواجية اللغوية عندما يتحدث عن لغة (عامية) أهل جيله من العرب البُداء. وسنبين بعد قليل أننا لسنا مع فكرة أن العاميات مستقلة تماماً عن اللغة المضربية، وأنها لغات مستقلة، تجعلنا نستعمل لدى الحديث عنها مصطلح الثنائية اللغوية. وهو ذاته أشار، حينما تحدث عنها، إلى أن "ما فيها من التباين الذي يُعَدُّ عند أهل النحو لحناً" هو الفارق بينها وبين لغة مَضَر: لغة القرآن الكريم. ونحن نعلم أن اللحن إنما أُطلق على مخالفة قواعد الإعراب، التي نجمت عن مخالطة الأعاجم. إنه إذن أبقاها ضمن نطاق التغيرات التي يشملها مصطلح الازدواجية اللغوية، الذي تتسع مشتملاته لتضم، إلى جانب الغلط النحوي، مسائل القلب الصوتي وقضايا الاستعمال المعجمي الشفوي المختلف الاصطلاحات جزئياً بحسب البيئات، ضمن النظام اللغوي الواحد.

إننا إذن لا نتفق مع ابن خلدون في أن الأشكال الجديدة من اللغة العربية التي تطورت مع اتساع رقعة استعمال اللغة العربية بتأثير الفتوحات والاختلاط بالعجم، تُعدُّ لغات مستقلة قائمة

بنفسها، لها نظامها الخاص بها. وابن خلدون ذاته لم يُردِّ فيما قاله ذلك، واستعماله لمصطلح ملكة ممتزجة يؤكد الصلة العميقة بين لغة مضر ولغات الأمصار. ثم إنه اقتصر في الحديث عن التغيرات بينها على مظهر واحد هو فقدان الإعراب الذي يَعُدُّه النحويون لحناً، ولكنه في رأي ابن خلدون ذاته لا يَعِيق المتخاطبين بتلك (اللغات) من التفاهم فيما بينهم.

إننا مع فكرة أخرى أو وجهة نظر أخرى، بل نظرية أخرى (الفقرة 3.5) ترى أن العاميات أشكال جديدة لهذه اللغة المضرية، تطورت ضمن إطارها في ظروف معينة اقتضاها اتساع رقعة استعمال اللغة العربية في بيئات جديدة، تعيش فيها شعوب غير عربية، ولكن هذه الأشكال ظلت وثيقة الصلة بها في كثير من مكونات نظامها، وهذا هو معنى ازدواجية اللغوية في مصطلحها الذي استقرت عليه وعرفت به.

وابن خلدون يستدرك على ما سبق أن قاله، وهو أن "لغة العرب لهذا العهد (أي العرب البداءة في عهده، وقد رأينا أنه لا يعتبرها في تصنيفه السابق من العاميات) لغة مستقلة مغايرة للغة مضر وحمير"، فيرى، والكلام له،: "أنا نجدُها في بيان المقاصد والوفاء بالدلالة على سَنَنِ اللسان المضري لم يُفقد منها إلا دلالة الحركات على تعيين الفاعل من المفعول، فاعتاضوا عنها بالتقديم والتأخير، وبقرائن تدل على خصوصيات المقاصد. إلا أن البيان في اللسان المضري أكثر وأعرق. (...)" وما زالت هذه البلاغة والبيان ديدن العرب ومذهبهم لهذا العهد" (المقدمة، 1271). وهو في استدراكه هذا يؤكد الصلة القوية بين الأشكال الجديدة المستعملة في التخاطب، والتي تطورت عن الشكل الأصلي الذي هو اللسان الأصلي: اللسان الأول: لغة مُضَر، وهي المصطلحات المترادفة التي يستعملها ابن خلدون للتعبير عن لغة القرآن الكريم.

ولذلك نجده يهاجم بشدة وبسخرية النحاة ذوي المدارك القاصرة على حد قوله، الذين يرون ذهاب البلاغة لهذا العهد، وفساد اللسان بسبب غياب الإعراب، فيقول: "ولا تلتفتنَّ إلى خَرْقَةِ النحاة، أهل صناعة الإعراب، القاصرة مداركهم عن التحقيق، حيث يزعمون أن البلاغة لهذا

العهد ذهبت وأن اللسان العربي فسد، اعتباراً بما وقع أواخر الكَلَم من فساد الإعراب الذين يتدارسون قوانينه. وهي مقالةٌ دسَّها التشييعُ (الاستخفاف) في طباعهم، وألقاها القصورُ في أفندتهم؛ وإلا فنحن نجد اليوم الكثيرَ من ألفاظ العرب لم تزلْ في موضوعاتها الأولى، والتعبيرُ عن المقاصد والتعاونُ فيه بتفاوتِ الإبانة موجود في كلامهم لهذا العهد، وأساليبُ اللسان وفنونه من النظم والنثر موجودة في مخاطباتهم، وفيهمُ الخطيبُ المصنِّعُ في محافلهم ومجامعهم، والشاعرُ المفلِّحُ على أساليب لغتهم. والذوقُ الصحيح والطبعُ السليم شاهدان بذلك. ولم يُفقد من أحوال اللسان المدوّن إلا حركات الإعراب في أواخر الكَلَم فقط، الذي لزم في لسان مضرَ طريقةً واحدة ومهيّعةً (طريقاً) معروفاً هو الإعراب، وهو بعضٌ من أحكام هذا اللسان" (المقدمة، 1271).

وهذا الكلام دقيق، يتفق مع ما سبق أن ذهبنا إليه، من أن اللغة العربية لغة واحدة، وإن تبدّت بتأثير دواعي الاستعمال التي فرضها التطور الناجم عن اتساع رقعة استعمال العربية، وتتنوع الأعراق التي كانت تعيش عليها وتتنوع ثقافاتهما. ثم إن اللغة أو اللسان (تبعاً لتعبير ابن خلدون، الذي ينم على حس منهجي سليم) ليست إعراباً فحسب، فالإعراب ليس سوى بعض أحكامها. وإنما هي، في تعريف علم اللغة الحديث، نظامٌ مركّبٌ من أربعة أنظمة فرعية هي: النحويُّ الصرفيُّ (الإعراب)، والصوتيُّ، والدلاليُّ، والمعجميُّ (Mackey, 1972).

وابن خلدون يُرجع أسباب العناية بلسان مضرَ وتدوين أحكامه ووضع مقاييسه واستنباط قوانينه، حتى صار علماً سمّاه أهله بعلم النحو، وصناعة العربية، فأصبح فناً محفوظاً، وعلماً مكتوباً، وسلماً، إلى فهم كتاب الله وسُنّة رسوله وإفياً، إلى كون "القرآن منتزلاً به والحديث النبوي منقولاً بلغته، وهما أصلاً الدين والملة؛ فخشيَ تناسيهما وانغلاق الألفهام عنهما بفقدان اللسان الذي تنزّل به" (المقدمة، 1271).

ويشير ابن خلدون، في رأي جريء جداً، ومثير لكثير من الجدل، إلى أن من الممكن العناية بِلغة العرب في عهده واستقراء أحكامها؛ بحيث يتوصل من ذلك إلى قواعد الناطقة

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

التي تُغني عن دلالة حركات الإعراب في الفصحى، فيقول: "ولعلنا لو اعتنينا بهذا اللسان العربي لهذا العهد واستقرينا أحكامه نعتاض عن الحركات الإعرابية في دلالتها بأمر آخرى موجودة فيه. فنكون لها قوانينُ تخصها، ولعلها تكون في أواخره على غير المنهاج الأول في لغة مضر. فليست اللغات وملكاؤها مَجَاناً (أي مُجَوَّناً بلا منهج وضوابط)" (المقدمة، ص1272).

ولعل ابن خلدون أدرك خطورة هذه الفكرة، فاستدرك في نهاية الفقرة بالإشارة إلى أن العناية بلسان مضر واستنباط قواعده هما من أجل الشريعة، وليس هناك ما يحمل على مثل هذا العمل فيما يخص لغة العرب لهذا العهد (المقدمة، ص1273).

والغريب أن يطرح ابن خلدون هذه الفكرة، وهو الذي ردَّ قبل قليل على دعوى النحاة في أن لغة العرب لهذا العهد مغايرة للغة مضر عندما قال: "ولا تلتفتنَّ إلى خرفشة النحاة... إلخ".

والغريب كذلك ألا يشير دعاة تععيد العامية أو العاميات المختلفة، والكتابة بها في القرن العشرين، إلى أن ابن خلدون كان قد طرحها قبلهم بقرون عديدة. غير أن طرحه لها كان يتسم بالحدَر والافتراض والتحفظ والتردد بدليل استعماله كلمتي: (لعل) و(لو).

وأياً كان مصدر الفكرة ومنشؤها وهدفها ودعاتها فإننا نعلن أنها مذهب غير سديد، لا يحمل للعربية غير التثنت والأذى. ولن ندخل في دائرة الجدل البيزنطي حول الفصحى والعاميات، فقد غدا الحديث فيه ممجوجاً. وإذا كانت العاميات واقعاً حياً لا مناص من الاعتراف به فإن ربطها بالفصحى وتقريبها منها هما في رأينا خيرُ سبيل لعلاج الأمر. وستكون لنا وقفة مفصلة عند هذه المسألة في هذه الدراسة.

2.3.5 الازدواجية اللغوية في اللغة العربية همُ تربوي مقيم

استُخلص النحو العربي من متون اللغة العربية بمعايشة أبنائها ممن لم يعتور اللحنُ ألسنتهم. هكذا أفادت كتب تاريخ النحو (الأفغاني، 1964). وحين بدأ اللحن يُفسد السليقة تداعى علماء اللغة إلى تدوين قواعدها. لقد كانت الفصحى إذن معيّن النحو، منها استقيت قواعده

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

وأصوله. وسمّة النحو الإعراب. والإعراب أبرز سمات اللغة العربية الفصحى. وإهمال الإعراب أو خرق قواعد النحو يؤدي بنا إلى العامية أو العاميات.

واستعمال الفصحى، موسومةً بجمال إعرابها وجلاله، غداً، بتأثير عوامل متعددة لسنا في معرض ذكرها، مقتصرًا على مواقف الكتابة وبعض المواقف الشفوية الرسمية (الخطب والمناسبات والاجتماعات والندوات والمؤتمرات، وبعض المقابلات الإعلامية... إلخ، التي أضيفُ إليها، راجياً وآملاً، المواقف التعليمية/التعلّمية). وما عدا ذلك من مواقف الحياة تُستعمل فيه العامية أو العاميات على اختلاف مستوياتها (الإقليمية أو المحلية أو القبلية أو القروية،... إلخ). إننا نميز في الفصحى شكلين: تراثي (دونت به مصادر اللغة ومتونها في عصور ازدهارها)، وهو نادر الاستعمال الآن إن لم يكن معدومَه على الصعيد الشفوي على الأقل؛ ومعاصر أو حديث (مستعمل الآن على أوسع نطاق في مواقف الكتابة والتأليف والنشر والإعلام والمواقف الرسمية والتعليمية). هذا ما نرجوه على الأقل، وإن كان الاستعمال في المواقف الشفوية أكثر انزلاقاً نحو العامية تبعاً لما تظهره لنا الملاحظة المباشرة. وليست المواقف التعليمية/التعليمية في أحسن أحوالها الآن، من حيث استعمال الفصحى المعاصرة فيها، وإن كان درس اللغة العربية أوفر حظاً من سواه.

لنُسلّم إذن أن الطالب، في شروط مثالية لاستعمال اللغة العربية في المدرسة، أي في دروس اللغة العربية حصراً (والواقع يثبت خلاف ذلك) يعايش، وإن كنا أكثر تفاؤلاً قلنا: يتفاعل مع اللغة الفصحى أسبوعياً مدة تقع بين 4 ساعات و8 ساعات في المرحلة الثانوية؛ ولا تزيد على 6 ساعات في المرحلة المتوسطة؛ ولا تزيد على ضعف ذلك في المرحلة الابتدائية أو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وفيما تبقى من الدروس لا نعتقد أننا نجانب الصواب إن قلنا: إن الطالب يعايش الفصحى على مستويات متباينة تتعلق بمدى إتقان مدرّسي المواد الأخرى لها، وهذا الإتقان ينزلق في أسوأ حالاته إلى العامية.

نخلص من التحليل السابق للوضع اللغوي في مدارسنا العربية إلى أن العامية أو العاميات

تتزامن الفصحى حتى ضمن نطاق الدوام المدرسي، وإذا كانت قواعد اللغة لا تُتقن ولا تُستوعب ولا تُتمثل إلا بالاستعمال المكثف للغة الفصحى إلى درجة الاستبطان، أدركنا مدى الحاجة إلى تعميم استعمال الفصحى في المواقف ذات الصلة بها، وتوفير السبل الكفيلة بذلك (عمار، 2004).

4.5 تعددية الاستعمال اللغوي ضمن اللغة الواحدة (pluriglossie)

في الإجابة عن السؤال الثاني: (ما المقصود بتعددية الاستعمال اللغوي في اللغة العربية؟ وكيف تتبدى في الاستعمال اللغوي المعاصر؟) نقول: إن الازدواجية في اللغة الواحدة تصبح أحياناً تعددية. ولكن التعددية في الاستعمال اللغوي ضمن إطار لغة واحدة مختلفة بالتأكيد عن التعددية اللغوية؛ لأن هذه الأخيرة تشير إلى استعمال عدة لغات، أي لأنظمة لغوية مختلف كل منها عن الآخر، مثال ذلك استعمال السويسري معاً، وتنافسياً لثلاث لغات هي: الفرنسية والإنكليزية والألمانية؛ في حين أن تعددية الاستعمال اللغوي ضمن اللغة الواحدة مفهوم يميز كل شخص متكلم يستعمل مستويات متعددة أو أشكالاً متعددة ضمن اللغة الواحدة التي هي عموماً لغته الأم (Galisson et al., 1983). وهذه الحالة تنطبق على وجه الدقة على الناطقين بالعربية. وسيكون لنا حديث مفصل عن مستويات اللغة العربية وأشكالها.

وفي حين تؤدي الثنائية اللغوية أو التعددية اللغوية في الأساس إلى تداخلات بنيوية بين نظامين لغويين مختلفين أو أنظمة لغوية مختلفة، تؤدي الازدواجية اللغوية أو الاستعمال اللغوي المتعدد ضمن اللغة الواحدة إلى تغيرات تتعلق بالنطق والمعجم اللغوي بوجه خاص (Galisson et al, 1983). غير أن خاصية اللغة العربية الجوهرية وسمتها المميزة لها عن سواها من اللغات، المتمثلة في طبيعة نظامها، القائم على النحو (وهو علم يتناول التغيرات التي تصيب أواخر الكلمات في الجملة أو التركيب) والصرف (وهو علم يتناول التغيرات التي تصيب بنية الكلمة الواحدة)، تقتضي أن نوسع في أنواع التغيرات التي تسببها الازدواجية اللغوية أو تعددية الاستعمال اللغوي ضمن اللغة الواحدة؛ لتشمل، إلى جانب النطق والمعجم

اللغوي، نوعين من التغيرات، أولهما: التغيرات الصرفية، ومن أمثلتها في عاميات الخليج: الفعلُ (عَطَنِي): في صيغة المخاطب المفرد، المحول عن الفعل الفصيح (أَعْطَنِي)؛ والفعل (سَمَعُوا أو سَمَعُوا) في صيغة المخاطب الجمع، المحول عن الفعل الفصيح (اسْمَعُوا). ويطرد ذلك عموماً في الأفعال من الصيغة ذاتها: (سَمَحُوا، كَتَبُوا... إلخ). ومن أمثلتها كذلك: الفعل (أَبْغِي) الذي يصبح في عاميات الخليج في تصاريفه كلها محذوف العين (الغين هنا). يقولون: أَيْ، نَبِي، نَبِي، بَيْي... إلخ. وثانيهما: التغيرات النحوية المتمثلة عموماً في تسكين أواخر الكلمات (أو إسقاط علامات الإعراب في الحديث الشفوي أو بعض مواقف القراءة الجهرية) خوفاً من الخطأ النحوي الذي هو أهم مصادر الصعوبة في اللغة العربية، ولكنه في الوقت ذاته سمّتها المميّزة وأحد أهم عناصر الجمال فيها.

1.4.5 تعددية الاستعمال اللغوي pluriglossie وتجلياتها المعاصرة في اللغة العربية

إذا كانت الازدواجية اللغوية تمثل استعمالاً تنافسياً لعاميتين (هما في اللغة العربية العاميتان المحلية والوطنية أو الإقليمية)، أو لوجهين من لغة واحدة (هما في اللغة العربية الوجهان الفصيح المعاصر والعامي)، فما المقصود بالعاميتين والوجه الفصيح المعاصر؟ ثم كيف يتجلى الاستعمال اللغوي المتعدد الأوجه في اللغة العربية في الوقت الراهن؟

للإجابة عن هذين السؤالين المرتبطين بعمق بالسؤال الثاني من البحث، سنرجع إلى التصنيف الذي قدمه هنري غوبار لمستويات اللغة في كتابه: التحليل اللغوي الرباعي (L'analyse tétraglossique) الذي نشره عام 1976 في باريس، ونحلل بالاعتماد عليه، وعلى مصطلح تعددية الاستعمال اللغوي pluriglossie الذي سبق أن شرحناه، الأوجه اللغوية المتعددة التي أنتجها ورسّخها في اللغة العربية الاستعمال المعاصر، فاختلقت به وتميزت عن العديد من اللغات الحية الأخرى. لقد كان العامل الأساس في هذه التعددية في الأوجه المستعملة، الذي أحدث هذا الاختلاف وهذا التميز، هو نظام اللغة النحوي الصرفي ذاته، الذي تجسّد ظاهرة الإعراب أهم خواصّه.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

لقد بيّن غوبار (1976) أن في كل لغة حية أربع مستويات هي:

1. المستوى المحلي (Le vernaculaire).
2. المستوى الناقل (Le véhiculaire).
3. المستوى المرجعي (Le référentaire).
4. المستوى الروحاني (Le mystique).

فالمستوى الأول (المحلي) يمثل لغة الجماعة العائلية أو القروية أو القبلية، إنه على أية حال لغة ذات استعمال خاص جداً أو محدود جداً، سنضعه - إن رمزنا للغة ببناء من أربع طبقات - في القبو: قاعدة البناء اللغوي الرمزي، كما يلي:

المستوى الروحاني
المستوى المرجعي
المستوى الناقل
المستوى المحلي

الشكل (1): مستويات اللغة في التحليل اللغوي الرباعي

والمستوى الثاني: الناقل يمثل لغة مشتركة، قاسماً مشتركاً بين الناس؛ إنه لغة عامة ومحيدة، بها يُستقبل الغريب الذي يطرق الباب، وهو يستقر إذن في الطابق الأرضي. والمستوى الثالث: المرجعي هو لغة الثقافة الأدبية، ومكانه إذن في الطابق الأول، في غرفة الاستقبال.

أما المستوى الرابع: الروحاني فلغة تتكون من النصوص المقدسة والنصوص الأسطورية، وهي نصوص خالدة يتحدى استمرارها الزمن، ويتجلى فيها أكبر قدر من الاستقلال بالنسبة إلى اللغة، فلا نلمح في أية لحظة من تاريخها، أيّ تقلص في شحنتها الدلالية. ووظيفة هذه اللغة إثارة أصداء فكرية وعاطفية وروحانية متعددة في الإنسان. إن مكان اللغة الروحانية هو في أعلى البناء، في العلية.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المحرم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

ولكن هذا البناء الرمزي لا قيمة مطلقة له، فتعريف المستويات المختلفة ووضعها الرمزي يرتبطان بوجهة النظر التي نأخذ بها من جهة، ومن جهة ثانية ليس هناك من حاجز بين هذه المستويات المختلفة.

فإن طبقنا هذه المستويات على اللغة العربية أمكننا أن نمثل للمستوى المحلي بالعامية القروية أو القبلية (ع م). وللغة المحلية بالتأكيد تراثها الثقافي الخاص بها الذي لم نأخذه بالاعتبار في هذا البناء اللغوي الرمزي.

واللغة المرجعية هي بالتأكيد لغة النصوص التراثية القديمة شعراً ونثراً: لغة الأعشى وجريز وأبي تمام والمتنبي وابن قتيبة والهمداني... إلخ، وهي ما نستطيع أن نطلق عليه مصطلح فصحي التراث (ف ت).

واللغة الروحانية هي، في اللغة العربية، لغة القرآن الكريم الذي بها أنزلَ من عند الله قرآناً عربياً، فاحتضنته واحتضنها، وحفظته وحفظها. وهي، كذلك، لغة الأساطير العربية التي يمكننا أن نمثل لها بكتاب "ألف ليلة وليلة"، باعتبار أن ما لقيَه هذا الكتاب من اهتمام عالمي، وما حظي به من ترجمات إلى العديد من لغات العالم لم يحظَ بها كتابٌ مماثل له في موضوعه، يرقى به إلى مستوى الأسطورة.

ينبغي أن نُشير هنا إلى أن صفة القداسة تسمُ في هذا المستوى الروحاني القرآن الكريم وحده، باعتباره رسالة سماوية ووحياً. أما أسطورة ألف ليلة وليلة، وهي إنتاج بشري، فتتشارك مع النص المقدس في خاصية: الديمومة وتحدي الزمن، وقوة الشحنة الدلالية واستمرار تأثيرها، على بُعد الزمن بين القارئ ولحظة الإنتاج اللغوي. وحول هذه القدرة التأثيرية للأسطورة يقول كلود ليفي شتراوس، عالم الإناسة المعروف: "نستطيع أن نعرّف الأسطورة بأنها هذا النوع من الخطاب الذي تميل فيه الصيغة النفاقية إلى الصفر. وبهذا الخصوص يكون موقع الأسطورة على سلم أشكال التعبير اللغوي مناقضاً لموقع الشعر، مهما استطعنا أن نقول بُغْيَةً التقريب بينهما. فالشعر شكل لغوي صعب على الترجمة إلى لغة

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

أجنبية، وكل ترجمة تستدعي تشويهاً عديدة. وعلى العكس من ذلك تبقى قيمة الأسطورة بصفتها أسطورة، على الرغم من الترجمة السيئة. ومهما كان جهلنا بلغة الشعب الذي أُخِذَتْ عنه وبتقافته، يدرك الأسطورة، على أنها أسطورة، كل قارئ في العالم كله. إن جوهر الأسطورة لا يوجد في الأسلوب ولا في طريقة السرد ولا في النحو، بل في التاريخ الذي رويت فيه. إن الأسطورة لغة، ولكنها لغة تعمل على مستوى عالٍ جداً، يبلغ فيه المعنى، إن جاز لنا القول، حد الانسلاخ عن الأساس اللغوي الذي بدأت بالحركة عليه" (G. Vigner, 1979).

وأما اللغة الناقلة فهي من دون شك لغة التعليم ووسائل الإعلام والثقافة والمراسلات والمواقف الرسمية على اختلافها... إلخ.

غير أن المستوى الناقل في اللغة العربية يبدو أول وهلة مزدوجاً: فهناك لغة ناقلية، ولنقل: (لغة ناقلية أولى) على نطاق البلاد العربية كلها، وهي التي ينطبق عليها التعريف السابق، ويمكننا أن نطلق عليها مصطلح **اللغة الفصحى المعاصرة (ف م)**؛ وهناك أيضاً لغة ناقلية، ولنقل: (لغة ناقلية ثانية) على نطاق بلد عربي بعينه أو إقليم جغرافي يضم عدة بلدان (بلاد الشام، وادي النيل، المغرب العربي، الخليج العربي) لا تستعمل إلا في الحوار الشفوي. وهذه اللغة الناقلة القطرية أو الإقليمية مختلفة عن اللغة الفصحى المعاصرة ومختلفة أيضاً عن اللغة المحلية ذات الاستعمال المحدود جداً، الذي لا يمتد على نطاق بلد بكماله. وهذا هو لسوء الحظ **مصطلح العامية الغامض والموحي بمفاهيم مؤسفة**، الذي رَسَخَ الاستعمال معاً **للغة العامية المحلية (ع م)** **واللغة الناقلة الثانية: العامية الإقليمية (ع ق)**. ووجود اللغة الناقلة الثانية يبدو أمراً لا جدال فيه" (Halff, 1982). وهذه اللغة الناقلة الثانية لا المحلية هي إذن **المصطلح المقابل للفصحى في ازدواجية اللغة العربية diglossie arabe**.

والباحث المتأمل في استعمال اللغة العربية المعاصر يلاحظ أن هناك مستوى وسطاً بين الفصحى المعاصرة والعامية، فلا هو فصيح كلياً ولا هو عامي كلياً. إنه في رأينا شكل هجين

يدخل في تركيبة الفصحى المعاصرة والعامية، وهو إذن يقتضي وجود شكلين: أولهما أكثر قرباً من الفصحى ينتج عن إدخال تراكيب من لغة عامية قطرية أو إقليمية معينة في حديث تصنُر جُمْلُهُ عن الفصحى المعاصرة، ولْنُطْلَق عليه مصطلح اللغة الوسطى1 (و1). ومعايير ارتباط هذا الشكل (و1) بالفصحى نحوية بالدرجة الأولى: إن الاستعمال النحوي للجمل يبقى خاضعاً لقواعد الفصحى، وإن أُهْمِلَ قسم كبير من حركات الإعراب، ولم يراعَ عدد لا بأس به من ضوابط الفصحى. وهذا هو الشكل الأكثر استعمالاً بين المتقنين: في الاجتماعات الرسمية والمؤتمرات والندوات، وهو مستعمل، وبالأُسف، على نطاق واسع في التعليم.

وثاني الشكلين، على خلاف الأول، أكثر قرباً من العامية، وهو ناتج عن إدخال تراكيب من الفصحى المعاصرة، وربما فصحى التراث، في حديث يمكن أن تعتبر تراكيبه منتمية إلى عامية معينة إقليمية أو قطرية، ولْنُطْلَق عليه مصطلح اللغة الوسطى2 (و2). وهذا الشكل هو الأكثر استعمالاً على مستوى التخاطب اليومي بين المتقنين.

ولهذا الافتراض الذي قدمناه فائدة تصنيفية من دون شك، فهو يربط إجمالاً الشكل الأول (و1) بالفصحى المعاصرة، ويَعُدُّه وجهها الأكثر تساهلاً، ويربط الشكل الثاني (و2) بالعامية، ويعتبره وجهها الأكثر رقيّاً. وهو بذلك لا يأخذ بالحسبان وجود لغة وسطى قد تكون شكلاً قائماً بذاته، أي شكلاً من الممكن أن تحدد قواعده ومعجمه ونظامه.

وعلى هذا الأساس من تنوع أشكال اللغة العربية في الاستعمال المعاصر نجد أن هذه اللغة لا تواجه ظاهرة الازدواجية اللغوية وحدها (diglossie) متمثلة في الفصحى المعاصرة والعامية القطرية أو الإقليمية، بل تواجه كذلك إلى جانبها ومعها، ظاهرة تعددية أشكال الاستعمال اللغوي (pluriglossie) متمثلة بالفصحى المعاصرة والعامية القطرية أو الإقليمية حيناً، وباللغة الوسطى في شكلها: الأول (و1): الفصحى أصلاً، وقد دخلت عليها تراكيب ومفردات من العامية القطرية أو الإقليمية، وأهمل فيها الكثير من علامات الإعراب (ظاهرة تسكين أواخر الكلمات)؛ والثاني (و2): (العامية القطرية أو الإقليمية، وربما المحلية

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

أصلاً، وقد دخلت عليها تراكيب ومفردات من الفصحى). يضاف إلى ذلك في ظروف وحالات قليلة ومتباعدة، الفصحى التراثية لدى المثقفين على صعيد القراءة على الأقل، والعامية المحلية في التواصل المحلي الضيق جداً. وهذا الوضع يبدو مميزاً للغة العربية عن سواها من اللغات.

وعلى أساس هذا التحليل يبدو المستوى الناقل في اللغة العربية مشتملاً، لا على الفصحى المعاصرة والعامية القطرية أو الإقليمية فحسب، بك كذلك على الوسطى في شكلها الأول والثاني.

فإذا عدنا إلى تصنيف غوبار الرباعي لمستويات اللغة والبيت الرمزي الذي مثلنا به لترائبية هذه المستويات، وعدلناه بما يتوافق مع الاستعمال المعاصر للغة العربية، توصلنا إجمالاً إلى خريطة للوضع اللغوي العربي في الاستعمال المعاصر تضم ستة أشكال حية يوضحها الشكل التالي:

التراثية (ف ت)	الفصحى	المستوى الروحاني
		المستوى المرجعي
المعاصرة (ف م)	الوسطى	المستوى الناقل
الشكل الأول (و 1)		
الشكل الثاني (و 2)		
الإقليمية أو القطرية (ع ق)	العامية	المستوى المحلي
المحلية (ع م)		

الشكل (2): مستويات اللغة العربية وأشكالها في الاستعمال المعاصر

إن قراءة متأنية للشكل السابق تسمح لنا بتسجيل الملاحظات التالية:

1. إن المستوى الناقل، وهو مستوى الاتصال على أبعد نطاق، يضم الفصحى المعاصرة (ف م)، وهي تستعمل على مستوى الكتابة وحيدة في معظم الأحيان، وتستعمل في التواصل الشفوي ضمن شروط معينة؛ ويضم كذلك شكلي اللغة الوسطى (و 1) و(و 2)؛ كما يضم

العامية القطرية أو الإقليمية (ع ق).

2. تشمل الفصحى التراثية المستويين الروحاني والمرجعي، على اعتبار أن القرآن هو المصدر الأول لنظام للغة العربية في شكلها: التراثي والمعاصر؛ يليه على التوالي: ما صحَّ سنده من الحديث الشريف؛ فما كان موثقاً به من الشعر والنثر العربي القديم حتى إبراهيم بن هرمة المتوفى سنة 150 هجرية؛ فالقياس؛ فالإجماع.

3. من المفيد أن نشير كذلك إلى أن اللغة التي كتب بها كتاب "ألف ليلة وليلة" تنتمي تصنيفياً إلى الفصحى التراثية، ولكن الظروف المضطربة لأدب عصور الانحدار، والطبعات الشعبية الرديئة والمتعددة لهذه التحفة الأدبية النادرة شوّهت أسلوبها الجميل. ولا شك في أن طبعتها الأصلية المتقنة أرقى وأمتن أسلوباً.

4. تبقى العامية المحلية (ع م) ممثلةً للمستوى المحلي وأداة الاتصال الشفوي ضمن إطارها الجغرافي والاجتماعي الضيق جداً.

5. وما يجب أن نؤكد هنا في هذا التصنيف لأشكال اللغة العربية ومستوياتها، هو أننا سنظل متمسكين بوحدة اللغة العربية على الرغم من تعددية أشكالها في الاستعمال. وسنعتد في تأكيد وحدة اللغة العربية على تعريف علم اللغة الاجتماعي للغة، المستند إلى معيار الولاء اللغوي (Language loyalty) الذي يلزم بأن يؤخذ في الحسبان شعورُ الولاء اللغوي الذي يدفع أبناء جماعة لغوية واحدة إلى التمسك بلغتهم بصفتهما أقوى مقومات هويتهم القومية (Fishman, 1966).

6. اللسان والكفاءة اللغوية والكفاءة التواصلية

وللإجابة عن السؤال الثالث: (ما الكفاءة التواصلية؟ وكيف تتجلى في اللغة العربية؟) من المناسب، قبل الحديث عن الكفاءة التواصلية في اللغة العربية، أن نشير إلى معالم التطور التي رسخها في ميدان علم اللسانيات الحديث في القرن العشرين على التوالي كلٌّ من فرديناند دو سوسير ونعوم شومسكي.

1.6 فرديناند دو سوسير ومفهوما اللسان والكلام (عمار، 2004)

إن القفزة الرائعة التي حققها فرديناند دو سوسير عندما أرسى قواعد علم اللغة البنويوي (نُشر كتابه: دروس في علم اللغويات العام، عام 1916)، فميز، في اللغة، بين اللسان (كل نظام نوعي من العلامات المنطوقة يستعمل لنقل رسائل بشرية)، والكلام (التنفيذ الفعلي للسان، تحقيقه عملياً وواقعياً، نقله من حيز القاعدة النظرية إلى حيز الفعل والتطبيق العملي)، هيأت لنا فرصة ثمينة لتأمل مصطلح النحو في لغتنا العربية، لا بصفته فرعاً من فروعها، بل بصفته مفهوماً أكثر شمولاً وأبعد أثراً وأعمق معنى وتأثيراً. فاللغة من هذا المنظور ليست فروعاً، بل هي نظام شكلي (اللسان) له وجه عملي واقعي (الكلام). واللسان والكلام كلاهما معاً وجهان لكيان واحد هو اللغة.

وقد تتاغم مع الطرح البنويوي ودعّمه على صعيد تعليم اللغات وتعلمها، علم النفس السلوكي الذي بلغ أوجّه في العقدين الخامس والسادس من القرن الماضي، ومازال تأثيره قائماً في مجال الأهداف التعليمية حتى اليوم.

2.6 نعوم شومسكي ومفهوما الكفاءة والأداء (عمار، 2004)

إن الهزة التي أحدثتها في ميدان علم اللغة، نظرية النحو التوليدي أو التحويلي في النصف الثاني من القرن العشرين على يد نعوم شومسكي، وما أزرها وتضافر معها من نظريات معرفية في ميدان علم النفس، نقضت كثيراً من المبادئ التي قام عليها تعليم اللغات البنويوي السلوكي وتعلمها.

كان شومسكي أول من استخدم مفهوم الكفاءة اللغوية (المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل متحدث مستمع عن لغته، وبتعبير أكثر دقة، هي نظام مستبطن من القواعد يتيح للدماغ أن ينتج أو يفهم عدداً غير متناه من جمل هذه اللغة). وهذا المفهوم نظري افتراضي يقابله على الصعيد العملي مفهوم الأداء اللغوي، الذي يعني استعمال الكفاءة اللغوية عندما يُنتج ممثلاً أو يفهم جملًا. ووعي الفرد بكفاءته اللغوية يظهر عندما يتساءل إن كانت جملة ما نحوية أو غير

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

نحوية، كأن يدفع الحدس اللغوي طالباً من أبناء اللغة العربية إلى رفض جملة: **تحدثك** أو جملة: **استعرتك كتاباً**، على اعتبار أن الفعل الأول لازم، وأن الثاني متعد إلى مفعول واحد.

إن نظرة متأملة لركائز نظريتي شومسكي وسوسير تبين أن مفهومي **الكفاءة والأداء** لدى شومسكي يستغرقان في جانب كبير منهما مفهومي **اللسان والكلام** لدى سوسير، ولكن هذا الأخير المتأثر كثيراً **بالطابع الاجتماعي للسان** يتصوره مخزناً لدى كل فرد يستمد منه ما يشاء ومتى يشاء، في حين أن شومسكي ينظر إلى الكفاءة على أنها، في آن معاً، مفهوم أكثر تجريداً وأكثر دينامية؛ لأنها تتضمن الإبداعية اللغوية (*créativité langagière*)، التي تعني: تلك الطاقة الهائلة لدى الإنسان التي تمكنه، بتأثير المثيرات الخارجية، من توليد جمل أو إنتاج جمل في لغة ما، لا يمكن التكهن بها.

والكفاءة كما أسلفنا مفهوم افتراضي يجسده واقعياً على صعيد الاستعمال اللغوي مفهوم **الأداء**. والأداء في عرف من يعملون في ميدان تعليم اللغات، يكون على أربعة أشكال رئيسة مُجمَع عليها، تسمى اصطلاحاً **مهارات**. وينبني على ذلك أن تعليم كل لغة ينبغي أن يهدف إلى تعميق وتطوير وإتقان **كفاءة لغوية** تجسدها أربع مهارات رئيسة هي: **الاستماع** أو **الفهم الشفوي**، و**التكلم** أو **التعبير الشفوي**، و**القراءة** أو **الفهم الكتابي**، و**الكتابة** أو **التعبير الكتابي**. ولكن المتأمل والمتعمق في هذه المهارات يتوصل إلى أن بإمكاننا أن نصنع منها، بعملية توليف رياضي، وضمن شروط تعليمية تعليمية محددة، عدداً من **المهارات المركبة** أو **المتقاطعة** التي يكون إتقانها هدفاً داعماً ومكملاً ومعماً لإتقان المهارات الرئيسية. وإتقان المهارات الرئيسية والمركبة معاً يكون في النتيجة إتقاناً واقعياً للكفاءة اللغوية.

3.6 المفهوم الجديد للنحو

إن **اللسان** بالمنظور السوسيري الذي أشرنا إليه سابقاً هو إذن صلب **الكفاءة اللغوية** في المنظور شومسكي، وهما معاً يتجسدان في مفهوم **النحو** الذي نستطيع أن نعرّفه في تجلّيه الجديد بأنه: **نظام شكلي مركب : نحوي صرفي، صوتي، دلالي. وإتقان هذا النظام ينبغي أن**

يكون الهدف الأول لتعليمنا لغتنا.

4.6 اللغة العربية وتصوّراً سوسيري وشومسكي للنظام اللغوي

واللغة العربية بصفاتها لغة حية لا تخرج عن الوصف السابق لمكونات اللغة من حيث هي: لسان وكلام (بحسب النظرية السوسيرية)، أو كفاءة وأداء (بحسب النظرية الشومسكية)؛ ومن حيث تجلي الكلام أو الأداء في مهارات رئيسة أربع هي: الاستماع والتكلم والقراءة والكتابة؛ ومهارات مركبة أو متقاطعة تنشأ بتوليف رياضي بين المهارات الرئيسية ضمن شروط محددة. وهذه المهارات الرئيسية والمركبة تتوزع بين أنشطة الإنتاج والتعرف، التي يفترض أن تكون موضوعاً لعناية شديدة ومركزة يقوم بها طلاب اللغة العربية بتوجيه أساتذتهم، إذا أردنا للغتنا أن تُعزَّز وأن يفيد تعليمها وتعلمها من التجديدات التربوية التي استندت إلى هذه التطورات المبدعة التي حصلت في مجالي علم اللغة وعلم النفس.

لم يعد ممكناً إذن ولا مقبولاً أن نتحدث في القرن الحادي والعشرين عن نظرية الفروع في اللغة (بتمثيلها بالشجرة ذات الفروع، أو بالأصل ذي الفروع) بعد تناولها باعتبارها نظاماً متناغماً، تتأزر مكوناته وتتضافر لخدمة امتلاك النظام الكلي الذي هو اللغة، وذلك بإتقان مهاراتها الرئيسية والمركبة المتقدمة الذكر.

لا يمكن للنحو إذن، وهو نظام اللغة وجوهرها وروحها ومعيّارها، أن يكون أحد فروعها. لأن الفروع قد تمتد فتتقصف وتموت أو تُبتر، ولأن الفروع قد تتطور، فتتفصل عن الأصل لتصبح هي الأخرى أصولاً مستقلة، كما هي الحال في الأدب وفروعه التي تطور كثير منها ليعطي بذاته أصلاً جديداً مستقلاً. إن النحو أحد مكونات اللغة بالتأكيد، ولكنه المكون الأساسي والأهم فيها على الإطلاق، تتضاف إليه فيها مكونات نفسية واجتماعية وعرقية... إلخ.

إن النحو من اللغة كالقلب من الجسد، لا حياة إلا به حتى في حالة الموت السريري. والمهارات الرئيسية والمركبة التي تكوّن الأنشطة اللغوية المختلفة، التي نعلم اللغة ونتعلمها، فنمارس ونتدرب ونصح ونصوب، ثم نعاود الممارسة والتدرب فالتصحيح

والتصويب، تنطلق من اللغة، من نظامها، ثم تعود إليها؛ إنها كالدّم الذي يضخه القلب نقيّاً إلى شتى أنحاء الجسد عبر الشرايين، ليعود إليه في نهاية الدورة عبر الأوردة مَشُوباً، فينقّي من الشوائب ويضخّ مُجدّداً في حركة دائبة دائمة ما دام الإنسان حياً.

5.6 الكفاءة التواصلية

"إذا كان لافتاً حقاً أن نظرية شومسكي في النحو التوليدي لم تترك أثراً عميقة مباشرة في إعادة توجيه مسار البحث التربوي في ميدان تدريس اللغات، فإن ذلك يعود، في اعتقادي، إلى سبب جلي أكده شومسكي بوضوح شديد عندما قال: "إن اللغة نظام صوري مستقل قد يُستعمل عَرَضاً إلى هذا الحد أو ذاك بهدف الاتصال" (سيرل، 1973). والنموذج البشري لهذا النظام ليس شخصاً واقعياً تنطبق عليه الخصائص الاجتماعية والمعرفية والجسدية والنفسية للإنسان الواقعي. إنه كما يصرح شومسكي "متحدث/مستمع مثالي، منتمٍ إلى جماعة لغوية متجانسة كلياً، يعرف معرفة كاملة لغته، ولا يتأثر، حينما يطبق في أداء فعلي معرفته عن اللغة، بشروط غير ملائمة نحويّاً، من مثل انحصار الذاكرة والشرود، وانتقال الاهتمام أو الانتباه، والغلط العابر أو المميز" (Hymes, 1971). وهذا يعني إذن أن النظام اللغوي في المنظور الشومسكي، في أساسه، ليس نظاماً هدفه التواصل. ونقطة الضعف البارزة هذه في تصوّره عن اللغة، التي أثارت اعتراضات عليه عنيفة هي التي كانت، في تقديري، عاملاً حاسماً في تطوير تعليم اللغات بهدف التواصل. إن مفهوم الكفاءة التواصلية الذي وضعه هايمز عام 1971، جسّد واقعياً الاحتجاج على مفهوم شومسكي عن الكفاءة اللغوية، ووسّعه.

ولكن فضل شومسكي الذي لا يُنسى على تعليم اللغات المعاصر يتجلى في أنه وجه الأنظار إلى التعامل مع اللغة على أساس شمولي، باعتبارها نظاماً أو كياناً موحّداً متماسكاً. وهذا بحد ذاته إنجاز ضخم إن لم نقل: ثورة" (عمار، 2010).

فما الكفاءة التواصلية إذن؟ لقد عرفها هايمز بأنها "المعرفة (العملية وليس بالضرورة

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

الظاهرة) للقواعد النفسية والاجتماعية التي توجه استعمال الكلام في إطار اجتماعي (...). إن (...) الكفاءة التواصلية تكمل بالضرورة الكفاءة اللغوية (النحوية) للشخص المتكلم (...) وتقتضي امتلاك الأنظمة والتغيرات اللغوية الاجتماعية ومعايير الانتقال من نظام أو تغير إلى آخر؛ إنها تتطلب أيضاً معرفة عملية فيما يخص الأعراف التعبيرية المستعملة في جماعة معينة" (Galissou et al., 1983).

إن الكفاءة التواصلية تعني، باختصار وبمعنى أكثر تبسيطاً: "امتلاك قدر معين من قواعد لغة معينة (قواعد متمثلة بالطبع، أي مستبطنة) تمكن مستعمل هذه اللغة (سواء أكان من أبنائها أم من غيرهم) من الاتصال المثمر مع أبنائها، فهماً وإفهاماً بما يتفق مع الأعراف التعبيرية السائدة في الجماعة اللغوية" (عمار، 2002).

وإذا كانت الكفاءة اللغوية كما بينا مفهوماً افتراضياً نظرياً يُستدل عليه ويقاس بواسطة الأداء اللغوي فإن الكفاءة التواصلية مفهوم واقعي عملي (لأنها بالتعريف معرفة عملية). وهي تتجلى عبر الأداء اللغوي، باعتبارها أحد وجهيه: الوصفي التقعيدي أو التواصلية. فإذا كان هدف النشاط اللغوي تأمل قواعد اللغة والتبصر بها بهدف فهمها والتدرب عليها واستيعابها، سُمي نشاطاً لغوياً وصفيّاً تقعيدياً؛ إنه وصفي تقعيدي؛ لأنه يستعمل اللغة من أجل وصفها وشرح بنيتها وتراكيبها وقواعدها؛ من ذلك ما يجري في دروس النحو والصرف والإملاء والخط... إلخ. وإذا كان هدف النشاط اللغوي التواصل مع الآخرين بهدف قضاء الحاجات وتسيير شؤون الحياة في مختلف مواقفها وظروفها، سُمي نشاطاً لغوياً تواصلياً. وكل من وجهي الأداء: الوصفي التقعيدي والتواصلي يجري من خلال المهارات اللغوية الرئيسة والمركبة التي سبق ذكرها.

1.5.6 الكفاءة التواصلية للمتعلم العربي

كيف يمكننا إذن أن نوضح معالم الكفاءة التواصلية لدى المتعلم العربي أو المثقف العربي بالاستناد إلى ما سبق أن قدمناه من مستويات اللغة وأشكالها في الاستعمال المعاصر؟ إن هذه

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

المهارة مركبة متعددة المكونات، تُستعمل في أدائها، على الصعيدين الشفوي والكتابي في مواقف التواصل اليومي المختلفة، أشكال اللغة العربية السنّة التي سبق أن تناولناها بالتحليل والشرح في الفقرة (1.4.5). ولتوضيح المشهد سنلجأ إلى الشكل الآتي الذي يقدم خريطة لوضع الاستعمال المعاصر للغة العربية من خلال مهاراتها الأربع الرئيسة، التي تستوعب وجهي الاستعمال اللغوي: الشفوي والكتابي، في حالتَي الفهم والتعبير.

الكتابي		الشفوي		الكفاءة التواصلية عبر النشاط اللغوي	شكل اللغة العربية الذي يجري به النشاط اللغوي
التعبير	الفهم	التعبير	الفهم	ف ش	ت ش
ت ك	ف ك	ت ش	ف ش	التراثية (ف ت)	الفصحى
(+)/_	+_	(+)/_	+_	المعاصرة (ف م)	الوسطى
+	+	+	+	الشكل الأول (ل و 1)	العامية
-	-	+	+	الشكل الثاني (ل و 2)	المحلية (ع م)
(+)/_	(+)/_	+	+	الإقليمية أو القطرية (ع ق)	
(+)/_	(+)/_	+	+	المحلية (ع م)	

معنى الرموز:

+ = (نعم، تستعمل).

- = (لا، لا تستعمل).

+/- = (تستعمل بمقدار أو بآخر تبعاً لكفاءة المتعلم وأهدافه أو مستوى سهولة النص).

+/- = (لا، ولكن قد تستعمل أحياناً أو قد تصادف تبعاً لظروف محددة).

الشكل (3): الكفاءة التواصلية للمتعلّم العربي

1.1.5.6 التعليق على الجدول

1. في فصحي التراث يحصلُ الفهم الشفوي (ف ش) والفهم الكتابي (ف ك) بمقدار أو بآخر، حتى لدى أولئك الذين يتمتعون بمستوى ثقافي عالٍ. إن الفهم الشفوي وارد مثلاً حينما تُلقى على السماع قصيدة تراثية في مناسبة أدبية أو في داخل الصف في درس أدب. ومثل ذلك ممكن في الفهم الكتابي؛ إن الشخص الراغب في قراءة النصوص التراثية لأهداف دراسية

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

أو ثقافية يستطيع القيام بذلك. وفي دروس الأدب التراثي في الصف المدرسي أو الجامعي يمارس الأستاذ والطالب لأغراض تعليمية هاتين المهارتين.

أما التعبير الشفوي (ت ش) بفصحى التراث فلا يمارس الآن إلا في حالات استثنائية جداً، وكذلك الأمر بخصوص التعبير الكتابي (ت ك)، إلا ذلك الاستعمال المتعلق بالمعارضة (في الشعر) أو كتابة الشعر على النمط التقليدي (العروض والموضوعات والمفردات). ومن هنا جاءت إشارة _/(+) في حقل التعبير الكتابي.

2. وفي الفصحى المعاصرة وضعنا إشارة + في حقل الفهم الشفوي (ف ش) والتعبير الشفوي (ت ش)، مع أن ممارسة هاتين المهارتين محددة بمواقف معينة (المواقف الرسمية، والتدريس غالباً، والترجمة، وبعض البرامج الإذاعية والتلفزيونية،.. إلخ). إن ما نرمي إليه في الواقع هو أن نعبر عن كفاءة المخاطب العربي المتعلم، أي ما يصدر بالنسبة إليه عن الممكن. ومن الطبيعي أن تكون الفصحى المعاصرة الشكل الأكثر انتشاراً على صعيد الفهم الكتابي والتعبير الكتابي.

3. أما اللغة الوسطى من الشكلين: الأول (و1) والثاني (و2) الهجينين فهي منتشرة في أوساط المثقفين، ويلجأ إليها حين يحس المتكلمون بضغوط ذي طبيعة (فكرية أو رسمية): احترام التقاليد الثقافية أو الدينية والجو الجامعي أو المدرسي والمواقف الرسمية؛ ففي اللغة الوسطى من الشكل الثاني (العامية الإقليمية التي تحوي تراكيب من الفصحى الحديثة) ينتمي المتحدثون عامة إلى الإقليم نفسه أو إلى أقاليم متجاورة؛ إذ إن هناك مستوى مقبولاً من التفاهم المتبادل بين عامياتهم.

وفي اللغة الوسطى من الشكل الأول (الفصحى المعاصرة التي تحوي تراكيب من العامية) تكون العاميات متعددة بصفة عامة، ويمكننا أن نتصور مثلاً لاستعمالها ما يجري عندما يجتمع مفكرون عرب في مؤتمر أدبي أو علمي أو سياسي أو تربوي.. إلخ، أو في الجامعة العربية أو في منظمة دولية كالیونسكو مثلاً.

وبوجه عام يكون الضغط (الفكري أو الرسمي) على قدر من الشدة يجعله يستدعي

استعمالاً سائداً لمستوى من الفصحى المعاصرة (متساهلاً، ومن هنا كان غياب علامات الإعراب)، من دون أن يمنع ذلك وجود تراكيب وعبارات من العاميات الإقليمية. وهكذا، فاللغة الوسطى من الشكل الأول يمكن أن تستعمل إذن بين متخاطبين ينتمون إلى أصل إقليمي واحد، من ذلك مثلاً ما يجري في الندوات واللقاءات الصحفية والتلفزيونية المحلية. ومن ذلك أيضاً ما يجري في التعليم على مختلف مستوياته، ولا نستثني من هذا التعميم المؤسف إلا بعض من يدرّسون اللغة العربية وآدابها.

4. أما العامية الإقليمية (ع ق) والعامية المحلية (ع م) فاستعمالهما يقتصر على المجال الشفوي فهماً وتعبيراً. ولكننا وضعنا إشارة _/(+) في الحقلين الخاصين بالتعبير والفهم الكتابيين لنشير إلى حالات استعمال خاصة تقتضيها مواقف معينة (كتابة حوارات الأفلام السينمائية والمسلسلات التلفزية والتمثيلات الإذاعية والمسرحيات... إلخ، بالعامية الإقليمية المصرية أو الشامية أو الخليجية... إلخ). وربما كتبت أيضاً بالعامية المحلية، من نماذج هذه الحالة: المسلسل التلفزي السوري الساخر: ضيعة ضايعة (قرية ضائعة)، الذي لقي رواجاً كبيراً على الفضائيات العربية.

إن الكفاءة التواصلية للمتعلّم العربي أو المثقف العربي تقتضي إذن إتقان مهارات متعددة: رئيسة ومركبة، لا يتسع المكان الآن لتناولها، تُؤدّى باستعمال أشكال من اللغة العربية متنوعة. وقد عالج الباحث هذه المهارات في دراسة مستقلة (راجع في هذا الصدد: عمار، 2010: "تحو رؤية معاصرة لتعليم اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات الحديث"، مجلة التعريب، العدد 37، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، الأليكسو، دمشق).

إنها كفاءة متعددة الجوانب اقتضتها طبيعة تطور اللغة العربية وظروف الاستعمار والتجزئة والتخلف التي أشرطت هذا التطور. وإكساب هذه الكفاءة لأبنائنا، وتمكينهم منها يجب أن يكون الهدف الأول لتعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية العربية في الوقت الراهن. فكيف تستطيع المؤسسات التربوية ومؤسسات المجتمع المحلي أن تسهم في تمكين هذه الكفاءة لدى أبنائنا؟

7. تمكين أبنائنا من الكفاءة التواصلية في اللغة العربية

وفي الإجابة عن السؤال الرابع نشير إلى الدور المركزي للكفاءة التواصلية في تطوير أداء أبنائنا في اللغة العربية، وإلى الدور المحوري الذي تؤديه في حياتهم العلمية الراهنة والعملية المستقبلية. إن تمكين أبنائنا من الكفاءة اللغوية غداً، كما سبق أن بينا في المقدمة مطلب سياسي وثقافي لا تربوي فحسب. ولذلك سنحاول فيما يلي أن نتلمّس معالم دور كل من المؤسسات التربوية ومؤسسات المجتمع المحلي في تمكين أبنائنا من هذه الكفاءة التي تُؤدّي أصلاً بالفصحى المعاصرة، وتُمتلّك من خلالها.

1.7 دور المؤسسات التربوية في تمكين أبنائنا من الكفاءة التواصلية

من بين الوجوه الكثيرة لإسهام المؤسسات التربوية في دعم تقوية الكفاءة التواصلية وترسيخها:

1. "توسيعُ أفق استعمال الفصحى المعاصرة في التعليم على مختلف مستوياته، على الصعيد الشفوي بوجه خاص، ما دامت لغة الكتابة بلا منازع؛ إنها بالتأكيد لغة التعليم ما قبل الجامعي في البلدان العربية (يستثنى من ذلك بالطبع دروس اللغات الأجنبية). أما التعليم الجامعي فهو موزع بين اللغة العربية (في كليات العلوم الإنسانية)، واللغتين الإنكليزية (في كليات الهندسات والعلوم الطبية والصيدلانية)، والفرنسية المستعملة في تدريس هذه التخصصات في بلدان المغرب العربي. نستثني من هذا التعميم جامعات الجمهورية العربية السورية، التي تدرس فيها مختلف التخصصات باللغة العربية. ولكن هل الفصحى المعاصرة هي المستعملة فعلياً وواقعياً في التعليم؟ نكاد نجزم، من واقع الخبرة الميدانية والملاحظة المباشرة، أننا إذا استثنينا أقسام اللغة العربية في الجامعات ودروس اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، لا نجد استعمالاً للفصحى المعاصرة في غالب الأحيان، بل للغة الوسطى من الشكل الأول الذي تسقط فيه عموماً علامات الإعراب، وقد يُسَفّ بعض المدرسين والمعلمين فيستعملون الشكل الثاني من اللغة الوسطى

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

في تعليمهم. ولا تخلو بعض دروس اللغة العربية من استعمال متكرر للشكل الأول من اللغة الوسطى في حالات غير قليلة أكدتها معاشتنا المستمرة للمدرسين في صفوفهم، في دروس التربية العملية أو الميدانية" (عمار، 2009).

2. وبالنظر إلى هذا الواقع، يمكن قبول اللغة الوسطى في الصفوف الدنيا من التعليم على صعيد الحوار الشفوي، والسعي الدائب للرقى بها إلى مستوى الفصحى المعاصرة شيئاً فشيئاً كلما ارتقينا في السلم التعليمي، في غير دروس اللغة العربية عموماً، وفي دروس اللغة العربية على وجه الخصوص. على أن يعطي المعلمون الأسوة الحسنة والنموذج الذي يُحتذى في احترام العربية الفصحى والتزامها في تعليمهم.

3. النضال الدائم من أجل توسيع أفق استعمال الفصحى المعاصرة في حياتنا التعليمية، شفويّاً وكتابياً، بالتشجيع والتوجيه المستمرين، والعناية المتواصلة بهذا الشريان الذي يربط حاضر أبنائنا بماضيهم، ويعزز انتماءهم إلى جذورهم، ويرسخ هويتهم القومية، ويوطد التوازن في شخصياتهم. إننا مدعون، لتحقيق ذلك إلى:

4. تطوير مناهجنا التعليمية وطرائق تدريسها، ولا سيما مناهج اللغة العربية، وجعلها أكثر جاذبية وتشويقاً، وأقرب إلى واقع طلابنا واهتماماتهم ومشكلاتهم؛

5. وتطوير البحث التربوي الموجّه الذي يركّز على مشكلاتنا التربوية، ويسعى إلى تطوير واقعنا التربوي، ويدرس حاجات المتعلمين اللغوية ويرصدها بؤية سدّها عند بناء مناهجنا التربوية؛

6. ومتابعة ما يستجد على الساحة التربوية الدولية، والإفادة مما يبدو لنا نافعاً وملائماً لواقعنا وثقافتنا وقيمنا؛

7. والتركيز الدائم في دروس اللغة العربية على تعزيز الكفاءة التواصلية وترسيخها؛ باعتبارها التجسيد الواقعي والعلمي للكفاءة اللغوية، وذلك باعتماد المدخلين: التواصل والتكاملي في تعليم لغتنا العربية، وتكثيف الأنشطة اللغوية التي تتناول عمليتي: التعرف والإنتاج اللغويين، والاهتمام الدائم بالمهارات اللغوية الرئيسة والمركبة، فذلك من شأنه أن يطور

ويرسخ ويوسع مجال استعمالها الشفوي الذي نراه ضرورة ملحة" (عمار، 2009).
8. وتمتين العلاقة بين أولياء الأمور في المجتمع المحلي والمدرسة، من طريق تفعيل الاجتماعات الدورية والطارئة، لمناقشة مختلف القضايا التي تتعلق بتعليم أبنائهم، ومنها قضية تمكينهم من اللغة العربية في شكلها الفصح المعاصر، بصفتها مكوناً رئيساً من مكونات شخصيتهم، وأداة بالغة التأثير في حياتهم العلمية والعملية.

2.7 دور مؤسسات المجتمع المحلي في تمكين أبنائنا من المهارة التواصلية

ومن بين الوجوه العديدة لإسهام مؤسسات المجتمع المحلي في دعم تمكين أبنائنا من الكفاءة التواصلية في اللغة العربية وترسيخها:

1. توسيع رقعة استعمال الفصحى المعاصرة في وسائل الإعلام المرئية والمسموعة. وهذا الإجراء يحتاج في تقديرنا إلى إرادة سياسية على مستوى الحكومات أو الوزارات العربية صاحبة القرار فيما يخص وسائل الإعلام الرسمية على الأقل. على أن يرافق ذلك حملات توعية مكثفة تقوم بها المؤسسات الفكرية والثقافية المعنية. ولعل أحد الإجراءات الأكثر جدوى في تقديرنا أن يرافق ذلك كله إخضاع الراغبين في العمل في ميدان الإعلام لاختبار مستوى في اللغة العربية الفصحى المعاصرة، يُعدُّ النجاح فيه شرطاً لازماً للتعيين" (عمار 2009).

2. اشتراط اجتياز اختبار أداء لغوي في اللغة العربية للتعيين في المؤسسات غير التربوية بجرى لأولئك الذين سيشغلون مواقع إدارية يكونون فيها على صلة دائمة ومباشرة بمواقف الحديث والكتابة والحوار الرسمي.

3. تكوين جمعيات لحماية اللغة العربية الفصحى، تقوم بتوعية أبناء المجتمع المحلي بدور هذه اللغة في تحقيق التوازن في شخصية الفرد الفاعل والمؤثر في مجتمعه؛ وفي صون وحدة المجتمع وتماسكه، باعتبارها أداة التواصل الرسمي، ووعاء الإنتاج العلمي والثقافي فيه.

4. تعزيز دور المراكز الثقافية في التوعية المجتمعية بدور اللغة المحوري في حياة الأمة

وتطورها الحضاري، وتوضيح دورها في إغناء التراث الإنساني عبر نقلها تراث الأمة وإنتاجها الحضاري إلى الأمم الأخرى.

5. تستطيع الأسرة أن تقوم بدور نشط وفعال في دعم اللغة العربية الفصحى والحفاظ عليها، وذلك بالسعي إلى إغناء مكتبة البيت بكتب لغوية مختارة. ويمكن التشاور في ذلك مع معلمي اللغة العربية في المدرسة لاختيار أفضل هذه الكتب وأكثرها فائدة للأبناء في تعلمهم اللغوي. ومن الضروري أن يمتلك كل بيت معجماً لغوياً صغيراً سهل الاستعمال كالصاح مثلاً أو المنجد. ومن المفيد جداً كذلك أن يكون في كل بيت معجم متوسط الحجم سهل التناول كالمعجم الوسيط، ليعود إليه الطالب والأهل عند الحاجة.

6. وهذا الأمر من شأنه أن يساعد على تحقيق مقولة التقريب بين الفصحى والعامية. وسيكتشف من يعود إلى هذه المعاجم أن كثيراً من المفردات التي كان يُظن أنها عامية أو دخيلة على الفصحى، هي فصيحة. ولكن الاستعمال المكثف لها في التواصل اليومي العامي جعلها تبدو بعيدة مبتذلة، وكأنها جزء من قاموس العامية.

إن العودة المتكررة إلى هذه المعاجم ستغدو، شيئاً فشيئاً، عادة يومية مستحبة في كل مرة يجد صاحب الحاجة، وليّ أمر كان أو طالباً، أنها ضرورية. إن هذا العمل السهل الناضج والنافع جداً سيكون سبباً إلى تحقيق المتعة، والألفة، التي كانت مفقودة، بين الطالب واللغة الفصحى وأوعيتها الرئيسية. وهذه الألفة المتنامية ستجعل الطالب أكثر ميلاً إلى الفصحى، وأكثر حماسة لها، ورغبة فيها، وعفوية في استعمالها. وهذه من شأنه، في نهاية الأمر، أن يسهم إسهاماً كبيراً في تمكينه من الكفاءة التواصلية في اللغة العربية.

8. خاتمة

لقد أثبتت اللغة العربية عبر مراحل تطورها المختلفة أنها لغة حيّة قادرة على التلاؤم مع النظريات اللغوية الحديثة، وقادرة على التكيف مع قوانين تطور اللغات، مع احتفاظها بأصالتها وتماسكها وتفرداها عن سواها من اللغات البشرية، بخصائص وسمات جعلتها تُطوّر عبر

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَمُ / كانون الأول (ديسمبر) 2010

الزمن أشكالاً فرضها الاستعمالُ الشفوي والكتابي، المحكومُ هو الآخر بعوامل متعددة: ثقافية واجتماعية وسياسية واقتصادية... إلخ، لا مجال هنا للتفصيل فيها. ولكن هذه الأشكال بقيت، كما أوضحنا، تجليات للغة العربية في هيئات شكلية شديدة الارتباط بالأصل غير مستقلة عنه، يحكم التغيرات فيها منطقُ ازدواجية اللغوية *diglossie*، وتعددية الاستعمال اللغوي في اللغة الواحدة *pluriglossie*، (الذين يؤيدان، كما أسلفنا، إلى تغيرات في النطق وفي المعجم اللغوي، إضافةً إلى تغيرات نحوية صرفية)، لا منطقُ الثنائية اللغوية *bilinguisme* التي تسبب تفاعلات بنوية بين نظامين لغويين مختلفين؛ ويحكم وحدتها معيارُ الولاء اللغوي، المستمد من علم اللغة الاجتماعي. وبقيت اللغة العربية قادرة في الوقت ذاته على الخلق والإبداع، والاستجابة لمتطلبات الرقي الحضاري والتّقاني، ولمقتضيات التطوير والتحديث، على الرغم من جميع محاولات الأذى والإقصاء والاتهام بالقصور والانكماش (عمار، 2009).

"إن الفصحى المعاصرة التي تطورت عن الفصحى التراثية، فبدت شكلاً أكثر مرونة وتكيفاً مع مقتضيات الاستعمال، استمدّت من معين نظام الفصحى التراثية النحويّ ومن معين نظامها المعجمي، ما تتطلبه حاجات الكفاءة التواصلية على اختلاف ميادينها ومشاربها، وطوّرت هذين النظامين لسدّ حاجات الاتصال والتطور الحضاري والتقني، فانتقلت، وولدت، وقاست (من القياس)، ونحتت، وعربت، على أيدي شعرائها وكتّابها وعلمائها ومترجميها، المبدعين؛ وعلى أيدي هيئاتها العلمية واللغوية المتمثلة بمجامع اللغة العربية، مع بقائها عميقة الارتباط بالأصل، شديدة الوفاء له. إنها هي المؤهلة لأن تجسد وحدة اللغة العربية وسيرورتها، ووعاء الكفاءة التواصلية وأداة التعبير فيها، وهي التي ينبغي أن تظل موضع الدعم والرعاية والتشجيع والعناية من الأنظمة السياسية والتربوية، ومن مختلف الأفراد المؤثرين ومؤسسات المجتمع الأخرى المعنية" (عمار 2009).

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

مراجع استخدمت في الدراسة

مراجع باللغة العربية

- الأفغاني، سعيد (1964). في أصول النحو. دار الفكر. دمشق. الطبعة الثالثة.
- البلوشي، مريم (2009). استعمال طلبية الصف الثامن الأساسي في سلطنة عمان للزواجية اللغوية في تعبيرهم الشفوي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بجامعة السلطان قابوس.
- ابن خلدون. مقدمة ابن خلدون. الجزء الرابع. تحقيق علي عبد الواحد وافي (1957). لجنة البيان العربي. القاهرة.
- دوسوسير، فرديناند (1916). موضوع الأسنية. الفكر العربي: مجلة الإنماء العربي للعلوم الإنسانية. العددان 9-8. ص ص 103-111 بيروت. نص مترجم لم يذكر مترجمه.
- سيرل، جون، ر. (1979): "شومسكي والثورة اللغوية"، مجلة الفكر العربي، العدد المزدوج 9/8: الأسنية أحدث العلوم الإنسانية، معهد الإنماء العربي، بيروت. المقال مترجم عن: مجلة البحث (التي تصدر باللغة الفرنسية)، العدد 32، المجلد الرابع، آذار 1973.
- عمار، سام (2010). "تحو رؤية جديدة لتعليم اللغة العربية في ضوء علم اللسانيات الحديث".
- مجلة التعريب. العدد 37. مركز التعريب والترجمة والتأليف والنشر. الأليكسو. دمشق.
- عمار، سام. (2009). "اللغة العربية من منظور علم اللسانيات الحديث: تطورها وتجلياتها في الاستعمال المعاصر". مجلة التعريب. العدد 35. مركز التعريب والترجمة والتأليف والنشر. الأليكسو. دمشق.
- عمار، سام (2004). "تحو تصور عملي لتيسير تعليم النحو". مجلة التعريب. العدد 27. مركز التعريب والترجمة والتأليف والنشر. الأليكسو. دمشق.
- عمار، سام (2002). اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية. مؤسسة الرسالة. بيروت.

مراجع باللغتين الفرنسية والإنكليزية

- Fishman, J. (1966). *Language Loyalty in the United States*. Mouton. Lahay.
- Galisson, R. et alt. (1983). *Dictionnaire de didactique des langues*. 4ème édition. Hachette. Paris.
- Gobar, h. (1976). *L'Aanalyse tétraglossique*. Paris.
- Halff, B. (1982). « Données sociolinguistiques et enseignement de l'arabe en France ». In: *Analyse théorie. N. spécial: Pédagogie de l'arabe*. Paris.
- Hymes, D. H. (1971): *On communicative Competence*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press. Tradution française en 1984.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المٌحرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

- Mackey, w. f. (1972). **Principes de didactique analytique**. Traduction française.
- Vigner, g. (1979). **Lire: du texte au sens**. CLE intenational. Paris.

الأسس المعجمية في معاجم التعريب التراثية (المعرب للجواليقي نموذجاً)

محمد خالد الفجر

قائم بالأعمال في مجمع اللغة العربية بدمشق

تعريف موجز بالمعاجم العربية

يُعَدُّ العرب من أوائل الشعوب التي امتازت بالتصنيف المعجمي، وهذا ما أكَّده أغلب العلماء وشهد به غير عالم من الأعاجم كهايوود الذي يقول: "يُعَدُّ العرب أفضل حتى عصر النهضة في تصنيف القواميس، والأعمال المعجمية"¹. وهذا ما ذكره فيشر حيث قال: "إذا استثنينا الصين فلا يوجد شعب آخر يحق له الفخر بوفرة كتب علوم لغته، وبشعوره المبكر بحاجته إلى تنسيق مفرداتها حسب أصول وقواعد، غير العرب"².

وكانت المعاجم العربية محاولة من مصنفها لاحتواء اللغة العربية بنوعها، أي اللغة العامة واللغة العلمية. وقد تنوعت طرق ترتيبها فمنها ما رُتِّب وفق الترتيب الصوتي مثل أول المعاجم العربية، معجم (العين) للخليل بن أحمد الفراهيدي (100-175هـ/718-786م) ومنها ما رُتِّب ترتيباً ألفبائياً، وقد تُوزع على شكلين ترتيب بحسب الأوائل وترتيب بحسب الأواخر³.

¹ John A. Haywood, Arabic Lexicography, Leiden, Netherlands, 1960, p10.

² أوغست فيشر، المعجم اللغوي التاريخي، القاهرة، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1387هـ/1967م.

³ المعاجم التي رتب ترتيباً صوتياً هي: العين للخليل بن أحمد الفراهيدي، والبارع لأبي علي القالي، وتهذيب اللغة للأزهري، والمحيط للصاحب بن عباد، والمحكم لابن سيده.

وقد احتوت المعاجم العربية جميع أنواع الخطاب اللغوي العربي، فمنها ما صنف لاحتواء مفردات اللغة العامة، ومنها ما صُنِّف لاحتواء موضوعات عامة مرتبطة بحياة الإنسان، ومنها ما صنف لاحتواء المصطلحات، وهو المعجم المختص، وقد قسم المعجم المختص إلى معجم مختص بحقل علمي واحد، ومعجم مختص بأكثر من حقل علمي¹، ويمكن أن يُدرج ضمن المعاجم المختصة تلك المعاجم التي صُنِّفت لاحتواء الكلام الأعجمي، أي الكلام المعرب والدخيل؛ لأنها صُنِّفت وخصصت لنوع خاص من مستويات اللغة، ألا وهو الكلام المقترض الذي دخل العربية من غيرها من اللغات. فكما هو معروف ومسلم به أن اللغات تحتك فيما بينها وأن كل لغة تستورد ألفاظاً من اللغات الأخرى، وهذا الاحتكاك يوسع أفقها ويجعلها قادرة على حمل المفاهيم الجديدة، وهو عنوان حيوية اللغة وقدرتها على التواصل وعدم الانغلاق على نفسها. فالافتراض اللغوي وسيلة من وسائل توليد المفردات وإثراء اللغة وتوسيع منظومتها المفهومية²، وقد أحسن الدكتور وهيب كامل تشبيه انتقال الحضارة بين الأمم عندما قال: "بين الحضارة والمرض المعدي بعض أوجه الشبه، فكلاهما ينتقل من جماعة إلى أخرى باللمس والاتصال"³.

وقضية الدخيل والمعرب ذكرت في أوائل المعاجم العربية، فالخليل حدّد قاعدة صوتية يُميّز بواسطتها العربي من الدخيل. قامت هذه القاعدة على ما سماه بأحرف الذّلاقة وهي: (الراء واللام والنون والفاء والباء والميم) فيبين أن كل كلمة "رباعية أو خماسية معرّاة من حروف

¹ المعجم العربي العام مثل: معجم العين والجمهرة وغيرها، وأمّا معجم الموضوعات فكان منها: المصنف لأبي عبيد والمخصص لابن سيده، وأمّا معاجم المصطلحات فالذي كان مختصاً بحقل علمي واحد مثل المعاجم التي خُصِّصت للأدوية، والذي كان مختصاً بأكثر من حقل علمي مثل: "معجم مفاتيح العلوم للخوارزمي وغيره.

² انظر: د. علي القاسمي، الافتراض والتعريب في توليد المصطلحات العلمية، بحث منشور في ندوة المصطلح والمصطلحية، الجزائر، جامعة سعد دحلب، 2004، ص 361.

³ د. لاسي أوليري، علوم اليونان وسبل انتقالها إلى العرب، ترجمة د. وهيب كامل، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1962، مقدمة المترجم ص 1.

الذَّلَق أو الشفوية ولا يكون في تلك الكلمة من هذه الحروف حرفاً واحداً أو اثنتان أو فوق ذلك فاعلم أنَّ تلك الكلمة محدثةٌ مبتدعة، ليست من كلام العرب¹، وكان عددٌ من أصحاب المعاجم القديمة ينصُّون على أصل الكلمة كما في الجمهرة لابن دريد، وبعد مرور الزمن واشتداد عود النهضة المعجمية العربية، ظهر في الساحة اللغوية معجم يعد من أوائل المعاجم المختصة بالمعرب والدخيل وهو معجم (المعرب) للجواليقي (ت544هـ/1145م)² الذي نص في مقدمته على أنه سيحاول في معجمه أن يحصر الكلمات الدخيلة. وأكثر العلماء على أن معرب الجواليقي يُعد أول المعاجم التي عالجت قضية الاقتراض اللغوي بطريقة منهجية ونظرية تطبيقية³ للمعرب والدخيل، وكان ظهوره في القرن الخامس الهجري. وقد تابعه في هذا النوع من التصنيف المعجمي عدد من العلماء كان منهم السيوطي (849-911هـ/1445-1505م) في (الألفاظ المعربة)، وابن كمال باشا (ت940هـ/1534م)، والخفاجي (977-1069هـ/1659-1569م) في (شفاء الغليل) في (تحقيق تعريب الكلمة الأعجمية) وغيرهم....، وهذا النوع من التصنيف المعجمي يُعد مهماً لأمرين: أولهما أنها تمثل معاجم تأثيلية حاول أصحابها رد الكلمات إلى أصلها، وثانيهما أنها تسهم في إغناء المعجم التاريخي العربي، الحلم الذي يرجو العرب تحقيقه في يوم من الأيام. ولأهمية هذه المعاجم لابد من نظرة في منهجها وطريقة تصنيفها، ونظراً لاتساع مادة المعرب وكثرة الكتب التي ألُفَت فيه، فإنني سأحصر بحثي في أول معاجم التعريب الذي يُعدُّ أهمها ألا وهو (المعرب) للجواليقي. وقد تناول طريقة الجواليقي

¹ الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق د. مهدي المخزومي، ود. إبراهيم السامرائي، إيران، انتشارات اسوه، 1414 هـ. ق، ج1/46.

² موهوب بن أحمد بن محمد بن الخضر بن الحسن أبو منصور ولد في بغداد 466هـ/1073م، وتوفي فيها سنة 540هـ/1145م. من كتبه: "المعرب فيما تكلمت به العرب من الكلام الأعجمي"، و"تكملة إصلاح ما تغلط فيه العامة"، و"أسماء خيل العرب وفرسانها" و"شرح أدب الكاتب" وغيرها... انظر: الزركلي، الأعلام، بيروت، دار العلم للملايين، ط11، 1995، ج7، ص335.

³ انظر: د. إبراهيم بن مراد، المصطلح الأعجمي، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1985، ج1، ص34.

في تصنيف معجمه غير باحثٍ من الباحثين اللغويين، منهم على سبيل التمثيل لا الحصر الدكتور إبراهيم بن مراد في كتابه المصطلح الأعجمي¹، لكن حديثه كان إشارات موجزة رأيت من الأهمية بمكان التوسع فيها والوقوف على أشياء لم يقف عليها، فستكون هذه الدراسة محاولة لتسليط الضوء على الأسس المعجمية التي تجلت في المعرّب.

المعرّب والدخيل:

فرّق العلماء المحدثون بين المعرّب والدخيل فرأوا أن المعرّب هو: "اللفظ الذي تقتضيه اللغة العربية من اللغات الأخرى، وتخضعه لنظامها الصوتي والصرفي عن طريق الزيادة فيه أو الإنقاص منه أو القلب أي إبدال حروفٍ عربيةٍ ببعض حروفه"².

وأما الدخيل فبينوا أنّه: "اللفظ الذي تقتضيه اللغة العربية من اللغات الأخرى وتبقيه على حاله دون أن تغير في أصواته وصيغته، مثل تلفون، تلكس..."³.

ولكنّ الرأي الذي يُماشى مع سير الافتراض اللغوي هو اعتبار الدخيل أعم من المعرّب، أي إن الدخيل يمكن أن يسمى معرّباً أما المعرّب فلا يسمى دخيلاً؛ وذلك لأنه لا توجد كلمة إلا ويُجرى عليها بعض التعبير إن لم يكن بالشكل الكامل للكلمة، ففي الحروف وإن لم يكن في الحروف ففي النطق⁴.

¹ انظر: د. إبراهيم بن مراد، المصطلح الأعجمي، ج1، ص 34-37.

² د. علي القاسمي، الافتراض والتعريب في توليد المصطلحات العلمية، ص 363.

³ انظر: ما ذكره الدكتور ف. عبد الرحيم في مقدمة تحقيقه للمعرّب، الجواليقي، تحقيق الدكتور ف. عبد الرحيم، دمشق، دار القلم، ط1، 1410 هـ/1990م، ص 17. وانظر: د. علي القاسمي، الافتراض والتعريب في توليد المصطلحات العلمية، ص 363.

⁴ انظر: السابق، ص 363.

موقف الجواليقي من التفريق بين المعرّب والدخيل:

حدّد الجواليقي في مقدمته موقفه من قضية الألفاظ المعرّبة، ووقف فيها عند موضوع المعرّب في القرآن الكريم، وبعد عرضه موقف أبي عبيدة معمر بن المثنى (110-209هـ/ 728-824م)، وموقف ابن عباس (3ق.هـ/ 68-611م) ومجاهد (21-104هـ/ 722-642م) وعكرمة (25-105هـ/ 645-723م)، من قضية اللسان غير العربي في القرآن، نقلاً عن القاسم بن سلام (157-224هـ/ 774-838م)، عرض رأيه الذي يعد تأكيداً لاحتكاك العربية بغيرها من اللغات، وعدم عيشها في جزيرة معزولة. فقد رأى أن موقف أبي عبيدة المنكر لوجود ألفاظ غير عربية في القرآن صحيح، وكذلك موقف ابن عباس ومجاهد وعكرمة المقرين بوجود ألفاظ غير عربية في القرآن صحيح أيضاً، وقد علل صحة قوليهما بقوله: "إنّ هذه الحروف بغير لسان العرب في الأصل، فقال أولئك على الأصل، ثم لفظت العرب بالسنتها فعربّته، فصار عربياً بتعريبها إياه، فهي عربية في هذه الحال، أعجمية الأصل"¹.

فهو يرى أن العرب استعملوا كلاماً من غير لغتهم، وصبغوه بصبغة تتجاوب مع قواعد صرفها، فصارت هذه الكلمات بمثابة الكلمات العربية.

ومن مقدمته التي تعد مفتاحاً لمعرفة منهجه في تصنيف معجمه، نرى أنّه لم يفرق فيها بين لفظ المعرّب ولفظ الدخيل؛ إذ إنه قال: "هذا كتابٌ نذكر فيه ما تكلمت به العرب من الكلام الأعجمي، ونطق به القرآن المجيد... ليُعرف الدّخيل من الصريح"². فقد ذكر كلمة الدخيل دون المعرّب وهذا يعني أنه كان يرى أن المعرّب والدخيل مترادفان.

لكنه في المقدمة نفسها يفرق بين ما يعتد بعجمته وما لا يعتد بعجمته، وكأنه بذلك يقر ضمناً بأنّ هناك فرقاً بين المعرّب والدخيل، فيقول ما لا يعتد بعجمته هو ما يقبل "ال"

¹ الجواليقي، المعرّب، تحقيق الشيخ أحمد شاكر، القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية، ط4، 1423هـ/2002م،

ص5.

² الجواليقي، المعرّب، ص3.

التعريف مثل "الديباج" وما يعتد بعجمته الذي لا يقبل "ال" التعريف مثل "موسى..."¹.
فاستعمل كلمة ما يعتد بعجمته وما لا يعتمد بعجمته، بدل استعماله مصطلح المعرّب والدخيل، فهو يريد أن يبين أن كل كلمة تقبل "ال" التعريف" ينطبق عليها قول أبي عبيدة وقول ابن عباس، فهي أعجمية الأصل عربية الاستعمال.
لكن مادة معجمه وتعليقه على الكلمات يؤكد أنه لم يكن يفرق بين اللفظين المعرّب والدخيل، وهذا سيرٌ على نهج سابقه الخليل وسيبويه وأصحاب المعاجم العربية.

عدم إتباعه منهجاً واحداً في وصف الكلمة المقترضة:

ولم يكن يصف الكلمة بلفظ واحد بل إنه مرة يقول معرّب، ومرة معرّب ويذكر بعد هذه الكلمة اللغة التي أخذ اللفظ منها، ومرة يصف اللفظ بالدخيل، ومرة يقول أعجمي معرّب، وأحياناً يكتفي بكلمة أعجمي، والأمثلة التالية توضح ما ذكرته:

ذكره كلمة معرّب

"التوتياء: حجرٌ يُكْتَل به وهو معرّب"⁽²⁾.

"الجرداب: وسط البحر وهو معرّب"⁽³⁾.

ذكر اسم اللغة ونعت الكلمة بالمعرّب

كأن يقول فارسي معرّب مثل: "البارح: قال: قال أهل اللغة: هو فارسيّ معرّب وأصله بَهْرَه"⁽⁴⁾.

"البذرقة: فارسية معرّبة"⁽⁵⁾.

¹ السابق ص 5.

² الجو اليقي، المعرّب، ص 88.

³ السابق، ص 95.

⁴ السابق، ص 65.

⁵ السابق، ص 67.

"البرزين: فارسيّ معرّب"⁽¹⁾.

ويطلق على اللفظ في بعض المداخل كلمة دخيل:

كما في تعريفه لبُصْرَى قال: "موضع بالشام وقد تكلمت به العرب وأحسبه دخيلاً"⁽²⁾.

"الجلّسان: دخيل"⁽³⁾.

ومرة يقول أعجمي معرّب:

كما في كلمة "الباشق": قال: أعجميّ معرّب"⁽⁴⁾.

"البرند: جوهر السيف وماؤه... قيل: إنه أعجميّ معرّب"⁽⁵⁾.

الاكتفاء بكلمة أعجمي دون ذكر اللغة:

"البأج: أيضاً أعجمي"⁽⁶⁾.

"جالوت: أعجمي"⁽⁷⁾.

الأسس المعجمية في المعرّب

إن أي معجم لا بد في تصنيفه من التركيز على ثلاثة أسس وردت في كلام الدكتور عبد العلي الودغيري: "الخطوة الأولى التي يخطوها صانع القاموس اللغوي، تحديد هدف كتابه وحجمه وجمع المادة التي يؤلف منها مدونته، والخطوة الثانية هي أن يعمل على تصنيف هذه المادة وتحويلها إلى مداخل مرتبة ترتيباً محكماً، والخطوة الثالثة هي أن يقدم تعريفاً لكل

¹ السابق، ص 69.

² السابق، ص 59.

³ السابق، ص 105.

⁴ السابق، ص 62.

⁵ السابق، ص 66.

⁶ الجو اليقي، المعرّب، ص 73.

⁷ السابق، ص 104.

مدخل...¹

فهذه الأسس الثلاثة (الجمع، والترتيب، والتعريف) تنطبق على كل عمل معجمي، سواء أكان قديماً أم حديثاً، وسأتناول في الصفحات التالية هذه القضايا وكيفية ظهورها في معجم المعرب.

أولاً: الجمع

تعد طريقة جمع مادة المعجم القاعدة الأولى التي يبني المعجمي معجمه عليها، ففيها يحدد الأشخاص الذين سيفيدهم المعجم، وبناء على التحديد، يعين مصادر جمع مادته، ونوعية المفردات أو المداخل التي سيضمنها معجمه، وفي جمع مادة معاجم التعريب توجد قضية مهمة وهي طريقة الحكم على المادة: أهى أعجمية أم عربية.

مستعمل المعجم:

لم يكن الجواليقي خارجاً عن سنة المعجميين الأوائل، فقد كانت مقدمته خلواً من الإشارة إلى المستعمل الذي يوجه إليه المعجم، ويبدو أنّ هذا الأساس المعجمي لم ينبع إلا في الأزمنة المعاصرة؛ إذ إن كل عمل معجمي معاصر لا بدّ فيه من تحديد مستعمل المعجم، لأنه بناء على تحديد المستعمل، يُحدد مستوى الكلمات وكيفية معالجتها، أضف إلى ذلك حجم المعجم.

مصادر الجمع:

يقول الدكتور إبراهيم بن مراد: "وأهمّ المسائل المتصلة بالجمع ثلاث: أولاها هي المصادر التي يعتمد عليها في جمع مدونته"².

ولم يبين الجواليقي في مقدمته المصادر التي سيعتمدها في استقاء مادته، لكن ظهرت

¹ بتصرف من: د. عبد العلي الودغيري، قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيّب الشرقي، الرباط، منشورات عكاظ، ط1، 1989م، ص 287.

² د. إبراهيم بن مراد، المعجم العلمي العربي المختص حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1993، ص 69.

مصادره في تضاعيفه، وقد كان أول مصدر أخذ منه هو أبو علي الفارسي (288-377هـ/ 987-900م) وذلك في كلامه على كلمة أيوب¹.

إلا أن المعتمد الأول الذي اعتمد عليه (جمهرة) ابن دُرَيْد (223-321هـ/ 838-933م)، وأول مادة استند فيها إلى كلام ابن دريد هي كلمة "الأَرَنْدَج"، حيث قال: "وقال ابن دريد: هي الجلود التي تُدْبَغُ بالعفص حتى تَسْوَدَّ"². ففي المثال السابق صرّح باسمه، وكان في مواضع أخرى يذكره بكنيته أبي بكر، وأحياناً يذكر الجمهرة.

كما في "بَرْقَعِيدٍ وَبَرْبَعِيصٍ": قال: "قال أبو بكر: أحسبهما معرّبين"³.

وأخذ من أبي عُبَيْدٍ، فقد ذكره في أكثر من مدخل، من ذلك قوله في كلمة البُهار قال: "قال أبو عبيد: أحسبها كلمةً غير عربية وأراها قبطية"⁴.

ونقل عن الأزهري (282-370هـ/ 895-981م). كما في قوله أثناء تعريفه لكلمة "دَهْل" قال: "قال الأزهري: وليس لا دَهْل... من كلام العرب إنّما هو كلام النبط..."⁵.

ثم إن اسم الأصمعي (123-215هـ) قد ورد عنده كثيراً كما في تعريفه لكلمة "الديوان" قال: "الديوان بالكسر. قال الأصمعي: قال أبو عمرو: وديوان بالفتح خطأ"⁶.

وهذا يعد ميزة تميز بها المعرّب، ألا وهي ذكر المصدر الذي أخذ منه مادته المعجمية، إذ إنه بهذه الإحالات تحققت في معجمه قضية معجمية ما زالت المعجمية المعاصرة تؤكدّها، بل إن الهيئة الدولية للمصطلحية نصّت على أنّ المدخل يجب أن يشار فيه إلى المرجع الذي

¹ انظر: الجواليقي، المعرّب، ص 14.

² انظر: السابق، ص 16.

³ السابق، ص 70.

⁴ السابق ص 62.

⁵ السابق، ص 149.

⁶ السابق، ص 154.

أخذت المادة منه.

لكنه لم يكن في جميع المواد معتمداً على النقل، بل اعتمد أحياناً على ثقافته دون إشارة إلى المرجع الذي استقى منه تعريف المادة كما في تعريفه لكلمة "قِرْطَعِيَّة".

قال: "أعجمي معرّب وهو وصفٌ للمرأة التي تشبه الرجال في الخلق والخلق. ويقال أيضاً زَمَرْدَة بفتح الزاي والميم وتكون مثل علكة من الرباعي وهو الغليظ الشديد"¹. إنَّ عدم إشارته إلى المصدر في الكلمة السابقة يرجع إلى أمر مهم ألا وهو إتقانه للغة الفارسية.

وكان في بعض المداخل يذكر المصدر عاماً دون إحالة إلى كتب أو اسم عالم محدد، كما في قوله عند تعريفه لكلمة البارح قال: "قال بعض أهل اللغة: هو فارسيٌّ معرّب"².

وفي تعريفه للبيعة والكنيسة: قال: "جعلهما بعض العلماء فارسيين معرّبين"³.

اللغات التي وردت في المعرّب:

إنَّ أكثر اللغات وروداً في المعرّب هي اللغة الفارسية، لكنه لم يخل من الإحالة إلى بعض اللغات الأخرى كال يونانية التي أطلق عليها اسم الرومية⁴، والسريانية، والعبرية، والهندية، والقبطية، والنبطية. كما في الأمثلة التالية:

اليونانية:

– "البريصة: قال ليس بالعربي الصحيح وقد تكلمت به العرب وأحسبه رومي الأصل"⁵.

– "البطريق: بلغة الروم هو القائد"¹.

¹ السابق، ص 168.

² الجواليقي، المعرّب، ص 65.

³ السابق ص 85.

⁴ لأن العرب كانوا يطلقون على اللغة اليونانية التي كان يستخدمها الروم في حكمهم وهي اللغة اليونانية اسم اللغة الرومية، انظر: المعرب، تحقيق الدكتور ف. عبد الرحيم، ص 53.

⁵ الجواليقي، المعرّب، ص 85.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

- "الدَّرِيَّاق: قال لغة في التَّرياق وهو روميٌّ معرَّب"2.
- "الجَرِيَّال: صِبْغٌ أحمر وزعم الأصمعي أنه رومي معرَّب"3.

السريانية:

وردت كلمة سريانية في المعرَّب، لكنه لم ينص على أصلها السرياني واكتفى بقوله: "الباغوت: أعجمي معرَّب، وهو عيد النصرى. وهذه الكلمة سريانية كما نص على ذلك الشيخ أحمد شاكِر في هامش الكتاب"4.

- الباسور: قال "تكلمت به العرب وأحسب أن أصله معرَّب. والكلمة سريانية"5.
- التَّامور: قال: "قال ابن دريد: ومما أُخِذَ من السريانية: التامور"6.
- "التُّرعة: الباب بالسريانية"7.
- "الدُّرَّاقن: وهو معرَّب سرياني أو رومي"8.

العبرية:

- "البرَّخ: الكثير الرخيص قال: "أحسب أصلها عبرانياً"9.

النبطية:

- "البرُّطلة: كلمة نبطية، وليست من كلام العرب"1.

¹ السابق، ص 76.

² السابق، ص 142.

³ السابق، ص 102-103.

⁴ انظر: السابق، ص 57.

⁵ الجواليقي، المعرَّب، ص 58.

⁶ السابق، ص 85.

⁷ السابق، ص 92.

⁸ السابق، ص 143.

⁹ السابق ص 81.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

- "الجُودِيَاء: بالنبطية أو الفارسية: الكساء"².
- "الحُردي نبطيٌّ معرَب"³.
- الحَنْدُقُوق: قال: "قال الأصمعي: الحَنْدُقُوق نبطيٌّ"⁴.

القبطية:

- البُهار قال: " قال أبو عبيد أحسبها غير عربية وأراها قبطية"⁵.

منهجه في اختيار الكلمات المعربة:

تعد الحقول التي تنتمي إليها المداخل التي يحتويها المعجم، مندرجة ضمن مسألة الجمع، إذ إن المعجمي يحدد في جمعه للمادة الحقول التي سيأخذ منها مادته، وهل ستنتهي مداخله إلى حقل علمي واحد، أم إلى عدة حقول. ومن تتبع المداخل التي وردت في المعرَب تبين أن الجواليقي لم يكن ملتزماً بحقلٍ علميٍّ محدد، أي لم يكن مثلاً مخصصاً بالألفاظ الدخيلة في علم الطب، أو النبات، بل إنه ضمَّ ألفاظ حقول متنوعة، حتى إنه تناول ألفاظاً عامة لا تتدرج تحت حقل علميٍّ، كذكره لأسماء الأماكن وأسماء العلم كما في الأمثلة التالية:

أسماء الأماكن:

- خُوَارِزَم: قال: "خُوَارِزَم قد تكلمت به العرب"⁶.
- خُسْرَسَابُور: "بلدٌ من بلاد العجم نسبت إلى إلى خُسْر وسابور وهما ملكان من ملوك

¹ السابق، ص 68.

² السابق، ص 111.

³ السابق، ص 117.

⁴ السابق، ص 120.

⁵ السابق، ص 62.

⁶ الجواليقي، المعرَب ، ص 133.

الفرس¹.

- دَهْلَك: "اسم موضع أعجميٍّ معرَّب"².

- راوَنَد: "اسم بلدةٍ من أعمال أصبهان"³.

- سَنَجَال: "قرية بأرمينيا"⁴.

أسماء الأعلام:

- داود: "أعجمي"⁵.

- زكريا: "اسمٌ أعجمي"⁶.

ثانياً: الترتيب

رتب الجواليقي كتابه ترتيباً ألفبائياً وقد وضع ذلك في قوله: "وقد رتبنا هذا الكتاب على حروف المعجم؛ ليسهل مرأته، ويكمل نظامه"⁷.

لكنه لم يكن ملتزماً بالترتيب الداخلي للكلمة فهو يذكر الكلمة مرتبة وفق حروفها الأولى فقط أما الثاني والثالث فإنه لم يراع تنابعهما، فوردت كلمة "إسماعيل" قبل كلمة "الإستبرق" وكلمة "الأرنَدَج" قبل كلمة "الأبلّة"⁸.

وكان ينتقل من مدخل إلى مدخل بذكر حديث أو قول عالم من العلماء، ثمّ يرد المدخل ضمن النص الذي ينقله كما في الأمثلة التالية:

¹ السابق، ص 133.

² السابق، ص 147.

³ السابق، ص 163.

⁴ السابق، ص 192.

⁵ السابق، ص 149.

⁶ السابق، ص 171.

⁷ السابق، ص 12.

⁸ انظر: السابق ص 14، 15، 16.

"وفي الحديث أنه مرَّ على أصحاب "الدَّرَكَلَة" قال ابن دريد الدَّرَكَلَة لعبة الصبيان وأحسبها خشبية"¹.

فكلمة "الدركلة" لم يبدأ بها وإنما وردت ضمن حديث بدأ به بعد كلمة الدَّمَقَس. ومن ذلك أيضاً قوله: "وأخبرت عن ابن رزمه عن أبي سعيد عن ابن دريد قال: "الذائق معرَّب بكسر النون وهو الأفصح الأعلى"².

ثالثاً: التعريف

التعريف مصدر يدل فعله المضعف عرّف فلاناً الشيءَ أعلمه إياه، أو جعله يدرك كنهه وهذا يعني أن هناك نوعين من التعريف، تعريف بالإشارة إلى الشيء ذاته، والوقوف عليه بإحدى الحواس، والتعريف بالاستدلال عليه بوساطة الكلمات، أي اللغة الواصفة³.

وكلُّ معجميٍّ الغاية من معجمه هي تثبيت مدلول اللفظ في ذهن مستعمل معجمه، وكلما كان التعريف واضحاً ومحتوياً لمدلول اللفظ، كانت فوائد المعجم أكثر، وتتنوع وسائل التعريف، فمن المعجميين من يكثر من الشواهد لتساعد على تقريب اللفظ من القارئ، ومنهم من يكون تعريفه، غامضاً كأن يستعمل كلمة معروف، ومنهم من يوجد عنده ما يسمى بالتعريف الإحالي، ويقوم هذا التعريف على إرجاع القارئ إلى صفحة سابقة مرّ فيها تعريف اللفظ، وهناك أشكال أخرى للتعريفات تنوعت بحسب مؤلف المعجم. وقد قسم المعجميون التعريف إلى تعريف جيد وتعريف غير جيد فمن التعريفات الجيدة التي وردت في المعرَّب:

التعريف بالشاهد

كثرت الشواهد في المعرَّب، وكان يُتَّبَع كثيراً من الألفاظ نصّاً شعرياً، أو حديثاً نبوياً:

¹ الجواليقي، المعرَّب، ص 151.

² السابق، ص 145.

³ د. حلام الجبالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، 1999، ص

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَمُ / كانون الأول (ديسمبر) 2010

الاستشهاد بالشعر: كما في تعريفه "للبريص" قال: "البريص موضع في دمشق، وليس بالعربي الصحيح، وقد تكلمت به العرب، وأحسبه روميّ الأصل. قال حسان:

يَسْقُون وَرَدَ البريصَ عليهمُ
بَرَدَى يصفق بالرحيق السِّلْسِل¹

الاستشهاد بالحديث: مثال ذلك قوله: "وعن جابر بن عبد الله رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "يا أهل الخندق، قوموا فقد صنع جابرٌ" سُوراً" قال أبو العباس ثعلب: إنّما يُراد من هذا أنّ النبي صلى الله عليه وسلم تكلم بالفارسية، صنع سُوراً أي: طعاماً دعا إليه الناس².

المعلومات اللغوية ضمن التعريف:

إنّ ذكر معلوماتٍ صرفيّة، أو نحويّة تعدّ ضروريّةً لقارئ المعجم؛ إذ إنّها تعين على معرفة نطق الكلمة، واستعمالها في اللغة، ولم يخلّ المعرّب من هذه المعلومات في كثيرٍ من تعريفاته، ولاسيّما وأنّ اللفظ المعرب هو اللفظ الذي تخضعه العرب لقوانين لغتهم، فكان الجوالقي يعرض الأوزان الصرفية التي تقولب بها الألفاظ الأعجمية. من ذلك مثلاً:

البَقَم: فارسيّ معرّب وهو صِينُ أحمر وقد تكلمت به العرب قال رؤبة: كَمَرَجَلِ الصَّبَاغِ جاش بَقْمُهُ قال ولم يأت فعلٌ إلا أحرفٌ هذا أحدها.

درْهَم: قال: "معرّب³ وقد تكلمت به العرب قديماً، وألحقوه بـ{هَجَزِع}.
سِخْتِيَت: قال الجوالقي: "أي شديدٌ صلب أصله سَخَتْ... فلما عُرِبَ قيل سِخْتِيَت فاشتقوا منه اسماً على {فَعْلِيل} فصار سِخْتِيَت من سَخَتْ، كَزَحْلِيل من زَحَل⁴.

¹ الجوالقي، المعرّب، ص 58-59.

² انظر: السابق، ص 192.

³ فارسيّ معرّب، أصله درْم، فَعْيُرُ بزيادة الهاء إلحاقاً له بصيغة (فَعْلِيل). انظر: تحقيق تعريب الكلمة الأعجمية، ابن كمال باشا، ص 43-44.

⁴ الجوالقي، المعرّب، ص 180.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَمُ/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

وكان أحياناً يذكر المعلومات اللغوية دون شرح لمعنى اللفظ المقترض، كما في كلمة **منجنيق** فهو تحدث عن زيادة الميم¹، ولم يشرح معنى المنجنيق وهو: الآلة التي تُرمى بها الحجارة².

المعلومات الموسوعية

أي أن يذكر المعجمي، في التعريف أشياءً خارجةً عن المعلومة المرتبطة باسم الشيء المعرّف مباشرة، كأن يذكر أقوال العلماء في قضية من القضايا، وقد وردت بعض التعريفات الموسوعية عند الجواليقي أذكر منها:

كلمة بغداد: بيّن أنها: "أعجمية ثم بيّن أنها تعني عطية الصنم، وذكر أن الأصمعي كان يكره أن يقول بغداد وينهى عن ذلك ويقول مدينة السلام، ثم ذكر تصريفاتها: بغداد بدالين وبغاذ وبغدان وذكر أبياتاً من الشعر قيلت فيها"³.

أمّا التعريفات غير الجيدة فمنها: التعريف بكلمة معروف

التَّور: إناءً معروف⁴ تذكّره العرب⁵.

الزُّبُّق: قال: "معروف" وهو معرّب ويقال له أيضاً الزَّأووق⁶.

¹ انظر: السابق، ص 305-307.

² انظر: ابن كمال باشا، تعريب الكلمة الأعجمية، تحقيق، د. حامد صادق قنبي، بيروت، دار الجيل، ط1،

1411هـ/1991م، ص 68.

³ الجواليقي، المعرّب، ص 73-75.

⁴ التَّور: وهو إناءً من صُفّر أو حجارة، وقد يُتَوَضَّأُ فيه يُشْرَبُ فيه الجَرَيان، والرسول بين القوم، وبهاء توره:

الجارية بين العشاق. انظر: ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، د.ت.

⁵ الجواليقي، المعرّب، ص 89.

⁶ السابق ص 170.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

الزَّبْرَجْدُ: قال: "معروف"^{1,2}.

وأحياناً يذكر كلمة معروف في بعض المواضع، ولكنه يتبعها بتعريف موجز كما في كلمة: البرَبُطُ: "معروف وهو معرَّب، وهو من ملاهي العجم"^{3,4}.

التعريف دون ذكر الأصل اللغوي:

كان يبين أن بعض الألفاظ غير عربية لكنه لا يحيل إلى اللغة التي أخذ منها كما في الأمثلة التالية:

الْبَلْجَمَةُ: قال: "لا أحسبها عربيةً صحيحةً"⁵.

"بَيَّان: كلمة ليست بعربية محضة"⁶.

"التَّلَامُ: أعجمي معرَّب"⁷.

"الجَوْرَب: أعجمي معرَّب"^{8,9}.

الزُّمْرُدُ: قال: "بالذال المعجمة أعجمي معرَّب"¹⁰.

¹ الزَّبْرَجْدُ: حجرٌ يشبه الزمرد فارسيته زَبْرَجْدُ، وقالوا فيه زَبْرَج. انظر: أدبي شير، الألفاظ الفارسية المعربة، بيروت، مكتبة لبنان، 1980، ص 76.

² الجواليقي، المعرَّب، ص 175.

³ البرَبُطُ: العود تعريب بَرَبْتُ. وأصل معناه صدر الإوز؛ لأنه يشبهه. انظر: أدبي شير، ص 18.

⁴ الجواليقي، المعرَّب، ص 71.

⁵ السابق، ص 66.

⁶ السابق، ص 72.

⁷ السابق، ص 91.

⁸ وكلمة (جَوْرَب) كلمة فارسية وتعني لفافة الرَّجُل تعريب گورب الفارسية. انظر: أدبي شير، الألفاظ الفارسية المعربة، ص 48.

⁹ الجواليقي، المعرَّب، ص 101.

¹⁰ السابق ص 175.

كلمات لم يعرفها:

السِّيَاجَة: قال: أعجميٌّ معرَّبٌ¹.

الْبَرْطَلَة: "كلمة نبطية"²، وليست من كلام العرب³.

التعريف الإحالي:

يكون هذا التعريف بذكر الكلمة في موضع مع تعريفها، ثم ترد الكلمة في موضع آخر بصورةٍ أخرى فيحيل المعجمي القارئ إلى الموضع السابق الذي ورد تعريف الكلمة فيها⁴، وكمثال على هذا التعريف كلمة:

السُّكْرُجَة: قال الجو البقي: "أعجميةٌ معرَّبة، وقد تقدم تفسيرها في باب الهمزة"⁵.

التعريف الناقص:

فهو في بعض تعريفات النباتات كان يبين نوعها ومنبتها وصفاتها محققاً ما يطلق عليه التعريف المنطقي، وهو الذي يحاول فيه صاحبه أن يعبر عن الشيء بأجزائه⁶، كما في تعريفه لكلمة الزَنْجَبِيل قال: "قال الدِّينُورِي: ينبت في أرياف عُمان وهي عروقٌ تسري في الأرض وليس بشجرٍ ونباته مثل نبات الراسن وهو يؤكل رطباً"⁷ لكنه في تعريفات أخرى لا يعرض أي معلومة عن النبات الذي يعرفه ويمكن التمثيل على ذلك بكلمة:

¹ السابق ص 196.

² البرطلة: أي ابن الظل، وتعني الحارس، انظر: ابن دريد الجهمرة، مادة (رَطَن)، وابن منظور، لسان العرب، مادة (بِرْطَل).

³ الجو البقي، المعرَّب، ص 68.

⁴ بتصرف من د. إبراهيم بن مراد، المعجم العلمي العربي المختص، ص 145.

⁵ السابق ص 197.

⁶ بتصرف من د. إبراهيم بن مراد، المعجم العلمي العربي المختص، ص 135.

⁷ السابق، ص 174.

الرَّانَج: قال الجواليقي: "الرَّانَج الجوز الهندي كأنَّه أعجمي"¹.

الخطأ في تأصيل الكلمة: نسبتها إلى المعرَّب وهي من الكلام العربي

إنَّ تحديد أصل الكلمة يعد في معاجم التعريب جزءاً من التعريف، وقد أشار العلماء إلى أنَّ عدداً من الألفاظ أخطأ الجواليقي في تحديد أصلها.

فمثلاً في كلمة سلسبيل: قال الجواليقي: "هو اسمٌ أعجميٌّ نكرة"² نص المحقق على أنها عربية النُّجَار قائلًا: "لم أرَ أحداً نقل أنَّ السلسبيل اسمٌ أعجميٌّ إلا هذا المؤلف"³، واعتمد في تعريبها على وجود الجذر العربي لهذه الكلمة؛ إذ إنَّ اللغويين العرب ينصون على أنَّ ما كان له جذرٌ عربيٌّ لا يمكن الحكم بعجمته⁴ والغريب أنَّ الجواليقي نفسه قد أشار إلى أنَّ الجذر له دور في الحكم على الكلمة، فقد حكم بعجمة كلمة المرجان لأنَّ ليس لها أصلٌ عربيٌّ، قال: "المرجان: ذكر بعض أهل اللغة أنَّه أعجميٌّ معرَّب. قال أبو بكر: ولم أسمع له بفعلٍ متصرف..."⁽⁵⁾.

الدينار قال: "فارسيٌّ معرَّب"⁶ والكلمة أصلها لاتيني⁷ وقد دخلت الفارسية عن طريق اللغة اليونانية، لأنَّ أصلها اليوناني هو Denarion دينار يوناني⁸.

¹ السابق، ص 162.

² الجواليقي، المعرَّب، ص 189.

³ انظر: هامش ص 189 في معرَّب الجواليقي، وقد في لسان قال ابن منظور تحت مادة سلل: ويروى سَلْسَل وسَلْسَبِيل والسَّلِيل وإِدٍ واسع غامض يُنْبِت السَّلَم والضَّعة .

⁴ انظر: د. محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث، القاهرة، دار الفكر العربي، د.ت، ص 51.

⁵ الجواليقي، المعرَّب ص 329.

⁶ السابق، ص 139.

⁷ انظر: الجواليقي، المعرب، تحقيق الدكتور ف. عبد الرحيم، ص 58.

⁸ See: Lesely Brown, The New Shorter Oxford on historical principles, Oxford Clarendon Press, 1993, v. 1, p. 674

وفي كلمة الذِّماء قال: "فارسيّ معرّب" قال محقق الكتاب، الكلمة عربيةٌ وقد اشتقوا منها: ذمي المذبوح يذمي ذمّاً و ذمّاءً إذا تحرك من بابي بلى ورمى¹، وقد وردت كلمة الذِّماء في الغريب المصنف لأبي عُبيد قال : "الذِّماء بقية النفس... ويُقال من الذِّماء ذمي يذمي: إذا تحرك"² فهو لم يذكر أنها ليست عربية الأصل أو أن العرب أخذتها من غيرها، وهذا يؤكد كلام المحقّقين.

الخاتمة

مما سبق تبين لنا أن الجواليقي كان يسير وفق منهجٍ محدد في تصنيف مادته، لكن هذا المنهج لم يكن ملتزماً به في جميع المواضع، وربما يرجع السبب إلى أنه لم يصنّع القواعد التي سيسير عليها نصّاً، وإنما كانت مستقرة في ذهنه، وربما يرجع إلى أن معجمه يُعد أول معجم خصص لهذا النوع من المداخل، فكان إصدار المعجم أهم من السير على منهج دقيق، وهذا ما يعلل الإخلال في ترتيب المداخل، وكذلك النقص في بعض التعريفات، لكنه مع كل ما سبق، تبقى له ميزة سبق، ويبقى مادة غنية لا يستغني عنها أي باحث في مجال الألفاظ المقترضة التي اقترضتها العربية من غيرها.

كما تبين لنا أهمية معاجم الألفاظ المعرّبة في التصنيف المعجمي العربي المعاصر، فهذه المعاجم بحاجة إلى فريق عملٍ يقوم بتتبع الكلمات الدخيلة فيها، وذلك للوقوف على التغيرات التي أصابت الكلمة سواءً من ناحية الشكل أم من ناحية المدلول، وهذا يعيننا في إيجاد مادة غنية يمكن أن تفعل لاستيعاب ما يجد من مصطلحات.

ويمكن أيضاً من خلال هذا النتبع التاريخي توفير مادة جيدة وصالحة للاستفادة منها في

¹ انظر هامش المعرّب، تحقيق الشيخ أحمد شاكر ص 156، وقد وافقه على ذلك الدكتور ف. عبد الرحيم. انظر: المعرب، تحقيق الدكتور ف. عبد الرحيم، هامش ص 321.

² أبو عُبيد، الغريب المصنف، تحقيق، د. صفوان عدنان داوودي، دمشق، دار الفحاء، ط1، 1426هـ/2005م، ج1/90-91.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَمُ/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

المعجم التاريخي، أضيف إلى ذلك أن تتبع هذه الكلمات يصحح تأثيل الكلمة فبعض الكلمات ربما حكم أحد أصحاب معاجم التعريب بعجمتها مع أنها عربية، أو نسبها إلى لغة غير لغتها الأصلية، وقد ساعد على تحديد أرومتها معجمي لاحق.

وأخيراً يمكننا من خلال هذا الجمع والتتبع معرفة الضرورة التي تسوغ استعمال الدخيل فإذا كان عندنا كلمات استمرت قروناً بصورتها الأعجمية فهذا يؤكد أنه يمكننا اليوم أن ندخل مصطلحات بصورتها الأعجمية، إذا لم نتمكن من إيجاد المقابل العربي لها، خاصة إذا كانت الكلمة قد أصبحت كلمة عالمية.

وهكذا يتبين لنا أن تراثنا فيه من الكنوز الكثير الذي بحاجة إلى إعادة صقل من أجل إعادة استعماله في أيامنا سواء في المنهج أم في المحتوى.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر:

- الجواليقي، المُعَرَّب، تحقيق الشيخ أحمد شاكر، القاهرة، دار الكتب والوثائق القومية، ط4، 1423هـ/2002م.
- الجواليقي، المُعَرَّب، تحقيق الدكتور ف. عبد الرحيم، دمشق، دار القلم، ط1، 1410 هـ/1990م.

المراجع:

- د. إبراهيم بن مراد، المصطلح الأعجمي، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1985م.
- د. إبراهيم بن مراد، المعجم العلمي العربي المختص حتى منتصف القرن الحادي عشر الهجري، بيروت، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1993.
- أدب شير، الألفاظ الفارسية المعربة، بيروت، مكتبة لبنان، 1980.
- أوغست فيشر، المعجم اللغوي التاريخي، القاهرة، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1387هـ/1967م.
- د. حلام الجيلالي، تقنيات التعريف في المعاجم العربية المعاصرة، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، 1999.
- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق د. مهدي المخزومي، ود. إبراهيم السامرائي، إيران، انتشارات اسوه، 1414 هـ. ق.
- الزركلي، الأعلام، بيروت، دار العلم للملايين، ط11، 1995.
- د. عبد العلي الودغيري، قضايا المعجم العربي في كتابات ابن الطيّب الشرقي، الرباط، منشورات عكاظ، ط1، 1989م.
- أبو عبيد، الغريب المصنف، تحقيق، د. صفوان عدنان داوودي، دمشق، دار الفحاء، ط1، 1426هـ/2005م.
- د. علي القاسمي، الافتراض والتعريب في توليد المصطلحات العلمية، بحث منشور في ندوة المصطلح والمصطلحية، الجزائر، جامعة سعد دحلب، 2004.
- ابن كمال باشا تحقيق تعريب الكلمة الأعجمية، دراسة وتحقيق، د. حامد صادق قنبي، بيروت، دار الجبل، ط1، 1411هـ - 1991م.
- د. لاسي أوليري، علوم اليونان وسبل انتقالها إلى العرب، ترجمة د. وهيب كامل، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1962.
- د. محمد حسن عبد العزيز، التعريب في القديم والحديث مع معاجم للألفاظ المعربة، القاهرة، دار الفكر العربي، د. ت.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

— ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، د.ت.

المراجع الأجنبية:

- John A. Haywood, Arabic Lexicography, Leiden, Netherlands, 1960.
- Lesely Brown, The New Shorter Oxford on historical principles, Oxford Clarendon Press, 1993.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

اللسانيات التقابلية وتعريب المصطلح المستوى الصوتي

أ. حفار عز الدين

جامعة مستغانم - الجزائر

ولدت اللسانيات التقابلية من رحم اللسانيات التطبيقية، إضافة إلى علوم أخرى تمخضت عنها كصناعة المعاجم، والترجمة، واللسانيات الحاسوبية، وعلاج الأمراض اللغوية... والحاصل، أن اللسانيات التطبيقية تهدف إلى إيجاد حلول لعدة مشكلات، انطلاقاً من تلاحق نتائج عدة علوم، وكل حل من حقول اللسانيات التطبيقية له منهجه، وموضوعاته، والإشكاليات التي يرمي إلى علاجها.

وواضح، أن اللسانيات التطبيقية "في علاقة تبعية باللسانيات البحتة، شأنها شأن تقنيات المهندس والطبيب في علاقتهما بمعطيات العلوم الأساسية التي يقوم عملها عليها، وتجربتهما الخاصة، عن طريق نوع من رد الفعل، تسيطر على معطيات العلوم الأساسية التي تستند إليها، أو تدحضها، وتساهم في التطوير النظري لهذه العلوم"¹.

ومما سبق نستنتج، أن اللسانيات التطبيقية، لا تكتفي بالنظريات اللسانية، وإنما تسعى كذلك إلى استثمار نتائج عدة علوم، شأنها في ذلك شأن علوم الهندسة، وعلوم الطب، "...فالمهندس الذي ينشئ جسراً إنما يطبق القوانين التي وضعها عالم الفيزياء، وعالم الرياضيات. كما أن الطبيب الذي يمارس مهنة الطب يستجد بالمعطيات التي خلص إليها عالم البيولوجيا وعالم

¹ شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد، ومحمد رياض، ص7.

الكيمياء¹.

ومثل هذا نجده في حقل اللسانيات التقابلية، فالمتخصص في هذا الحقل يستند إلى عدة علوم لحل المشكلات المتعلقة بالترجمة، وتعليمية اللغات للأجانب.

ومن أهم العلوم التي تعتمد عليها اللسانيات التقابلية: علوم اللغات المختلفة، كاللسانيات العربية، واللسانيات الإنجليزية، واللسانيات الألمانية... وغيرها من اللغات التي نقابل بينها.

تعريف اللسانيات التقابلية:

فالسانيات التقابلية "تقارن بين لغتين أو أكثر من طائفة لغوية واحدة أو طوائف لغوية مختلفة، بهدف تيسير المشكلات العملية التي تنشأ عند التقاء هذه اللغات، كالترجمة وتعليم اللغات الأجنبية"².

إن التقابل بين اللغات يكون على المستويات اللسانية، كالمقابلة بين اللغة العربية وغيرها على المستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، والمستوى الدلالي.

وعليه، فاللسانيات التقابلية " لا تقارن لغة بلغة، وإنما تقارن مستوى بمستوى..."³ للوصول إلى تحديد العناصر المتشابهة، والعناصر المختلفة، لأن "من الحقائق المقررة أن أوجهها مشتركة تجمع اللغات جميعها... على أنه من الحقائق المقررة أيضا أن اللغات تختلف فيما بينها من حيث البنية على المستويات اللغوية جميعا، إذ الاختلاف موجود في الأصوات، وفي الكلمة، وفي الجملة، وفي المعجم"⁴.

والحاصل، أن النتائج التي تحققها اللسانيات التقابلية، يأخذ بها المترجم أثناء ترجمته

¹ المرجع نفسه، ص7.

² انظر، الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص45.

³ انظر، المرجع نفسه، ص47.

⁴ المرجع نفسه، ص47.

لنصوص العلمية، والأدبية، وتستثير بها تعليمية اللغات للعمل على إيجاد برامج دراسية تتمشى وفق الصعوبات الموجودة في اللغة التي نرمي إلى تعليمها أو تعلمها، لـ "أن مشكلات تعلم لغة أجنبية تتوافق مع حجم الاختلاف إذ كلما كان الاختلاف كبيراً كانت المشكلات كثيرة، وحين نضع أيدينا على طبيعة هذا الاختلاف يمكننا أن نتنبأ بالمشكلات التي ستجتم عند التطبيق العملي في عملية التعليم..."¹.

ويهتدي بها المصطلحي عند تعريبه للمصطلحات العلمية أو ترجمتها، وعندئذ يراعي التشابه والاختلاف الصوتي، والصرفي، والدلالي، فإن وجدوا المصطلحات موافقة لقوانين اللغة العربية نقلوه كما هو، وما اختلف منها استبدلوا به أصواتاً وأوزاناً عربية.

المقابلة بين اللغة العربية واللغات الأجنبية على المستوى الصوتي:

أشير قبل أن أُلج في المقصود، أن اللغة العربية اقترضت عدة ألفاظ منذ العصر الجاهلي، وكان هذا الاقتراض بفضل التأثير والتأثر بين اللغات المتجاورة، فـ "... اللغة العربية اقترضت من السنسكريتية والفارسية واليونانية، ولم يجد العرب القدماء في هذا غضاضة أو ضيراً بلغتهم التي أحبوها واعتزوا بها، وقد كانوا في اقتراضهم يعمدون إلى كلمات تتطلبها مظاهر الحضارة والمدنية لدى الأمم العريقة التي كانت تتاخم الحدود العربية كالفرس واليونان"².

ومما يلاحظ، أن الألفاظ المعربة في تلك الحقبة كان أغلبها يطرأ عليها تغييرات صوتية، خصوصاً في الأصوات التي لا وجود لها في اللغة العربية، أو التي يكون نطقها ثقيلاً لتجاورها مع بعض الأصوات القريبة منها في المخرج، ومن هنا فـ "العرب منذ الجاهلية عمدوا إلى إدخال التبديل المناسب على جسم الكلمة المعربة، فزادوا من حروفها وأنقصوا،

¹ المرجع نفسه، ص48.

² رجب عبد الجواد إبراهيم، الاقتراض المعجمي من الفارسية إلى العربية، ص3.

وبدلوا من حروفها، وتصرفوا بمعانيها بما يناسب احتياجهم إليها...¹.
ثم كثرت الألفاظ المعربة في عصر الخلافة العباسية، التي شهدت ازدهاراً لم تشهده الحضارة العربية الإسلامية من قبل في مجال العلوم.

هياً الخلفاء العباسيون كل ما يلائم العلماء وشجعوهم على الترجمة والتأليف فـ "دخلت إلى اللغة العربية كلمات ومصطلحات جديدة على أيدي النقلة والمترجمين، وشاعت في اللغة، وبذلك ازدادت حركة التعريب في ذلك العصر. وقد نبه علماء اللغة على الكلمات ذات الأصل الأعجمي، وأشاروا إلى أنها دخيلة على اللغة"².

والناظر فيما تقدم يهتدي، إلى أن المترجمين قد واجهتهم عدة مشكلات عند ترجمتهم للمصطلحات العلمية، وفي مقدمتها المصطلحات التي لم يجدوا لها مرادفات في اللغة العربية، ففي أول الأمر بادروا إلى استعمال التوليد في وضع المصطلحات، فإذا غم عليهم التمسوه في التعريب، فلما أخذت نصاً محدداً من كتاب المناظر، وجدت أن عدد المصطلحات تنتزع على الوجه الآتي: مصطلحات اشتقاقية، مصطلحات تراكيب، مصطلحات مجاز أو بالنقل، مصطلحات معربة...³.

والحاصل، أن المصطلحات المعربة أخضعت لمقاييس اللغة العربية، كالمقاييس الصوتية، والصرفية، وهذا حتى تتسجم مع قوانين اللغة العربية لتحقيق ما يلي:

- سهولة نطقها.
 - إمكان الاشتقاق منها.
- ونلفي الخليل بن أحمد "يشير إلى بعض التغيرات الصوتية التي تحدث للألفاظ الفارسية

¹ التونجي محمد، المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها، ص28.

² كامل فايد وفاء، المجامع العربية وقضايا اللغة من النشأة إلى أواخر القرن العشرين، ص216.

³ خليفة عبد الكريم، اللغة العربية على مدارج القرن الواحد والعشرين، ص139.

بعدما تدخل إلى حظيرة اللغة العربية...¹.

نستنتج مما سبق، أن اللغات إذا كانت تتشابه في الكليات، فإن بينها اختلافات كثيرة في الفرعيات، ومن هنا عمد المترجمون إلى تجنيس المصطلحات المعربة لأنها "لا تتوافق في الخصائص الصوتية والصرفية، ومن هنا كان يلجأ العرب إلى التعريب في حالة الاضطرار وذلك بتغيير بعض أصوات الكلمة الأعجمية، وفق القوانين اللغوية التي وضعها العرب في نحوها وصرفها"².

أما إذا كان المصطلح موافقا لقوانين اللغة العربية فيبقونه كما هو دون زيادة أو نقص في حروفه، أو صيغته.

ونخلص مما سبق، أن السلف استطاعوا أن يشرعوا قوانين لتعريب الألفاظ الأعجمية، وجاءت تلك القوانين مُماشيَةً لِلُّغة الفارسية، واللغة اليونانية إلى حد بعيد باعتبار أن هاتين اللغتين كانتا مصدر العلوم والفنون وقتذاك، "ولما كان نقل العلوم في ذلك العصر يتكىء على اللغة الفارسية، فقد وضعوا قواعد؛ ينقلون مصطلحاتهم وألفاظهم وفقها، وقابلوا بين حروف تلك اللغة وما يقابلها من حروف في اللغة العربية حتى يكون ما يدخلونه إلى اللغة العربية متسقا عندهم جميعا..."³.

أما في العصر الحديث، وقد اختلفت اللغات التي تنتج العلوم ومصطلحاتها، اختلفت معها كذلك القوانين التي تجيز تعريب المصطلحات، وقد "...اشتراط بعض اللغويين أن يتوفر في اللفظة المقترضة شرطان: خلاؤها من الحروف التي لا وجود لها بين حروف العربية الأصلية، وتقويمها على أقيسة الكلام العربي وأوزانه"⁴.

¹ رجب عبد الجواد إبراهيم، الاقتراض المعجمي، ص3.

² مجدي إبراهيم محمد إبراهيم، المعرب والمولد في أدب الكاتب لابن قتيبة، ص23.

³ الحيايرة مصطفى طاهر، من قضايا المصطلح اللغوي العربي، ج1، ص116.

⁴ انظر، محمد شوقي أمين، جواز التعريب على غير أوزان العرب، ص200.

أما عن الاختلافات الصوتية بين اللغة العربية، واللغات الأوروبية، فتمثل فيما يلي:

ليس في العربية كلمة تبدأ بساكن، بخلاف اللغات الهندوأوروبية، التي لا تمنع الابتداء بالساكن مثل: اللغة الفرنسية، والإنجليزية، والألمانية وغيرها. فـ "إذا ابتدأت الكلمة المراد تعريبها بحرف ساكن فإنه يزداد في أول الكلمة المعربة همزة وصل أو يحرك الحرف الساكن"¹. مثل:

الدرامة Drama

فالعربي عند نطقه بالساكن يحس بالنقل، لأنه لم يتعود لسانه هذه الميزة، ولهذا أثبت العرب همزة الوصل في الكلمة العربية مثل: انتشر، استفتح... للتوصل بها إلى النطق بالساكن. أما في اللغات الأوروبية، فلا يجد المتكلم صعوبة للنطق بالساكن في أول الكلمة. هذا إضافةً إلى أن الكلمة العربية لا تحتوي على ساكنين متواليين. ويجب عند نقل المصطلح تحريك أحدهما.

ليس في العربية صوت (G)، الذي ينطق في اللغات الأوروبية كالجيم القاهرية، وعند تعريب المصطلح الذي أحد حروفه حرف (G)، يبدل إما جيماً أو غيناً مثل²:

- جلفنة Galvanisation

- مقياس المغناطيسية Magnetometer

في اللغات الأوروبية كالإنجليزية، والفرنسية حرف لا وجود له في العربية وهو الحرف (H)، فعند نقل المصطلحات التي تبدأ بهذا الحرف إلى اللغة العربية "...يهمل الحرف كأنه لم يكن ويعرب ما بعده... وفي غير ذلك ينقل هاء..."³ مثل:

- هيدروجين Hydrogen

- هرمون Hormone

تحتوي اللغات الأوروبية على نوعين من صوت الباء، فهناك الباء المجهورة (B)، والباء

¹ انظر، الفيومي أحمد عبد التواب، قوانين التعريب بين فصحي التراث والفصحي المعاصرة، ص140.

² انظر، حيدر فريد عوض، فصول في علم اللغة التطبيقي، 10.

³ الفيومي أحمد عبد التواب، قوانين التعريب، ص146.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

المهموسة (P)، أما في العربية فيوجد حرف واحد وهو (ب)، وعند تعريب المصطلح إلى اللغة العربية، يُبدّل الحرف (P) بـ"...أقرب الأصوات مخرجاً وهو صوت الباء العربية المجهورة..."¹ مثل:²

- الكمبيوتر Computer (أي: الحاسوب)

- أباتيت Apatite

ليس في العربية حرف (v)، و"هو النظير المجهور لصوت الفاء العربية، وكلا الصوتين شفوي سناي، وهذا التقارب في مخرجيهما هو المسوغ للإبدال بينهما، ومن أمثلة هذا الإبدال ما يأتي

- فازلين Vazline

- فانادات Vanadate³.

نلفي في اللغات الأوروبية كالإنجليزية، والفرنسية، الحرف (X) الذي ينطق كأنه ثلاثة حروف، وهي: إكس، وعند تعريبه "يرسم كما ينطق؛ أي إكس"⁴ مثل:

- الإكسير Xire

تحتوي اللغات الأوروبية على بعض المُدْغَمات المركبة من حرفين، وينطق بها كأنها صوت واحد، مثل: المُدْغَم (TH)، المركب من H+T ، وقد ينطق به ثاء، وأحياناً ينطق به ذالاً؛ أي بحسب موقعه في الكلمة، ويجب عند تعريبه النظر إلى النطق الأصلي في الكلمة المراد تعريبها،

¹ حيدر فريد عوض، فصول في علم اللغة التطبيقي، ص10.

² المرجع نفسه، ص11.

³ المرجع نفسه ، ص11.

⁴ الفيومي أحمد عبد التواب، قوانين التعريب، 152.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المحرم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

ومن هنا "قرر المجمع أن يرمز لـ (TH) بالثاء أو بالذال على حسب نطقه"¹ مثل²:

- إيثانال Ethanal

- إيثين Ethene

المُدغم (PH)، مركب من حرفين وهما: H+P ، لينطقاً صوتاً واحداً هو الحرف (F)، وعند التعريب "يُدَلّ الـ (PH) بالفاء العربية، وهذا واقع في كثير من مصطلحات العلوم وألفاظ الحضارة التي عُرِبَتْ على اختلاف مجالاتها الدلالية، وقد قرر المجمع أن يرمز لـ (PH) بالفاء عند التعريب"³. مثل:

- الفوسفور Phosphure

- فوسفيد phosphide

المُدغم (CH)، مركب من حرفين هما: H+C ، ليعبر عن صوتين: وعند التعريب يُستبدل بهما صوت الشين العربية، "قالمدغم (CH) ينقل إلى العربية شينا"⁴، أو إلى الكاف العربية. مثل:

- كروماتين Chromatine

- كروماتيد Chromatide

- كلورور Chlorore

وعند التعريب ينبغي مراعاة النطق الصحيح للكلمة في أصلها.

المُدغم (IU) أقرب إلى الياء والواو، ولذا يرسم عند التعريب (يو)، بضم الياء.

- الكربونيوم Carbonium

- الباريوم Barium

¹ حيدر فريد عوض، فصول في علم اللغة التطبيقي، ص13.

² المرجع نفسه، ص13.

³ المرجع نفسه، ص12.

⁴ الفيومي أحمد عبد التواب، قوانين التعريب، 143.

إن تقابل الأصوات يوصلنا إلى إحصاء الأصوات المختلفة، والمتشابهة في اللغات التي قابلنا بينها، من ذلك أن "... لكل لغة نظامها الصوتي الخاص بها، ففي كل لغة ترتبط الأصوات بعضها ببعض ارتباطاً وثيقاً، فهي تكون نظاماً متجانساً مغلقاً، تتسجم أجزاؤها كلها فيما بينها..."¹.

والحاصل، أنه مادام النظام الصوتي يختلف من لغة إلى أخرى، فالمُعَرَّبُونَ حَرِيُونَ أن يغيروا الأصوات التي لا وجود لها في لغتهم أثناء نقلها. والتغير الصوتي لا يكون فقط على مستوى الأصوات المفردة، وإنما يحدث التغير حتى داخل الكلمة، وهذا بسبب التأثير والتأثر بين الكلمات المتجاورة؛ "... استبدال صوت بصوت آخر، بتأثير صوت آخر مجاور أو قريب منه في الكلمة..."²، ولعل هذا التأثير يكون من خلال الهمس والجهر، أو التفتيم والترقيق...

ومما يجب الإشارة إليه، أن المصطلح المعرب ينبغي، أن يجري "...نطق أصواته نطقاً عربياً، وإبدال الحرف الذي ليس من أصوات العرب إلى ما هو الأقرب مخرجاً وصفة منه في العربية، وتعديل نظامه المقطعي إلى ما هو معروف في العربية من حيث طبيعة المقاطع في ذاتها ومن حيث نظام تواليها..."³.

نخلص إلى، أن التقابل الصوتي في تعريب المصطلحات له نتائج عدة أهمها:

- تسهيل الصعوبات النطقية للمصطلح المعرب، وذلك بالتغيير الصوتي.
- رسم المصطلح بحروف عربية، نستطيع أن نشق منه مصطلحات كثيرة، مثل: بستر - يبستر - مبسترا - بستر...
- ذبوع المصطلح بالصوت العربي بدلاً من الصوت الأجنبي.
- إغناء اللغة العربية بذخيرة من المصطلحات العلمية المعربة وفق قوانين اللغة العربية.

¹ رجب عبد الجواد إبراهيم، الاقتراض المعجمي، ص16.

² المرجع نفسه، ص39.

³ الفيومي أحمد عبد التواب، قوانين التعريب، 204.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

ثبت المصادر والمراجع

1. التونجي محمد، المعرب والدخيل في اللغة العربية وآدابها، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، 1426هـ/2005م.
2. الحيايرة مصطفى طاهر، من قضايا المصطلح اللغوي العربي، ج1، عالم الكتب الحديث، أربد، الأردن، 1424هـ/2003م.
3. حيدر فريد عوض، فصول في علم اللغة التطبيقي، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 1429هـ/2008م.
4. خليفة عبد الكريم، اللغة العربية على مدارج القرن الواحد والعشرين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 2003.
5. الراجحي عبده، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، 1992.
6. رجب عبد الجواد إبراهيم، الاقتراض المعجمي من الفارسية إلى العربية، دار القاهرة، ط1، 2002م.
7. شارل بوتون، اللسانيات التطبيقية، تر: قاسم المقداد، ومحمد رياض، د.ط، د.ت.
8. الفيومي أحمد عبد التواب، قوانين التعريب بين فصحي التراث والفصحي المعاصرة، القاهرة، ط..، 1428هـ/2007م.
9. كامل فايد وفاء، المجامع العربية وقضايا اللغة من النشأة إلى أواخر القرن العشرين، عالم الكتب، القاهرة، 2004م.
10. مجدي إبراهيم محمد إبراهيم، المعرب والمولد في أدب الكاتب لابن قتيبة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 1427هـ/2006م.
11. محمد شوقي أمين، جواز التعريب على غير أوزان العرب، مجلة مجمع القاهرة، مج11، 1959.

اللغة العربية في وسائل الإعلام

د. علي القاسمي

أكاديمية المملكة المغربية

وسائل الإعلام

وسائل الإعلام هي أدواتٌ تقنيةٌ تُستخدمُ للاتصال - عن طريق اللغة - بالجمهور، ونقل المعلومات والمفاهيم والأفكار إليها، وإيلاعها رسائل ذات غايات مرسومة سلفاً. ووسائل الإعلام الرئيسية، اليوم، هي الصحافة والمُلصقات والإذاعة والسينما والتلفزة والشابكة (الإنترنت).

ووسائل الإعلام، في الأصل، موجهةٌ إلى جمهورٍ غير متجانس، يختلف أفرادُه من حيث الجنس والعرق والمعتقد والاهتمام، ومن حيث التوجُّه والرأي. ولكنَّ التطوُّر في تقانة (تكنولوجيا) المعلومات جعل من الممكن توجيه رسائل وسائل الإعلام إلى جمهور متجانس معيَّن أو حتى إلى فرد واحد.

إذا كان تاريخ الصحافة الحديثة يعود إلى القرن الميلادي الخامس عشر بعد اختراع الطباعة سنة 1440م، فإنَّ معظم وسائل الإعلام (السينما، الإذاعة، التلفزة، الصحف الكبرى) ظهرت خلال الثورة الصناعية ومن ثمراتها. وتُضاف إلى تلك الوسائل وسيلة جديدة هي الشابكة (الإنترنت) التي هي ثمرة عصر تقانة (تكنولوجيا) المعلومات في النصف الثاني من القرن الميلادي العشرين.

ظهر مصطلح وسائل الإعلام (أو وسائل الاتصال الجماهيري) mass media/ mass

médias في أمريكا في العشرينيات من القرن الماضي، وهو مصطلح مركّب من كلمتين: الأولى أنجلو/أمريكية mass تعني الجماهير، والثانية لاتينية medium تعني الوسط أو الوسيط، في الوقت نفسه. فوسائل الإعلام هي (وسيط) لإيصال رسالة فكرية، ولكنها في الوقت نفسه (وسط) يشملنا ويستغرقنا ويؤثّر فينا فيغيّر طريقتنا في النظر إلى الواقع والعالم من حولنا. إنّه امتداد لحواسنا.

ولأنّ وسائل الإعلام من نتائج الثورة الصناعية، فقد نظر بعضهم إليها بوصفها صناعات تخضع لشروط الإنتاج الجماهيري الذي أفرزته الثورة الصناعية، بحيث تسمح هذه الوسائل بإنتاج الرسالة الإعلامية في نسخ متكاثرية وتشمل مساحات جغرافية كبيرة، لتصل إلى أكبر عدد من الناس، مثلها مثل مُنتجات العصر الصناعي الأخرى. وهكذا أطلقوا آنذاك اسم (المستهلكين) على متلقّي رسائل وسائل الإعلام¹.

عملية الاتصال

تقوم تقنية وسائل الإعلام على أُسس نظرية التواصل. ولكي تؤدي واجبها وتنتج أثرها المطلوب، لا بدّ من سلامة عناصر التواصل الرئيسية وهي:

1. المرسل: الشخص الذي يتكلّم أو يكتب،
2. المتلقّي: الشخص المخاطب، القارئ أو المستمع أو المشاهد،
3. السياق: المرجع أو الموضوع الذي يتحدّث عنه المرسل،
4. الرسالة: المادّة المنطوقة أو المكتوبة التي يبعث بها المرسل،
5. القناة: قناة الاتصال، أي الوسط الذي يسمح فيزيائياً بقيام الاتصال واستمراره.
6. الشفرة: القواعد التي يجري بموجبها إرسال الرسالة وتفسيرها واستيعابها².

¹ www.huyghe.fr/actu_317.htm.

² علي القاسمي، علم المصطلح: أسسه النظرية وتطبيقاته العملية (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 2008).

وقد تَحُول دون التواصل معوّقات أو حواجز تتعلّق بأحد العناصر الستة المذكورة. ويهمّنا في هذا المجال العوائق المتعلّقة بالرسالة وشفرتها؛ وبعبارة أُخرى، لغة الرسالة الموجهة إلى المتلقّي وشفرتها، أي مدى معرفة المتلقّي باللغة التي تُصاغ بها الرسالة وقواعد تلك اللغة.

وإذا قسّمنا التواصل على مستويين نجد:

1. تواصلًا يجري بلا وسيلة، مثل الاتصال الذاتي حيث يناجي الفرد نفسه، أو يفكر في ذات نفسه، ومثل الاتصال الذي يجري بين شخصين، عندما يتحدّث المرء مع إنسان آخر.
2. تواصلًا يجري بوسيلة: وهو على نوعين كذلك: اتصال وسطي يجري باستعمال الهاتف والتلكس والفاكس والرسائل الإلكترونية، واتصال جماهيري يجري باستخدام أدوات تقنية كالمدّيع والتلفاز والسينما والمواقع على الشبكة.

والإعلام ينتمي إلى النوع الأخير من المستوى الثاني الذي يشتمل على تواصل بين مُرسل واحد (إعلامي منفرد) وبين متلقّين كثيرين (جمهور القراء والمستمعين والمشاهدين ومتصفّحي الموقع الإلكتروني)¹.

وظائف وسائل الإعلام:

أصبحت وسائل الإعلام مؤسسة اجتماعية تضطلع بدورٍ قد يفوق أحياناً أدوار بعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالعائلة والمدرسة وغيرها. فقد أشارت الدراسات الإحصائية إلى أنّ الفرد العادي قد يمضي 2.5 ساعتين ونصف الساعة يومياً أمام شاشة التلفاز. ويدرك جميع الباحثين أهمّية وسائل الإعلام وخطرها.

تختلف فلسفة الإعلام من قُطر إلى آخر. وفلسفة الإعلام هي الدراسة التي تتناول العلاقة بين الإعلام والمجتمع، أو تحلّل التفاعل بين أُسس الإعلام وتطبيقاته العملية في الواقع الاجتماعي، وتحدّد أهدافه ووظائفه. في بعض البلدان الليبرالية، يتمتّع الإعلام بحريّة " مطلقة"؛

¹ محمود الموسوي، "الإعلام والمجتمع" في: www.al-mousaoui.org/am/1ppt.

في حين يخضع الإعلام في بعض الدول الشمولية لرقابة صارمة، بل تملكه الحكومة ويعمل بإشرافها؛ وتميل دول أخرى إلى أن يتمتع الإعلام بحريته ضمن قوانين تنظم هذه الحرية.

ومهما تكن الفلسفة الإعلامية السائدة، فإنَّ جميع الدول تستخدم وسائل الإعلام للاضطلاع بوظائف معلومة، وبلوغ غايات سياسية واجتماعية وثقافية واقتصادية محدَّدة. فوسائل الإعلام تقدِّم الدعم للسياسات العامَّة وتيسِّر تنفيذها. ويتفق جميع الباحثين على أنَّ لوسائل الإعلام وظائف محدَّدة، قد يختلفون في عددها وتقسيمها وترتيبها من حيث أهمَّيتها. وأهمُّ هذه الوظائف ما يلي:

1. الإخبار:

تمدُّ وسائل الإعلام مستقبلية رسائلها بالأخبار. فكلُّ واحدٍ منا يحصل من وسائل الإعلام على معلوماته عمَّا يجري في بلده وفي العالم.

يُشترط في الخبر الذي تبنَّه وسائل الإعلام، التَّكامل، والوضوح، والموضوعية. ولكنَّ الأخبار، في الغالب، لا تصلنا بصورة موضوعية محايدة، وإنَّما مصحوبة بالتعليق الذي يُفترض أن تكون مهمته الأساسية توضيح القضايا الغامضة أو الخفية في الخبر عن طريق الربط والتفسير لتحسين نوعيته. بيدَ أنَّ التعليق يحمل وجهة نظر المرسل التي تؤثر في المتلقِّي حتماً. وحتى لو لم يكن ثمة تعليق، فإنَّ صياغة الخبر نفسها لا يمكن أن تكون محايدة. فاللغة ذاتها ليست محايدة، والاختيار بين المترادفات، أو بين التراكيب اللغوية، أو بين الأساليب، ليس محايداً، بل يتأثر بتوجُّهات محرِّر الخبر. ولكلِّ لغة أساليبها وتراكيبها وتعبيراتها الموحية الحاملة لثقافة معيَّنة قائمة على طريقة تفكير محدَّدة.

ولهذا كلُّه، فإنَّ في وسع الإعلام تكوين الآراء والاتجاهات والمواقف. فالرأي الفردي والرأي العام يتأثران في تكوينهما بعدد من العناصر أهمُّها: الثقافة السائدة، والقادة والزعماء، والمجتمع المدني، والأحداث الجارية، والشعارات، ومصالح الجماهير، وأخيراً وليس آخراً وسائل الإعلام. لقد أجرى باحث كندي دراسة ميدانية تأكد له من خلالها أن قرَّاء ثلاث صحفٍ

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

مختلفة في منطقة أونتااريو في كندا، أصبحوا يعتمدون مواقف واتجاهات الصحف التي كانوا يواظبون على اقتنائها وقرائها¹.

تتفرّع من وظيفة الإخبار التي يضطلع بها الإعلام، وظيفتان فرعيتان هما:

أ. **الاستطلاع:** تستطيع وسائل الإعلام أن تبليّج الجمهورَ بوادرَ المخاطر المستقبلية، مثل إرهابات الكساد الاقتصادي، وزيادة التضخم النقدي، ومراقبة البيئة والأضرار التي تحيق بها، وأداء المؤسسات والأفراد.

ب. **الرقابة:** تساعد وسائل الإعلام الدولة على كشف الفساد، وإساءة استعمال السلطة، والمخالفات، كي تعمل الدولة على تصحيحها قبل استفحالها. وهكذا يضطلع الإعلام بوظيفة الرقابة لحماية المجتمع عن طريق مشاركة الجمهور في المعلومات عن مختلف القضايا².

2. التثقيف:

إنّ البرامج المتنوعة، من إخبارية ومسرحية وحوارية ووثائقية وفنية ورياضية وغيرها، تؤدّي إلى تثقيف المتلقّي وتوسيع معلوماته، وهذا ما يقود في النهاية إلى التقليل من الفروق الثقافية بين أبناء المجتمع. فالبرامج الوثائقية، مثلاً، تزوّد المتلقّي بمعلومات عن الأحداث التاريخية الماضية، وعن الأحداث التاريخية المعاصرة التي ترصدها وتسجلّها وسائل الإعلام، وتعرضها بطريقة شائقة.

ومن ناحية أخرى، يقوم الإعلام بتحسين العلاقات بالشعوب الأخرى عن طريق نقل ثقافة البلاد وأخبارها إلى الخارج.

3. الدمج الاجتماعي:

تؤدّي وسائل الإعلام وظيفةً غايةً في الأهمية، هي إيجاد التجانس الفكري والتماسك الاجتماعي في البلاد. فوسائل الإعلام تعمل على إقامة مشاركة وجدانية بين المرسل

¹ Edwin R. Black, *Politics and the News: The Political Function of the Mass Media* (Toronto: Buttsworths, 1982).

² عصام أبو الذهب، "وظائف الإعلام وقضايا البيئة" في: www.essam.abualdhab.blogunied.org/?p=6

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المحرم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

والمستقبل. فالمرسل يبعث بمعلوماته ومشاعره إلى المستقبل، وينقل إليه صورةً من ذهنه إلى ذهنه، مدعومةً بطرائق الإثبات والإقناع والإيحاء، وهذا ما يجعل المستقبل يناصر القضايا والأفكار التي تتوخاها وسائل الإعلام¹.

الدمج الاجتماعي أو التماسك الاجتماعي ضروريٌّ لاستتباب السلم الأهلي، ولإلزام تحقيق التنمية البشرية، فهو يقلل التوترات الاجتماعية، ويبسر التواصل والتواد والتلاحم والتعاقد. يقوم الإعلام بوظيفة الدمج الاجتماعي باستخدام ثلاث وسائل أو ثلاثة أنواع من البرامج:

أ. اللغة المشتركة:

يُقال أحياناً إنّ اللغة المشتركة ليست هي اللغة الوحيدة في البلاد ولكنها الموحدة. وعندما يستخدم الإعلام اللغة الفصيحة المشتركة بين السكان على اختلاف لهجاتهم المحلية والاجتماعية، فإنه يرقى بلغة المتلقين اللهجية أنفسهم ويقربها من هذه اللغة المشتركة. واللغة ليست وسيلة نقل المعلومات وتبادلها فحسب، وإنما تحمل كذلك في مفرداتها وتراكيبها وتعبيراتها ثقافة متميزة، وطريقة تفكير معينة، ومزاجاً خاصاً، بحيث تعمل أداة إدماج اجتماعي، وتهب الناطقين بها هويةً وطنية متفردة.

عندما قرّرت النخبة الحاكمة في كوريا الجنوبية، في مطلع الستينيات، العمل على تحقيق التنمية البشرية، اختارت اللغة الفصيحة المشتركة أداةً للتعليم والإعلام والإدارة والحياة العامة. وهكذا نجد في كوريا أكثر من مئة محطة للإذاعة والتلفزة، كلّها أهلية خاصة ما عدا واحدة حكومية، ولكنها جميعها تستخدم اللغة الكورية الفصيحة المشتركة، وليس اللهجات الكورية المختلفة، ولا ترى في شوارع سيول أية لافتة مكتوبة بغير الحرف الكوري².

كيف يمكن للإعلام القيام بوظيفته في الدمج الاجتماعي إذا كانت كل مدينة لها محطة إذاعة تبث باللهجة المحلية الخاصة بتلك المدينة؟!

¹ Thelma McCormack, "Social Change and Mass Media" in Candian Review of Sociology, Vol.1, issue1 (1964), pp.49-61.

² علي القاسمي، على حافة السياسة (الدار البيضاء: دار الثقافة، متوقع 2011) فصل: متى يتعلم الجمل العربي حركات التتين الكوري الذهبي؟.

ب. التراث:

يعني التراث ما ورثه أبناء الأمة عن أسلافهم من ثقافة وحضارة، أي الإرث الفكري الذي وصلهم من آبائهم وأسلافهم على مرّ العصور، والذي ما يزال فاعلاً في ثقافتهم السائدة، ويشتمل على المعارف والقيم والنظم والمؤسسات والإبداع والصنع. فالتراث تراكم ثقافيّ وحضاريّ ينتقل عبر الأجيال عن طريق اللغة والمحاكاة والتقليد.

وعندما يعتني الإعلام بالتراث المشترك لأبناء الأمة، وتتضمّن برامجه فقراتٍ من الفنون التراثية، وتستمدّ بعض مسرحياته موضوعاتها من التراث وأعلامه، فإنّه يولد شعوراً لدى المواطنين بأنهم يمتلكون تراثاً مشتركاً يعتزّون به، فيكون هذا الشعور عاملاً من عوامل الدمج الاجتماعي. ومن ناحيةٍ أخرى، يصبح الإعلام وسيلةً من وسائل حفظ التراث ونقله من جيلٍ إلى جيل.

في بلادنا يُعدّ التراث الإسلامي عاملاً من عوامل التماسك الاجتماعي.

ج. القيم:

القيم هي التصوّرات والمفاهيم التي تحدّد ما هو مُستحسن وما هو مُستقبح اجتماعياً، وتؤثّر في اختيار الأهداف والوسائل المتعلّقة بالأفراد والمجتمع. وتكوّن القيمُ نسقاً متكاملاً بحيث لا يمكننا دراسة قيمةٍ أو فهمها بمعزلٍ عن القيم الأخرى، وترتّب ترتيباً هرمياً حسب أهميّتها فتشكّل سلماً يختلف من مجتمعٍ إلى آخر. ويتولّى الإعلام ترسيخ القيم الإيجابية من خلال البرامج التي يبثّها، فيُسهّم في التنشئة الاجتماعية الهادفة إلى إيجاد قاعدةٍ مشتركةٍ عن طريق القيم.

وفي بلادنا تستمدّ معظم القيم شرعيّتها وقوّتها من الدين الإسلامي الحنيف.

وخلاصة القول في وظيفة الدمج الاجتماعي التي يضطلع بها الإعلام، هي أنّ الإعلام يساعد على تشكيل "الهوية الوطنية" وترسيخها لدى المتلقّين عن طريق ترويج ما هو مشترك بينهم كاللغة الفصيحة، والتراث، والقيم. والهوية الوطنية هي مجموع العناصر التي تميّز بلداً

عن البلدان الأخرى. والعناصر التي تشكّل الهوية الوطنية كثيرة أهمّها: الأرض والدين واللغة والتقاليد والتاريخ والتراث والثقافة والسياسة¹.

4. التعليم:

لا نقصد بهذه الوظيفة البرامج التعليمية والتكوينية/التدريبية مثل برامج محو الأمية، ولا تعليم موادّ مدرسية بعينها فحسب، بل كذلك جميع البرامج التي تدعم أو تعزّز ما يتعلّمه التلميذ في المدرسة في مختلف موادّ المنهج الدراسي، إضافة إلى تزويد المتلقّين بمهارات جديدة، وإعلامهم بالمستجدّات العلمية والتقنية بواسطة برامج ظاهرها ترفيهي أو تنافسي شائق ومضمونها معرفيٌّ تربويٌّ عميق. لنضرب مثلاً بمادّة (اللغة) في المدرسة. فهي ليست مادّة دراسية فحسب، وإنّما وسيلةً لاكتساب المواد الأخرى كذلك، وأداةً أساسيةً في عملية التنمية البشرية أيضاً. وإذا ألقينا نظرةً عابرةً على برامج الفضائيات الفرنسية، مثلاً، لمسنا عنايةً كبيرةً بفصاحة المذيعين ومنشطي البرامج، ونقاوة لغتهم، إضافةً إلى وجود برنامج يوميٍّ في كلّ فضائية يشتمل على مباريات لغوية أو فكرية تعتمد اللغة أساساً. والغاية من ذلك طبعاً، اضطلاع الإعلام بتعزيز ما يتعلّمه التلاميذ من اللغة الفرنسية في مدرستهم، وتمكين المستمعين عامة من اللغة الفرنسية التي يستعملونها في عملهم وحياتهم اليومية، بحيث يمكن تسريع تبادل المعلومات بينهم واستيعابها.

لقد أصبحت "التربية في وسائل الإعلام" علماً تُعَدّ لأجله المؤتمرات المختصة بانتظام، مثل "المؤتمر الأوروبي للتربية في وسائل الإعلام" الذي عُقد هذه السنة في إيطاليا، وكان موضوعه "محو الأمية في وسائل الإعلام"².

5. التنمية البشرية:

التنمية البشرية هي عملية تنمية الخيارات المتاحة أمام الإنسان وتوسيعها، بوصفه جوهر

¹ انظر "الهوية الوطنية" في المعاجم والموسوعات: WWW.DICTIONARY.REFERENCE.COM

² Congrès européen de l'éducation aux médias. In: www.eruomeduc.eu.

عملية التنمية ووسيلتها وغايتها، فهي تنمية الإنسان بالإنسان للإنسان. فالأهداف الأساسية للتنمية البشرية هي أن يتمتع الإنسان بحياةٍ مديدةٍ بصحةٍ جيّدة، وأن يتعلّم تعليماً راقياً نافعاً، وأن يتمكن من العيش بطريقةٍ تليق بالكرامة الإنسانية. ويُجمع خبراء التنمية البشرية على ضرورة إيجاد (مجتمع المعرفة) القادر على تحقيق التنمية البشرية. ويعني مجتمع المعرفة ذلك المجتمع القادر على إنتاج المعرفة ونشرها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي: الاقتصاد، والسياسة، والمجتمع المدني، والحياة الخاصة، إلخ. خاصّة القدرة على الاستخدام المثمر لتقانة المعلومات. وهذا يتطلب أن يمتلك أفراد المجتمع ما يسمونه بـ (أداة نفاذ) إلى مصادر المعلومات؛ أي أن يتمكن جميع المواطنين من استعمال لغةٍ يقرؤون بها ويتبادلون وينشرون المعلومات بها، ويفكرون بها، ويدعون بها.

يقوم الإعلام بوظيفة نشر المعرفة على نطاق واسعٍ وعدم بقائها محصورة في المدارس والمؤسسات العلمية. كما تهَيء وسائلُ الإعلام جميع الناس لتقبّل المعرفة العلمية، والحماسة للمشاركة في تطبيقاتها التقنية.

إذا زار المرء معرضين دوليين للكتب أحدهما في ألمانيا والآخر في بلد عربي، سيلاحظ أنّ الإقبال في ألمانيا ينصبّ على الكتب العلمية والتقنية، في حين أنّ الإقبال في المعرض العربي ينصبّ على كتب التراث والدراسات الإنسانية. وهذا يتناسب تقريباً مع نوعية البرامج التي تبثها وسائل الإعلام في البلدين.

ولكي تُسهّم وسائل الإعلام في التنمية البشرية ينبغي لها أن تمكّن المواطنين من اللغة الفصيحة المشتركة، فهذه اللغة لا غيرها يمكن إيجاد مجتمع المعرفة. ولم تبدع أمةٌ بغير لغتها¹.

6. الترفيه:

تضطلع وسائل الإعلام ببث البرامج الترفيهية المتنوّعة بما في ذلك الموسيقى والغناء

¹ انظر تقارير التنمية الإنسانية العربية التي صدرت بين 2002 و2006 عن المكتب الإقليمي للدول العربية للبرنامج الإنمائي للأمم المتحدة.

والرقص والمباريات الرياضية، بقصد تحرير الناس من التوتر والضغط النفسية والتخلص من الشعور بالوحدة. ونظراً لأنَّ معظم برامج وسائل الإعلام عندنا ترفيهية فلا داعي للإسهاب في هذه الفقرة.

7. التسويق والإشهار والإعلان:

يُعرَّف الإشهار أو الإعلان التجاري في وسائل الإعلام، بأنَّه بثُّ معلومات عن مُنتَج استهلاكي (سلعة أو خدمة) مقابل أجرٍ مدفوعٍ لخلق تأثيرٍ نفسيٍّ إيجابيٍّ في الجماهير المتلقية. يُقال إنَّ أوَّل جريدة اعتمدت في تمويلها على الإشهار والإعلانات الصغيرة هي جريدة (La Presse) التي أسسها Emile de Girardin سنة 1836، ثمَّ أُسِّست أوَّل وكالة إشهار/ إعلان في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1841. ومنذ ذلك الحين، تضطلع وسائل الإعلام بنشر الإشهارات عن المنتجات الاستهلاكية. وهي بذلك تخدم المستهلك كما تخدم المنتج، وتنشِّط الحركة التجارية والاقتصادية بصورةٍ عامَّة¹.

بيدَ أنَّ للإشهار في وسائل الإعلام تأثيراتٍ سلبيةً، خاصَّةً في البلدان غير المنتجة. وأهمُّ هذه السلبيات تشجيع الروح الاستهلاكية، وتكوين عاداتٍ شرائيةٍ واستهلاكيةٍ جديدة، والإنفاق على الكماليات، مما يؤدي إلى زيادة عجز المدفوعات في البلدان الاستهلاكية غير المنتجة. وإذا كان الإشهار يستخدم اللهجة الدارجة، فإنَّ له تأثيراتٍ سلبيةً شديدة في لغة الطفل، لأنَّ شركات الإشهار المتخصصة تستفيد من المبادئ اللسانية والتقنيات النفسية، لينتج الإشهار أقوى أثر في نفس المستمع أو المشاهد، لأطول مدَّة ممكنة. فالإشهار يستخدم مفردات ذات شحنات عاطفية عالية، تُصاغ في عباراتٍ قصيرةٍ مقفأة ذات إيقاع محبَّب، ليسهل تذكرها، وتُبتَّ بثاً متكرراً لتثبيت في الذهن، بل لتصبح عادةً لغوية. كما يستخدم الإشهار تقنيات إثارة الاهتمام، وتحفيز الرغبة، ويستعمل وسائل الإقناع، خاصةً ربط المنتج بحاجات المستهلك النفسية

¹ www.fr.wikipedia.org/wiki/strat%C3%Aggie_de_communication.

والاجتماعية والاقتصادية¹.

فإذا كان الإشهار يستخدم لهجةً دارجةً قد تخالف قواعد اللغة الفصيحة التي يتعلّمها الطفل في المدرسة، فإنّ تأثيره سيكون سلبياً في اكتساب اللغة الفصيحة المشتركة، وفي أدائه بها.

اللغة ووسائل الإعلام:

مما تقدّم يتّضح لنا أنّ العلاقة بين اللغة ووسائل الإعلام علاقةٌ وثيقة. فاللغة هي الأداة الرئيسية التي تستخدمها وسائل الإعلام لأداء وظائفها وبلوغ أهدافها. ومن ناحية أخرى، فإنّ نموّ اللغة في المجتمع، وإشاعة مستوى لغويٍّ مُعيّن يتوقّف على وسائل الإعلام وسياساتها اللغوية. وتتوفر دراسات لغوية نفسية كثيرة حول أثر وسائل الإعلام في لغة المجتمع. ونشير هنا إلى بحث أجري أخيراً في اليونان تناول تحليل العلاقة بين وسائل الإعلام (خاصة التلفزة) وتطور لغة الأطفال في سنّ ما قبل المدرسة وخلال المدرسة الابتدائية. وتوصّل الباحث إلى وجود تأثيرٍ بالغ للكلام المتلفز في بنية الحصيلة اللغوية للطفل ودرجة قدرته الاستيعابية، بحسب أوقات مشاهدة التلفاز ومدة كل وقت من هذه الأوقات².

وتتفق نتائج هذه البحوث مع النظريات الحديثة في اكتساب اللغة، سواء تلك التي ينادي بها الماديون الذين يرون أنّ النشاط اللغوي هو سلسلة مادية من تعاقب السبب والنتيجة، وأنّ اكتساب اللغة يحدث فقط بسبب التفاعل بين قدراتنا العقلية ومحيطنا الاجتماعي، وأنّ اللغة مجموعة عاداتٍ لسانية تتكوّن وتتعرّز ب تكرار سماع بنياتها واستعمالها؛ أو تلك النظريات التي يقول بها العقلانيون الذين يفترضون أنّ الطفل يولّد وهو مزوّد باستعدادٍ لغويٍّ فطريٍّ مخصوص يعينه على اكتساب اللغة عند سماعها في محيطه الاجتماعي³.

¹ وليد أحمد العناتي، "لغة الإعلان التجاري..." في جامعة القاهرة، مؤتمر علم اللغة الأول (القاهرة: جامعة القاهرة، 2002) ص 428-467.

² Sofronios Chatzisavovidid, "Mass Médias et enfance: Et-il possible en discours télévisé de construire les sens de l'enfance?". www.ressources-cla.univ-fcomte.fr.

³ علي القاسمي، لغة الطفل العربي (بيروت: مكتبة لبنان ناشرون، 2009) فصل : الطفل واكتساب اللغة.

ولهذا، فإنَّ الدول التي تروم تحقيق التنمية البشرية، وكذلك تلك التي حقَّقتها، تستخدم وسائل الإعلام في التنمية اللغوية التي هي أساس التنمية البشرية، خاصَّة في إشاعة لغةٍ فصيحةٍ مشتركة تكون أداة نفاذٍ إلى مصادر المعلومات.

لغة الإعلام في البلاد العربية:

تلخَّص رسالةٌ بعث بها نقيب محامين سابق في أحد الأفطار العربية إلى مؤسسات عديدة، الوضع في البلاد العربية، فقد ورد في بدايتها الفقرة التالية:

"كما تعلمون، فإنَّ اللغة العربية، لغة القرآن الكريم، هي اللغة الرسمية للبلاد طبقاً لمقتضيات الدستور، وهذا الأمر يوجب استعمالها في جميع المجالات، ويدخل فيها المجال الإداري والتعليمي والقضائي والإعلامي والمؤسَّساتي.

إلا أنَّ ما هو موجود في الواقع هو خلافُ ما ينصُّ عليه الدستور، حيث إنَّ اللغة الأجنبية غير المرسَّمة هي السائدة الاستعمال في المجالات المذكورة، والعربية الرسمية هي المهمَّشة والمغيَّبة عمداً...¹.

ومن يتابع وسائل الإعلام العربية، خاصة المسموعة والمرئية منها (الإذاعة والتلفزة)، يخرج بثلاث ملاحظات رئيسة تثير القلق، وهي:

آ. غلبة اللهجات العامية الدارجة على اللغة الفصيحة المشتركة.

ب. بثُّ برامج كاملة باللغة الأجنبية يومياً،

ج. ضحالة مستوى البرامج الثقافية والعلمية والتقنية.

وسنتناول هذه النقاط الثلاث باختصار:

آ. غلبة اللهجات العامية على وسائل الإعلام:

تعني الازدواجية اللغوية وجود مستويين في اللغة: أحدهما فصيح مشترك يستعمل في

¹ عبد الرحمن بن عمرو، "رسالة إلى السيد الكاتب العام للمجلس العلمي الأعلى في الرباط"، بتاريخ 2010/8/3.

الكتابة والمناسبات الرسمية، والآخر لهجي ينتمي إلى منطقة جغرافية أو شريحة سكانية خاصة، يُستعمل في الحياة اليومية. بيدَ أنَّ المستويين ينتميان إلى نظام لغوي واحد.

والازدواجية اللغوية ظاهرة عالمية نجدها في جميع اللغات الكبرى. ولكنَّ الدول المتقدمة اتبعت سياسات لغوية توجب استعمال الفصيحة المشتركة في التعليم والإعلام والحياة العامة، وهذا ما أدى إلى إشاعة المستوى الفصيح المشترك بحيث اقتربت اللهجات منه.

عندما أخذت الصحف في الظهور في البلاد العربية في النصف الثاني من القرن الميلادي التاسع عشر، التزمت استعمال العربية الفصيحة، وأدت — هي ووسائل الإعلام الأخرى — خدمات جليلة للغة والثقافة العربيتين. يقول اللغوي المرحوم أحمد مختار عمر:

"إنَّه (الإعلام) المستجيب الأوَّل لاحتياجات الجماهير التعبيرية، والمبتدع الأساسي لمعظم المادة اللغوية المستحدثة، وإنَّه هو المضخة التي تقذف في شرايين اللغة العربية من حين إلى آخر بآلاف الكلمات والتعبيرات الضرورية، التي قد تعجز المجامع اللغوية عن ملاحقتها ومتابعتها"¹.

ومن أمثلة المصطلحات والتعبيرات المستحدثة التي أغنى بها الإعلام اللغة العربية: اقتصاد السوق، الاستنساخ، التضخم، الخصخصة، الجمرة الخبيثة، الحرب الباردة، الحمى القلاعية، الصواريخ البلاستية، العولمة، القتل الرحيم، الناتج المحلي، النشاط، اليورانيوم المستنفد، تجميد الأموال، جماعات الضغط، غسيل الأموال، هشاشة العظام. وإضافة إلى ذلك، أكثرَ الإعلام من توليد الأفعال على وزن فَعَلَ أو فوعل أو فعَلَن، مثل: تحديث الصناعات، تحجيم العجز، تسريع النمو الاقتصادي، تسهيل الغاز، عقلنة العمل العربي. كما أكثرَ الإعلام من صوغ المصدر الصناعي مثل: الانقراضية، البراجماتية، التبادلية، التحررية، الرومانيتكية، المستقبلية، الموسمية، وغيرها من التراكيب المفيدة التي لم تكن مستعملة بكثرة في اللغة

¹ أحمد مختار عمر، "من الآثار الإيجابية للغة الإعلام: الاستجابة الآتية لاحتياجات اللغة وسد فجواتها المعجمية" في: جامعة القاهرة، مؤتمر علم اللغة الأول (القاهرة: جامعة القاهرة، 2002) ص 76 — 92.

العربية.

بيدَ أنَّ مسؤولي الإعلام العربي انزلقوا في التوسُّع باستعمال اللهجات العامية الدارجة في المسرحيات والمسلسلات التلفزيَّة، بحجَّة متطلَّبات الواقعية، ظلَّاً منهم أنَّ الواقعية تساوي الواقع، في حين أنَّ الواقعية هي مدرسة فنيَّة، فهي تساوي الواقع زائداً الفن. ويقتضي الفنُّ الرقيَّ بلغة المتلقِّي وذائقته وفكره.

كنا نأمل أن تضع الدول العربية سياساتٍ لغويَّة وإعلاميَّة تزيد المساحة البرامجية للعربية الفصيحة المشتركة تدريجياً حتى تسود في جميع وسائل الإعلام، وتساعد على تقريب لغة الجمهور من الفصيحة المشتركة. ولكنَّنا فوجئنا بقرارات الحكومات العربية في مطلع الألفية الثالثة التي تسمح بإنشاء محطات إذاعة وتلفزة محلية/جهوية تستعمل اللهجات الدارجة واللغات الأجنبية في البث، بحجَّة التواصل مع عامة الناس. وقد أثارت هذه القرارات موجة من الاستنكار والرفض حتى من الإعلاميين أنفسهم، إذ رفض بعضهم قراءة نشرة الأخبار باللهجة العامية. يرى أحد الإعلاميين أنَّ أصحاب القرار الذين يفرضون اللهجات الدارجة الجهوية على وسائل الإعلام المغربية هم من المفرنسين أو المتأمركين الذين لا يجيدون حتى الدارجة ولا يتحدثون بها مع أطفالهم¹.

كما تشكَّى اللغويون من ظاهرة الإذاعات الجهوية. يقول أحدهم: "المشكلة في هذه الإذاعات أنَّها لجأت في أغلب برامجها إلى المخاطبة بالعامية، بمعنى تستعمل الدارجة بحجَّة إيصال المعلومة إلى جميع فئات الشعب، مما أثر سلباً في تعميم اللغة العربية الفصحى..."².

إنَّنا نحتفي بالاختلاف ونرحب بالتعدُّد، ولكن ينبغي أن يكونا ضمن ضوابط الهوية الوطنية التي تضمن السِّلْم الاجتماعي، وإلا أصبحت وسائل الاتصال وسائل انفصال، كما قال الشاعر

¹ الطاهر الطويل "العامية في الإعلام تثير الجدل" في موقع هسبريس المغربي بتاريخ 2007/5/11.

² قادري حسين، "دور وسائل الإعلام في انتشار اللغة العربية في الجزائر" في كتاب: المجلس الأعلى للغة العربية، دور وسائل الإعلام في نشر اللغة العربية وترقيتها (الجزائر: المجلس الأعلى، 2004) ص 59-87.

اليمني عبد العزيز المقال¹.

هذا الانفصال الذي تسببه وسائل الإعلام باستخدامها اللهجات العامية المحلية، لا يعني التباعد بين أبناء البلد الواحد فحسب، بل يعني كذلك التناهي بين أبناء البلدان العربية؛ وفوق ذلك يعني الانقطاع عن التواصل مع أبناء الشعوب الإسلامية، التي يجيد كثير منهم لغة القرآن الكريم، ويوتون مشاهدة فضائياتنا والاستماع إلى إذاعاتنا " العربية".

إنَّ قيام الإعلام بترسيخ العاميات الدارجة المختلفة من مدينة إلى أخرى في البلد الواحد، يحول دون الدمج الاجتماعي وتكوين هوية وطنية واحدة.

ب. بث برامج كاملة باللغة الأجنبية يومياً:

يلاحظ في البلاد العربية أن وسائل الإعلام تعتمد ثنائية لغوية: عربية — إنجليزية في بلدان المشرق "العربي"، وعربية — فرنسية في بلدان المغرب "العربي". والمقصود طبعاً من هذه الثنائية — كما يدعون — هو مساعدة أبنائنا على تقوية لغتهم الثانية وتمكينهم من استعمالها.

ويدلنا علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغات الأجنبية على وجود ثلاثة مستويات تقريبية لدى متعلمي اللغة الأجنبية: المبتدئون والمتوسطون والمتقدمون. وتشير الدراسات الميدانية إلى أنَّ مَنْ يستفيد من البرامج الإذاعية الأجنبية — وبدرجة أكبر من البرامج التلفزيونية الأجنبية — هم الذين اجتازوا المرحلة المتوسطة. وهذه المرحلة المتوسطة لا يجتازها طلابنا في المدارس الحكومية حتى الذين أكملوا الثانوية منهم، وإنما يجتازها طلاب المدارس الأجنبية والخاصة الذين تعلّموا جميع دروسهم باللغة الأجنبية. وهؤلاء ليسوا سوا أقلية لا تتجاوز الـ 5% من مجموع الطلاب في البلاد، وفي مقدورهم مشاهدة الفضائيات الأجنبية مباشرة. أمّا الأغلبية الساحقة من الطلاب فإنّ البرامج الأجنبية تصل أسماعهم مثل رطانة لا معنى لها. قد يسمع الواحد منهم كلمة يعرفها هنا، وكلمة هناك، ولكنّ البرامج الأجنبية ليست مادة تعليمية له.

¹ عبد العزيز المقال، "اللغة العربية والإعلام العربي: الإشكاليات والتحديات"، دراسة مقدمة إلى مؤتمر مجمع اللغة العربية بالقاهرة في دورته السادسة والسبعين، أبريل 2010.

إذا أردنا حقاً أن نساعد أبنائنا على اكتساب اللغة الأجنبية، ينبغي أن نحسن المناهج، وطرائق التدريس، وكفاءة المدرسين الذين يتولّون تعليم اللغة الأجنبية، وأن نبثّ برامج خاصة بتعليم اللغة الأجنبية بطريق الإذاعة والتلفزة، بدلاً من بثّ برامج مستوردة كاملة بها.

يمكن الاعتراض على بثّ برامج أجنبية من قبل وسائل إعلامنا الموجهة لأبنائنا، في أنّ هذه البرامج الأجنبية تحمل ثقافة أجنبية، وقيماً أجنبية، وتقدّم نماذج أخلاقية غريبة للاحتذاء. ويؤدّي غرس قيم مختلفة في المجتمع إلى تفتيته وتشويه هويته الوطنية.

هنالك فضائيات في المشرق "العربي" تبثّ لأبنائنا برامج تلفزيّة أمريكية مباشرة، وأفلاماً من هوليوود تدور حول موضوعين لا ثالث لهما: العنف والرعب. وهذا النوع من الأفلام يسمّى بالإنجليزية "أفلام الاستغلال" Exploitation films لأنها تستغلّ الجنس، والمخدرات، والتعري، وحركات العصيان المدمّرة، وغريبي الخلق، لجذب المراهقين والشباب لمشاهدتها. وجميع الدراسات النفسية والاجتماعية الجادة تشير إلى الآثار النفسية السلبية التي تخلّفها مثل هذه الأفلام في الأطفال والمراهقين، بحيث إنّ جمعية الأفلام الأمريكية The Motion Pictures Association of America دعت إلى منع هذا النوع من الأفلام¹.

أمّا في بلدان المغرب "العربي"، فإنّ الإذاعات الجهوية، أخذت تنقل برامج فرنسية كاملة حاملة لقيم تختلف تماماً عن قيم مجتمعاتنا الإسلامية، وهذا ما دعا أحد اللغويين المغاربة إلى القول إنّ هذا النوع من الإعلام:

"فتح المجال لإعادة استعمار المغرب مجدداً، حيث إنّ هذه الإذاعات الخاصة ... تفتخر بإعلان تبعيتها للغة والثقافة الفرنسيّتين، انطلاقاً من لغة الحديث والحوار والاختيارات الغنائية، ومروراً بنقل عدد من البرامج مباشرة من إذاعات فرنسية، وانتهاء بعرض الحياة الفنية والثقافية والإعلامية بفرنسا دون ذكر اسم هذا البلد، وكأنّ المستمع المتابع يقطن

¹ "Exploitation film" in Wikipedia: www.en.wikipedia.org/wiki/Exploitation_film.

بإحدى المدن أو القرى الفرنسية وليس بمدن المغرب وقراه.¹

لو كانت سياسة استعمال اللغة الأجنبية في الإعلام الوطني سياسة جيدة منتجة لاعتمادها دول الاتحاد الأوروبي وفي مقدّمتها فرنسا وألمانيا، لأنّ هذه الدول تبحث عن وسائل تمثين الاتحاد وفي مقدّمتها تعلّم لغات الدول الأوروبية الأخرى، وهذا ما ييسّر انتقال الأفراد والسلع ورؤوس الأموال. ومع ذلك، فإنّك لا تسمع في الفضائيات الفرنسية كلمة واحدة غير فرنسية، فضلاً عن برامج كاملة بالإنجليزية أو الألمانية.

لماذا نحاول تقليد الدول الأوروبية في كلّ شيء إلا الأشياء الجيدة الصحيحة؟

ج. ضحالة مستوى البرامج الثقافية والعلمية:

تعود ضحالة مستوى البرامج الثقافية والعلمية إلى عاملين رئيسيين هما:

الأوّل: استخدام اللهجات العامية في معظم البرامج. فاللهجة العامية، صيغة مبسّطة في بنيتها وقواعدها، قاصرة في تراكيبها ومصطلحاتها التقنية، محدودة في نطاق استعمالها، لأنّ غايتها التواصل اليومي السريع. فهي بطبيعتها لا تصلح للتعبير عن الفكر المعقّد، ولا التحليل المنطقي المعمّق. ولهذا فإنّ مادة البرامج التي تصاغ بها تكون ذات مستوى فكري واطئ. فاللغة وعاء الفكر، ولكنّ الفكر يتأثر بشكل الوعاء وطاقته الاستيعابية.

الثاني: تغليب الإعلام العربي وظيفة الترفيه على سائر وظائفه الأخرى. ففي وسعك أن تجد في الفضائيات التي تبتّ على الساتل العربي (النيل) والتي يناهز عددها 500 فضائية، عشرات الفضائيات المتخصصة بالرقص الهابط والغناء الخفيف والمسلسلات السخيفة وكرة القدم، ولكنّك لا تعثر إلا على فضائية واحدة متخصصة في الثقافة. صحيح أنّ الموسيقى والرقص والغناء والرياضة هي من عناصر الثقافة كذلك، ولكنّ وسائل الإعلام بالغت في ترويجها، فأساءت استعمالها، وجعلت منها ملهة للشباب العربي وصرفه عن

¹ محمد الينبعي، "اللغة العربية في أوطانها بين التحديات والآفاق"، في كتاب: المجلس الأعلى للغة العربية، العربية: الواقع والمأمول (الجزائر: المجلس الأعلى، 2009) ص 8

الفكر الرصين والمعرفة العلمية. فكلُّ شيء تجاوز حدّه، انقلب إلى ضدّه.

وسائل الإعلام وحقوق الإنسان:

تنتهك وسائل الإعلام حقوق الإنسان في بلادنا مرتين في آن واحد، لأنها:
أولاً: تخالف الدستور الذي ينصُّ على أنَّ اللغة العربية هي اللغة الرسمية في البلاد. ورسمية اللغة العربية تعنى استعمالها في جميع مؤسسات الدولة وفي جميع وسائل الاتصال الوطنية، حكومية كانت أم أهلية (طبعاً ما عدا ما كان منها موجهاً إلى الخارج للتعريف بالبلاد وثقافتها، ولتحسين علاقاتها بالبلدان الأخرى).

ثانياً: تنتهك "الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل" التي وافقت عليها جميع الدول الأعضاء (191 دولة) في الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ 1989/11/20، والتي تنصُّ مادتها الثامنة على أن "تتعهد الدول الأطراف باحترام حقَّ الطفل في الحفاظ على هويّته بما في ذلك جنسيته، واسمه، وصلاته العائلية..."

ومعروفٌ أنَّ الهويّة (بنوعها الشخصية والوطنية) تشتمل كذلك على اللغة والدين والقيم وغيرها من العناصر، وليس فقط على الجنسية والاسم والصلات العائلية، التي ذكرتها المادة الثامنة على سبيل المثال لا الحصر.

ويتساءل المرء : كيف تحافظ وسائل الإعلام لدينا على هويّة الطفل، الشخصية أو الوطنية، إذا كانت تهمش لغته الوطنية وتشوّه قيمه الدينية بما تبثّه من برامج أجنبية؟

الخلاصة

خلاصة القول إنّ وسائل الإعلام العربي تتقاعس عن الاضطلاع بوظائفها الأساسية في دعم السياسات الرامية إلى تحقيق التنمية البشرية، ونشر التعليم، وترقية الثقافة، وإيجاد التماسك الاجتماعي، وتعميم العناصر المكوّنة للهوية الوطنية كاللغة الفصيحة المشتركة، والقيم الأصيلة؛ وذلك لأنَّ الإعلام العربي يتخبّط في استعمال لغة التواصل، فيخلط بين اللهجات

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المحرم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

العامية واللغة الأجنبية والعربية الفصيحة (لاحظ أن وسائل الإعلام الفرنسي تستعمل الفرنسية الفصيحة فقط).

ولعلّ التخبُّط اللغوي الذي يجد الإعلام العربي نفسه فيه، ناتجٌ عن التخبُّط اللغوي في الإدارة والتعليم والقضاء والمؤسسات الاقتصادية والحياة العامة. فالإعلام مجرد وسيلة يمكن أن تؤدّي خدمات جليلة إن أُحسن استعمالها، أو تؤدّي إلى أضرار اجتماعية بالغة إن أُسيء استعمالها أو استندت إلى سياسات تجانب الصواب.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

بحوث في التعليم العالي

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

الأسلوب المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية

د. عماد محمد السلامة و د. مظهر محمد عطيات
جامعة البلقاء التطبيقية - الأردن

مقدمة:

تعد الفروق الفردية من الظواهر التي حظيت باهتمام كبير من قبل علماء النفس والتربية، فهي من الظواهر التي تستحق الدراسة والبحث؛ وذلك بُغية التعرف بها وبالعوامل المؤثرة فيها، للوصول إلى فهم واضح لها، وتوظيفها لتحقيق أفضل مستوى ممكن من النجاح والرضا على الصعيد الأكاديمي والمهني والاجتماعي.

وقد أدى ظهور علم النفس المعرفي إلى ظهور العديد من الدراسات التي تناولت الفروق الفردية في مجال معالجة المعلومات، وهذا بدوره جانب إلى بروز بعد جديد في مجال الفروق الفردية بين الأفراد وهو الأساليب المعرفية.

وللأساليب المعرفية أهمية خاصة في حياة الأفراد، فهي تحدد طريقة الأفراد في معالجة المعلومات عند محاولتهم حل مشكلاتهم أو اتخاذ قراراتهم أو مجرد تفسير المثيرات والاستجابة لها. فكل فرد له أسلوبه الخاص في تنظيم ما يدركه وما يحتفظ فيه في ذاكرته. لذلك اهتم علماء النفس بدراسته باعتباره جانباً مهماً من جوانب الفروق الفردية، فالأساليب المعرفية تعد أساساً للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلهم مع عناصر الموقف الذي يمرون به، وكذلك هي مدخل مهم لفهم الشخصية وطريقة التفكير (Sternberg and Willams, 2002).

ولدراسة الأساليب المعرفية فوائد عديدة، فبدراستها نستطيع أن نتعرف الاستعدادات الكامنة لدى الفرد، لمراعاتها عند اختيار التخصص أو تصميم البرامج التربوية. كذلك فإن دراسة الأساليب المعرفية يمكن أن تساعدنا على تعرّف على السلوك المتوقع من الفرد في المواقف المختلفة، ومن ثم التنبؤ بنجاحه أو فشله في تلك المواقف، وهذا بدوره يساعد على توجيه الأكاديمي والمهني (Ates and Catalogu, 2007) .

ويشير العتوم (2004) إلى أن الأساليب المعرفية تعد أحد أهم موجهات التعلم، لأنها تفرض شكل وطريقة التعامل مع عناصر موقف التعلم. فثمة علاقة بين الأسلوب المعرفي والتحصيل الأكاديمي. فالأساليب المعرفية لها أوجه متعددة منها الأسلوب المعرفي (المعتمد – المستقل) عن المجال المعرفي، الذي يتعلق بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف وما يتصل به من تفاصيل؛ حيث يُخضع المعتمد على المجال المعرفي إدراكه للتنظيم الكلي، في حين يكون إدراكه لأجزاء المجال مبهمًا. أما المستقل عن المجال المعرفي فإنه يدرك أجزاء المجال في صورة منفصلة، أو مستقلة عن الأرضية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد الأساليب المعرفية واحدة من مجالات الفروق الفردية، فهي الأساس الذي يُعتمد عليه في التمييز بين الأفراد في أساليب تعاملهم مع المواقف الخارجية، بما فيها من موضوعات متعددة، سواء كانت تعليمية أو مهنية أو اجتماعية. فالأفراد يختلفون في أساليب تنظيمهم للمجال الإدراكي، فمنهم من يستطيع إدراك عناصر المجال كموضوعات مستقلة أو منفصلة عن المجال الذي توجد فيه، ويتمثل ذلك في قدرته على الإدراك التحليلي للمجال، ومنهم من يخضع إدراكه لتنظيم المجال، مما يجعله أكثر اعتماداً على المجال، سواء كان ذلك في المجالات المرتبطة بعمليات المعرفة أو بالتفاعل مع الآخرين. وعليه، فقد أجري العديد من الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات كالتخصص الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي والجنس وغيرها من المتغيرات. وقد بينت النتائج التي توصلت إليها

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المحرم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

دراسات سابقة وجود علاقة بين التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي، حيث أشارت إلى أن طلبة التخصصات العلمية يميلون إلى الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، في حين يميل طلبة التخصصات الإنسانية إلى الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال. ونذكر من هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسة كل من (Derussy and Futch, 1971) ودراسة الشرقاوي (1981) ودراسة (Kim, 1987) ودراسة توفيق (2000) ودراسة عنوز (2003). وغيرها من الدراسات العديدة التي توصلت إلى نفس النتيجة.

جاءت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفي والجنس متباينة، فقد أشارت في حين العديد من الدراسات السابقة إلى أن الذكور أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي من الإناث، كدراسة (Arrington 1987) ودراسة النابلسي (1995) ودراسة (Ellen, 2001) ودراسة عنوز (2003). أما دراسة الشرقاوي (1985) فقد أشارت إلى ما هو عكس ذلك تماماً. على حين أشارت دراسة الصمادي (1992) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي (مستقل – معتمد).

وأيضاً جاءت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين الأسلوب المعرفي والتحصيل الأكاديمي متباينة، فقد أشار العديد من الدراسات السابقة إلى أن التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي أفضل من التحصيل الأكاديمي للطلبة ذوي الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال المعرفي، كدراسة (Chin-Lu, 2002) ودراسة الطهراوي (2002) ودراسة عبد المقصود (2001). على حين أشارت دراسة (Terry, 1988) إلى عدم وجود فروق في التحصيل الأكاديمي تعزى إلى الأسلوب المعرفي (مستقل – معتمد). من هنا، فقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على حقيقة علاقة الأسلوب المعرفي بالتحصيل الأكاديمي والتخصص والجنس والتفاعل بين هذه المتغيرات. وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية بالإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما الأسلوب المعرفي السائد لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟
2. هل يختلف الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية باختلاف الجنس، أو التخصص،

أو المعدل التراكمي للطلاب أو التفاعل بينها؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف الأسلوب المعرفي السائد لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وتهدف هذه الدراسة أيضاً إلى الكشف عن الفروق في الأساليب المعرفية التي تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص، والمعدل التراكمي للطلاب.

أهمية الدراسة:

في خضم الاهتمام المتزايد في مجال الفروق الفردية وتأثيرها في عملية التعلم واختيار التخصص الأكاديمي، يأتي في مقدمة اهتمام الباحثين في مجال الأساليب المعرفية، تلك الطرق التي يستخدمها الأفراد في معالجة المعلومات خلال محاولاتهم لحل المشكلات، واتخاذ القرارات وتفسير المثيرات والاستجابة لها. من هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية، لأنها تبحث في العلاقة بين الأساليب المعرفية والجنس والتخصص الأكاديمي والمعدل التراكمي من جهة أخرى، وذلك بغية تحسين العملية التعليمية، وتجنب الطلبة الفشل في المسارات الأكاديمية، التي لا تتناسب وأساليبهم المعرفية. ومن المتوقع أن تخرج الدراسة الحالية بنتائج ذات قيمة وفائدة للعاملين في الأوساط التعليمية، وذلك بمراعاة الفروق في الأساليب المعرفية في اختيار الأساليب والأنشطة التعليمية وفي عملية التقييم أيضاً. ويأمل الباحثان في أن تسفر الدراسة الحالية عن نتائج ذات أهمية في مجال إثراء المعرفة التي توصلت إليها الدراسات السابقة في هذا المجال.

التعريفات الإجرائية:

- **الأسلوب المعرفي:** وهو طريقة الطالب في عمليات الإدراك والتفكير وأسلوبه في تنظيم الخبرات واسترجاع المعلومات، ويعبر عنه بالدرجة على اختبار الأشكال المتضمنة التي

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

- تقع بين (0-18) في القسمين الثاني والثالث.
- الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي: وهو قدرة الطالب على عزل الموضوع المدرك عما يحيط به في المجال، ويعبر عنه بالدرجة التي لا تقل عن (9) على اختبار الأشكال المتضمنة في القسمين الثاني والثالث.
- الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال المعرفي: وهو عدم قدرة الطالب على التعامل مع الموضوع المدرك بصورة منعزلة عن المجال، ويعبر عنه بالدرجة التي تقل عن (9) على اختبار الأشكال المتضمنة في القسمين الثاني والثالث.
- التخصص: وهو المسار الأكاديمي الذي التحق به الطالب (علوم طبيعية، علوم إنسانية).
- المعدل التراكمي: وهو المجموع التراكمي للنقاط التي حصل عليها الطالب في المساقات التي درسها، ويتوزع على النحو التالي: (3.65-4: ممتاز)، (3-3.64: جيد جداً)، (2.50-2.99: جيد)، (2 - 2.49: مقبول).

محددات الدراسة:

1. تقتصر الدراسة الحالية على دراسة أسلوب واحد من الأساليب المعرفية وهو أسلوب مستقل - معتمد عن المجال المعرفي.
2. تقتصر الدراسة الحالية على طلبة إجازة (البكالوريوس) في جامعة البلقاء التطبيقية.
3. تقتصر الدراسة الحالية على طلبة (البكالوريوس) في جامعة البلقاء التطبيقية المسجلين في العام الجامعي 2010/2009م من جميع المستويات الدراسية.

الإطار النظري:

مفهوم الأساليب المعرفية:

لقد أورد علماء النفس تعريفات متعددة للأسلوب المعرفي، وهذه التعريفات متشابهة إلى حد بعيد. فقد عرفه (Witkin, et al., 1977) أنه سمة شاملة في قدرات الفرد الإدراكية، وتعبر عن

طريقته الخاصة في التعامل مع المعلومات من حيث استقبالها وترميزها والاحتفاظ بها واستخدامها.

أما (Messick, 1984) فقد عرفه بأنه الأسلوب المفضل لدى الفرد في إدراك المفاهيم ومعالجة المعلومات وتنظيم عالم المنبئات، فهو يحدد طريقة الفرد المفضلة في الاستيعاب والتذكر وحل المشكلات. ويعرف (Stone, 1986) الأسلوب المعرفي بأنه بناء افتراضي يستخدم لتنظيم إدراك الفرد للمنبئات البيئية، فهو بمثابة نظام تصفية (فلتر) للخبرات والمنبئات التي يواجهها الفرد، فمن خلاله يعمل الفرد على تعديل المنبئات وإعادة بنائها ودمجها لتصبح منسجمة مع بنائه المعرفي.

ويعرف (Guilford - 1997) الأساليب المعرفية بأنها وظائف موجهة للسلوك الإنساني تتمثل بعدد من القدرات المعرفية أو الضوابط المعرفية، إضافةً إلى اعتبارها سمات تعبر عن بعض سمات الشخصية الانفعالية والاجتماعية والعقلية.

ويعرفه (Gigorenko, 2000) بأنه أداء الفرد الثابت نسبياً في تنظيم مدركاته وتصنيف منبئات البيئة الخارجية، وبذا يكون الأسلوب المعرفي هو المسؤول عن الفروق الفردية في عملية التفكير والتذكر والفهم والإدراك.

خصائص الأساليب المعرفية:

للأساليب المعرفية عدد من الخصائص من أهمها:

- ترتبط الأساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي وليس بمحتواه، وعليه، فإن الفروق الفردية في هذا المجال تكون في الطريقة والأسلوب الذي يدرك به الأفراد ما يدور حولهم.
- تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي. وقد تتغير ولكن ببطء شديد، ولذا يمكن استخدامها للنتبؤ بسلوك الفرد.
- تتصف الأساليب المعرفية بأنها من الأبعاد الثنائية القطب.
- الأساليب المعرفية حيادية القيمة، بمعنى أن لكل قطب قيمة مميزة في ظل ظروف خاصة.

فمثلاً يبدع المعتمدون على المجال المعرفي في العمل الاجتماعي والتدريس، في المقابل يبدع المستقلون عن المجال المعرفي في مجال الهندسة.

- تعد الأساليب المعرفية من المستعرضة في الشخصية، التي تسهل النظرة الشمولية إليها. فهي لا تقتصر على الجانب المعرفي وإنما تتحدد بواسطتها جميع جوانب الشخصية الأخرى (Sternberg and Willams, 2002).

الأساليب المعرفية والدماغ:

يقوم الدماغ بتنظيم المعلومات التي ترد إليه من الحواس بطريقة ذاتية التنظيم، حيث يعمل الدماغ على تشكيل أساليب أو أنماط، والبحث عنها لتنظيم معالجة المعلومات وتبرميزها. والنمط أو الأسلوب المعرفي هنا هو تشكيلة من الخلايا العصبية التي يتألف منها الدماغ كتسلسل عصبي متكرر للأفكار والمفاهيم التي يعالجها الفرد ويخزنها في الدماغ. إن قدرة الدماغ على تشكيل الأساليب المعرفية تجعله فعالاً في تعامله مع المثيرات والمواقف المحيطة، كما تعطيه القدرة على التعرف والاسترجاع بدرجات عالية من السرعة ليكتشف ما حوله بفعالية عالية (العتوم، 2004).

وقد تحد الأساليب المعرفية من أداء الدماغ وتجعله أسيراً ومقيداً، مما يحد من الإبداع نظراً لطبيعتها التي تميل إلى الثبات النسبي مع مرور الزمن، ويصبح من الصعب للدماغ الخروج من دائرة النمط. ويقترح (De Bone, 1997) استراتيجية التفكير الإبداعي الجاد للخروج من سيطرة الأنماط المعرفية على أداء الدماغ وذلك بالاهتمام بالإثراء العام والبحث عن أكبر حجم من المعلومات عن الموضوع، والبحث عن طرق ومجالات متعددة لحل المشكلات، وتوليد أكبر عدد من الأبدال الممكنة لحل المشكلة.

ويؤكد كل من (Sternberg and Willams, 2002) أن لنصفي الدماغ ووظائفها دوراً كبيراً في الأساليب المعرفية المرتبطة بكل جزء من أجزاء الدماغ؛ فالأفراد الذين يكون لديهم النصف الأيسر هو المسيطر يفضلون المهارات اللفظية والتحليل المنطقي والعقلاني، وهذا

ينسجم مع الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال، أما الأفراد الذين يسيطر لديهم النصف الأيمن من الدماغ فيفضلون التحليل الشمولي الحدسي الذي يعتمد على إدراك الموقف بطريقة كلية بدلاً من تحليلها إلى عناصرها كما هو الحال في النصف الأيسر، وهذا ينسجم مع الأسلوب المعتمد على المجال.

صفات الأساليب المعرفية:

عمل علماء النفس المهتمون بدراسة الأساليب المعرفية على تحديد عدد من الصفات للأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في تعاملهم مع المواقف المختلفة التي يتعرضون لها. وأهم هذه الصفات:

*** المتشدد مقابل المرن**

تشير هذه الصفة إلى الفروق الفردية الثابتة نسبياً في الانتباه إلى المثيرات المرتبطة بعناصر الموقف المحيط؛ فالأفراد ذوو الأسلوب المعرفي المرن يستطيعون استبعاد المشتتات الموجودة ضمن الموقف المدرك وإبطال تأثيرها في إدراكهم واستجاباتهم. أما الأفراد ذوو الأسلوب المعرفي المتشدد فلا يستطيعون إبطال تأثير المشتتات الموجودة ضمن الموقف المدرك، ولذا لا يتمكنون من الانتباه للمثيرات المرتبطة بالموقف مباشرة. (العتوم، 2004).

*** المتأمل مقابل المتسرع**

تشير هذه الصفة إلى الفروق الموجودة بين الأفراد في سرعة استجاباتهم للمثيرات. فالأفراد ذوو الأسلوب المعرفي المتأمل يستجيبون للمثيرات بعد تفكير وتريث. أما الأفراد ذوو الأسلوب المعرفي المتسرع فيستجيبون للمثيرات باندهفاع وتسرع (Mourphy, 2002).

*** التعقيد مقابل البساطة في التفكير**

ترتبط هذه الصفة بالفروق الفردية المتعلقة بإدراك المجرد والمحسوس، فالفرد ذو الأسلوب المعرفي البسيط يفضل التعامل مع المحسوس، ويكون أقل قدرة على إدراك ما حوله بصورة تحليلية، ويغلب عليه الإدراك الشمولي. في المقابل يكون لدى الفرد ذي الأسلوب المعرفي

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

المعقد قدرة عالية على التعامل مع المجرد، ويتعامل مع الجوانب المتعددة للموقف بصورة تحليلية تكاملية (الشرقاوي، 1992).

*** المغامرة مقابل الحذر**

يشير هذا البعد إلى الفروق الفردية المتعلقة بإقبال الأفراد على المجازفة والمخاطرة في صيد الفرص بقصد تحقيق هدف ما، مقابل الحذر الشديد قبل الخوض بأي تجربة جديدة. ويرتبط هذا الأسلوب إلى حد بعيد بعامل الثقة بالنفس (De Bono, 1997).

*** تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض**

ترتبط هذه الصفة بالفروق الفردية المتعلقة بقدرة الأفراد على العامل مع الأحداث والمواقف غير المألوفة والغريبة. فهناك من يكون لديه القدرة على التعامل مع ما هو غامض وغير مألوف، وفي المقابل هناك من يفضل التعامل مع كل ما هو واقعي ومعروف (Kim, 1987).

*** السطحي مقابل المتعمق**

تتعلق هذه الصفة بالفروق الفردية في تخزين المعلومات المتتابعة واسترجاعها من الذاكرة، فالأفراد ذوو الأسلوب المعرفي السطحي يجدون صعوبة في استرجاع المعلومات بصورة مطابقة للواقع الذي حدث فيه ودون ربطها بما له علاقة بها من معلومات خزنت سابقاً، في حين أن الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي المتعمق يكونون أقل عرضة للتشتت وأكثر قدرة على الربط بين الأمور المتشابهة، ويستطيعون التمييز بين المثيرات المتشابهة بسهولة (Ellen, 2001).

*** التنافر المعرفي مقابل الاتساق المعرفي**

تشير هذه الصفة إلى الفروق الفردية التي تظهر من خلال قدرة الفرد على إحداث التناسق بين المعلومات المستلمة والمعلومات المخزنة؛ فالأفراد ذوو الأسلوب المعرفي المتسق يتمكنون من إحداث ذلك التناسق، في المقابل الأفراد ذوو الأسلوب المعرفي المتنافر يجدون صعوبة في

إحداث مثل ذلك الاتساق (الشرقاوي، 1992).

* الشمولية مقابل المحدودية

ترتبط هذه الصفة في الفروق بين الأفراد بميلهم إلى تصنيف وتفسير المواقف بصورة شمولية أو محدودة؛ فالأفراد الذين يتعاملون مع المواقف بنظرة ضيقة ومحدودة ولا يستطيعون تحمل التناقض، هم من ذوو الأسلوب المعرفي المحدود، في المقابل الأفراد الذين يتميزون بالقدرة على تحمل التناقض ويميلون إلى التعامل مع المواقف بنظرة تفصيلية وشاملة هم من أصحاب الأسلوب المعرفي الشامل (الصمادي، 1992).

* الاستقلال - الاعتماد على المجال الإدراكي

تعدّ هذه الصفة من أكثر أبعاد الأساليب المعرفية دراسةً واهتماماً. تشير هذه الصفة إلى الفروق الفردية الثابتة نسبياً في التفاعل مع عناصر الموقف المحيط؛ فالأفراد ذوو الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، يكون لديهم القدرة على التعامل مع الموضوع المدرك تعاملاً منفصلاً عن العناصر المحيطة به، وينظر لتلك العناصر باعتبارها خلفية يظهر منها الشكل ككل. أما الأفراد ذوو الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال المعرفي فلا يستطيعون التعامل مع الموضوع المدرك تعاملاً منفصلاً عن العناصر المحيطة به (Ates and Catalogu, 2007).

وتجدر الإشارة إلى أن تصنيف الأفراد تبعاً لهذه الصفة في الأسلوب المعرفي "مستقل/معتمد" لا يعني الثنائية، وإنما هو توزيع متصل. ويرتبط بكل صفة من هاتين الصفتين "مستقل/معتمد" سمات معينة؛ كالتفضيل الأكاديمي والمهني والاجتماعي. فالأفراد ذوو الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال يميلون بوجه عام إلى التخصصات الأكاديمية والمهن التي تتفق مع خصائص أسلوبهم المعرفي، تلك التخصصات والمهن التي تتطلب التحليل والتجريد، والتي لا تتطلب تفاعلاً مباشراً مع الآخرين. أما الأفراد ذوو الأسلوب الإدراكي المعتمد على المجال

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

فيميلون بوجه عام إلى التخصصات الأكاديمية والمهن التي تتفق مع خصائص أسلوبهم المعرفي، تلك التخصصات والمهن التي لا تتطلب التحليل والتجريد، والتي لا تقوم على التفاعل المباشر مع الآخرين (Santrock, 2006).

ويعد الأسلوب المعرفي المستقل – المعتمد على المجال أحد أهم الأساليب المعرفية، ويتضح هذا الأسلوب جلياً من خلال الدراسات التي قام بها وتكن وزملاؤه. ويمكن قياس الفروق بين الأفراد في هذه الصفة باختبار "الأشكال المتضمنة" الذي صممه وتكن وزملاؤه، حيث يمكن بواسطة هذا الاختبار إظهار العديد من الفروق الفردية في المجال النفسي والاجتماعي والأكاديمي والمهني (العبدان، 1990).

وقد حدد (Witkin, 1977) من دراسته لهذه الصفة مجموعة خصائص للأفراد المستقلين عن المجال المعرفي، وأخرى للمعتمدين على المجال المعرفي. فالأفراد ذوو الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي يمتازون بخصائص نفسية واجتماعية متعددة: فهم يمتلكون قدرة عالية على التحليل، مدفوعون ذاتياً، لا يتأثرون بالأشخاص المحيطين، يستطيعون حل المشكلة في ظل عدم توفر معطيات واضحة، لا يتأثرون بالنقد، يستمتعون بالتعامل مع الأفكار المجردة والنظريات، يميلون إلى التمرکز حول الذات نسبياً، يستمتعون بالانعزال عن الآخرين، يمتلكون مستوى مرتفعاً من الطموح، يتسمون بدرجة عالية من التمايز النفسي، يمتلكون إدراكاً واضحاً لحاجاتهم ومشاعرهم وأهدافهم، يميلون إلى المواجهة، يمتازون نسبياً بعدم الاكتراث برأي الآخرين وبالعلاقات الإنسانية، يفضلون المهن والتخصصات ذات الطابع التقني (التكنولوجي)، يميلون إلى التعامل مع المواقف المعقدة، يتميزون بالتحليل النشط والإدراك الحسي، يفضلون الأنشطة المستقلة.

أما الأفراد ذوو الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال المعرفي فيمتازون بخصائص نفسية واجتماعية متعددة: فهم يجدون صعوبة في عملية التحليل، وهم ودودون، يميلون إلى العمل مع الآخرين، لا يستمتعون بالتعامل مع الأفكار والنظريات المجردة، يتأثرون بالأشخاص

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

المحيطين، أقلَ تركِزاً حول الذات، يستجيبون بقدرٍ كبيرٍ للحوافز الخارجية، يحتاجون إلى معلومات تفصيلية واضحة لحل المشكلات التي تعرض عليهم، وهم ماهرون في حل المشكلات التي تتعلق بالتفاعل بين الأفراد، يتأثرون بالنقد، يبحثون عن يوجههم ويبارك قراراتهم، يفضلون المهن التي تقوم على التفاعل مع الآخرين، لا يفضلون المهن التي تتطلب تجريداً وتحليلاً (Witkin, 1977).

وفي هذه الدراسة سيحاول الباحثان تعرّف علاقة هذه الصفة من الأسلوب المعرفي معتمد - مستقل عن المجال المعرفي، بالتخصص والمعدل التراكمي والجنس لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية.

الدراسات السابقة:

أجرى ديروسي وفنش (1971) دراسة هدفت إلى التحقق من علاقة الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) بالتخصص الدراسي. طبق الباحثان اختبارَ الأشكال المتضمنة الجمعيّ على (32) طالباً وطالبة من تخصصات الكيمياء والفيزياء والرياضيات والآداب في جامعة متشجان في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت النتائج إلى أن الطلبة في التخصصات العلمية أكثر استقلالاً عن المجال من الطلبة في تخصصات الآداب.

وقام (Glazaer, 1976) بدراسة على عينة مكوّنة من (184) طالباً وطالبة في جامعة رونجز. هدفت إلى تحديد العلاقة بين الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) واختيار التخصص الأكاديمي. استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائية بين النمط المعرفي واختيار التخصص، فقد اختار الطلبة الذين يتميزون بالأسلوب المعرفي المعتمد المجالات الاجتماعية والأدبية والفلسفية، في حين اختار الطلبة الذين يتميزون بالأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، المجالات العلمية والتقنية (التكنولوجية).

وأجرى (Satterily, 1976) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الاستقلال عن المجال

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

المعرفي والتحصيل المدرسي. اشتملت عينة الدراسة على (201) طالب اختبروا بالطريقة العشوائية من مدارس ابتدائية في بريطانيا، حيث طبق عليهم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائياً، بين الدرجات على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، وتحصيل الطلاب في المدرسة؛ حيث امتاز الطلاب الذين كان تحصيلهم المدرسي مرتفعاً بالأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي.

وقام (Witkin et al, 1977) بدراسة طويلة استمرت أكثر من عشر سنوات على عينة مكونة من (600) طالب وطالبة بهدف تعرف دور الأساليب المعرفية (مستقل – معتمد) في تطورهم الأكاديمي. وقد استخدموا اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب المستقل عن المجال وعلامات الطلبة في مادتي الرياضيات والعلوم.

وقامت (Vaidya and Chansky, 1980) بالتحقق من العلاقة بين الأسلوب المعرفي والتحصيل، لدى عينة عشوائية مكونة من مئة وطالبين من طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع. بعد تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة للأطفال واختبار تحصيل في مادة الرياضيات، توصلت الباحثة إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للنمط المعرفي في التحصيل، فقد ارتبط الأسلوب المعرفي المستقل بالتحصيل المرتفع في الرياضيات في جميع مستويات الصفوف المستهدفة.

وأجرى الشرقاوي (1981) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأساليب المعرفية التي تميز طلبة التخصصات الدراسية في جامعة الكويت. طبق الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي على عينة مكونة من (456) طالباً وطالبة في التخصصات المختلفة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأساليب المعرفية السائدة لدى الطلبة في تخصصات العلوم الإنسانية والطلبة في التخصصات العلمية. فطلبة التخصصات العلمية يميلون إلى النمط المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، في حين يميل طلبة التخصصات الإنسانية إلى النمط

المعرفي المعتمد على المجال.

وقام (Blaha,1982) بدراسة هدفت إلى التحقق من قدرة الأسلوب المعرفي على التنبؤ بالتحصيل في الرياضيات والقراءة. استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، ومقياس للتحصيل في الرياضيات و القراءة على عينة مؤلفة من (324) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس في مدينة ديترويت بولاية ميتشجان الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال والتحصيل في القراءة والرياضيات. إذ يميل الطلبة ذوو التحصيل المرتفع في القراءة والرياضيات إلى أن يكونوا أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي.

وفي دراسة الشرقاوي (1985) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في الأساليب المعرفية لدى الشباب من الجنسين، على عينة تكونت من (140) طالباً من طلبة جامعة الكويت في التخصصات العلمية والإنسانية كافة، استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الإناث يتميزن نسبياً بأنهن أكثر ميلاً إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي، من الذكور الذين يميلون أكثر إلى أسلوب الاعتماد على المجال المعرفي.

وأجرى أبو رياش (1986) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاستقلال الإدراكي والجنس والعلاقة ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (585) طالباً وطالبة من الفرعين العلمي والأدبي جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد استخدم الباحث مقياس الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية). وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر استقلالاً إدراكياً من الإناث.

وأجرى عوض (1986) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الاستقلال الإدراكي والجنس عند طلبة الجامعة الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية للعام الدراسي 1985/1986 وفي التخصصات كافة جرى اختيارهم بالطريقة

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

العشوائية، وقد استخدم الباحث مقياس الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) والمعدل للبيئة الأردنية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاستقلال الإدراكي بين مجموعتي الذكور والإناث، وكانت الفروق لمصلحة الذكور، حيث إن الإناث أكثر اعتماداً على المجال من الذكور.

وقد قام (Arrington, 1987) بدراسة لمعرفة قوة العلاقة بين الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) والجنس لدى عينة مؤلفة من (100) طالب وطالبة في الصف الثامن، واستخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور ذوو أسلوب معرفي مستقل في حين أن الإناث ذوات أسلوب معرفي معتمد.

وأجرى (Kim, 1987) دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الأساليب المعرفية للطلبة الكوريين وال مسار الأكاديمي على عينة مؤلفة من (645) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية العليا في كوريا الشمالية، وبعد تطبيق الباحث للاختبار الأشكال المتضمنة الجمعي خلص إلى أن طلبة المسارات العلمية كانوا أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي من طلبة المسارات الأدبية. وفي دراسة (Terry, 1988) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين تحصيل طلبة الصف السادس في مقاطعة المسيسيبي في مادة الرياضيات، والأسلوب المعرفي لديهم. طبق اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي على عينة تألفت من (342) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة المستقلين عن المجال المعرفي وتحصيل الطلبة المعتمدين على المجال في مادة الرياضيات .

وقام الصمادي (1992) بدراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين الجنس والأسلوب المعرفي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الأردنية، تكونت عينة الدراسة من (155) طالباً وطالبة من كلية التربية في الجامعة الأردنية، طبق الباحث مقياس الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) المعدل والمعرب للبيئة الأردنية على أفراد عينة الدراسة، وحسبت معاملات الارتباط والفروق بين متوسطات درجات كل من عينات الذكور والإناث. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى

أن معاملات الارتباط بين متغيرات الأسلوب المعرفي والجنس لم تكن ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى عدم وجود علاقة بينهما.

وأجرت النابلسي (1995) دراسة هدفت إلى فحص أثر الجنس ومستوى التدريب في الأسلوب المعرفي، حيث استخدمت اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، طبقت الاختبار على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة من طلبة الصف العاشر في محافظة أربد. قسمت الباحثة عينة الدراسة إلى أربع مجموعات، دربت ثلاثاً منها على الاختبار، وعوملت المجموعة الرابعة كمجموعة ضابطة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات على الاختبار تعزى للجنس؛ حيث اتصف الذكور بالأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، في حين اتصفت الإناث بالأسلوب المعرفي المعتمد على المجال المعرفي .

وأجرى توفيق (2000) دراسة بعنوان "الاستقلال المعرفي وعلاقته بالتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عُمان". تألفت عينة الدراسة من (412) طالباً من مختلف التخصصات التي تقدمها برنامج الكليات المتوسطة في عُمان. استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الأسلوب المستقل عن المجال واختيار التخصص الأكاديمي العلمي.

وقامت (Ellen, 2001) بدراسة هدفت إلى التحقق من علاقة الجنس في الأسلوب المعرفي السائدة لدى عينة مكونة من (94) طالباً وطالبة من طلبة جامعة فلوريدا، استخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي لتحديد الأسلوب المعرفي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي من الإناث .

وقام عبد النبي (2001) بدراسة هدفت إلى تعرّف أثر الاستقلال المعرفي عن المجال في تحصيل طلبة كلية التربية الفنية في جامعة عين شمس. طبق الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي على عنة مكونة من (120) طالباً وطالبة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً للاستقلال المعرفي في التحصيل.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المحرم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

وقام عبد المقصود (2001) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر الأساليب المعرفية (مستقل - معتمد) عن المجال في التحصيل في مادة الفيزياء. تكونت عينة الدراسة من (277) من طالبات الصف الأول الثانوي. استخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي واختباراً تحصيلياً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تحصيل الطالبات المستقلات عن المجال المعرفي كان أفضل من الطالبات المعتمدات على المجال المعرفي.

وقام الطهراوي (2002) بدراسة هدفت إلى تحديد الفروق في الأسلوب المعرفي (مستقل - معتمد) عن المجال بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين أكاديمياً. استخدم الباحث اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي على عينة من طلبة الجامعة الإسلامية في فلسطين وعددهم (195) طالباً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المتفوقين يتصفون بالأسلوب المعرفي المستقل عن المجال، حين يتصف المتأخرون أكاديمياً بالأسلوب المعرفي المعتمد على المجال.

وفي دراسة (Chin-Lu, 2002) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأنماط المعرفية والتحصيل في مساق مبادئ علم النفس بجامعة بنسلفانيا. أجريت الدراسة على عينة مكونة من 102 طالب وطالبة، بعد تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، واختبار تحصيلي. خلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لمصلحة الطلبة المستقلين عن المجال.

وأجرى (العنوز، 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأسلوب المعرفي السائد لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقته ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (1296) طالباً وطالبة من جامعة اليرموك. استخدم الباحث الصورة الأردنية من اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي. أظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوب المعرفي السائد لدى الطلبة كان معتمداً على المجال المعرفي، وأظهرت أن الذكور أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي من الإناث. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوب المعرفي للطلبة في الكليات العلمية كان مستقلاً عن المجال المعرفي، في حين كان الأسلوب المعرفي للطلبة في الكليات الإنسانية معتمداً على المجال

المعرفي، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن الأسلوب المعرفي لطلبة السنة الرابعة كان مستقلاً عن المجال المعرفي، أما الأسلوب المعرفي لطلبة السنة الأولى والثانية والثالثة فقد كان معتمداً على المجال المعرفي. كما أظهرت النتائج أن الأسلوب المعرفي للطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي ممتاز وجيد جداً كان مستقلاً عن المجال المعرفي، في حين كان الأسلوب المعرفي للطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي جيد معتمداً على المجال المعرفي. وأظهرت أيضاً أن متغيرات الجنس والكلية والمستوى الأكاديمي والتحصيل الأكاديمي لها دور في تفسير الأسلوب المعرفي لدى الطلبة.

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ في الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى متغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ في الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى متغير التخصص.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ في الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى متغير المعدل التراكمي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ في الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى التفاعل بين الجنس والتخصص والمعدل التراكمي.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة إجازة (البكالوريوس) في الكليات الجامعية التابعة لجامعة البلقاء التطبيقية والبالغ عددها (15) كلية.

عينة الدراسة: اختير (600) طالب وطالبة بالطريقة العشوائية الطبقية، وذلك باختيار كليتين من الكليات العلمية وكليتين من الكليات الإنسانية بالطريقة العشوائية البسيطة وهي: (كلية العلوم، وكلية الهندسة التقنية (التكنولوجية)، كلية الأميرة رحمة الجامعية، وكلية الأميرة

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

عاليا الجامعية). ثم اختيرت أربعة تخصصات من الكليات العلمية بالطريقة العشوائية البسيطة وهي: (تخصص الهندسة الكهربائية، وتخصص الإلكترونيات، وتخصص الفيزياء، وتخصص الكيمياء). كما اختيرت أربعة تخصصات من الكليات الإنسانية بالطريقة العشوائية البسيطة أيضاً وهي: (التربية الخاصة، والخدمة الاجتماعية، وتخصص تربية الطفل، وتخصص معلم الصف). ثم اختير (300) طالب وطالبة من التخصصات العلمية، و(300) طالب وطالبة من التخصصات الإنسانية بالطريقة العشوائية البسيطة. والجدول (1) يبين توزيع العينة حسب متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي.

الجدول (1): بين توزيع العينة حسب متغيرات التخصص والمعدل التراكمي والجنس.

التخصص	المعدل التراكمي	الجنس		المجموع
		ذكور	إناث	
علمي	مقبول	28	13	41
	جيد	36	41	77
	جيد جداً	47	55	102
	ممتاز	46	34	80
	مجموع	157	143	300
	مقبول	30	82	112
إنساني	جيد	42	38	80
	جيد جداً	42	27	69
	ممتاز	24	15	39
	مجموع	138	162	300
	مقبول	58	95	153
المجموع	جيد	78	79	157
	جيد جداً	89	82	171
	ممتاز	70	49	119
	مجموع	295	305	600

أداة الدراسة:

اعتمد الباحثان الصورة الأردنية من اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي لقياس الأسلوب المعرفي مستقل-معتمد على المجال [عليان وعوض الله (1986)]، والاختبار في صورته الأصلية هو من إعداد (Witkin et al, 1971)، وقام بتعريبه إلى البيئة المصرية الشرقاوي والشيخ (1989).

يهدف هذا الاختبار إلى الكشف عن الأسلوب المعرفي في وجهين مستقل-معتمد على المجال، ويتكون هذا الاختبار من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول يضم سبع فقرات خاصة بتدريب المفحوصين على الأداء، ويُعطى للمفحوص دقيقتان للإجابة عن هذا الجزء، والجزء الثاني يتكون من تسع فقرات ويُعطى للمفحوص خمس دقائق للإجابة عن الفقرات، ويتكون الجزء الثالث أيضاً من تسع فقرات وهو مكافئ للجزء الثاني، ويُعطى للمفحوص خمس دقائق للإجابة عن الفقرات، وتتحدد درجة المفحوص الكلية من الإجابة عن الجزء الثاني والثالث.

ويتميز هذا الاختبار بأنه من الاختبارات الأدائية (غير اللفظية)، أي إنه لا يتأثر بالثقافة واللغة، فكل فقرة من فقرات الاختبار هي شكل هندسي معقد يتضمن شكلاً هندسياً بسيطاً، ويطلب من المفحوص أن يحدد الشكل البسيط المتضمن في الشكل المعقد وذلك بتحديد بقل رصاص.

صدق الاختبار وثباته:

يتمتع الاختبار في الصورة الأجنبية بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.82)، ويتميز بمعامل صدق محكي مرتفع، فقد بلغ (0.83) (Witkin, et al, 1971). ويتمتع هذا الاختبار في صورته الأردنية بدلالات صدق وثبات مقبولة الأغراض الدراسة، حيث بلغ معامل الصدق المحكي (0.50)، كما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.86) (عليان وعوض الله، 1986). هذا وقد قام الباحثان بالتحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على (50) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة مرتين بفواصل زمني

مقداره أسبوعان، وقد بلغ معامل الاستقرار (0.81).

إجراءات الدراسة:

جرت إجراءات الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. وُزِعَ الاختبار على أفراد العينة بشكل جماعي.
2. وُضِحَ الهدف من تطبيق الاختبار بأنه يقيس قدرتك على اكتشاف شكل بسيط متضمن في شكل هندسي معقد، وأن المطلوب منك هو أن تتعرف الشكل البسيط المتضمن داخل الشكل الهندسي المعقد، وذلك بتوضيح حدوده بقلم الرصاص، مع ملاحظة أنه موجود بنفس حجم الشكل البسيط وميله واتجاهه، لذلك عليك أن تضع الاختبار بشكل مستقيم وتنتظر إليه دون إزاحة أو تغيير الاتجاه.
3. جرى تدريب المفحوصين على الإجابة عن فقرات الاختبار بالإجابة عن القسم التدريبي لمدة دقيقتين، إضافةً إلى الإجابة عن استفسارات جميع المفحوصين.
4. جرى التطبيق الفعلي لفقرات الاختبار، وقد أُخبر المفحوصون أن الزمن هو خمس دقائق لكل قسم من الاختبار، ويجب عدم التوقف عند الفقرة التي لا تستطيع الإجابة عنها.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة

1. الجنس: وله مستويان ذكر وأنثى.
2. التخصص: وهو المجال الذي يدرسه الطالب، له مستويان علمي وإنساني.
3. المعدل التراكمي: وهو المجموع التراكمي للنقاط التي حصل عليها الطالب في المساقات التي درسها مقسومة على عدد الساعات الدراسية المعتمدة التي اجتازها، وله أربعة مستويات، (مقبول، جيد، جيد جداً، امتياز)

ثانياً: المتغير التابع: وهو طريقة الطالب في عمليات الإدراك والتفكير، وأسلوبه في تنظيم

الخبرات واسترجاع المعلومات، ويعبر عنه بالدرجة على اختبار الأشكال المتضمنة التي تقع بين (0-18) في القسمين الثاني والثالث.

التصحيح والمعالجة الإحصائية:

يحسب للمفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة لكل فقرة، ويعد المفحوص الذي يحصل على درجة تقع بين (0-8) معتمداً على المجال، ويعد المفحوص الذي يحصل على درجة تقع بين (9-18) مستقلاً عن المجال، وتكون الدرجة الحيادية (9) وهي الحد الفاصل بين الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال المعرفي، والأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي.

أجري التحليل الإحصائي باستخدام رزم التحليل الإحصائي (spss)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "T"، كما أجري تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) باستخدام الاختبار الإحصائي (F) على التصميم العاملي (2×2×4) باعتبار أن الجنس مستقل وله مستويان (ذكور، إناث)، والتخصص متغير مستقل وله أيضاً مستويان (علمي، إنساني)، والمعدل التراكمي متغير مستقل وله أربعة مستويات (مقبول، جيد، جيد جداً، امتياز)، أما المتغير التابع فهو الأسلوب المعرفي الذي يعبر عنه بالدرجة الكلية للمفحوص على اختبار الأشكال المتضمنة التي تقع بين (0-18) في القسمين الثاني والثالث.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما الأسلوب المعرفي السائد لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟"

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَ الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد عينة الدراسة في اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، كما هو مبين في الجدول (2).

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

الجدول (2): نتائج اختبار (T) لمقارنة الوسط الحسابي لدرجات أفراد الدراسة في اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي بالدرجة الحدية

العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الحدية	قيمة (T)	دلالة (T)
600	10.89	4.68	9	9.97	0.000

يتضح من الجدول (2) أن قيمة الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي (10.89)، وبمقارنة هذا الوسط بالدرجة الحدية (9)، باستخدام اختبار (T)، نلاحظ أن الفرق بين الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي والدرجة الحدية دالٌّ إحصائياً عند مستوى $(0.01 = \alpha)$ ، ولما كان الوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة في اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي أعلى من الدرجة الحدية (9) فإن ذلك يعني الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية مستقل عن المجال المعرفي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل يختلف الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية باختلاف الجنس، أو التخصص، أو المعدل التراكمي للطلاب أو التفاعل بينها؟"

للإجابة عن هذا السؤال حُصيت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي، تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي للطلاب، كما هو مبين في الجدول (3).

يتضح من الجدول (3) أن متوسط درجات الطلبة الذكور في اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي هو (11.51)، وهو أعلى من متوسط درجات الإناث (10.28). كذلك يتضح أن متوسط درجات الطلبة ذوي التخصصات العلمية في اختبار الأشكال المتضمنة هو (13.87)، وهو أعلى من متوسط درجات الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية (7.09).

ويتضح من الجدول (3) أن متوسط درجات الطلبة في اختبار الأشكال المتضمنة للطلبة ذوي المعدل التراكمي مقبول هو (7.91)، وهو أقل من متوسط درجات الطلبة في اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي ذوي المعدل التراكمي جيد (10.47)، كذلك نلاحظ أن هذا المتوسط أقل من متوسط درجات الطلبة في اختبار الأشكال المتضمنة الجمعي ذوي المعدل

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

التراكمي جيد جداً (12.12)، الذي بدوره يقلّ عن متوسط درجات الطلبة في مستوى السنة الرابعة (13.49).

الجدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة في اختبار الأشكال المتضمنة، تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي للطلاب.

المجموع			الجنس							
عدد	انحراف	وسط	إناث			ذكور			المعدل التراكمي	
			عدد	انحراف	وسط	عدد	انحراف	وسط		
41	3.78	11.54	13	4.99	9.46	28	2.66	12.5	مقبول	علمي
77	3.05	13.01	41	3.23	13.12	36	2.86	12.89	جيد	
102	2.54	14.28	55	1.98	13.47	47	2.8	15.23	جيد جداً	
80	2.66	15.38	34	2.83	13.91	46	1.95	16.46	ممتاز	
300	3.15	13.87	143	3.13	13.11	157	3.0	14.57	مجموع	
112	3.38	6.58	82	3.77	6.56	30	2.04	6.63	مقبول	إنساني
80	3.23	8.03	38	3.38	7.97	42	3.14	8.07	جيد	
69	4.49	8.91	27	4.87	9.48	42	4.24	8.55	جيد جداً	
39	4.16	9.62	15	4.74	10.87	24	3.64	8.83	ممتاز	
300	3.88	7.09	162	4.21	7.78	138	3.47	8.04	مجموع	
153	4.12	7.91	95	4.05	6.96	58	3.77	9.47	مقبول	مجموع
157	4.01	10.47	79	4.18	10.65	78	3.85	10.29	جيد	
171	4.34	12.12	82	3.71	12.16	89	4.87	12.08	جيد جداً	
119	4.21	13.49	49	3.75	12.98	70	4.49	13.84	ممتاز	
600	4.89	10.89	305	4.59	10.28	295	4.59	11.51	مجموع	المجموع

ولكي نعرف: أهنالك فروق بين الأوساط الحسابية، أجرينا تحليل التباين الثلاثي لدرجات أفراد عينة الدراسة في اختبار الأشكال المتضمنة، بُغية الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليبهم المعرفية تعزى إلى متغيرات الجنس أو التخصص أو المعدل التراكمي للطلاب، كما هو مبين في الجدول (4).

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

الجدول (4): نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي في درجات الطلبة في اختبار الأشكال المتضمنة.

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدالة الإحصائية
الجنس	35.77	1	35.77	3.32	0.069
التخصص	3087.60	1	3087.60	286.87	0.000
المعدل التراكمي	834.15	3	278.05	25.834	0.000
الجنس × التخصص	188.7	1	188.71	17.53	0.000
الجنس × المعدل	42.36	3	14.12	1.31	0.270
التخصص × المعدل	16.75	3	5.58	0.519	0.669
الجنس × التخصص × المعدل	104.22	3	34.74	3.228	0.022
الخطأ	6285.593	584	10.763		
الكلية	8395.00	600			

يتضح من الجدول (4) أن الأسلوب المعرفي لم يختلف باختلاف الجنس، حيث بلغت قيمة (f) (3.32) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.01)$. ويتبين من الجدول (4) أن الأسلوب المعرفي يختلف باختلاف التخصص، حيث بلغت قيمة (F) (286.87) وهي دالة عند مستوى $(\alpha=0.01)$ لمصلحة العلمي. ويتبين أيضاً من الجدول (4) أن الأسلوب المعرفي يختلف باختلاف المعدل التراكمي، حيث بلغت (F) (25.834) وهي دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha=0.01)$. ولمعرفة مصادر الفروق بين الأوساط الحسابية لدرجات الطلبة في اختبار الأشكال المتضمنة لكل مستوى من مستويات المعدل التراكمي، استعملنا اختبار شيفيه للمقارنات لمقارنات الوجوه، كما هو مبين في الجدول (5).

نلاحظ في الجدول (5) أن الوسط الحسابي للطلبة في اختبار الأشكال المتضمنة ذوي المعدل التراكمي (مقبول)، أقل من الدرجة الحدية (9)، وهذا يشير إلى أن أسلوبهم المعرفي معتمد على المجال المعرفي، في حين كانت الأوساط الحسابية للطلبة ذوي المعدلات التراكمية (جيد، جيد جداً، ممتاز)، أعلى من الدرجة الحدية، فهذا يشير إلى أن أسلوبهم المعرفي مستقل

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

عن المجال المعرفي.

الجدول (5): نتائج اختبار شيفيه لمقارنات الوجوه بين الأوساط الحسابية لدرجات الطلبة في اختبار الأشكال المتضمنة حسب متغير المعدل التراكمي.

المستوى الدراسي الأوساط الحسابية	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
الحسابية	(7.91)	(10.47)	(12.12)	(13.49)
مقبول	–	*2.56	*4.21	*5.58
جيد	–	–	*1.65	*3.02
جيد جداً	–	–	–	*1.37
ممتاز	–	–	–	–

* دال إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$.

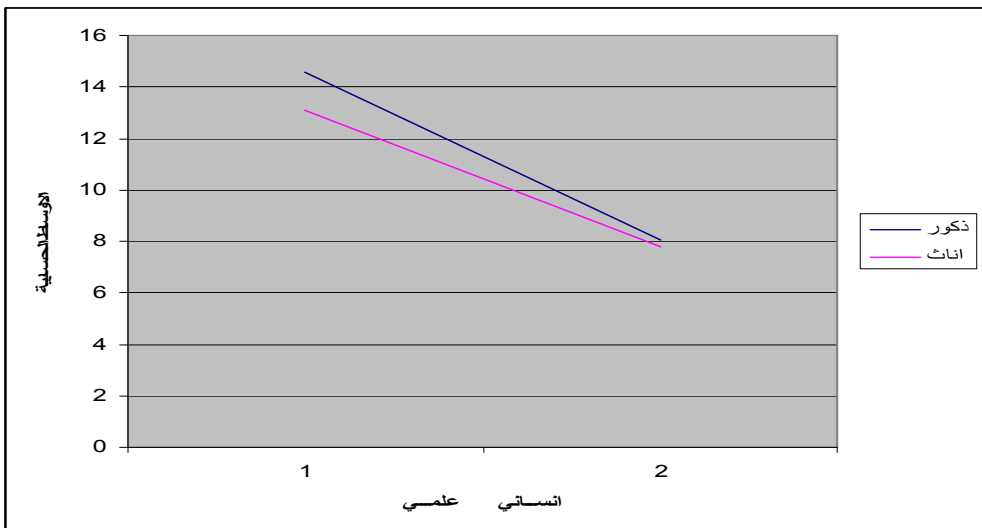
وبتبيين من الجدول (5) أن الفرق بين الوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار الأشكال المتضمنة ذوي المعدل التراكمي (جيد) والوسط الحسابي لدرجات الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً) دال إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ ، حيث بلغت قيمته (1.65)، وهذا يعني أن الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً) هم أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي من الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد) .

كما يتبين من ذات الجدول أن الفرق بين الوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار الأشكال المتضمنة ذوي المعدل التراكمي (جيد) والوسط الحسابي لدرجات الطلبة ذوي المعدل التراكمي (ممتاز) دال إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ ، حيث بلغت قيمته (3.02)، ويشير هذا الفرق إلى أن الطلبة ذوي المعدل التراكمي (ممتاز) أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي من الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد).

كذلك يتبين من الجدول (5) أن الفرق بين الوسط الحسابي لدرجات الطلبة في اختبار

الأشكال المتضمنة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً)، والوسط الحسابي لدرجات الطلبة ذوي المعدل التراكمي (ممتاز) دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ ، حيث بلغت قيمته (1.37)، ويشير هذا الفرق إلى أن الطلبة ذوي المعدل التراكمي (ممتاز) أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي من الطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد جداً).

ويتبين من الجدول رقم (4) أن الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية يختلف باختلاف التفاعل بين الجنس والتخصص، حيث بلغت قيمة (F) (1.31)، وهي دالة عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ ، كما هو مبين في الشكل (1).



شكل (1) الرسم البياني للتفاعل الجنس مع التخصص

يتضح من الشكل (1) أن الأسلوب المعرفي يختلف باختلاف الجنس والتخصص، إذ نلاحظ أن الأسلوب المعرفي للطلبة الذكور في التخصصات العلمية أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي من الإناث في هذه التخصصات، في حين أن الأسلوب المعرفي للطلبة الذكور في التخصصات الإنسانية أقل اعتماداً على المجال المعرفي من الإناث في هذه التخصصات.

ويتضح من الجدول (4) أن الأسلوب المعرفي للطلبة جامعة البلقاء التطبيقية لم يختلف باختلاف التفاعل الثنائي (الجنس × المعدل التراكمي)، و(التخصص × المعدل التراكمي) والتفاعل الثلاثي (الجنس × التخصص × المعدل التراكمي).

مناقشة النتائج: يتضمن هذا الجزء عرضاً لمناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، كما يتضمن التوصيات التي يقترحها الباحثان في ضوء نتائج الدراسة.

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول: ما الأسلوب المعرفي السائد لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية؟

أظهرت نتائج السؤال الأول أن الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية كان بوجه عام مستقلاً عن المجال المعرفي، ويمكن أن يعود ذلك إلى حصول عدد كبير من عينة الدراسة على درجات مرتفعة في اختبار الأشكال المتضمنة، وبوجه خاص الطلبة في التخصصات العلمية. الأمر أدى إلى جعل المتوسط العام لدرجات عينة الدراسة في اختبار الأشكال المتضمنة يتجه نحو الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (عنوز، 2003).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني "هل يختلف الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية باختلاف الجنس والتخصص، والمعدل التراكمي؟"

أظهرت نتائج السؤال الثاني أن الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية لم يختلف باختلاف الجنس، حيث جاء الذكور والإناث مستقلين عن المجال المعرفي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الصمادي (1992)، التي أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي والجنس. وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة النابلسي (1995)، ودراسة (Arrington 1987)، ودراسة عوض (1986)، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن الذكور مستقلون عن المجال المعرفي، في حين أن الإناث معتمدات على المجال المعرفي. وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة

الشرقاوي (1985)، التي أشارت إلى أن الذكور أكثر ميلاً للاعتماد على المجال المعرفي، في حين أن الإناث أكثر ميلاً للاستقلال عن المجال المعرفي.

كما أظهرت نتائج السؤال الثاني أن الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية قد اختلف باختلاف التخصص، حيث أظهرت أن الأسلوب المعرفي للطلبة ذوي التخصصات العلمية كان مستقلاً عن المجال المعرفي، في حين كان الأسلوب المعرفي للطلبة ذوي التخصصات الإنسانية معتمداً على المجال المعرفي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Derussy and Futch, 1971)، ودراسة (Glazaer, 1976)، ودراسة الشرقاوي (1981)، ودراسة العنوز (2003).

ويمكن أن يعود ذلك إلى الخصائص التي يتمتع بها ذوو الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي من قدرة على التحليل، والدقة، والتركيز، وتحمل الغموض، والمثابرة، وإدراك المواقف بمعزل عن السياق الذي تظهر فيه، وهذا ينسجم مع طبيعة التخصصات العلمية، لذلك يميل الطلبة الذين يمتلكون تلك المهارات والقدرات إلى اختيار تخصصات علمية مجردة، كالطب والهندسة والرياضيات والفيزياء والكيمياء.

أما الطلبة ذوو الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال المعرفي، فيميلون إلى اختيار التخصصات الإنسانية والاجتماعية، مثل القانون، والآداب، والعلوم التربوية، والصحافة والإعلام، التي تتطلب القدرة على العمل الجماعي والاتصال المباشر مع الآخرين، والقدرة على إدراك المواقف ضمن سياقاتها بصورة كلية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية قد اختلف باختلاف المعدل التراكمي للطلاب، حيث أظهرت أن الأسلوب المعرفي للطلبة ذوي المعدل التراكمي المنخفض (مقبول) كان معتمداً على المجال المعرفي، في حين كان الأسلوب المعرفي للطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد، وجيد جداً، وامتياز) مستقلاً عن المجال المعرفي، حيث أظهرت النتائج أن الطلبة ذوي المعدل التراكمي "امتياز" كانوا أكثر استقلاً عن المجال

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

المعرفي من الطلبة ذوي المعدل التراكمي جيد جداً، كما أن الطلبة ذوي المعدل التراكمي جيد جداً كانوا أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي من الطلبة ذوي المعدل التراكمي جيد، وهذا بدوره يشير إلى أن هناك علاقة بين التحصيل الدراسي والأسلوب المعرفي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Chin-Lu, 2002)، ودراسة الطهراوي (2002)، ودراسة عبد المقصود (2001)، ودراسة عبد النبي (2001)، ودراسة Blaha (1982)، ودراسة (Vaidya and Chansky, 1980)، ودراسة (Witkin et al., 1977)، ودراسة (Satterily, 1976). حيث أشارت هذه الدراسات إلى وجود فروق في التحصيل الدراسي لمصلحة المستقلين عن المجال المعرفي.

وقد يعزى ذلك، إلى امتلاك الطلبة ذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي لمهارات وقدرات مثل القدرة على التحليل والتعامل مع المجردات والتأمل والقدرة على تحمل الغموض والتركيز... الخ. تجعلهم أكثر قدرة على التعامل مع متطلبات العملية التعليمية، ومن ثم فهم أقل عرضة للإحباط في المواقف التعليمية المختلفة. وهذا الأمر ينعكس إيجاباً على ثقتهم بأنفسهم وعلى مستوى الطموح والدافعية والمثابرة لديهم، وهذا بدوره ينعكس إيجاباً على مستوى التحصيل الأكاديمي.

أما الطلبة ذوو الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال المعرفي، فإن ضعف قدراتهم على تحمل الغموض والتفكير التحليلي والتأمل، قد يحدّ من قدرتهم على مواجهة الصعوبات والتحديات في المواقف التعليمية، وهذا الأمر قد يؤدي إلى فشلهم في بعض المواقف التعليمية، مما يؤدي إلى حالة من الإحباط لديهم، وهذا بدوره يؤثر سلباً في مستوى دافعتهم للدراسة، وثقتهم بأنفسهم وبقدرتهم على التحدي، مما قد ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأسلوب المعرفي لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية قد اختلف باختلاف التفاعل بين الجنس والتخصص، حيث جاء الأسلوب المعرفي للطلبة الذكور في التخصصات العلمية أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي من الإناث في التخصصات العلمية،

في حين جاء الأسلوب المعرفي للذكور في التخصصات الإنسانية أقل اعتماداً على المجال المعرفي من الإناث في التخصصات الإنسانية.

وقد يعزى ذلك إلى أن اختيار الإناث للتخصص الأكاديمي غالباً ما يتأثر بعوامل عديدة كالعوامل الثقافية والأسرية، لذا قد نجد في التخصصات الإنسانية أعداداً كبيرة من الإناث اللاتي يتصفن بالأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي. وهذا بدوره يقلل من الفجوة بين متوسط درجات الإناث في التخصصات العلمية في اختبار الأشكال المتضمنة، ومتوسط درجات الإناث في التخصصات الإنسانية في ذلك الاختبار.

أما في حالة الذكور فالأمر مختلف، فهم أقل تأثراً بالعوامل الثقافية والأسرية عند اختيارهم للتخصص الأكاديمي، لذلك فمن يلتحق منهم بالتخصصات العلمية غالباً ما يكون مستقلاً عن المجال المعرفي، ومن يلتحق بالتخصصات الإنسانية غالباً ما يكون معتمداً عن المجال المعرفي. وهذا بدوره يزيد من الفجوة بين متوسط درجات الذكور في التخصصات العلمية في اختبار الأشكال المتضمنة ومتوسط درجات الذكور في التخصصات الإنسانية في ذلك الاختبار.

الاستنتاجات والتوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، توصل الباحثان إلى الاستنتاجات التالية:

1. إن الأسلوب المعرفي للطلبة بوجه عام مستقل عن المجال المعرفي، والذكور أكثر استقلالاً عن المجال المعرفي من الإناث.
2. إن الطلبة ذوي الأسلوب المعرفي المستقل عن المجال المعرفي، يفضلون اختيار تخصصات علمية.
3. إن الطلبة ذوي الأسلوب المعرفي المعتمد على المجال المعرفي، يفضلون اختيار تخصصات إنسانية.
4. الأسلوب المعرفي للطلبة ذوي المعدل التراكمي (مقبول) معتمد على المجال المعرفي،

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

والأسلوب المعرفي للطلبة ذوي المعدل التراكمي (جيد، جيد جداً، وممتاز) مستقل عن المجال المعرفي.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يلي:

1. مراعاة خصائص الطلبة المستقلين عن المجال المعرفي، والطلبة المعتمدين على المجال المعرفي عند تدريس متطلبات الجامعة المشتركة.
2. استخدام أساليب وطرق تدريس تراعي الفروق الفردية فيما يتعلق بالأسلوب المعرفي للطلبة.
3. ضرورة الكشف عن الأسلوب المعرفي من قبل المرشدين التربويين، وتوظيف ذلك في التوجيه المهني والأكاديمي للطلبة.
4. مراعاة الفروق الفردية المتعلقة بالأسلوب المعرفي في عملية التقويم والامتحانات.
5. إجراء المزيد من الدراسات حول الأسلوب المعرفي وعلاقته بالدافعية، والميول الأكاديمية والمهنية وغيرها من المتغيرات ذات الصلة.

المراجع:

- أبو رياش، حسن محمد.(1986). علاقة الإبداع ومفهوم الذات والجنس بالاستقلال الإدراكي لدى طلبة المرحلة الثانوية في عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- توفيق، زكريا احمد .(2000). الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالتخصص الأكاديمي لدى عينة من طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قناة السويس.
- الشرقاوي، أنور والشيخ، سليمان.(1989). اختبار الأشكال المتضمنة "الصورة الجمعية"، الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الشرقاوي، أنور محمد .(1981). الأساليب المعرفية المميزة لدى طلاب وطالبات بعض التخصصات الدراسية في جامعة الكويت. مجلة العلوم الاجتماعية. 9 (1)، ص 63-87.
- الشرقاوي، أنور محمد .(1985). الأنماط المعرفية لدى الشباب الكويتي من الجنسين. مجلة دراسات الخليج والجزيرة. 8(31)، ص 117-168.
- الشرقاوي، أنور محمد.(1992). علم النفس المعرفي المعاصر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الصمادي، عبدالله عبد الغفور.(1992). اثر المستوى الدراسي والنمط الإدراكي ومركز الضبط في القدرة على حل المشكلات.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- الطهراوي، جميل.(2002). السمات الشخصية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى الطلاب المتأخرين والمتفوقين أكاديميا في الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، غزة.
- عبد المقصود، هانم علي .(2002). اثر تفاعل الأساليب المعرفية على التحصيل والتذكر في مادة الفيزياء. رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الزقازيق، القاهرة.
- عبد النبي، محمد. (2001). دور كل من الاستقلال الإدراكي وتحمل الغموض في الأداء الإبداعي لدى طلبة التربية الفنية. مجلة علم النفس. 45 (11)، ص 16-51.
- العبدان، عبد الرحمن. (2002). تأثير الأسلوب المعرفي المستقل-المعتمد في استخدام اللغة الثائية. رسالة الخليج العربي. 84 (3)، ص 67-99.
- العنوم، عدنان يوسف.(2004). علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. دار المسيرة، عمان.
- عليان، خليل وعوض، عزت حسن. (1986). اختبار الأشكال المتضمنة الصورة الجمعي. وحدة الاختبارات والمقاييس. الجامعة الأردنية. عمان.
- عوض، عزت حسن.(1986). الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالجنس والتحصيل الأكاديمي عند طلبة الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

النابلسي، رانية .(1995). اثر التدريب على اختبار الأشكال المتضمنة الجماعي في الأسلوب المعرفي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

- Ates,Salih. And Cataloglu,Erdar.(2007). The Effect Cognitive Styles on Conceptual Understandings and Problem-Solving Skills in Introductory Mathematics. **Research in Science and Technological**.25(2),p16
- Arrington,H .J.(1987). An Investigation of the Relationships Between Cognitive Style, Visualization, and Problem Solving in Eight –Grade males and females. Doctoral Dissertation, Purdue University, **Dissertation Abstracts International**, 49.2151-A.
- Blaha,J. (1982). Predicting Reading and Arithmetic Achievement with Measures of Reading Attitudes and Cognitive Styles, **Perceptual and Motor Skills**. 55.p107-114.
- De Bono,E.(1997). **Lateral Thinking: A textbook of Creativity**. Pelican, New York.
- Deruay,E A and Futch ,E.(1971). Field Dependence –Independence as Related to College Curricula. **Perceptual and Motor Skills**.33.1235-1237.
- Ellen,C H.(2001).The Relation of Cognitive Style and Gender Of Successful first time Examination **Dissertation Abstracts International**,58,3241-A.
- Glazer,H .R. (1976). Graduate Academic Major, Vocational Preference, and Student-Teacher Interaction A function of Field Dependence- Independence. Doctoral Dissertation Rutgers University, **Dissertation Abstracts International**. 50.3536-A.
- Grigorenko,EL.(2000). **Heritability and intelligence** .In R.J.Sternberg(ED),Handbook of intelligence (pp.53-91) New York: Cambridge University Press.
- Guilford,J.(1997). **Creative Talents: Their Nature Uses and Development**. Bearly Cimited, New York.
- Kim,S. G.(1987). A study of Korean High School Students, Field Dependence –Independence Cognitive Style. Doctoral Dissertation, Pittsburgh University. **Dissertation Abstracts International**. 49,715-A.
- Messick,S.(1979). **Individuality in Learning**. San Francisco: Jossey Bass.
- Mourphy,H.(2002). The group embedded figures test. **Journal of Education for Business**,24 (8),251-294.
- Santrock, John W. (2006). **Educational Psychology**. McGraw-Hill Companies,Inc, New York.
- Satterly,D.J.(1976). Cognitive Style, Spatial Ability, and School Achievement. **Journal of Education Psychology**,19(2),P36-42.
- Sternberg, Robert J.; Williams, Wendy M. (2002). **Educational Psychology**.Allyn&Bacon ,A

- Pearson Education Company, Boston.
- Stone, M.E.(1986). **Learning Style Preference: A Study of Graduate and Undergraduate student**. ED. D. Dissertation, University of Missouri Columbia.
- Terry,G.D.(1988). The Differences Between Field Dependence and Field Independence Cognitive Style of Sixth –Grade Students and Teachers and Student Subsequent Mathematics Achievement. Doctoral Dissertation, **Dissertation Abstracts International**, 50,3536-A.
- Vaidya, S.and Chansky, N.(1980). Cognitive Development and Cognitive Style as a Factor in Mathematics Achievement. **Journal of Education Psychology**.72,p617-618.
- Witkin,H. Moor,C.A.Goodenough, D and Cox,P. W.(1977). Field- Dependent and Field- Independent Cognitive Style and Their Educational Implications. **Review of Educational Research**.47.1-64.
- Witkin,Herman A.(1977). Cognitive Style in The Educational Setting. **Education Quarterly**. 8(3),p 14-20.
- Witkin,H.A.,Oltman,PK.,Raskin,E&Karp,SA.(1971). Group Embedded Figurers Test, (manual).Palo Alto,CA: Consulting Psychologists press.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

أثر المعرفة السابقة في التحصيل الدراسي

في مادة الفيزياء لدى طلاب الثانوية العامة في طرابلس الغرب

د. المهدي علي عنوان

كلية التربية جامعة الفاتح

تمهيد:

لقد أصبح تقدم الأمم ورقي حضاراتها - وهى تعيش في عصر العلوم والتقانة، عصر الحواسيب (الآلات الحاسبة الإلكترونية)، وعصر الذرة، والصواريخ، ومركبات الفضاء، واكتشاف خبايا الكون، وشبكات المعلومات، والاستتساخ - يقاس بمدى تقدمها وتطورها في ميادين العلوم المختلفة.

وإذا ما أخذنا بعين الاعتبار التراجع العلمي، والتقني والتربوي الذي تعيشه الأمة العربية في الوقت الحاضر؛ فلا بد للأمة العربية من العناية بالعلوم وإعداد العلماء والمبدعين والمخترعين والفنيين، كي تعوض ما فاتتها، وتلحق بالحركة العالمية للعلم والتقانة لتواكب هذا العصر، وتصبح قادرة على تحقيق آمال الأمة، ومستقبلها العلمي والتنموي.

ويمكن للأمة العربية تحقيق ذلك باعتماد التخطيط العلمي والعناية بتصميم مناهج العلوم المختلفة في جميع مستويات المؤسسات التعليمية والعلمية، وبناء كل الممارسة التربوية والعملية التعليمية التعلمية استناداً إلى أسس التربية الحديثة والعمل على تطوير تقنية التدريس وقدرات المتعلم المختلفة.

وقد اقتضى السعي نحو التقدم السريع في مجال العلوم، والتقانة الاهتمام بتدريس مواد

العلوم بصورة علمية. خاصة مادة الفيزياء، العلم الذي يدرس خواص المادة والطاقة. ويمتاز هذا العلم بكونه يضيف مهارات عقلية ومعرفية للدارس، مثل دقة الملاحظة والقدرة على التفكير الإبداعي والتحليل المنطقي والتطبيق العملي، مما يسهم في بناء المنهجية العلمية اللازمة لكل فرد يتعامل مع مجالات الطاقة والموارد الطبيعية والإنتاج وحتى النظرة إلى الحياة، وإن مثل هذه القدرات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتطور اقتصاد الدولة ومواردها.

مشكلة البحث:

من الأمور البارزة التي تشغل بال التربويين عموماً وذوي الاختصاص والمختصين في مجال تدريس العلوم خاصة في ليبيا، تدني التحصيل الدراسي اعتباراً من 1990م؛ وهو يشتمل على ضعف الأداء وتدني مستوى التحصيل في امتحانات مادة الفيزياء كما في الجدول (1) على مستوى الشهادة الثانوية. ففي الأعوام 1990 وحتى 1996م كانت نسبة الطلاب الذين حصلوا على معدل النجاح في مادة الفيزياء بين 11.00% و 40.00% من عدد الطلاب المتقدمين لهذه الامتحانات، مقارنة بالأعوام 1975-1983م حين كانت هذه النسبة تقع بين 50.00% إلى 90.00%. ودُعِمت هذه الإحصائية بنسبة النجاح في الشهادة الثانوية لمادة الرياضيات، حيث كانت هذه النسبة تتقلب بين 40.00% إلى 93.00% طوال الأعوام السابقة 1975-1983م أو مدة تدني مستوى التحصيل في مادة الفيزياء وهي 1990-1996م، وستعنى هذه الدراسة بأثر المعرفة السابقة في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، لتُوضَّح: أَللمعرفة السابقة تأثير إيجابي أم سلبي في هذا التدني والارتفاع في النسب المئوية المذكورة في الجدول (1).

إن النسبة المتدنية للنجاح يمكن أن تتحكم فيها عوامل متعددة ومختلفة ومتشعبة، ومنها الموضوعية ومنها الذاتية، ومنها العامة ومنها الخاصة، إضافةً إلى احتمال وجود خلل في المهارات الفنية الخاصة بتدريس تلك المادة. ولغرض التحري العلمي الدقيق اختار البحث دراسة أثر المعرفة السابقة، لتقصي مدى تأثيرها في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

الجدول (1)¹: نسبة النجاح في مادتي الفيزياء والرياضيات في امتحان الشهادة الثانوية العامة في ليبيا ما بين عامي 1975 و1998

السنة	حاضرون	ناجحون	نسبة النجاح في الفيزياء	نسبة النجاح في الرياضيات
1975	2444	1838	% 75.20	% 72.97
1976	2542	1275	% 50.20	% 42.75
1977	2949	2216	% 75.25	% 69.90
1978	3438	2358	% 68.59	% 71.20
1979	4160	2805	% 67.42	% 70.52
1980	3867	2499	% 64.62	% 73.00
1981	4825	3123	% 64.73	% 82.60
1982	6241	5218	% 83,6	% 83.90
1983	6980	6220	% 89.11	% 90.34
1990	8189	1638	% 19,77	% 50.64
1991	9400	2124	% 22,30	% 67.25
1992	11467	1365	% 11,90	% 72.56
1993	14178	2123	% 14,97	% 69.40
1994	15917	1862	%11.69	%77.25
1995	16860	3039	%18.02	%68.00
1996	17950	4677	%26.05	%70.60
1997	19085	7729	%40.49	%82.45
1998	22634	8716	%38.50	%79.04

ونظراً لاختلاف الأفراد بعضهم عن بعضهم الآخر من حيث العوامل والقدرات المعرفية والعقلية، والمهارات والاتجاهات والميول، فقد تعددت الدراسات والأبحاث التي تستقصي

¹ المصدر: نتائج الشهادة الثانوية العامة، اللجنة الشعبية العامة للتعليم والبحث العلمي، من 1970 وحتى 1998م.

معرفة أثر العوامل المسببة لتلك الفروق الفردية، ونتائجها في التحصيل الدراسي في ميادين أو مجالات العلوم المتعددة.

وقد اتضح من نتائج البحوث أن هناك عدداً من العوامل المعرفية التي تؤثر في التحصيل الدراسي للطلاب. ففي دراسة أجراها نياز ولاوسون 1985، بعنوان موازنة المعادلات الكيميائية، جرت دراسة عوامل محددة، مثل مستوى النمو المعرفي والمعرفة السابقة والقدرة على التذكر، ووجد أنها يمكن استعمالها للتنبؤ بالأداء في مادتي الأحياء والكيمياء في المستوى الجامعي.¹

وفي دراسة أخرى أجراها سارني 1973؛ بعنوان عمليات النمو عند بياجيه، والاستقلال كعوامل مؤثرة في الأطفال حول أداء حل المشكلات، وقد كانت هناك إشارة إلى قدرات مثل الاستقلال والاعتماد على المجال والقدرة على تنظيم المعلومات ذات العلاقة، وفصلها من الخلفيات غير ذات العلاقة، ووجد أن هذه العوامل تساهم مساهمة مؤثرة في التحصيل الدراسي في العلوم والرياضيات.²

وعلى ندرة الدراسات والأبحاث الجارية في مجال العوامل المعرفية، وتأثيرها في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء؛ فإن هنالك اهتماماً متزايداً بين الباحثين لمعرفة الأهمية النسبية لبعض تلك العوامل: مثل القدرة على التذكر، والمعرفة السابقة. وتأثيرها في التحصيل الدراسي بوجه عام وفي الفيزياء على وجه الخصوص.

ويرجع السبب في اختيار الباحث للمعرفة السابقة ليتناولها في هذه الدراسة لما لها من دور في تأكيد المعرفة اللاحقة لدى الطلاب، واستناداً إلى نتائج الدراسات البعيدة والقريبة من مجال تدريس الفيزياء، يجد الباحث أن دراسة هذا المتغير الذي أقترحه كمتغير مستقل وهو المعرفة

¹ Niaz, M. and Lawson, A. E. (1985) "Balancing chemical equations: The role science of developmental level and memory Capacity, Journal of Research in Science Teaching 22(1): pp. 41-51.

² Saarni, C.I. (1973), "Piagetian operations and field independence as factors in children's problem solving performance" child Development. 44:1973, pp. 338 -345. Oct.1985.

السابقة، وكذلك تعرف آراء وملاحظات الطلاب حول المفاهيم الأساسية الفيزيائية، تكون الإطار العام الذي تتمحور حوله الجهود البحثية في تقصيه لمعرفة أثر هذا المتغير المستقل في التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء لدى طلاب الثانوية العامة.

أهمية البحث:

تبرز أهمية البحث في الآتي:

أولاً: نظراً لحدثة الموضوع الذي تناولته الدراسة وقلة عدد من تناوله وما كُتب عنه، فإن الباحث لاحظ نقصاً حاداً في مصادر المعلومات المتعلقة بالعلاقة بين التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء والمعرفة السابقة.

ثانياً: وجود اهتمام ضعيف بمثل موضوع الدراسة لدى المؤسسات البحثية العربية وعلى مستوى العالم أيضاً، وما يدل على ذلك عدم تناول الموضوع تناولاً محدداً خلال عدد السنوات الماضية، وإن حثّ ذلك فهو غير معروف، حيث إنه لم يتجاوز باحثاً ما أو دارساً أشار إليه في بحثه أو أطروحته التي لم ترَ الطريق إلى النشر لمحدودية الجهة المقدمة إليها.

ثالثاً: عدم وجود دوريات علمية متخصصة على مستوى الوطن العربي أو ربما على المستوى العالمي، تتناول وتركز ضمن ما يكتب على دور العوامل المعرفية مباشرة وآثارها في العملية التعليمية والتحصيل الدراسي.

رابعاً: ضعف حركة الترجمة لما يُنشر باللغات الأخرى في هذا المجال إلى اللغة العربية، وهذا في حد ذاته يفسر قلق المهتمين بالموضوع في الوطن العربي وكذلك الباحثين الذين يسعون إلى المعلومة بقطع النظر عن اللغة المكتوبة بها.

إن مثل هذه المحاولة العلمية ستساعد على تحديد العوامل المعرفية وأثرها في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، والتعرّف بنوع المفاهيم الفيزيائية التي يحملها طلاب الشهادة الثانوية. وبيان أهميتها النسبية، مما يسهم في تصميم مناهج مادة الفيزياء، ويمكن من معالجة

مشكلة الفاقد التعليمي والهدر في المجال الاقتصادي والبشرى الناتج عن تزايد نسبة الرسوب في مادة الفيزياء، وآثارها السلبية في البنية التربوية والنظام التعليمي بوجه عام.

فروض البحث:

1. يفترض الباحث أن جنس الطالب يؤثر في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء.
2. يفترض الباحث أن للطلاب آراء وملاحظات حول المفاهيم الأساسية الفيزيائية.
3. يفترض الباحث أن تكون هناك علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء والمعرفة السابقة.
4. لا يتميز الطلاب ذوو المعرفة السابقة في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء.

عينة البحث:

حدد الباحث عدداً من المفحوصين في هذا البحث كعينة عشوائية، من عدد (3) مدارس من مدارس المرحلة الثانوية الموجودة في منطقة طرابلس في ليبيا، وعددها نحو (15) مدرسة ثانوية. وحدد الباحث دراسته على المفحوصين من طلبة السنة النهائية للقسم العلمي بالمرحلة الثانوية،

منهج البحث:

يستخدم الباحث المنهج التحليلي وفقاً لمتطلبات هذه الدراسة للتعرف بمستوى التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، وطبيعة الآراء والملاحظات والمفاهيم الخاطئة: مصادرها، والعوامل المعرفية المؤثرة فيها، والوسائل المقترحة لمواجهة المفاهيم الخاطئة في مادة الفيزياء لعدد من المفحوصين في العينة من طلاب الشهادة الثانوية بمنطقة طرابلس في ليبيا.

وقد تم استعمل البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) بعد الانتهاء من جمع البيانات وتفريغها في الحاسوب، للوصول إلى العلاقات الإحصائية مثل: التكرارات، والنسب

المئوية، ومعاملات الارتباط، ومربع كاي¹.

تحديد المصطلحات:

جرى تعريف المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة على النحو التالي:

التحصيل الدراسي

هناك العديد من التعريفات للتحصيل الدراسي نستعرض بعضها لنصل بالاستفادة منها إلى تعريف إجرائي يتناسب مع هذه الدراسة.

ورد في قاموس علم النفس تعريف (شبلن) للتحصيل الدراسي بأنه (مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يجري تقييمه من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة)².

أما في قاموس التربية فقد عرف قود كارتر 1973 التحصيل الدراسي بأنه (الإنجاز أو الكفاءة في الأداء في مهارة ما أو معرفة)³.

وهنا نلاحظ أن التعريفين السابقين اتفقا في العناصر الأساسية للتعريف وهي الإنجاز والكفاءة والأداء في العمل المدرسي.

وفي (قاموس علم النفس) عُرِف التحصيل الدراسي بأنه (معرفة أو مهارة مكتسبة وهو خلاف القدرة، وذلك على اعتبار الإنجاز أمراً فعلياً حاضراً وليس إمكانية)⁴. وهنا نلاحظ الفرق الواضح بين التحصيل الدراسي والقدرة.

أما في (معجم مصطلحات التربية والتعليم للدكتور أحمد زكي بدوي 1980 فقد عُرِف

¹ Norusis, M, J "Statistical Package for Social Science", (SPSS) Student ware, (1988), Singapore, pp 25-45.

² Chaplen, J.P "Dictionary of Psychology" 8th ed. P 2.

³ Good Carter, V "Dictionary of Education" 3rd ed. New York Migraw, Hill 1973. p 5.

⁴ Chaplen, J.P "Dictionary of Psychology" 8th ed. P 45.

التحصيل الدراسي بأنه (مقدار تحصيل الطالب ونوعيته في موضوع أو أكثر)¹. كما عُرِّفَ التحصيل الأكاديمي بأنه (المعرفة المكتسبة، والمهارة التي يُنمِّيها المدرّس في الموضوعات الدراسية، وتبينها الدرجات التي يُحصَل عليها في الاختبارات)². ويعرّف كل من سدني وبرسي (1959) التحصيل الدراسي بأنه (ما يصل إليه الفرد في تعلمه وقدرته على التعبير عما ما تعلمه)³. أما حامد عبد القادر (1975) فيعرف التحصيل الدراسي بأنه (اكتساب المعارف والمهارات المدرسية بطريقة منتظمة علمية)⁴. ويعرف محمد عبد السلام (1960) التحصيل الدراسي بأنه (حدوث عمليات التعلم التي نرغب فيها)⁵. ويلاحظ الباحث أن التعريفات السابقة كثيرة التعميم والشمول، حيث يشمل كل شيء بالإمكان تعلمه، مثل العادات والاتجاهات، غير أن معظم الباحثين اتفقوا على أن التحصيل الدراسي يعني تحصيل المواد الدراسية داخل الفصول الدراسية. وقد عرّف محمد جمال الدين عبد الحميد (1986) التحصيل الدراسي بأنه (المعلومات التي اكتسبها الطالب أو التي نمت لديه خلال تعلم الموضوعات المدرسية، ويُقاس التحصيل بالدرجة التي يُحصَل عليها الطالب في أحد اختبارات التحصيل)⁶.

¹ بدوي. أحمد زكي "معجم مصطلحات التربية والتعليم" دار الفكر العربي، القاهرة 1980، ص 229.

² بدوي. أحمد زكي، المرجع السابق، ص 13.

³ Pressy, Sidney "Psychology in Education" New York, Harper and Brothers, 1959. p 13.

⁴ عبد القادر. حامد "دراسات في علم النفس" القاهرة، النهضة العربية، 1957. ص 32.

⁵ أحمد. محمد عبد السلام "القياس النفسي والتربوي" القاهرة النهضة العربية، 1960. ص 95.

⁶ عبد الحميد. محمد جمال الدين "حب الاستطلاع العلمي والنفعية العلمية في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي علمي بدولة قطر وعلاقتها بكل من جنس الطالب ومستوى تحصيله الأكاديمي في مادة الفيزياء". مركز البحوث التربوية العدد (94) جامعة قطر (1986) ص 477-543.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

وقد عرف أحمد مهدي مصطفى (1991) التحصيل الدراسي بأنه (هو مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية، ويتمثل في الدرجات التي يحصل عليها الطلاب في اختبار التحصيل المعد لذلك)¹.

أما عبد الرحمن أحمد محمد (1993) فيعرف التحصيل الدراسي بأنه (ذلك المستوى الذي وصل إليه التلميذ في الصف السادس في كل مواد المقررة، ويقاس هذا المستوى بمجموع الدرجات التي حصلها التلميذ في نهاية الشهادة الابتدائية)²، ويلاحظ على هذا التعريف بأنه كثير الخصوصية حيث المقصود به صف معين ومستوى معين.

وتعرف أم سلمى (1994) التحصيل الدراسي بأنه (ما تقيسه الاختبارات المدرسية ممثلة في المجموع الكلي لدرجات الطالب في المواد التي جلس لامتحانها بعد إكماله لبرنامج تعليمي)³.

ومع معرفة الباحث بخصائص تعريفات التحصيل الدراسي فإنه اختار تعريفاً إجرائياً يتناسب وهذه الدراسة، وهو أن التحصيل الدراسي (مقدار ما يُحصَله عليه طالب الشهادة الثانوية في مادة الفيزياء بعد دراسته لمنهج السنة الثالثة من المرحلة الثانوية، ويمكن قياسه إجرائياً عن طريق درجات الطالب في اختبار التحصيل الذي أعده الباحث لذلك).

¹ مصطفى. أحمد مهدي "أثر تفاعل نمط التغذية الراجعة مع مفهوم الذات الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة" الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، في المدة 2-4 سبتمبر 1991. منشورات مكتبة الأنجلو المصرية ص ص 380-400.

² محمد. عبد الرحمن أحمد "الاتجاهات الوالدية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بولاية الخرطوم" ماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة الخرطوم 1993.

³ صالح. أم سلمى عبد القادر محمد "الإدارة المدرسية والتحصيل الدراسي" رسالة ماجستير في التربية، كلية التربية، جامعة الخرطوم، ص 24-25.

المعرفة السابقة:

المعرفة السابقة يعرفها معجم علم النفس والطب النفسي بأنها (معرفة مستقاة من الحدس لا من الخبرة أو التقصي)¹.

كما يعرفها معجم مصطلحات التربية والتعليم (1980) بأنها (المعرفة التي تكتسب بالحدس أو بالتفكير المجرد تمييزاً لها عن الحقائق التي تكتسب بالاختبار والتجربة)².

أما التعريف الإجرائي للمعرفة السابقة لغرض هذه الدراسة فهو القدرة على استرجاع المعلومات والمعرفة المستبقة في الذاكرة المرتبطة بالأفكار والمفاهيم الفيزيائية المتعلقة (بخواص المادة) والتي دُرست في السنة الأولى من المرحلة الثانوية، وسيرد ذكرها لاحقاً.

أدوات البحث:

قام الباحث بتقصي مدى توفر اختبارات جاهزة يمكنه استعمالها؛ وتوصل إلى أنه من النادر وجود اختبار تتوفر فيه الشروط ليكون متكاملًا، ويناسب مشكلة البحث التي تتناولها هذه الدراسة. إلا أنه نظراً لعدم توفر اختبارات، فقد استعمل الباحث الأسئلة المفتوحة التي تكشف عن مدى تغير سلوك المتعلم في مادة الفيزياء وكذلك، المعرفة السابقة لدى طلاب الشهادة الثانوية،

وتتكون أدوات البحث التي استعملها الباحث من اختبارين، يقيس الاختبار الأول التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، وقيس الاختبار الثاني المعرفة السابقة حول مفاهيم (خواص المادة) لدى طلاب الشهادة الثانوية في مادة الفيزياء، والاختبارات هي:

1. اختبار عام يهدف إلى تعرف الأفكار والمفاهيم الفيزيائية وتحديد مستويات التحصيل

¹ جابر. جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاي "معجم علم النفس والطب النفسي" دار النهضة العربية، القاهرة، 1992.

² بدوي. أحمد زكي "معجم مصطلحات التربية والتعليم" دار الفكر العربي، القاهرة 1980.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

- الدراسي لدى الطلاب في الشهادة الثانوية العامة.
2. اختبار المعرفة السابقة: يهدف هذا الاختبار إلى قياس استرجاع الطلاب للمفاهيم العلمية في منهج مادة الفيزياء للسنة الأولى من المرحلة الثانوية المستبقة في الذاكرة، حيث تم استخراج (15) مفهوماً من خواص المادة، ثم عُرضت هذه المفاهيم على ثلاثة من مدرسي المادة بالمدارس الليبية¹. وقد اختار الباحث (10) مفاهيم فقط استعملها في هذا الاختبار لقياس المعرفة السابقة.
3. اختار الباحث مجموعة من أسئلة الاختبار، عددها (20) سؤالاً، تضمنت إجابات متعددة الخيارات، وذلك لتحديد مستوى التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لطلاب الشهادة الثانوية، علماً بأنها أساساً موضوعاً على مبدأ المفهوم الخاطئ. وقد أخذت درجات إجابات الطلاب في اختبار تحصيل دراسي في مادة الفيزياء، ووُزعت الدرجات على الأسئلة بواقع (5) درجات لكل سؤال.

السبل الإحصائية:

من السبل الإحصائية التي استعملها الباحث في هذا البحث ما يلي:

التجزئة النصفية لحساب معامل ثبات الاختبار، استُعملت معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط بين نصفي فقرات الاختبار (الفردية والزوجية)².

$$\text{الانحراف المعياري} = \sqrt{\text{متوسط مربعات الأعداد} - \text{مربع متوسط الأعداد}}$$

$$\text{والصورة الرمزية هي } E = \sqrt{\text{مج س}^2 / \text{ن} - (\text{مج س} / \text{ن})^2}$$

¹ أسماء المدرسين. المرجع السابق.

² الغريب، رمزية "التقويم والقياس النفسي والتربوي" مكتبة الانجلو المصرية، 1981.

³ فيركسون. جورج، أى "التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس" ترجمة الدكتورة هناء محسن العكيلي، جامعة المستنصرية، دار الحكمة للطباعة والنشر، 1991. ص 145.

$$r = \frac{n \text{ مج س ص} - \text{مج س مج ص}}{\sqrt{(n \text{ مج ص}^2 - \text{مج ص}^2)(n \text{ مج ص}^2 - \text{مج ص}^2)}}$$

إجراءات البحث:

حدد الباحث مشكلة البحث في تدني مستوى الأداء، والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، وذلك بدراسة أثر المعرفة السابقة، لتقصي مدى تأثيرها في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طلاب الشهادة الثانوية في طرابلس/ليبيا "وحدد المتغيرات المراد دراستها وهي: أولاً: المتغير المستقل ويتمثل في المعرفة السابقة، ونوع الجنس). ثانياً: المتغير التابع ويتمثل في (التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء).

قبل الانتهاء من مرحلة تصميم وإعداد الاختبارات اتصل الباحث باللجنة الشعبية للتعليم والبحث العلمي، بمنطقة طرابلس، حيث حصل على كشف تضمن عدد مدارس المرحلة الثانوية التي تضم السنة النهائية من هذه المرحلة، وتوزيع هذه المدارس حسب المكاتب التعليمية، وأعداد الطلاب المتقدمين لامتحان إتمام الشهادة الثانوية العامة في هذه المدارس للعام الدراسي 2000/99 م.

كما حصل على الموافقة الرسمية على توزيع الاختبارات على المدارس المختارة لهذه الدراسة.

قياس المعرفة السابقة:

استعمل الباحث اختباراً قام بتصميمه وإعداده وتنفيذه بمساعدة ثلاثة من مدرسي مادة الفيزياء لقياس القدرة على استرجاع ما دُرِس من مفاهيم علمية فيزيائية، درسها الطلاب في السنة الأولى من المرحلة الثانوية في منهج مادة الفيزياء في كتاب الكهربية والمغناطيسية، ويتكون الاختبار من عشر فقرات: اختبار المعرفة السابقة.

ثبات وصدق اختبار المعرفة السابقة:

نظراً لأن هذا الاختبار أيضاً من تصميم وإعداد وتنفيذ الباحث، فلم يكن له أي معامل ثبات أو معامل صدق سابقين.

قياس مستوى التحصيل الدراسي:

اختار الباحث عشرين سؤالاً من مجموعة أسئلة الاختبار العام، التي تضمنت إجابات متعددة الخيارات، وذلك لتحديد مستوى التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لطلاب الشهادة الثانوية، علماً بأنها أساساً موضوعية على مبدأ المفهوم الخاطئ. لأخذ درجات إجابات الطلاب واعتبارها اختباراً تحصيلياً دراسياً في مادة الفيزياء، ووُزعت الدرجات على الأسئلة بواقع خمس درجات لكل سؤال: اختبار التحصيل الدراسي.

ثبات وصدق اختبار التحصيل الدراسي:

نظراً لأن هذا الاختبار من تصميم وإعداد الباحث، لم يتم في السابق قياس معامل ثبات أو معامل صدق سابقين.

الدراسات السابقة المتعلقة بالمعرفة السابقة

لاوسون أنطوان (1985)

أجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة المدارس الثانوية بفنزويلا للكشف والتنبؤ عن دور خمسة عوامل معرفية، وتأثيرها في التحصيل الدراسي تحت عنوان "التنبؤ بتحصيل العلوم: تأثير مستوى النمو، والمقدرة على التفكير المجرد، والقدرة على التذكر، والمعرفة السابقة.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة إيجابية وذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل من المقدرة على التفكير المجرد والمعرفة السابقة، في حين أنها أوضحت عدم

وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وكل من مستوى النمو والقدرة على التذكر¹.

شاندريان وآخرون (1987)

أجريت هذه الدراسة بمعهد غرب استراليا التقني بمدينة بيرث على عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي في إحدى عشرة مدرسة من المدينة نفسها، لتعرّف دور العوامل المعرفية في التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء، وذلك من خلال مجموعة اختبارات صممت لهذا الغرض في التطبيقات العملية والحسابات الكيميائية ومحتوى منهج الكيمياء، تحت عنوان دور العوامل المعرفية في التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء.

وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن هناك علاقة إيجابية ودوراً مهماً لكل من المعرفة السابقة، والمقدرة على التفكير المجرد في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء؛ وأن العلاقة ذات دلالة إحصائية، على حين لا يوجد أي دور يذكر لكل من الأسلوب المعرفي والقدرة على التذكر في التحصيل الدراسي لمادة الكيمياء².

ستافر وجاكس (1988)

أجريت هذه الدراسة لمعرفة تأثير العوامل المعرفية الخمسة في التحصيل والأداء العلمي في موازنة المعادلات الكيميائية لدى طلاب المدارس الثانوية، تحت عنوان تأثير مستوى التفكير، والبناء المعرفي، والمقدرة على التفكير المجرد، والقدرة على التذكر، والمعرفة السابقة في أداء الطلاب العلمي في موازنة المعادلات الكيميائية.

وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن مستوى التفكير والبناء المعرفي والمعرفة السابقة والمقدرة على التفكير المجرد لها تأثير وعلاقات فردية ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمعدل الأداء في موازنة المعادلات الكيميائية؛ في حين لا توجد أية علاقة أو تأثير لقدرة التذكر في

¹ Lawson, A. E (1985), "A Review of Formal Reasoning and Science Teaching", Journal of Research in Science Teaching, 2(7) : pp. 569 - 617.

² Chandran , S. et. al. (1987) "The Role of Cognitive Factors in, Chemistry Achievement" Journal of Research in Science Teaching (2)24 pp. 145 -160 Feb. 1987.

هذه الموازنة¹.

اوزيل وآخرون (1978)

استهدفت هذه الدراسة البحث عن آثار البنيات المعرفية السابقة، ودورها في التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الثانوية في ولاية سان فرانسيسكو. بعنوان التربية النفسية (السيكولوجية): عرض معرفي.

وقد اتضح من نتائج هذه الدراسة أن للبنيات المعرفية السابقة أهمية، باعتبارها عاملاً مهماً ومؤثراً في التعليم اللاحق للطالب، وأن ثمة ارتباطاً إيجابياً ودالاً بين كل من التحصيل الدراسي والبنيات المعرفية السابقة².

أفانتز. م (1982)

أجريت هذه الدراسة على عدد من العوامل لنيل درجة الدكتوراه؛ وكان من بين ما استهدفته تحديد العلاقة بين المعرفة السابقة والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء بين الجنسين. بعنوان فروق الجنس في مقدرة التنبؤ في اختبارات بنية العوامل العقلية ذات العلاقة باختيار أسس التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء في المدارس الثانوية.

وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن علاقة نتائج الذكور في مادة الفيزياء بالمعرفة السابقة سلبية، مقارنة بنتائج الإناث التي كانت علاقة إيجابية، وذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء والمعرفة السابقة³.

¹ Staver, J. R & Jacks, T. (1988) "The Influence of Cognitive Reasoning Level, Cognitive Restructuring Ability, Disembodying Ability Working Memory Capacity, and Prior Knowledge On Students' Performance on Balancing Equations by Inspection" Journal of Research in Science Teaching, 25 (9), pp. 763 -775 Dec. 1988.

² Ausubel, D. P & et. al (1967) "Cognitive Structure Theory of Learning in", L. Siegel (Ed.), Instruction, Some Contemporary Viewpoint, San Francisco Chandler.

³ Ignatz, M, (1982) "Sex Difference in Predictive Ability of Tests of Structure - of Intellect Factors Relative to A Criterion Examination of High School Physics Achievement", Education and Psychological Measurement, 42 (1), pp. 353 - 360.

هيوسون. ب (1982)

استهدفت هذه الدراسة تحديد دور المعرفة السابقة والمفاهيم الأساسية للطالب في فهم نظرية النسبية لأينشتاين. بعنوان تأثير المعرفة السابقة في التعليم. وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن المعرفة السابقة تؤدي دوراً أساسياً ومهماً في فهم نظرية النسبية لأينشتاين¹.

سودر ساتو (1984)

استهدفت هذه الدراسة المقارنة بين المدارس الابتدائية الخاصة والمدارس الابتدائية الحكومية الهندية، من حيث التحصيل الدراسي بين الطلاب وأثر المعرفة السابقة فيه. بعنوان مقارنة في التحصيل الدراسي بين المدارس الابتدائية الهندية الخاصة والحكومية. وقد أوضحت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين التعليم السابق والتحصيل الدراسي اللاحق؛ حيث إن التعليم السابق يؤثر في التحصيل الدراسي اللاحق للطلاب إيجابياً في المدارس الهندية الخاصة والعامة².

فينلي. ن (1985)

استهدفت هذه الدراسة تحديد دور وأثر المعرفة السابقة وتنوعها في فهم مادة الفيزياء لدى عينة مكونة من 31 طالباً من طلاب الفيزياء بالمدارس الثانوية بمدينة مينسوتا بأمريكا بعنوان التنوع في المعرفة السابقة. وأوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين المعرفة السابقة والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء³.

¹ Hewson, P. W.(1982) "A case Study of Conceptual Change in Special Relativity: The Influence of Prior Knowledge in Learning" European Journal of Science Education, (1) 4, pp. 61 -78, Jan - Mar. 1982.

² Sudarsano,(1984), "Compassion of Academic Achievement in Indian Privet and Public Elementary School" Unpublished M.Ed., Thesis. Faculty of Education, University of Malaya.

³ Finley, F. N. (1985) "Variations in Prior Knowledge"Science Education, 69 (5), pp. 967 – 705.

هيلم وجيلبرت (1985)

استهدفت هذه الدراسة مناقشة تدريس التجارب المعملية ودور المعرفة السابقة باعتبارهما جزءاً مكملاً في فهم مادة الفيزياء، كما تفحصت بعض التجارب المعملية المعروفة في مقرر النسبية وميكانيكا الكم. بعنوان تدريس التجارب وتعليم الفيزياء-الجزء الأول. وأوضحت نتائج الدراسة أن للمعرفة السابقة دوراً إيجابياً في فهم مادة الفيزياء وتشكل عاملاً مساعداً في فهم التجارب المعملية¹.

أندرسون (1987)

استهدفت هذه الدراسة مقارنة دولية في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات في سبع دول صناعية. بعنوان البحث في بيئة الفصل الدراسي، التدريس بغرض التعلم. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة كبيرة وإيجابية بين التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والخبرة التعليمية السابقة للطالب، وقد كانت معاملات الارتباطية لبيرسون (ر) كالتالي: في أستراليا (0.66)، وفي بلجيكا (0.64)، وفي بريطانيا (0.78)، وفي اليابان (0.65)، وفي هولندا (0.7)، وفي اسكتلندا (0.67)، وفي السويد (0.60)².

دلال ملحق أستيتية (1988)

استهدفت هذه الدراسة أثر متغير الخبرة التعليمية من ضمن متغيرات أخرى على مستوى الدافعية نحو التعليم المستمر لدى عينة بلغت 246 طالباً وطالبة من كلية التربية في الجامعة الأردنية. بعنوان أثر متغيرات الخبرة التعليمية والجنس والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي في مستوى الدافعية نحو التعليم المستمر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. وبينت نتائج هذه الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الخبرة التعليمية في مستوى

¹ Helm, H. & Gilbert, J (1985) "Though Experiments and Physics Education - Part -1" Physics Education, (3) 20, pp. 124 - 131, May 1985.

² Anderson, L. W. (1987) "The Classroom Environment Study: Teaching for Learning". Comparative Education Review, 31 (1), pp. 69 - 87.

الدافعية وفي مستوى التحصيل الدراسي بين الطلاب¹.

الفرمان وهيند (1989)

استهدفت هذه الدراسة تحديد دور المعرفة السابقة في فهم مادة الفيزياء لدى طلاب التخصصات غير العلمية. بعنوان مدى تأثير المعرفة السابقة ونموذج النشاط وبنية النص لدى طلاب التخصصات غير العلمية في فهم مادة الفيزياء. وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة دالة بين المعرفة السابقة، وفهم مادة الفيزياء لدى طلاب التخصصات غير العلمية².

هيلر وفينلي (1989)

استهدفت هذه الدراسة تحديد المعرفة السابقة لدى الطلاب بالمفاهيم الفيزيائية المتعلقة بالتيار الكهربائي ومدى استعمالها بعنوان الاستعمالات المتغيرة في المفاهيم البديلة: دراسة حالة عن التيار الكهربائي. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن هناك علاقة إيجابية ودوراً كبيراً وأساسياً بين المعرفة السابقة وحل المسائل المختلفة في مجال التيار الكهربائي في مادة الفيزياء³.

بنبو وارجمند (1990)

استهدف هذه الدراسة البحث في أسباب التحصيل الدراسي العالي في مادتي الرياضيات

¹ دلال ملحق أسيتيتية (1988) " أثر متغيرات الخبرة التعليمية والجنس والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي في مستوى الدافعية نحو التعليم المستمر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. دراسات المجلد 21 (أ) يونيو 1994 العدد الثالث ص ص 207-237.

² Alverman, D.E & Hynd, C.R. (1989) "Effects of Prior Knowledge Activation Modes and text Structure on Non Science Majors Comprehension of Physics", Journal of Educational Research, pp. 97-102 Nov.-Dec. 1989.

³ Heller, P& Finley , F. (1989) "Variable Uses of Alternative Conceptions: A case Study Current Electricity" Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association For Research in Science Teaching 62nd , San Francisco, CA, March 30 - April 1989.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

والعلوم لدى الطلاب الموهوبين في الرياضيات في المدارس الثانوية. بعنوان التنبؤ بالتحصيل الدراسي العالي في مادتي الرياضيات والعلوم لدى الطلاب الموهوبين رياضياً. وقد أوضحت النتائج أن الخبرة والمعرفة السابقة قبل الجامعة؛ تساعد الطالب على التفوق في الرياضيات، والمواد العلمية أثناء المرحلة الجامعية¹.

المهدي علوان (1992)

استهدفت هذه الدراسة تعرّف دور العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، على عينة من طلاب الشهادة الثانوية، والتي منها المعرفة السابقة في مادة العلوم في المرحلة الإعدادية، والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء في المرحلة الثانوية. بعنوان العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء بين طلاب الثانوية العامة في مدينة طرابلس بليبيا.

أوضحت هذه الدراسة أن عامل المعرفة السابقة في مادة العلوم له دور إيجابي ويساعد الطالب على التفوق في مادة الفيزياء والمواد العلمية الأخرى، وذلك بمعامل ارتباط كيرمر (ف)، قدره 0.3825 في مستوى 0.001².

باستعراض نتائج هذه الدراسات التي تناولت في معظمها العلاقة بين التحصيل الدراسي في المواد العلمية (الفيزياء والكيمياء والأحياء والرياضيات) والمعرفة السابقة، يمكن استخلاص أن العلاقة بين المعرفة السابقة والتحصيل الدراسي في المواد العلمية كانت إيجابية وذات دلالة إحصائية في كل الدراسات.

¹ Benbow, C. P, & Arjmand, O (1990). "Predictors of High Academic Achievement in Mathematics and Science by Mathematically Talented Students : Longitudinal Study". Journal of Educational Psychology, (3) 82. Pp. 430-441.

² Alwan, M. A.(1992) "Factors Affecting The Performance in Physics Among High School Students in Tripoli Libya". Unpublished M.Ed. Thesis. Faculty of Education University Malaya.

تحليل مفاهيم المعرفة السابقة:

نسب إجابات الطلاب المفحوصين على اختبار المعرفة السابقة، الذي تتعلق أسئلته بالمفاهيم الفيزيائية في خواص المادة، وقد طُلب من الطلاب وضع إشارة (صح) أو (خطأ) أمام هذه المفاهيم.

□ 1. المقاومة الكهربائية هي الممانعة التي يلاقيها التيار الكهربائي أثناء مروره في موصل.

طلاب لديهم مفهوم يتوافق مع وجهة النظر العلمية.	64.3 %
طلاب لديهم مفهوم خاطئ من وجهة النظر العلمية	35.7 %

□ 2. ضغط الغاز هو الضغط الناشئ عن اصطدام جزيئات الغاز بجدار الإناء الحاوي له.

طلاب لديهم مفهوم يتوافق مع وجهة النظر العلمية.	70.0 %
طلاب لديهم مفهوم خاطئ من وجهة النظر العلمية	30.0 %

□ 3. الصفر المطلق هو درجة الحرارة التي ينعلم عندها حجم كتلة معينة من الغاز نظرياً عند ثبوت ضغطه وهي تساوي -273 درجة مئوية.

طلاب لديهم مفهوم يتوافق مع وجهة النظر العلمية.	67.1 %
طلاب لديهم مفهوم خاطئ من وجهة النظر العلمية	32.9 %

□ 4. المرونة هي خاصية للجسم الصلب تجعله يستعيد شكله وحجمه الأصلي بعد زوال القوة المؤثرة فيه.

طلاب لديهم مفهوم يتوافق مع وجهة النظر العلمية	61.4 %
طلاب لديهم مفهوم خاطئ من وجهة النظر العلمية	38.6 %

□ 5. خاصية التماسك هي قوى التجاذب بين جزيئات السائل.

طلاب لديهم مفهوم يتوافق مع وجهة النظر العلمية.	61.4 %
طلاب لديهم مفهوم خاطئ من وجهة النظر العلمية	38.6 %

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

□ 6. خاصية التلاصق هي قوى التجاذب بين جزئيات السائل وجدار الإناء الحاوي له.

طلاب لديهم مفهوم يتوافق مع وجهة النظر العلمية.	64.3 %
طلاب لديهم مفهوم خاطئ من وجهة النظر العلمية	35.7 %

□ 7. خاصية اللزوجة هي قوى احتكاك طبقات السائل فيما بينها، وتحاول منع انزلاقها.

طلاب لديهم مفهوم يتوافق مع وجهة النظر العلمية	70.0 %
طلاب لديهم مفهوم خاطئ من وجهة النظر العلمية	30.0 %

□ 8. خاصية الإجهاد الطولي هي قوى الشد المؤثرة على وحدة المساحات من مساحة مقطع السلك.

طلاب لديهم مفهوم يتوافق مع وجهة النظر العلمية	72.3 %
طلاب لديهم مفهوم خاطئ من وجهة النظر العلمية	22.7 %

□ 9. الانفعال الطولي هو نسبة مقدار الاستطالة الحادثة في السلك إلى طوله الأصلي.

طلاب لديهم مفهوم يتوافق مع وجهة النظر العلمية	71.4 %
طلاب لديهم مفهوم خاطئ من وجهة النظر العلمية	28.6 %

□ 10. درجة الحرارة الحرجة للغاز هي الدرجة التي لا يمكن إسالة الغاز عند درجة حرارة أعلى منها مهما زاد الضغط الواقع عليه.

طلاب لديهم مفهوم يتوافق مع وجهة النظر العلمية	74.3 %
طلاب لديهم مفهوم خاطئ من وجهة النظر العلمية	25.7 %

في أسئلة اختبار المعرفة السابقة المتعلق بالمفاهيم الفيزيائية الخاصة بخواص المادة، أكثر من 50.0% من الطلبة المفحوصين لديهم فهم صحيح لمفاهيم خواص المادة، في حين تقع نسبة الطلبة المفحوصين الذين لديهم مفاهيم خاطئة بين 26.0% و 40.0%، فقد فشلوا في الوصول

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

إلى المفهوم العلمي الصحيح لهذه المفاهيم، وهذا الخطأ بسبب الأفكار القَبَلِيَّة أو المعرفة السابقة لدى الطلاب مع عدم إدراكهم بأن هذه الخواص يمكن مشاهدتها في العالم المحيط خارج المدرسة.

الجدول (2): التوزيع التكراري للطلاب المفحوصين حسب الجنس

النسبة	العدد	الجنس
42.9 %	30	ذكور
57.1 %	40	إناث
100.0 %	70	المجموع

الجدول (3): التوزيع التكراري الطلاب المفحوصون حسب الدرجات في اختبار مادة الفيزياء

النسبة	العدد	الدرجات	مستويات التحصيل
25.7 %	18	من صفر إلى 40	مستوى منخفض
54.3 %	38	من 45 إلى 60	مستوى متوسط
20.0 %	14	من 65 إلى 80	مستوى عالٍ
100.0 %	70		المجموع

ويشير الجدول (3) الذي يحتوي على توزيع أفراد العينة في اختبار التحصيل الدراسي إلى أن مستوى تحصيل الطلاب في اختبار مادة الفيزياء يختلف من طالب لآخر، حيث كانت أعلى درجة تحصل عليها الطلاب هي (80) وأقل درجة تحصل عليها الطلاب هي (صفر)، وقد كان المدى بين درجات الطلاب هو (80)، فقد جرى تقسيم الطلاب إلى ثلاثة مجموعات حسب درجاتهم في الجدول (3). ويلاحظ من الجدول المذكور أن الأغلبية 54.3% (38) طالباً في المجموعة ذات المستوى المتوسط، أما المجموعة ذات المستوى العالي فبلغت 20.0% (14) طالباً. أما بقية الطلاب المفحوصين فجاءت في المجموعة ذات المستوى المنخفض 25.7% (18) طالباً.

يلاحظ من الجدول (4) الذي جرى فيه تقسيم الطلاب المفحوصين إلى مجموعات حسب

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

الدرجات التي حَصَلُوها أن درجات الطلاب في اختبار المعرفة السابقة يختلف من طالب إلى آخر، حيث كانت أعلى درجة حصلها الطلاب هي (10) وأقلها كان (صفرًا)، وقد كان المدى بين درجات الطلاب هو (10).

ويشير الجدول (4) الخاص بتوزيع أفراد العينة حسب مستويات المعرفة السابقة أن ما نسبته 34.3% (24 طالباً) من الطلاب المفحوصين كانت ذوي مستوى معرفة سابقة متوسطة، أما الطلاب المفحوصون الذين كانوا في مستوى معرفة سابقة جيدة فبلغت 50.0% (35 طالباً)، وبقية الطلاب المفحوصين وهي نسبة 15.7% (11 طالباً) كانت ضمن مستوى ذوي معرفة سابقة ضعيفة.

الجدول (4): التوزيع التكراري للطلاب المفحوصين حسب الدرجات في اختبار المعرفة السابقة

النسبة	العدد	الدرجات	المعرفة السابقة
15.7 %	11	من صفر إلى 4	معرفة ضعيفة
34.3 %	24	من 5 إلى 7	معرفة متوسطة
50.0 %	35	من 8 إلى 10	معرفة جيدة
100.0 %	70		المجموع

الفرض الأول: لا توجد هناك فروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء.

الجدول (5): العلاقة بين جنس الطلاب المفحوصون والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء

المجموع	تحصيل عالي	تحصيل متوسط	تحصيل ضعيف	الجنس
42.9 % (30)	12.9 % (9)	24.3 % (17)	5.7 % (4)	ذكور
57.1 % (40)	7.1 % (5)	30.0 % (21)	20.0 % (14)	إناث
100 % (70)	20.0 % (14)	54.3 % (38)	25.7 % (18)	المجموع

مربع كاي = 23456، درجات الحرية = 2، مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول (5) الذي يوضح العلاقة بين التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء وجنس

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

الطلاب المفحوصين، أن نسبة الإناث اللائي حَصَلَن مستوى تحصيلٍ عالياً في مادة الفيزياء 7.1% (5 طالبات)، أما نسبة الذكور الذين حصلوا مستوى تحصيلٍ عالياً في مادة الفيزياء فهي 12.9% (9 طلاب)، حيث نلاحظ من البيانات الواردة في الجدول التالي أن تحصيل الذكور أفضل من تحصيل الإناث.

ويتضح من الجدول نفسه أن نسبة الإناث اللائي حَصَلَن مستوى تحصيلٍ منخفضاً في مادة الفيزياء هي 20.0% (14 طالبة)، على حين نسبة الذكور في نفس المستوى كانت 5.7% (4 طلاب).

تبين البيانات في الجدول (5) أن الفرض يوجد ما يدعمه. فقيمة مربع كاي بدرجتين من الحرية ذات دلالة عالية ومن خلال قيمة مربع كاي المحسوبة التي بلغت 2345 بدرجتين حرية وهي أعلى من قيمة مربع كاي الجدولية 1122، تعتبر ذات دلالة عالية، وأن هناك فروق بين الجنسين.

الفرض الثاني: لا توجد علاقة بين المعرفة السابقة والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء.

الجدول (6): العلاقة بين المعرفة السابقة والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء

المعرفة السابقة	التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء			
	ضعيف	متوسط	عالٍ	المجموع
ضعيفة	7.1 % (5)	5.7 % (4)	2.9 % (2)	15.7 % (11)
متوسطة	11.4 % (8)	17.2 % (12)	5.7 % (4)	34.3 % (24)
جيدة	7.1 % (5)	31.4 % (22)	11.4 % (8)	50.0 % (35)
المجموع	25.6 % (18)	54.3 % (38)	20.0 % (14)	100 % (70)

مربع كاي= 23456 ، درجات الحرية = 2 مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول (6) الذي يوضح العلاقة بين المعرفة السابقة والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، أن نسبة الطلاب المفحوصين من ذوي التحصيل الدراسي العالي في مادة

الفيزياء وذوي معرفة سابقة جيدة قد بلغت 11.4% (8 طلاب). في حين بلغت نسبة الطلاب المفحوصين من ذوي التحصيل العالي وذوي معرفة سابقة ضعيفة 2.9% (2: طالب وطالبة) فقط، وقد كانت نسبة الطلاب المفحوصين من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض وذوي معرفة سابقة ضعيفة 7.1% (5 طلاب)، أما نسبة الطلاب المفحوصين ممن لهم معرفة سابقة جيدة، وذوي تحصيل دراسي منخفض فقد بلغت 7.1% (5 طلاب)

تبين البيانات في الجدول (6) أن الفرض السابق مرفوض، وأنه قبل الفرض الصفري بوجود علاقة بين المعرفة السابقة والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، فقيمة مربع كاي بدرجتين من الحرية ذات دلالة عالية ومن خلال قيمة مربع كاي المحسوبة التي بلغت 23456.

الاستنتاجات:

1. إن للمعرفة السابقة للطلاب دوراً كبيراً في ترسيخ المعرفة اللاحقة والمفاهيم العلمية في أذهانهم منذ الصغر.
2. إن الكتاب المدرسي الذي يدرسه يحوي العديد من المفاهيم الخاطئة التي ترسخت في أذهانهم.

التوصيات:

- يوصي الباحث لمساعدة الطلاب وذوي الاختصاص على تحسين التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء باتباع الآتي:
1. استعمال التقنية الحديثة في تدريس مادة الفيزياء من معامل الحاسوب وشبكة المعلومات كأدوات تُعَدُّ بالكثير في سبيل تحسين التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، والربط بين المفاهيم العلمية في مختلف المراحل الدراسية.
 2. يرى الباحث أن الأسلوب الأكثر كفاءة هو المواصلة في دراسة مادة الفيزياء مع تنكير

- الطلاب بالأفكار القَبَلِيَّة أو المعرفة السابقة التي يحملونها.
3. لما كان التعليم الحقيقي للمفاهيم العلمية المجردة عملية بطيئة وتحتاج إلى زيادة الوقت المخصص فإن الباحث يوصي بإعادة النظر في مناهج مادة الفيزياء بالمدارس الثانوية بليبيا لتواكب التطور العلمي السائد في العالم.
4. لما كان التدريس التقليدي للفيزياء لا يساعد الطلاب على تطوير القدرات العقلية والمعرفية، التي تعتبر الهدف الأساسي لتدريس مادة الفيزياء، كان لابد من التخلص من المفاهيم التي لا تتفق مع وجهة النظر العلمية التي يحملونها.
5. ضرورة استعمال الحاسوب وشبكة المعلومات في مجال التعليم، وإدخال نظام التعلم عن بُعد، والتعلم الذاتي إذ هذه كلها من الوسائل المكملة في العملية التعليمية ولها فوائد كثيرة لا يمكن توفرها في الكتاب المدرسي.
6. لقد أتت نتائج هذه الدراسة مؤكدة أن هناك علاقة بين المعرفة السابقة والتحصيل الدراسي في مادة الفيزياء، لذلك من المهم تضمين المقررات الدراسية أنشطة تعليمية معرفية إضافية تؤدي إلى تحفيز الطالب إلى بذل المزيد من الجهد، وتوجيهه نحو البحث والاطلاع بقدر أكبر، بما يؤدي إلى الرفع من مستوى تحصيله الدراسي والعلمي في كل المواد التي يدرسها.
7. من نتائج هذه الدراسة يتضح أن نسبة الطلاب ذوي التحصيل الدراسي العالي ضعيفة، لذلك من المهم الاهتمام بمثل هؤلاء الطلاب وغيرهم، وفتح مدارس ثانوية تخصصية في العلوم كافة، سواء كانت علوماً أساسية أو العلوم الطبية أو العلوم الهندسية أو علوم الاقتصاد أو العلوم الزراعية، لتتاح الفرص أمامهم في المجالات المختلفة لإشباع رغباتهم المعرفية.
8. الاهتمام بمواصلة دراسة المعتقدات والأفكار والمفاهيم غير العلمية التي يحملها الطلاب عن العلوم عامة، والفيزياء خاصة حتى يتسنى وضع مناهج خالية من الأفكار والمفاهيم الخاطئة وتقديم المفاهيم العلمية المتطورة.
9. الاهتمام بإقامة دورات تدريبية أثناء الخدمة لمعلمي المواد العلمية، خاصة معلمي مادة

الفيزياء وإطلاعهم على الجديد والمتطور .

ثالثاً: المقترحات

يقترح الباحث من دراسة نتائج هذه الدراسة اتخاذ الإجراءات التالية:-

المنظمات المتقدمة: كما عرفها أوزبل مواد مدخلية تقدم للطلاب على مستوى التعميم والتجريد والشمول أعلى من المهام التعليمية التالية. ويقصد بها أن تساعد الطلاب على تشكيل بناء معرفي لتصنيف المعلومات التالية فإنها يجب أن تكون عامة وشاملة وإن لم تحتج أن تكون شديدة التجريد.

استراتيجيات الاكتشاف: وهي استراتيجية تعليم وتعلم جيدة للطلاب المتأخرين، لأنها تميل إلى أن تُستخدم في مجال حل مشكلة أو قضية ما أو لغزٍ هام، وتتطلب اندماجاً ذهنياً نشطاً من جانب الطالب.

اللُّعب التعليمية: اللُّعب التعليمية التربوية ذات الأهداف التعليمية الجيدة، تعتبر مواد تدريسية وتعليمية ممتازة للطلاب المتخلفين أو ذوي التحصيل المنخفض، إن اللُّعب الجيدة توجد الاهتمام بالمواد العلمية وخاصة الفيزياء، حيث إنها تزيد من الدافعية ومن تحسين مستوى التفكير لدى الطلاب.

حل المشكلات: وهي أن يمارس الطلاب نشاط حل المشكلات المهمة التي قد تواجههم في الحياة اليومية أو مسائل تطبيقية أو مسائل فيزيائية رياضية.

المعامل والمختبرات: إن استعمال المعامل والأنشطة المعملية في تدريس مادة الفيزياء له تأثير إيجابي على أداء وتحصيل الطلاب، ومستويات التمكن في مقررات الفيزياء.

الجمعيات العلمية: وهي التي تعلم المهارات والمفاهيم التي أخفق الطلاب في تعلمها في الفصول الكبيرة وذلك بتكوين جماعات صغيرة من عدة طلاب غير متجانسة من حيث مستويات القدرة والتحصيل فيمكن الاستفادة من الزملاء في كل مجموعة.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

التعلم المزود بالحاسوب: يعتبر أفضل نموذج للتدريس والتعلم للطلاب الذين يحملون مفاهيم خاطئة وذوي التحصيل المنخفض، إن قيام الطلاب باستعمال الحاسوب والقيام بإجراء بعض العمليات البسيطة في حل المسائل الفيزيائية أو الرياضية يساعدهم على الرفع من مستوى الأداء والتحصيل ويساعد على إزالة المفاهيم الخاطئة لديهم.

المراجع العربية:

1. أحمد، محمد عبد السلام: القياس النفسي والتربوي. القاهرة، النهضة العربية، 1960.
2. أسيتية، دلال ملحس: "أثر متغيرات الخبرة التعليمية والجنس والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي على مستوى الدافعية نحو التعليم المستمر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية". دراسات، الأردن، المجلد 21 (أ) يونيو العدد 3 (1994).
3. الغريب، رمزية : التقويم والقياس النفسي والتربوي. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1981.
4. بدوي. أحمد زكي "معجم مصطلحات التربية والتعليم". القاهرة، دار الفكر العربي، 1980.
5. جابر. جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاقي "معجم علم النفس والطب النفسي" دار النهضة العربية، القاهرة، 1992.
6. جابر، جابر عبد الحميد ومحمد جمال الدين عبد الحميد "العلاقة بين الأساليب المعرفية وكل من النمط المعرفي المفضل والعادات الدراسية والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة قطر". دراسات نفسية في المجال المعرفي والانفعالي، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد الثامن عشر (1984).
7. صالح، أم سلمى عبد القادر محمد: الإدارة المدرسية والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية، 1995.
8. عبد الحميد. محمد جمال الدين "حب الاستطلاع العلمي والنفعية العلمية في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الثاني الثانوي علمي بدولة قطر وعلاقتها بكل من جنس الطالب ومستوى تحصيله الأكاديمي في مادة الفيزياء" مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد 94 (1986).
9. عبد القادر، حامد : دراسات في علم النفس. القاهرة، النهضة العربية، 1957.
10. فيركسون، جورج، أي : التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس. ترجمة الدكتور هناء محسن العكيلي، جامعة المستنصرية، دار الحكمة للطباعة والنشر، 1991.
11. محمد، عبد الرحمن أحمد : الاتجاهات الوالدية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بولاية الخرطوم. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية، 1993.
12. مصطفى. أحمد مهدي "أثر تفاعل نمط التغذية الراجعة مع مفهوم الذات الأكاديمي على التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة" الجمعية المصرية للدراسات النفسية، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، في الفترة 2-4 سبتمبر 1991. منشورات مكتبة الأنجلو المصرية، (1991).

المراجع الأجنبية:

1. Alwan , M. A.(1992" (Factors Affecting The Performance in Physics Among High School Students in Tripoli Libya". Unpublished M.Ed. Thesis. Faculty of Education University Malaya.
2. Alverman , D.E & Hynd, C.R. (1989" (Effects of Prior Knowledge Activation Modes and text Structure on Non Science Majors Comprehension of Physics", Journal of Educational Research , pp. 97-102 Nov.-Dec. 1989.
3. Anderson , L. W. (1987) " The Classroom Environment Study : Teaching for Learning ". Comparative Education Review , 31 (1) , pp. 69 - 87.
4. Ausubel , D. P, & et. al (1967) " , (Cognitive Structure Theory of Learning , " in L. Siegel (Ed.), Instruction , Some Contemporary Viewpoints , San Francisco Chandler.
5. Benbow , C. P , & Arjmand , O. (1990 " (Predictors of High Academic Achievement in Mathematics and Science by Mathematically Talented Students : Longitudinal Study " Journal of Educational Psychology . 82 (3) , pp. 430 – 441.
6. Chandran , S. et. al. (1987) " The Role of Cognitive Factors in, Chemistry Achievement " Journal of Research in Science Teaching 24(2) , pp. 145 -160 Feb.. 1987.
7. Chaplen, J.P " Dictionary of Psychology" 8th ed.
8. Finley , F. N. (1985) " Variations in Prior Knowledge " Science Education ,69 (5), pp. 967 - 705.
9. Good Carter,V " Dictionary of Education " 3rd ed. New York Migraw , Hill 1973.
10. Heller, P& Finley , F. (1989) " Variable Uses of Alternative Conceptions: A case Study Current Electricity " Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association For Research in Science Teaching 62nd , San Francisco , C A , March 30 - April 1989.
11. Helm. H (1980) " Misconception in Physics amongst school students" Physics Education . 15 pp. 92-97.
12. Hewson , P. W.(1982) " A case Study of Conceptual Change in Special Relativity : The Influence of Prior Knowledge in Learning " European Journal of Science Education ,(1) 4 , pp. 61 -78 , Jan - Mar.1982.
13. Ignatz , M , (1982" (Sex Difference in Predictive Ability of Tests of Structure - of Intellect Factors Relative to A Criterion Examination of High School Physics Achievement", Education and Psychological Measurement , 42 (1) , pp. 353 - 360.
14. Lawson, A. E (1985) , " A Review of Formal Reasoning and Science Teaching ,"Journal of Research in Science Teaching , 2(7) : pp. 569 - 617.
15. Niaz, M. and Lawson , A. E (1985) " Balancing Chemical Equations : The role science of developmental level and memory Capacity" , Journal of Research in Science Teaching 22(1) : pp. 41-51.
16. Norusis, M, J. " Statistical Package for Social Science ", (SPSS) Student ware , (1988), Singapore.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المحرم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

17. Pressy ,Sidney “Psychology in Education“ New York, Harper and Brothers , 1959.
18. Saarni , C. I. (1973) " Piagetian operations and field independence as factors in children's problem solving performance," child Development, 44:,1973, pp. 338 -345.Oct..1985.
19. Staver , J. R & Jacks , T. (1988) "The Influence of Cognitive Reasoning Level , Cognitive Restructuring Ability, Disembodying Ability Working Memory Capacity , and Prior Knowledge On Students' Performance on Balancing Equations by Inspection " Journal of Research in Science Teaching , 25 (9) , pp. 763 -775 Dec. 1988.
20. Sudarsano ,(1984“ ,(Compassion of Academic Achievement in Indian Privet and Public Elementary School” Unpublished M.Ed. , Thesis. Faculty of Education, University of Malaya.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

بحوث في الترجمة

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

ماثيو غيدير: أصول تدريس الترجمة وتعليمها*

ترجمة: أ. د. محمد أحمد طجو

كلية اللغات والترجمة - جامعة الملك سعود

لقد تأهل المترجمون التحريريون والمترجمون الشفهيون خلال وقت طويل، إن جاز القول، تأهيلاً إجمالياً. كانوا يتلقون، في أفضل الحالات، تأهيلاً عاماً في كليات الآداب، وفي أقسام اللغات. فالمؤسسات والبنى المخصصة للترجمة التحريرية والترجمة الشفهية قليلة العدد، وحديثة العهد نسبياً. ويعود تاريخ إنشاء مدرسة جنيف (ETS، سويسرا) على سبيل المثال إلى عام 1941، ومدرسة باريس (ESIT، فرنسا) إلى عام 1957، ومدرسة Mons (ELL، بلجيكا) إلى عام 1962.

كانت الصعوبة الرئيسية تتمثل، من وجهة نظر تعليمية، في التمييز بين تعليم الترجمة وتعلم اللغات. فقد ساد الاعتقاد طويلاً أن الترجمة تقوم ببساطة على الانتقال من لغة لأخرى. وهذا ما يعنيه خطأً عنوان كتاب فارد ونايدا (1986): من لغة لأخرى From One Language to Another. إننا نعلم اليوم أن هذا خطأ، وأن النشاط الترجمي أكثر تعقيداً من مجرد تعلم لغتين مختلفتين.

لقد ساد الاعتقاد أيضاً أن الكفاءة في الترجمة تتعلق بمعرفة لغات العمل معرفة جيدة، وهذا ما أدى إلى محاكاة نظريات تعليم الترجمة نظريات تعلّم اللغات الأجنبية. وباختصار، لقد كان

* هذه ترجمة الفصل السابع من كتاب ماثيو غيدير Mathieu Guidère مقدمة في علم الترجمة Introduction à la traductologie، الطبعة الثانية 2010 (الطبعة الأولى 2008)، الصادر عن دار النشر De Boeck، بروكسل، بلجيكا.

هناك على المستوى التعليمي اختلافات قليلة بين كليات اللغات وأقسام الترجمة. إن المقاربة "التقليدية" للترجمة قامت بوجه عام على اكتساب كفاءة فهم أشكال النص الأصل (باللغة الأجنبية) وكفاءة إعادة التعبير عن هذه الأشكال باللغة الهدف (باللغة الأم)، باعتبار أن مضمون المعنى ثابت وغير متغير بين اللغات. ومجمل القول إن الترجمة تقوم - في إطار هذا التصور - على تغيير الأشكال اللغوية والمحافظة على المعنى النصي.

تتمثل إحدى أكثر التوضيحات المعروفة في المقاربة التقابلية للترجمة التي روج لها كل من فيني وداربلنت في مصنفهما *الأسلوبية المقارنة للفرنسية والإنجليزية* (1958). تقوم الفكرة الأساسية على تطوير كفاءات ترجمة بواسطة تمارين تستند إلى قواعد تعادل لغوي، لاسيما المتعلقة ببنية الجمل. يجري اكتساب الكفاءات في هذا التصور بالتمرين والممارسة في مجال الصعوبات نفسها انطلاقاً من عدد كبير من الجمل أو النصوص. والقاعدة العامة هي أن التعليم يركز على تحديد "طرق الترجمة" وإدارة "الوحدات" المختلفة.

لقد حُدِّثَت الموافقة في البداية بأكثرية ساحقة على هذا النمط من التعلم - الآلي إلى حدٍّ ما - ثم تعرض للانتقاد قبل حلول المقاربة الوظيفية للترجمة محله بدءاً من سبعينيات القرن العشرين. وتنص هذه المقاربة على أن النص ينتج في سياق معين، ووفقاً لوظيفة خاصة. إن نظرية الوظيفة skopos لدي فيرمير (1989) هي توضيح ممتاز لهذه المقاربة: لقد ساعدت على شيوع مختلف العناصر الظرفية والجوانب الثقافية التي تحدد إنتاج النصوص وتلقيها في دراسة الترجمة. ولم تعد الترجمة تعتبر مجرد عملية تحويل، وإنما عملية غائية تهدف إلى إنتاج نص قادر على تأدية وظيفة في ثقافة مختلفة، ولدى متلقين أجانب.

لقد أدت هذه المقاربة من وجهة نظر تعليمية إلى تغير واضح في تعليم الترجمة. أولاً: لما كانت الترجمة تعتبر منذئذ عملية تواصل بين الثقافات، فلم يعد بالإمكان تعليمها من خلال التمارين اللغوية فقط، إذ ينبغي أيضاً أن تتضمن تأملاً في سياقات التواصل باللغة الهدف وغاياته. وبالمثل، ينبغي للمترجم أن يطور خلال تعلمه كفاءة ثقافية تساعد على

إدارة العملية الترجمية المعقدة.

ثانياً: تقوم المقاربة الوظيفية على مسلمة مفادها أن المشكلات التي يثيرها التواصل بين الثقافات لا تخص زوجين محددين من اللغات. ينتج عن ذلك أن تعليم الترجمة لا يقتصر على دراسة الاختلافات الثقافية، ولكنه ينطلق من إطار عام يشرح مداخل ومخارج إنتاج النصوص وتلقيها. إن منهج التعليم هذا يهدف إلى تطوير كفاءة ثقافية من خلال التوضيح بالأمثلة exemplification: يقترح المدرس عدة أنماط من النصوص التي يحاول توضيحها بوظائف مختلفة، والهدف من ذلك بيان أن الترجمة تجري بطريقة شاملة من ثقافة لأخرى، وليس فقط من لغة لأخرى.

ثالثاً: تنطلق المقاربة الوظيفية من مبدأ أنه ينبغي لإدارس الترجمة أن يتمكن من تحديد مسار تعلمه انطلاقاً من "وحدات دراسية" modules، أي من مبادئ دراسية ومعلومات يتابعها حسب إيقاعه ووفقاً لحاجاته الخاصة. وهكذا يمكن، على سبيل المثال، اقتراح دروس في القانون أو حلقة بحث في الاقتصاد على الدارسين، بموازاة دروس الترجمة القانونية أو الاقتصادية. والهدف من ذلك تعويد الدارسين أن يألّفوا ليس فقط مجال الاختصاص وإنما أيضاً اللغة التي يستخدمها الخبراء في المجال المعني.

ومع ذلك، إن مقاربة التعليم هذه لا يمكن إلا أن تكون انتقائية وتوضيحية بالأمثلة، بمعنى أنها تستوجب خيارات تأهيل قاسية: لا يمكن في الواقع استيعاب كل المجالات التي يمكن أن يتدخل فيها المترجم، كما لا يمكن تدريبه على كل أنماط النصوص التي يمكن أن يطالب بترجمتها.

ولهذا فإن المقاربة الوظيفية في تعليم الترجمة تتعرض لمنافسة المقاربة الإدراكية منذ نهاية تسعينيات القرن العشرين، لاسيما البنائية constructiviste (Kirlyay, 2000). ويعتبر أنصار هذه المدرسة أن الأمر الجوهري لا يكمن في إتقان اللغات ولا في معرفة الثقافات الموجودة، وإنما في الكفاءات الترجمية الضرورية لإدارة العملية نفسها.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

ثمة عدة جوانب نوقشت مناقشة فظة من هذا المنظور:

أولاً: العلاقة بين النظرية والتطبيق في تصور الدراسات الجامعية cursus وتحديد الدروس (متى وبأية نسب؟).

ثانياً: الفرق بين المترجم التحريري والمترجم الشفهي من وجهة نظر التأهيل، على صعيد التمرين والتخصص (أية دروس في أية اختصاصات؟).

ثالثاً: مكانة الأدوات التقنية (تكنولوجية) في التأهيل، على الصعيدين النظري والعملي (تدريب بسيط أم تطوير لكفاءة نسقية؟).

وباختصار نجد ثانية، من وجهة نظر تعليمية، المنظورين المؤهلين للترجمة والمتأفسين منذ مأسسة الدراسات الجامعية. هناك من جهة، أنصار التأهيل العام المقنعون بأنه ينبغي تقديم الأسس الإيستمولوجية والأدوات المنهجية للمترجمين ليتمكنوا من "تدبر أمرهم" في مواجهة أي نمط من أنماط النصوص وفي أي سياق كان. وهناك من جهة أخرى، أنصار التخصص الذين يرون عدم كفاية التأهيل العام، والذين يريدون تطوير كفاءة حرفية دقيقة، مع احتمال التضحية بجوانب أخرى من التأهيل.

1. تأهيل لغويين مختصين

إننا نعلم اليوم أن الترجمة الأدبية تمثل 1% من الحجم الإجمالي للترجمات المنجزة، مع أنها كانت خلال مدة طويلة النقطة الأساسية في التأمل الترجمي (Oseki-Dépré 1999, 2007). وإن ما أشير إليه هنا بالتسمية "ترجمة مختصة" يشغل الأغلبية الساحقة من المترجمين في العالم. وهذا من جهة أخرى منطقي كلياً في اقتصاد معلوم متمحور حول العلم، والتقانة (تكنولوجيا)، والتخصص الفائق. ولكن تخصص المترجمين يعاني من متابعة هذه التطورات السريعة والفجائية أحياناً. وأقدم فيما يلي بعض المعالم لإدراك تخصصات هذا النشاط الترجمي المختص وتحديات التأهيل المرتبطة من الآن فصاعداً بالمهن اللغوية. تشير عبارة "الترجمة المختصة" إلى عملية الترجمة الدقيقة، والخاضعة لغاية محددة،

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

والمنطوية على هدف مؤكد. ويصنف تحت هذه التسمية عدة أشكال من الترجمة التي تنطوي على هدف خاص، لاسيما المساعدة على اتخاذ القرار في مختلف المجالات المختصة التي تتطلب الاعتماد على الترجمة: الترجمة الاقتصادية (Delisle, 1988)، والترجمة القانونية (Bocquet, 1996)، والترجمة الطبية (Lee-Jahnke, 2001).

وهكذا، ظهرت الدراسات المختصة من الحرص على تكييف التأهيل الجامعي مع المتطلبات الحرفية الهادفة إلى تكوين كفاءات يمكن الاستفادة منها فوراً في إطار نشاط ثقافي، واجتماعي أو سياسي. وتندرج في إطار التوسع الطبيعي لدروس الترجمة التقنية التي كانت تهدف إلى تعويد الدارسين النصوص البراغمية واللغات المختصة (القانونية، والاقتصادية، والطبية، والمعلوماتية، إلخ). ولكن تصور الترجمة المختصة حدث وفقاً للحاجات الخاصة بالشركات والمؤسسات الوطنية والدولية.

لنقل إن كان لابد من عرض تطور النسق العلمي أن الترجمة المختصة بدأت "ترجمة علمية وتقنية" ثم تحولت إلى ترجمة "لغات ونصوص مختصة"، قبل أن تصبح "ترجمة وظيفية وبراغمية". ولكنها كانت في جميع الأحوال "ترجمة" بمساعدة "أداة" instrumental بمعنى أن العودة للمترجم كانت تجري دائماً بطريقة منتظمة، ومن دون دمج حقيقي للنشاط المعني بالترجمة.

وباختصار، كان المترجم يستدعى عند الحاجة إليه، ولكنه لم يكن يتحكم دائماً بمدخل ومخارج تدخله في المجال المستهدف. والمثال المضحك على ذلك هو المترجمون الإعلانيون الذين كانوا ينقلون الجوانب النصية (نصوص الإعلانات) أحياناً من دون أن تكون الصورة المصاحبة للإعلان تحت أعينهم. وكانوا مجبرين على الاكتفاء بالجزء اللغوي حصراً، وبعيدين عن التحديات الحقيقية للتواصل المتعدد اللغات (الثقاف، نقل التأثير، والتكيف الأيقونوغرافي، إلخ).

وهكذا، يمثل الانتقال من الترجمة العامة إلى الترجمة المختصة تغييراً مزدوجاً: ثورة الممارسات التواصلية بتأثير العولمة والشبكة (الإنترنت) من جهة، وتغير إدراك المترجم

سواء على صعيد رسالته أم على صعيد مكانته في المؤسسة. ولما كان المترجم أكثر من مجرد لغوي، فإنه أصبح تواسلياً متعدد اللغات، مع كل ما يتضمنه جانبُ التواصل على صعيد التأهيل والتخصص.

لقد ساعد إشراك المترجم في نشاطاتِ التواصل المتعدد اللغات على قطع العلاقة المنهجية بين الترجمة المختصة والنسق اللغوي. ولا جرم أن هذه الخطوة تتعلق باختصاص حرفي (الترجمة الاقتصادية، والترجمة القانونية، إلخ)، ولكنها تقوم من الآن فصاعداً على اكتساب كفاءات ترجمية إضافية يمكن الاستفادة منها في عدة مجالات (البحث، والتوثيق، والتركيب). فالاختلافات عن التأهيل "التقليدي" واضحة على عدة مستويات.

1. على مستوى أهداف التعلم، لم يعد الأمر يتعلق بمنظور وسط يجمع بين معايير عملية وجامعية، إذ إن الترجمة المختصة تقوم بالضبط على اهتمامات حرفية، تهدف إلى الاستجابة لطلب عاجل وبراغماتي. فتوقع الجمهور الحرفي هو الذي يوجه هدف التأهيل.

2. على مستوى مضمون التأهيل، لم يعد الأمر يتعلق بدراسة "لغة اختصاص"، ولا "بمجال نشاط". يجري في الترجمة المختصة من الآن فصاعداً التركيز على مواقف تدريب حرفية ترتكز على أهداف خاصة: على سبيل المثال، البحث عن معلومة استراتيجية في عدة لغات، وترجمة ملاحظات متوفرة باللغة الأجنبية، إلخ. فالهدف هو الذي يحدد مضمون التأهيل.

3. على صعيد منهج التعلم، لم يعد الأمر يتعلق بتناول المجال بطريقة شاملة وعامة، على سبيل المثال، من خلال دروس في الاقتصاد من جانب ودروس في الترجمة الاقتصادية من جانب آخر. فمنهج التأهيل المطلوب هو منهج دراسات الحالات الخاصة، الذي يجمع بين أصالة وثائق العمل وبين تعدد الحاجات الحرفية المتعلقة بالترجمة.

وهكذا حدث الانتقال من تعليم الترجمة المختصة انطلاقاً من نصوص براغماتية إلى تعلم مختص من خلال أهداف حرفية. إن العامل الزمني أساسي في تغير المنظور هذا: تتميز الترجمة المختصة بِمدّد تأهيل قصيرة نسبياً، تُوجّه لمتعلمين متقدمين في لغات العمل التي

يتقنونها.

ينطوي التأهيل للترجمة المختصة - بالمقارنة بتعليم الترجمة الموسع (في التأهيل الأولي) الذي يمكن أن يمتد على عدة سنوات - على السمات المميزة التالية:

1. يتميز التأهيل بهدف تأهيلي محدد.
2. يجري التخصص في مدة قصيرة.
3. منهج التعلم من النمط المكثف.
4. يتركز مضمون الدروس على مواقف حقيقية.
5. الهدف تطوير مهارة وكفاءات نوعية.

ولما كانت هذه المبادئ عامة، فإنه لمن الواضح أن المزية الأولى لدى مدرس في الترجمة المختصة تتمثل في تعدد القيم polyvalence، والمرونة. ينبغي لمدرس الترجمة باستمرار أن كيف تعليمه مع حاجات التأهيل الخاصة، آخذاً بعين الاعتبار الأهداف الدقيقة التي تخاطب جمهوراً من المتعلمين الذين يتقنون لغات معينة، بحيث تكون الدروس قائمة على نظام الوحدات، وعلى المضمون الفردي. ولهذا يلجأ المدرس إلى أمثلة حقيقية، وإلى التدريس القائم على المشروع، والتعليم المرتكز على المهمات، والتعلم التعاوني والجماعي، وباختصار، إلى كل الأشكال غير التقليدية التي تثير اهتمام المتعلمين وتحفزهم، لأن الحافز هو أساس كل تعلم. ولكن الأهم في التأهيل للترجمة المختصة يبقى قاعدة الكفاءات المحددة الأهداف. يتعلّق الأمر بتطوير كفاءة تواصل متعددة اللغات لا تقوم فقط على معارف لغوية، وإنما أيضاً على الجانب الثقافي والمفهومي للغة الذي يجعل من الترجمة نقاوضاً بين لغتين، وهو نقاوض يقوم فيه المترجم بدور الوسيط بين عالمين يعتبر كل منهما غريباً بالنسبة للآخر (Eco, 2007).

يتعلق الأمر أيضاً بتطوير كفاءة تكييف حرفي تشتمل على مكوّن استراتيجي. وينبغي ألا ينظر إلى الترجمة على أنها مجرد أداة في خدمة الممولين الاقتصاديين والسياسيين، والاجتماعيين. إن للترجمة في حد ذاتها قيمة اجتماعية لغوية واجتماعية ثقافية ينبغي عدم إهمالها، وإن على المترجم أن يكون واعياً بها. فهذه الاستقلال والشعور بالمسؤولية هو جزء

مكمل للتأهيل في الترجمة المختصة (Lavault, 2007).

ومجمل القول، لقد أصبح التأهيل للتخصص إطاراً جامعاً يربط ربطاً وثيقاً العالم الأكاديمي بالعالم الحرفي. ويمكن السبب الرئيس في أنه لم يعد هناك فرق حقيقي بين الترجمة "العامة" والترجمة "المختصة". لقد أصبح كل شيء مجالاً للاختصاص في أيامنا هذه: أصبحت الترجمة الأدبية نفسها اختصاصاً مستقلاً، سواء في المسارات الجامعية أم في عالم العمل. ويلاحظ الاتجاه نفسه على صعيد اللغة ذاتها بين المصطلح (العام) والمفردات (الخاصة): يميل الحد الفاصل بينهما إلى التلاشي بتأثير التقسيم الحرفي للواقع والديناميكية الخاصة بمختلف الاختصاصات.

2. تمرين مؤهل: نقد الترجمات

إن نقد الترجمات، على غرار النقد الأدبي، مجال مستقل صنفه هولمز (1972:78) ضمن مجالات علم الترجمة التطبيقي. وتكمن أهميته، كما يشير إلى ذلك نيومارك (1988:184) في العلاقة التي يقيمها بين النظرية والتطبيق في الترجمة. ولهذا، يتعلق الأمر بتمرين تطبقه كثيراً مدارس الترجمة التحريرية والترجمة الشفهية، أحياناً على شكل "ترجمة قائمة على الحجج" (مدرسة جنيف للترجمة التحريرية والترجمة الشفهية ETI في سويسرا). فأهميته التعليمية لتأهيل مترجمي المستقبل مؤكدة. يرى دوس (1992:4) أن نقد الترجمات "سلاح دفاعي في سبيل الحرفة".

ويبقى أن نقد الترجمات، بعكس نقد الأعمال الأدبية، يفتقر إلى الممارسين الضليعين، ولمعايير التقويم الصريحة والمتطورة بقدر كاف. وما يزال يعاني من الآراء الذاتية والأحكام المقتضبة (ترجمة جيدة/ترجمة سيئة) التي لا يمكن اعتبارها أساساً لتأهيل المترجمين، ولتقويم الإنتاج الترجمي الحرفي.

ونجد أثر هذا النمط من النقد في مقدمات الترجمات الجديدة. وبوجه عام، يهدف مترجمو الأعمال المترجمة سابقاً إلى لغتهم إلى تحسين الترجمة الموجودة. فالتعليقات التي تصاحب ترجماتهم تحدث عن رغبة في تصحيح الترجمة القديمة على الصعيد اللغوي، أو عن رغبة في

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

تحديث مضمون النص على الصعيد الثقافي. ولكن عدد المؤلفين الذين يقترحون معايير تقويم دقيقة ومنهجية لهذا النمط من إعادة الترجمات قليل.

إن الاختلاف في الأهداف لدى النقاد والتباين في الآفاق لدى الممارسين يجعلان تقويم الترجمات متوقفاً بوجه عام عند مرحلة التساؤل: إلى أي مدى ينبغي اعتماد معايير فرضية prescriptive؟

إن التحفظات ذات طبيعة نفسية وعملية في آن واحد. وهي ناجمة عن رفض لا شعوري لفكرة أنه بوسعنا إصدار حكم حاسم في مجال يتعلق في نهاية الأمر بالممارسة الكتابية والفنية. ويمكن تفسير هذه التحفظات أيضاً بالطابع الذاتي كلياً في معظم الأعمال التقييمية: إنها تقوم بوجه عام على إصدار أحكام شخصية وغير قابلة للتعميم بمجرد تجاوز مرحلة الأخطاء الواضحة على الصعيد اللغوي.

ولكن الحرص على العقلنة يدفع الباحثين والقائمين على التأهيل إلى البحث عن معايير تحليلية ووصفية. وهذا يخالف مقاربات انتقائية سادت حتى الآن. ولكن جميع التقويمات الهادفة إلى جعل الأمر موضوعياً تميل إلى الاعتماد على معايير لغوية. وتتناول فقط بطريقة عرضية "وظيفة" المترجم، و"هدفه" أو "منهجه".

إن أساس نقد الترجمات هو المقارنة. بيد أننا نعلم أن "المقارنة ليست حجة" raison: سواء تعلق الأمر بوصف العلاقة بين الأصل والترجمة أو أيضاً بالصلوات بين السياقين، فإن المقارنة لا تهدف إلى تقويم جودة الترجمة بقدر ما تهدف إلى قياس التطابق بين المصدر والهدف. يقدم نيومارك (1988:188) منهج تقويم من خمس مراحل يوضح هذا المنطق القياسي analogique، مع مسار مقارن يشكل صلب "النموذج".

وينطبق الأمر نفسه على حاتم وميسون (1990:10) اللذين يعرفان مجموعة من الثوابت التي يمكن أن تفيد في مقارنة الترجمات. وتكمن فائدة نموذجهما الوحيدة في أن مستويات التحليل المعتمدة ومعايير التقويم ذات طابع استدلالي وسيميائي.

وهناك عدة نماذج أخرى للمقارنة تدعو لطرح السؤال الأساسي المتعلق بما ينبغي نقده أو

تقويمه: الترجمة فقط، في سياق التلقي ومن دون مقارنة بالأصل؟ أم طريقة نقل الأصل إلى اللغة الهدف؟ وهل ينبغي علينا لتقويم الترجمة الوقوف إلى جانب النص الأصل أم إلى جانب النص الهدف، أم أيضاً في منتصف الطريق بينهما؟ إن موقف ناقد الترجمات صعب لأنه يفترض تعدد وجهات النظر الممكنة.

لقد قادت مسألة وجهة النظر النقدية بعض علماء الترجمة إلى تقديم معايير جديدة، وإلى إصدار أحكام تُبرز موقف المترجم الصعب. وهكذا يستخدم لويس (1985:56) كلمة "مسيئة" لوصف بعض الترجمات التي تخالف معايير الثقافة الهدف وسياقاتها. ويذهب كوني (1986:49) أبعد من ذلك فيصف هذه الترجمات بأنها "هدامة". ولكن معايير الحكم هذه (إساءة، هدم) تكتسب صبغة أيديولوجية لا يمكن أن ترضي أنصار المقاربة التحليلية والوصفية.

تؤدي هذه المعالجة إلى طرح مسألة دور المترجم: هل ينبغي له أن يكتفي بوصف مزايا الترجمات وعيوبها وصفاً موضوعياً؟ أم ينبغي له أن يحكم على المترجم من نتيجة نشاطه؟ وإن كان المترجم يختلف عن الناقد، فهل هناك مسؤولية أخلاقية يضطلع بها في عملية التقويم؟ إذا كان الجواب نعم، فما هي القيم التي تجعل الترجمة جيدة؟

أسئلة كثيرة تستدعي - نظرياً على الأقل - تحليل المفاهيم، والتصورات، والمقاصد الموجودة لدى المترجمين، ولكنها تثير عملياً إشكاليات الهوية، والجنسية، والدين، والجنس، إلخ. وباختصار، إن نقد الترجمات يقع ضمن مثل هذه العوامل المتشابكة بحيث ينبغي البدء بتوضيح المقاربات ووجهات النظر قبل التطرق إلى النتائج الترجمي.

3. دمج الأدوات التقنية

إن التأهيل للترجمة في عدد لا بأس به من المسارات الجامعية يتمحور حول اكتساب معارف تقنية من خلال عدد من "الوحدات" المختصة للتدريب على المجالات التي يمكن أن يترجم المترجم فيها: وحدات تتضمن مقدمة في الاقتصاد، والقانون، والعلوم الصحية، والعلوم السياسية، وعلوم المعلومات، إلخ. إن هدف مثل هذا التنوع في التعليم هو أن يكتسب المترجم السياقات العامة للأنساق العلمية التي يمكن أن يترجمها، والمصطلح الخاص بخبراء هذه

المجالات.

يوضح لافو (1998) أن هذا التوجه أحدث تغييراً مهماً في أصول تدريس الترجمة. والحقيقة أن مضمون التأهيل لم يعد يركز على دراسة النصوص الأدبية، ولكنه يتمحور من الآن فصاعداً حول المهارة الحرفية والخبرة الثقافية للمترجم. زد على ذلك أن منهجية العمل في قاعة الدرس تغطي في هذا المنظور بالبحوث الشخصية وبفترات التدريب العملية التي يقوم بها مترجمو المستقبل الذين يتصلون بهذه الطريقة بالعالم الحرفي ويتربون خلال دراستهم على إشكاليات المجال الحقيقية، إذ إن الهدف هو جعلهم مستقلين وفعالين فوراً في نهاية التأهيل.

ومع ذلك، يبقى دمج تقانة (تكنولوجيا) المعلومات والتواصل في تأهيل المترجمين خجولاً وغير موجود أحياناً، في حين أن تقانة (تكنولوجيا) المعلومات والتواصل تشكل جزءاً مكماً للعالم الدارسين الاجتماعي والحرفي. فحتى المعينات على الترجمة المتوفرة في السوق غير مندمجة كثيراً مع تصور التأهيل. ولا جرم أن هناك أحياناً "وحدات" تدريب أو توسع في استخدام هذه المعينات، ولكن أصول تدريس الترجمة الحقيقية التي تدمج الثورة التقنانية (التكنولوجية) تبقى موضوعاً للتأمل. إن الأسئلة كثيرة في هذا الصدد: كيف يمكن الاستفادة من الانفتاح النظري الذي تتيحه التقانة (التكنولوجيا) الجديدة في تعليم الترجمة؟ وما الإسهام الذي يمكن أن تقدمه أدوات الترجماتية *la traductique* لتعليم الترجمة وتعلمها؟ كيف ندير التفاعل بين التقانة (التكنولوجيا) والترجمة طوال مدة التأهيل؟ إلخ.

ينبغي أن نجد لهذه الأسئلة جواباً يساعد على التوفيق بين المعرفة "اللسانية والثقافية" والمهارة التقنية-الحرفية (التكنولوجية والتطبيقية). وهذا مهم لاسيما أن تضافر هذه الكفاءات ضروري في السياق الجديد لمجتمع المعلومات والتواصل المعولم.

إننا نعلم على سبيل المثال أن منعطفاً مهماً حصل في علم الترجمة مع ظهور مدونات *corpus* الترجمة المحوسبة (في صيغة إلكترونية)، سواء تعلق الأمر بمدونات متوازية أو قابلة للمقارنة. وقد استطاع الباحثون انطلاقاً من هذا الموضوع البحثي الجديد العمل على بيانات كان يصعب الحصول عليها قبل ذلك، وهذا الأمر فتح لهم آفاقاً دراسية جديدة: إنهم لا يدرسون

من الآن فصاعداً أفضل طريقة لترجمة كلمة أو جملة، أي مقترحاتهم الشخصية في الترجمة وجهودهم الخاصة، بل موضوعاً دراسياً خارجياً ومحددًا، يتكون من ترجمات نشرها وصدّق عليها محترفون، واكتسبت في معظم الحالات شرعية ناجمة عن التلقي (القراء) أو الانتشار (المؤسسات التي توزعها).

تتدرج التوجهات الجديدة في تعليم الترجمة في هذا الإطار. يتعلق الأمر بتأمل منهجي يقوم على مدونات من الترجمات الموجودة والمصدق عليها مؤسساتياً. وبعبارة أخرى، لم تعد الدراسات تعمل على "ال" ترجمة بعامة وإنما على حقائق ترجمية مثبتة. يعني ذلك أن فائدة التأهيل تقوم على ظواهر استدلالية عامة أكثر من قيامها على خصوصيات نصوصية. وحتى ضمن هذه الظاهر الاستدلالية، فإن التركيز يجري على الحقائق القابلة للمقارنة بين اللغات. لا يتعلق الأمر بمقارنة سمات لغوية، ولا حتى بدراسة مبادئ التعادل بين اللغات الموجودة. إن الهدف التعليمي أكثر طموحاً: يتعلق الأمر، ضمن ترجمات معينة، بالحاج (بالمُحاجة) المتعلق بالعناصر اللغوية القابلة للمقارنة، التي تساعد على أفضل فهم لعملية الترجمة.

يمكن تلخيص الإسهامات الجوهرية لمقاربة التعليم هذه في ثلاثة جوانب:
أولاً: تقويم الترجمات الموجودة والدراسة العقلانية للأدوات المعنية على الترجمة بوصفهما منهجاً لإرهاف حس الدارسين بالإشكاليات الأساسية في علم الترجمة والمُحاجة في مجال الترجمة. ومن هنا جاءت الترجمة المصاحبة للمُحاجة.
ثانياً: المقاربة الوصفية والتحليلية للظواهر الترجمة انطلاقاً من مدونات حقيقية صدق عليها محترفون. يمكن إثراء هذه المقاربة بتأمل حول عملية الترجمة انطلاقاً من تحليلات يقوم بها الدارسون.

وأخيراً: الجانب التطبيقي للبحث في الترجمة الذي يمكن أن يكمل البعد النظري للدراسات التي يتم إجراؤها في أثناء التأهيل. يساعد ذلك على وجه الخصوص على فتح طريق الصناعات اللغوية للمترجمين، ليس فقط بوصفهم مستخدمين للتقانة (للتكنولوجيا)

اللغوية وإنما أيضاً بوصفهم مصممين لأدوات تكنولوجية-لغوية من أجل الترجمة. تغيب الجوانب الجوهرية الثلاثة هذه حالياً في تعليم الترجمة، بدرجات متفاوتة حسب المؤسسات والدول. وتتطلب إعادة صهر التأهيل في النسق العلمي لدمج التطور التقني (التكنولوجي)، و تأهيل مترجمي الغد على الحياة والعمل مع أدوات عصرهم.

4. تبين الوضع

يعني تعليم الترجمة نقل حالة ذهنية وطريقة عمل لمترجمي المستقبل. ولا جرم أن الحدس مهم أحياناً في عملية الترجمة، ولكن لا شيء يساوي إتقان المنهج. ويختلف القائلون على التأهيل حول تعريف أفضل طريقة في التأهيل لهذا المنهج. يضع بعضهم النصوص (المنتج) في صلب التعلم، ويضع بعضهم الآخر المترجم (العملية) في صلب المنهج، في حين يركز آخرون أيضاً على الكفاءات (الإدراك) الضرورية لظهور المترجم الكفي.

لقد ارتبطت مناهج تعليم الترجمة مدةً طويلة ارتباطاً وثيقاً بالمناهج المستخدمة في تعليم اللغات وتعلمها، لاسيما اللغة الفرنسية للأجانب. كان العاملون في تعليم اللغات ينظرون في الوقت نفسه إلى تعليم الترجمة على أنه تمرين تأهيلي. وقد تأخر رسوخ أصول تدريس الترجمة بالمعنى الدقيق لأسباب مختلفة تعود لقيود مؤسساتية أكثر منها علمية.

إن أحد الجوانب الواضحة في هذا الاختلاف بين الممارسة وأصول التدريس هو الإهمال النظري الذي بقيت فيه الترجمة المختصة، برغم هيمنتها الأكيدة في الممارسة الاحترافية. ولا جرم أن العاملين في تعليم اللغات وضعوا لغات الاختصاص في صلب اهتماماتهم من خلال تعليم خاص، مثل تعليم الفرنسية القانونية، والإنجليزية الاقتصادية، والألمانية في المجالات المالية، إلخ. ولكن الترجمة بصفتها تلك لم تكن مدمجة فعلياً في عملية التعلم. كان الانطلاق يحدث من مبدأ أن دارس الترجمة يستطيع بسهولة الحصول على المعادلات الملائمة عندما يكتسب عدداً من المعارف المختصة باللغة الأجنبية. ونعلم اليوم أن الأمر مختلف: إن تعلم لغة أجنبية- بأي شكل كان- يختلف اختلافاً جذرياً عن تعلم الترجمة التحريرية والترجمة الشفهية. إن المثال النموذجي الذي يوضح هذا الاختلاف الأساسي هو نقد الترجمات، وهو تمرين

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

يُمارَس على نطاق واسع في المدارس التي تؤهل المترجمين الشفهيين والحريريين. ولا يتعلق الأمر بالتأمل في اللغات والاختصاصات بقدر ما يتعلق بالمحاجة بشأن خيارات الترجمة والقرارات انطلاقاً من نتائج شخصية أو من نصوص ترجمها ونشرها مترجمون محترفون. إنه تأهيل يقوم على الأمثلة أو أيضاً على مدونات الترجمة. ولكن هنا أيضاً، ما نزال بحاجة لأصول تدريس الترجمة المصحوبة بالمحاجة.

وإنه لمن الواضح أيضاً أن المنهجية المتبعة في تعليم الترجمة لم تدمج بعد تقانة (تكنولوجيا) المعلومات والتواصل TIC بطريقة مرضية. وعلى غرار ما جرى فيما يخص اللغات الأجنبية، فإن أدوات خاصة للتأهيل للترجمة تبقى بحاجة للتطوير بهدف الاستفادة من الإمكانيات التي توفرها التقانة (التكنولوجيا) الجديدة هذه. وإن الفرع التطبيقي من علم الترجمة (الترجماتية traductique) يهتم بالمعالجة الآلية للغة وبالترجمة الآلية أكثر من اهتمامه بالتعليم وأصول تدريس الترجمة التحريرية والترجمة الشفهية.

5. من أجل التعمق في الموضوع/مراجع للاستزادة

- حول التأهيل في الترجمة التقنية:

Durieux Ch. (1998), *Fondement didactique de la traduction technique*, paris: Didier.

- حول استخدام الترجمة في أصول تدريس اللغات:

Lavault E. (1998), *Fondement de la traduction en didactique des langues: Apprendre une langue en apprenant à traduire*, Paris: Didier.

- حول نقد الترجمات (نموذج عن الجنس):

Berman A. (1995), *Pour une critique des traductions: John Donne*, Paris: Gallimard.

- حول مصطلحات علم الترجمة العامة (متعدد اللغات):

Delisle J., Lee-Jahnke H., Cormier M.-C., (1999) *Terminologie de la traduction*, Amsterdam and Philadelphie: John benjamins.

6. اختبر معلوماتك

أ. اشرح إسهام "النظرية الوظيفية" في أصول تدريس الترجمة.

ب. ما هي آثار التخصص في تعليم الترجمة؟

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

- ج. ما الذي يجعل من نقد الترجمات تمرينا تأهيليًا؟
- د. كيف يمكن تحديد مكانة "الخطأ" في نقد الترجمات؟
- هـ. كيف نحاجُّ بنقدها عندما نقوم بتحليل ترجمات؟
- ح. بماذا تساهم تقنية الترجمة الرجعية rétro-translation في التأهيل؟
- ط. لماذا ينبغي للمترجم أن يتدرب على التقانة (التكنولوجيا) الجديدة؟

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

من أعلام الحضارة العربية الإسلامية

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحَرَّم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

الشيخ الرئيس ابن سينا الفيلسوف والطبيب

أ. د. أحمد سمير النوري

أستاذ العقاقير وتاريخ الطب والصيدلة
جامعة دمشق

أثناء ترميم مكتبة بودليين في جامعة أكسفورد، عُثِر على لوحات ثلاث، كانت تزين جدران المكتبة، كانت الأولى لأرسطو، والثانية لأفلاطون. أما الثالثة فكانت لرجل ذي لحية تدل ملامحه على جذوره الإسلامية، وقد أخذت الحيرة كل من شاهدها، فلا هي لرجل يوناني ولا لرجل أعجمي، وبعد العودة إلى الجذور التاريخية اتضح بجلاء أن هذه الصورة هي للعالم الفذ النابغة ابن سينا. وقد أورد هذا النبأ الدكتور إبراهيم مذكور رئيس مجمع اللغة العربية في القاهرة أثناء الاحتفال بالذكرى الألفية لمولد ابن سينا الذي أقيم في مهرجان ضخيم في بغداد في العام 1952 فمن هو ابن سينا؟

هو أبو علي الحسين بن عبد الله بن علي بن سينا، ولد في قرية صغيرة بالقرب من بخارى تدعى أفشنة في العام 370 للهجرة، وعرف بالألقاب عديدة منها حجة الحق، الشيخ الرئيس، الحكم الدستور، المعلم الثالث بعد أرسطو والفارابي، وأرسطو الإسلام، وأمير الأطباء، ومن هذه الألقاب عرف العالم الغربي ابن سينا وحظي باهتمام كبير بعد ترجمة كتابه القانون إلى لغات أجنبية عدة.

يؤيد الباحث العربي الدكتور عبد الكريم اليافي نسبه العربي باحتمال نسبه العربي لأبيه من مدينة بلخ في خراسان وهي تعج بالعرب وأمه من أفشنة، والتي فتحها قتيبة بن مسلم الباهلي

وبدل اسمها العربي (ستارة) على أنها من أصول عربية.

لقد عاش ابن سينا في حقبة مضطربة وهائجة الأمواج التي تتلاطم في خضم بحر من الاضطرابات، وكان شديد الاعتزاز بنفسه، مغروراً بعلمه، فوقع مع حاشية الأمير شمس الدولة أمير همدان في خلافات، جعلت الأمير يتخلى عنه مرضاة لحاشيته، واضطر ابن سينا إلى التخفي في دكان عطار صديق بعد أن لقي الأمرين ونُهبت أمواله. وعندما اشتد المرض على الأمير لم ير بدءاً من استدعاء أمير الأطباء ابن سينا الذي لم يتوان في علاجه ورعايته حتى وفاته، وخلف الأمير تاج الدولة والدّه لكن الأمير الجديد استمع لكيد الحساد والخصوم فأمر بحبسه هذه المرة، ومكث في السجن ثلاثة أشهر كتب خلالها كتاب الهداية، بيد أنه استطاع الفرار من السجن إلى أصفهان حيث استقبله أميرها علاء الدين، وعاش فترة هدوء ووفاته المنية، وهو متعب منهك الجسد، خائر القوى، وذلك أثناء مرافقته الأمير علاء الدين في هجومه على همدان.

ولقد ادعته أم كثيرة زهواً وافتخاراً، فالأتراك قالوا أنه تركي، والفرس أكدوا انتماؤه الفارسي، ويقول عنه الأستاذ الدكتور عزت مريدن الأستاذ في كلية الطب بجامعة دمشق أن ابن سينا كان عربي اللسان، وقال بأن شعره وأراجيزه تدل على جذوره المتينة في لغة الضاد. ومهما يكن من أمر فكل مؤلفات ابن سينا كانت باللغة العربية، وهذا دليل على تمكنه من العربية. حفظ القرآن الكريم، وأتقن علم النحو وهو في سن العاشرة، فمُنذ سني حياته الأولى تجلت مواهبه المتعددة ونبوغه المبكر، وشجعه أبوه على تلقي العلم، فابتدأ بدراسة الفلسفة وعلم المنطق، هذه العلوم التي تلاقت مع أهوائه وشغفه، فدرس يد عبد الله النائلي؛ ويبدو من كتابات ابن سينا أنه لم يعجب بأستاذه، لأنه لم يكن مقتنعاً بتعمقه في الفلسفة، فانصرف عنه واعتمد على نفسه، لكنه وجد صعوبة جمة في استيعاب تلك العلوم، فبذل قصارى جهده حيث يقول: (ثم توفرت على العلم والقراءة فأعدت قراءة المنطق، وجميع أجزاء الفلسفة، وفي هذه المدة ما نمت ليلة بطولها، ولا اشتغلت النهار بغيره، وجمعت بين يدي ظهوراً) ثم استهوته دراسة الطب، ولاقت في نفسه حباً وهوى، فعكف على دراسة أمهات الكتب الطبية مسترشداً

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

بنظريات ابيوقراط الذي قال بأن الطب تجربة وقياس، واعتمد نظرية الأخلاط الأربعة، وتمكن من إتمام دراسته وهو في سن السادسة عشرة، وأكد ذلك بقوله (وعلم الطب ليس من العلوم الصعبة فلا جرم أني برزت فيه في أقل مدة).

تَلَمَّذ عند أبي الحسن منصور بن نوح القمري، وعندما بدأ يقرأ كتاب (ما بعد الطبيعة) كان عصياً على فهمه، وأعاد قراءته أربعين مرة كما ورد في سيرة حياته التي كتبها بنفسه. وحلَّت عقده بعد قراءته كتاب الفارابي (أغراض ما بعد الطبيعة) بإنعام النظر وتبددت طلاسم كتاب أبي المنصور.

كان ابن سينا ثاقب الفكر، متقد الذهن، ذكياً يملك ناصية العلم، واسع المعرفة، متعدد المواهب، كتب أول كتبه وهو في الحادية والعشرين، وهو كتاب (المجموع)، تناول فيه العلوم كافة، وكان اذا استعصت عليه مسألة، ولم يجد لها حلاً، وحرار في أمرها اعتكف في المسجد في خلوة مع نفسه. وقد عبر عن ذلك حينما قال (ترددت إلى المسجد وصلَّيت وابتهلت إلى مبدع الكل حتى فتح لي المغلق وتيسر المعسر) كذلك في قوله (وكننت أرجع ليلاً إلى داري، وأضع السراج بين يدي، وأشتغل بالقراءة والكتابة، فمهما غلبني النوم أو شعرت بالضعف عدلت إلى قدح من الشراب ريثماً تعود لي قوتي، ثم أرجع إلى القراءة).

اكتسب ابن سينا شهرته في الطب بعد معالجته منصور بن نوح الساماني وشفاه من مرض أعياء أطباء عصره، فقربه إليه، وفتح له خزائن مكتبته الزاخرة بأهميات الكتب والمخطوطات النفيسة، فوجد فيها ضالته المنشودة، ونهل من معينها الثر الشيء الكثير، مما أغنى معارفه الطبية، ثم حظي برعاية نوح بن منصور الذي خلف أباه، وتوفرت له الحياة الهادئة والراحة والاستقرار، وانكب في تلك المدة على كتابة مؤلفاته التي منحتها الشهرة والمكانة المرموقة، فألف في الفلسفة والطب والفلك والتصوف والرياضيات واللغة والشعر، وكان يتقن العربية والفارسية، لكنه أجاد في اللغة العربية، وكتب بها معظم مؤلفاته ومن أشهر أعماله:

• كتاب المنطق واللغة والشعر

- كتاب الفلسفة
- كتاب الأخلاق والتصوف
- كتاب الرياضيات والفلك والموسيقا
- كتاب الطبيعيات
- كتاب النفس وهو الذي أكسبه صفة الفيلسوف
- كتاب القانون في الطب الذي بقي رديحاً طويلاً من الزمن الكتاب الأوحَد في الطب.

وقد انحاز ابن سينا في فلسفته إلى الفلسفة الإغريقية عامةً أكثر من الكِندي الذي كان الأقرب إلى الثقافة الإغريقية، فالفلك والخلق والكون عند ابن سينا مستقل كل منها عن الآخر، والله هو أهمها جميعاً. والإنسان عنده روح أو نفس وجسد، وهو يصبو إلى الفهم والسعادة.

وقد سلك ابن سينا في طبيعياته مسلك أرسطو، وتبع في المنطق الفارابي الذي تأثر بفلسفته كثيراً أما في الرياضيات فلا نكاد نعرف عن أفكاره شيئاً. وقد كلف السلطان علاء الدين ابن سينا الاشتغال ببعض المسائل الفلكية ودراسة التقويم السنوي، ولكننا لا نعرف الكثير عما أنجزه في هذا الشأن. وفي الطب طور ابن سينا بما لا يدع مجالاً للشك أفكار كل من ابقراط وجالينوس، وحقق في هذه الناحية أعظم إنجازاته. فقد كانت طريقته علمية لا ريب فيها، خالية من كل أثر للسحر أو الشعوذة. فكان يبدأ بوصف تشريح الأعضاء ثم يشرح الأعراض ويشخص الداء ثم يصف الدواء، وقد يتحدث عن النتائج.

وقد اهتدى إلى دور العدوى والمياه في نقل الأمراض، ولا أدل على منهجه العلمي من قوله إن المنطق هو السبيل الأوحَد لتجنب الوقوع في الخطأ. ومع أن كيمياء ابن سينا لم تتخلص تماماً من الكيمياء القديمة، فإنه لم يقبل محاولات الكيميائيين تحويل المعادن من خسيسة إلى نفيسة، رأى أنها مضيعة للوقت وهدر للطاقات، واستطاع أن يحدد الوزن النوعي لبعض المواد، وقد ألف ابن سينا في الموسيقا والإلهيات والنفس والمنطق والطبيعيات والرياضيات والفلك والأرصاد والأجرام السماوية. ونظم بالفارسية بعض الرباعيات فسبق بها

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المحرم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

مواطنه عمر الخيام إلى نموذج جديد في الشعر الصوفي.

وقد قيل أن ابن سينا كان يسهر الليل بطوله مع تلاميذه، وكان يكتب في الليلة الواحدة خمسين صفحة، وأنه قد ترك أكثر من 200 مؤلف، فقد أكثرها ويالأسف. وأهم مؤلفاته التي وصلتنا في الفلسفة (الفلسفة المشرقية) و(حكمة الإله) و(الحجر الفلسفي) و(ما بعد الطبيعة). وله في التعريف بالنفس الإنسانية (أحوال النفس) وهو في 16 باباً يتضمن قصيدة النفس المشهورة. وفي الصوفية والرمزية (رسالة الطير) و(رسالة القدر) التي ينتهي فيها إلى التسليم به، و(رسالة في العشق) يفسر فيها حركات الطبيعة على أساس النزوع العشقي. وله في الموت (رسالة في دفع الغم عن الموت) يتحدث فيها عن الخوف الذي يعتري الإنسان من الموت والحزن الذي يعقبه. ومن مؤلفات ابن سينا (الإشارات والتنبيهات) تشمل علوم المنطق والطبيعات والإلهيات والتصوف. وله كذلك (الشفاء) وهو موسوعة علمية ضخمة تقع في 280 جزءاً، يتناول فيها ابن سينا المنطق والطبيعات والرياضيات والإلهيات. وتناول ابن سينا الظواهر الجيولوجية والطبيعية والموسيقا ورأى أن للقلب نغمة موسيقية، وكانت له تجربة في كتابه المدخل إلى الموسيقا. وتناول الصوتيات من النواحي الطبيعية والطبية التشريحية.

كان ابن سينا في النهار عالماً ومدرساً قديراً طاعت له أسماع طلابه ومجالس العلم، وفي الليل كان جليس المدامة والندماء، وكان مقبلاً على الحياة إقبالاً كبيراً أكثر من اللذات الحسية حتى أصيب بالتهاب الأمعاء الغليظة، وكان يحاول معالجة ذلك بشرب الخمر، ومات في هذا المرض. وعلى شربه للخمر، كان يدعو للمحافظة على الصلوات، فلقد كان ملتزماً بالعبادة يلجأ إليها وقت الشدة.

ابن سينا أكبر موسوعة فلسفية في الإسلام المشرقي، على حين ابن رشد في الإسلام المغربي ومن أبرز مؤلفاته كتاب (الشفاء) وهو يشمل جميع المجالات، لخصه ابن سينا في كتاب (النجاة)، له مؤلفات ذات نزعة صوفية، ومجموعة من القصص الرمزية، وكتاب الكليات في الطب.

يقول في الخمرة:

قم فاسقنيها قهوة كدم الطلا
خمرا تظل لها النصارى سجدا
ولَوْ أَنَّهَا يوماً وقد ولعوا بها
يا صاح بالقدح الملا بين الملا
ولها بنو عمران أخلصت الولا
قالت ألت بربكم قالوا بلى

و يقول في الحب:

وقفت دموع عيني دون سعدى
على جفني لسعدى فرض دمع
عقدت لها الوفاء وان عقدي
على الأطلال ما وجدت سييلا
أقمت له به قلبي دليلا
هو العقد الذي لن يستحيلا

وله أرجوزة في الشعر:

هبطت إليك من المحل الأرفع
محبوبة عن كل مقلة عارف
وصلت على كره اليك وربما
وأظنها نسيت عهدا بالحمى
ورقاء ذات تعزز وتمنع
وهي التي سفرت ولم تتبرقع
كرهت فراقك وهي ذات تفجع
ومنازلا بفراقها لم تقنع

طب ابن سينا

ترك ابن سينا تراثاً علمياً غزيراً ومتنوعاً من كتب ورسائل ومقالات وأراجيز، وبلغت آثاره مئتين وثيقاً، ولكن أشهر مؤلفاته وأكثرها شيوعاً كانت الإشارات في المنطق، وكتاب الشفاء في الحكمة، وكتاب لسان العرب في اللغة العربية، والدافع الأساسي إلى هذا الكتاب هو تعليق أحد العلماء على مقدرة ابن سينا في اللغة العربية أثناء جلسة حضرها الأمير، وأبدى ابن سينا رأيه اللغوي فما كان من ذلك العالم إلا أن قال: إن ابن سينا على سعة اطلاعه وعلمه الغزير وحكمته، ليس متمكناً من العربية، ولا يستطيع إبداء رأي في نحوها وخصائصها، مما حدا ابن سينا على تخصيص ثلاث سنوات لدراسة نحو اللغة العربية وآدابها وطلب كتب النحو والصرف من أماكن نائية، ونظم بعد ذلك قصائد شعرية ضمَّتها كلماتٍ عربية قديمةً وصعبة

ونادرة.

أما كتاب القانون فهو بلا أدنى شك من أعظم كتبه، حيث قال عنه الدكتور أوسلر الألماني: (لقد عاش كتاب القانون مدة أطول من أي كتاب آخر ككتاب أُوحد في الطب) وقال عنه علماء غربيون إنه إنجيل الطب.

تأثر ابن سينا بالطب الايبوقراطي ونظرية الأخلاط، واعتمدها في التشخيص والمعالجة، واقتبس من كتب ايبيقراط وجالينوس، لكنه أضاف الشيء الكثير من تجاربه وأخضع المؤلفات التي سبقته للتدقيق والتمحيص والدراسة والنقد، واعتمد أسلوب التجربة والقياس.

كتاب القانون وهو الكتاب الأعظم، الذي جعل علماء الشرق والغرب يطلعون عليه، وهو أكبر موسوعة طبية وصلت إلينا من القرون الوسطى، ويشتمل كتاب القانون على خمسة أجزاء، ويعد كل جزء كتاباً موسوعياً في حد ذاته.

الجزء الأول: خصص ابن سينا الجزء الأول للأمور الكلية من علم الطب وأساسيات الطب والأركان والأخلاط والأمزجة مسترشداً بابيوقراط وجالينوس، لكنه لم يذكر المصادر التي استقى منها المعلومات الطبية، وأورد أيضاً معلومات تشريحية عن العظام والعضلات وتشريح العين وعضلاتها الداخلية، وصنف الأمراض وأسبابها وتدبير الصحة والمعالجات والمسهرات والحمامات واعتمد على النبض كثيراً ولاسيماً في تشخيص الحميات.

الجزء الثاني: وقد خصص ابن سينا هذا الجزء للأقرباذين أو المفردات الطبية فقسمها إلى نوعين اثنتين الأدوية البسيطة التي تتألف من عقار واحد والأدوية المركبة، التي تتألف من أكثر من عقار، وخصص المفردة منها لعلاج مرض واحد والمركبة لعلاج الأمراض المتداخلة وقد عرف:

- ماهية الدواء
- صفات الدواء
- طريقة حفظ الدواء

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحَرَّم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

• طريقة استعمال الدواء

• أثر كل دواء في كل عضو

والأدوية مصنفة حسب الترتيب الأبجدي

الجزء الثالث: الأمراض الواقعة في كل عضو مصنفة من الرأس إلى القدم.

الجزء الرابع: الأمراض التي إذا وقعت لم تختص بعضو مثل الحميات، الأورام، البثور، الجذام، الكسور.

الجزء الخامس: خصصه ابن سينا لأصول علم تركيب الأدوية.

ولقد ألف ابن سينا أرجوزة شعرية لخص فيها نظريته إلى الطب تتألف من 1329 بيتاً اعتمدت دستوراً للطب. وقد ترجم جبرار الكريموني القانون إلى اللاتينية، وترجم ستاً وعشرين مرة في القرن الخامس عشر و17 مرة في القرن السادس عشر، وترجم الجزء الأول إلى اللغة الإنكليزية في لندن عام 1902 وإلى اللغة الفرنسية عام 1896 وإلى الألمانية عام 1902 في لايبزغ، وهذا إنما يدل على القيمة العلمية للقانون، ومنه أخذ توصيف بعض الأقربادينات اللاحقة.

ومن الجدير بالذكر أن الكتابين الثالث والرابع فيهما تفصيل عن أمراض الرأس والعين والأسنان، وأمراض الصدر والجلد والأحشاء، وذات الجنب والقولنج والانسدادات، ولين العظام وأمراض الغدد، وتحدث عن السل بدقة وصلت حد الإعجاز ومراحل السل، ومن أدوية السل التي وصفها الترنتين والعفص والجوز.

وفي حديثه عن القلب يقول ابن سينا إن للقلب توازناً موسيقياً وحركة موسيقية، وإن الحميات تسبب اضطراب هذا التناغم الموسيقي، وقد سجل أفكاره هذه في كتابه الأدوية القلبية الذي طبع بالآستانة.

ويفضل ابن سينا حليب الأم على أي حليب آخر، ويرى أن الرياضة ركن من الأركان الهامة في السلامة.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المحرم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

كان ابن سينا أول من ذكر ألم عصب مثلث التوائم، لكنه شخص خطأ الداء السكري بأنه علة في الكليتين، ولم يذكر حلاوة البول كما نسب إليه بل ميزه بعلامات أخرى مثل العطش وكثرة التبول حيث يقول (ديابيطيس هو أن يخرج البول كما يشرب في زمن قصير).

ابن سينا هو أول من شخص حمى النفاس التي تصيب النساء وقال بأنها ناجمة عن تعفن الرحم.

وهو أول من وصف الجمرة الخبيثة وأطلق عليها اسم النار المقدسة، وأول من تحدث عن السكتة الدماغية والموت المفاجئ، وأول من أرشد إلى استخدام المخدرات في العمل الجراحي كي لا يتألم المريض، وأول من تحدث عن أن الرؤية تسبق الصوت، وهو أول من أشار إلى وجود أشياء في الماء والطعام لا يمكن للإنسان رؤيتها، وتسبب له الأمراض بعد تناولها لكنه لم يعط أي فكرة عن الأحياء الدقيقة.

ابن سينا أول من وصف الالتهابات الجلدية وصفاً دقيقاً وأدخل الأدوية التجميلية.

ابن سينا أول من أشار إلى أن مركز الرؤية يكمن في العصب البصري وليس في الجسم البلوري، وأشار إلى عضلات العين الداخلية.

كان ابن سينا ملماً إماماً جيداً بالأدوية، وقد صنفها في ست مجموعات ورد ذكرها في القانون، وكان لها قيمة علمية كبيرة بين علماء الطب والصيدلة، وبلغ عدد العقاقير التي وضعها في كتابه أزيد من سبعمئة وستين عقاراً، وكان يمارس الطب التجريبي مقتدياً بمن سبقه من العلماء اليونانيين، مجرباً الدواء على الحيوان قبل الإنسان، وعندما يتأكد له صلاحيته وفعالته يعطيه للإنسان وكان بذلك رائد التجريبيين.

اعتمد ابن سينا في فحص مرضاه على جس النبض والاعتماد على النفرة أي أنبوبة البول وفحص القشع والبراز.

قام ابن سينا ببعض العمليات الجراحية الدقيقة كاستئصال الأورام السرطانية في مراحلها الأولى، ووصف بدقة علاج الناسور الشرجي، وشرح كيفية استخراج الحصة البولية.

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المحرم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

وقد ورد في قانونه مجموعة من الأعشاب الطبية وتوصيف بعض الأشكال الدوائية نذكر منها:

الملطف: هو الدواء الذي من شأنه أن يجعل قوام الخلط أرق بحرارة معتدلة.
الزوفا والمحلل: هو الدواء الذي من شأنه أن يفرق الخلط بتبخيره إياه وإخراجه عن موضعه الذي اشتبك فيه جزءاً بعد جزء، حتى إنه بدوام فعله، يفني ما يفني منه بقوة حرارته مثل الجندبيدستر.

والجالي: هو الدواء الذي من شأنه أن يحرك الرطوبات اللزجة والجامدة عن فوهات المسام في مسطح العضو حتى يبعدها عنه مثل ماء العسل. وكل دواء جالٍ فإنه بجلائه يلين الطبيعة وإن لم يكن فيه قوة إسهالية وكل مرّ جالٍ.

والمخشن: هو الدواء الذي يجعل سطح العضو مختلف الأجزاء في الارتفاع والانخفاض إما لشدة تقبيضه مع كثافة جوهره على ما سلف، وإما لشدة حرافته مع لطافة جوهره فيقطع ويبطل الاستواء، وإما لجلائه عن سطح خشن في الأصل أملس بالعرض، فإنه إذا جلا عن عضو متين القوام سطحه خشن مختلف وضع الأجزاء، رطوبة لزجة سالت عليه، وأحدثت سطحاً غريباً أملس خرجت الخشونة الأصلية، وبرزت، وهذا الدواء مثل أكاليل الملك وأكثر ظهور فعلها في التخشين إنما هو في العظام والغضاريف وأقله في الجلد.

والمفتّح: هو الدواء الذي من شأنه أن يحرك المادة الواقعة في داخل تجويف المنافذ إلى خارج لتبقى المجاري مفتوحة وهذا أقوى من الجالي مثل فطراساليون، وإنما يفعل هذا لأنه لطيف ومحلّل أو لأنه لطيف ومقطع. وستعلم معنى المقطع بعد، أو لأنه لطيف وغسّال وستعلم معنى الغسّال بعد، وكل حريف مفتّح، وكل مرّ لطيف مفتّح، وكل لطيف سيال مفتّح إذا كان إلى الحرارة أو معتدلاً، وكل لطيف حامض مفتّح.

والمرخي: هو الدواء الذي من شأنه أن يجعل قوام الأعضاء الكثيفة المسام ألين بحرارته ورطوبته، فيعرض من ذلك أن تصير المسام أوسع، واندفاع ما فيها من الفضول أسهل، مثل ضمّاد الشبث وبزر الكتان.

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المحرم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

والمنضج: هو الدواء الذي من شأنه أن يفيد الخلط نضجاً لأنه مسخنٌ باعتدال وفيه قوة قابضة تحبس الخلط إلى أن ينضج ولا يتحلل بعنف فيفترق رطبه من يابسه وهو الاحتراق.

والهاضم: هو الدواء الذي من شأنه أن يفيد الغذاء هضماً وقد عرفته فيما سلف.

وكاسر الرياح: هو الدواء الذي من شأنه أن يجعل قوام الريح رقيقاً هوائياً بحرارته وتجفيفه فيستحيل وينتفض عما يحتقن فيه مثل بزر السذاب.

والمقطع: هو الدواء الذي من شأنه أن ينفذ بلطافته فيما بين سطح العضو والخلط اللزج الذي التزق به فيبريه عنه، ولذلك يحدث لأجزائه سطوحاً متباينة بالفعل بتقسيمه إياها، فيسهل اندفاعها من الموضع المتشنت به مثل الخردل والسكنجبين والمقطع بإزاء اللزج الملتزق، كما أن المحلل بإزاء الغليظ والملطف لإزاء المكتفٍ وبعد كل منها الذي قرن به في الذكر، وليس من شرط المقطع أن يفعل في قوام الخلط شيئاً بل في اتصاله فربما فرقه أجزاء وكل واحد منها على مثل القوام الأول.

والجاذب: هو الدواء الذي من شأنه أن يحرك الرطوبات إلى الموضع الذي يلاقيه وذلك للطافته وحرارته. والدواء الشديد الجذب هو الذي يجنب من العمق نافع جداً لعرق النساء وأوجاع المفاصل الغائرة ضماداً بعد التنقية وبها ينزع الشوك والسلاء من محابسها.

واللاذع: هو الدواء الذي له كيفية نفاذة جداً لطيفة تحدث في الاتصال تفرقاً كثير العدد متقارب الوضع صغيراً متغير المقدار فلا يحس كل واحد بانفراده وتحس الجملة كالموضع الواحد مثل ضماد الخردل بالخل أو الخل نفسه.

والمحمر: هو الدواء الذي من شأنه أن يسخن العضو الذي يلاقيه تسخيناً قوياً حتى يجذب قوى الدم إليه جذباً قوياً يبلغ ظاهره فيحمر وهذا الدواء مثل الخردل والتين والفودنج والقردمانا والأدوية المحمرة تفعل فعلاً مقارباً للكي.

والمحك: هو الدواء الذي من شأنه - بجذبه وتسخينه - أن يجذب إلى المسام أخلاطاً لذاعة حاكّة ولا يبلغ أن يقرح وربما أعانه شوك زغبية صلاب الأجرام غير محسوسة كالكبيكج.

والمقرح: هو الدواء الذي من شأنه أن يفني ويحلل الرطوبات الواصلة بين أجزاء الجلد

التعريب العدد التاسع والثلاثون - المَحْرَم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

ويجذب المادة الرديئة إليه حتى يصير قرحة مثل البلاذر.

والمحرق: هو الدواء الذي من شأنه أن يحلل لطيف الأخطا وتبقى رماديتها مثل الفربيون.

والأكال: هو الدواء الذي يبلغ من تحليله وتقريحه أن ينقص من جوهر الدم مثل الزنجار.

والمفتت: هو الدواء الذي إذا صادف خلطاً متحجراً صغر أجزائه ورضه مثل مفتت الحصة من حجر اليهودي وغيره.

والمعفن: هو الدواء الذي من شأنه أن يفسد مزاج العضو أو مزاج الروح الصائر إلى العضو ومزاج رطوبته بالتحليل حتى لا يصد أن يكون جزءاً لذلك العضو، ولا يبلغ أن يحرقه أو يأكله ويحفل رطوبته، بل يبقى فيه رطوبة فاسدة يعمل فيها غير الحرارة الغريزية فيعفن وهذا مثل الزرنيج والثافسيا وغيره.

والكاوي: هو الدواء الذي يأكل اللحم ويحرق الجلد إحراقاً مجففاً، ويصلبه ويجعله كالحممة، فيصير جوهر ذلك الجلد سداً لمجرى خلط سائل لو قام في وجهه ويسمى خشكريشة ويستعمل في حبس الدم من الشرايين ونحوها مثل الزاج والقلقطار.

والقاشر: هو الدواء الذي من شأنه لفرط جلته أن يجلو أجزاء الجلد الفاسدة مثل القسط والمبرد: معروف.

والمقوي: هو الدواء الذي من شأنه أن يعدل قوام العضو ومزاجه حتى يمتع من قبول الفضول المنصبة إليه والآفات إما لخاصية فيه مثل الطين المختوم والترياق وإما لاعتدال مزاجه فيبرد ما هو أسخن ويسخن ما هو أبرد على ما يراه " جالينوس " في دهن الورد.

والرادع: هو مضاد الجاذب وهو الدواء الذي من شأنه لبرده أن يحدث في العضو برداً فيكتفه به ويضيق مسامه ويكسر حرارته الجاذبة ويجمد السائل إليه أو يخثره فيمنعه عن السيلاّن إلى العضو ويمنع العضو عن قبوله مثل عنب الثعلب في الأورام.

والمغلظ: هو مضاد الملطف وهو الدواء الذي من شأنه أن يصير قوام الرطوبة أغلظ إما بإجماده وإما بإخثاره وإما لمخالطته.

والمفحج: هو مضاد الهاضم والمنضج وهو الدواء الذي من شأنه أن يبطل لبرده فعل الحار

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المحرم/ كانون الأول (ديسمبر) 2010

الغريزي والغريب أيضاً في الغذاء والخلط حتى يبقى غير منهضم ولا نضيج.
والمخدر: هو الدواء البارد الذي يبلغ من تبريده للعضو إلى أن يحيل جوهر الروح الحاملة إليه قوة الحركة والحس بارداً في مزاجه غليظاً في جوهره، فلا تستعمله القوى النفسانية ويحيل مزاج العضو كذلك فلا يقبل تأثير القوى النفسانية مثل الأفيون والبنج.

والمنفخ: هو الدواء الذي في جوهره رطوبة غريبة غليظة إذا فعل فيها الحار الغريزي لم يتحلل بسرعة بل استحال ريحاً مثل اللوبيا. وجميع ما فيه نفخ فهو مصدع ضار للعين ولكن من الأدوية والأغذية ما يحيل الهضم الأول رطوبته إلى الريح فيكون نفخه في المعدة وانحلال نفخه فيها وفي الأمعاء ومنه ما تكون الرطوبة الفضلية التي فيه - وهي مادة النفخ - لا تتفعل في المعدة شيئاً إلى أن ترد العروق أو لا تتفعل بكليتها في المعدة بل بعضها ويبقى منها ما ينفعل في العروق، ومنها ما ينفعل بكليته في المعدة، ويستحيل ريحاً ولكن لا يتحلل برمته في المعدة، بل ينفذ إلى العروق، وريحته باقية فيها. وبالجمله كل دواء فيه رطوبة فضلية غريبة عما يخالطه فمعه نفخ مثل الزنجبيل ومثل بزر الجرجير وكل دواء له نفخ في العروق فإنه مُنْعِظ.

والغسل: هو كل دواء من شأنه أن يجلو لا بقوة فاعلة فيه بل بقوة منفعة تعينها الحركة أعني بالقوة.

المنفلة: الرطوبة وأعني بالحركة: السيلان فإن السائل اللطيف إذا جرى على فوهات العروق ألان برطوبته الفضول وأزالها بسيلانه مثل ماء الشعير والماء القراح وغير ذلك.
والموسخ للقروح: هو الدواء الرطب الذي يخالط رطوبات القروح فيصيرها أكثر ويمنع التجفيف والإدمال.

والمزلق: هو الدواء الذي يبيل سطح جسم ملاق لمجرى محتبس فيه حتى يبرئه عنه، ويصير أجزاءه أقبل للسيلان لينها المستفاد منه بمخالطته ثم يتحرك عن موضعها بتقلها الطبيعي أو بالقوة الدافعة كالإجاص في إسهاله.

والمملس: هو الدواء اللزج الذي من شأنه أن ينبسط على سطح عضو خشن انبساطاً أملس

التعريب العدد التاسع والثلاثون . المَحْرَم / كانون الأول (ديسمبر) 2010

السطح فيصير ظاهر ذلك الجسم به أملس مستور الخشونة أو تسيل إليه رطوبة تنبسط هذا الانبساط.

والمجفف: هو الدواء الذي يفني الرطوبات بتحليله ولطفه.

والقابض: هو الدواء الذي يحدث في العضو فرط حركة أجزاء إلى الاجتماع لتتكاثف في موضعها وتتسد المجاري.

والعاصر: هو الدواء الذي يبلغ من تقييضه وجمعه الأجزاء إلى أن تضطر الرطوبات الرقيقة المقيمة في خللها إلى الانضغاط والانفصال.

والمسد: هو الدواء اليابس الذي يحتبس لكثافته ويبوسته أو لتعريته في المنافذ فيحدث فيها السدد.

والمغري: هو الدواء اليابس الذي فيه رطوبة يسيرة لزجة يلتصق بها على الفوهات فيسدها فيحبس السائل فكل لزج سيال ملزق - إذا فعل فيه النار - صار مغرياً ساداً حابساً.

والمدمل: هو الدواء الذي يجفف ويكثف الرطوبة الواقعة بين سطحي الجراحة المتجاورين حتى يصير إلى التعرية واللزوجة فيلصق أحدهما بالآخر مثل دم الأخوين والصبر.

والمثبت للحم: هو الدواء الذي من شأنه أن يحيل الدم الوارد على الجراحة لحماً لتعديله مزاجه وعقده إياه بالتجفيف.

والخاتم: هو الدواء المجفف الذي يجفف سطح الجراحة حتى يصير خشكياً عليه تكنه من الآفات إلى أن ينبت الجلد الطبيعي وهو كل دواء معتدل في الفاعلين مجفف بلالذع.

والدواء القاتل: هو الذي يحيل المزاج إلى إفراط مفسد كالفربيون والأفيون.

والسم: هو الذي يفسد المزاج لا بالمضادة فقط بل بخاصية فيه كالبيش.

والترياق والبادزهر: فهما كل دواء من شأنه أن يحفظ على الروح قوته وصحته ليدفع بها

ضرر السم عن نفسه، وكان اسم الترياق بالمصنوعات أولى واسم البادزهر بالمفردات

الواقعة عن الطبيعة، ويشبه أن تكون النباتات من المصنوعات أحق باسم الترياق

والمعدنيات باسم البادزهر، ويشبه أيضاً أن لا يكون بينهما كثير فرق.

أما المسهل والمدر والمعرق: فإنها معروفة وكل لواء يجتمع فيه الإسهال مع القبض كما في السورنجان فإنه نافع في أوجاع المفاصل لأن القوة المسهلة تبادر فتجذب المادة، والقوة القابضة تبادر، فتضيّق مجرى المادة، فلا ترجع إليها المادة، ولا تخلفها أخرى، وكل دواء محل وفيه قبض فإنه معتدل، يمنع استرخاء المفاصل وتشنجها - والأورام البلغمية والقبض والتحليل كل واحد منهما يعين في التجفيف، وإذا اجتمع القبض والتحليل اشتد اليبس. والأدوية المسهلة والمدرة في أكثر الأمر متمانعة الأفعال فإن المدرّ في أكثر الأمر يجفف الثقل والمسهل يقفل البول.

والأدوية التي يجتمع فيها قوة مسخنة وقوة مبردة فإنها نافعة للأورام الحارة في تصعدها إلى انتهائها لأنها بما تقبض تردع وبما تسخن تحلل.

المبادئ التي اعتمد عليها ابن سينا في نظريته

ارتبطت نظرية ابن سينا بالموروث القديم لأرسطو، ويعتمد هذا الموروث على أن الكون يتألف من عناصر أربعة أساسية وهي الأرض والماء والهواء والنار، ومنها يستنبط أربع مزدوجات وهي اليبوسة والرطوبة والحرارة والبرودة، فالأرض باردة يابسة، والماء بارد رطب، والهواء حار رطب، والنار حارة يابسة، وكل الكائنات تتألف من هذه العناصر والأمزجة، وهذه الأمزجة تكون متوازنة عند الإنسان، والخلل الذي يطرأ عليها ناجم عن الأمراض، ونظرية ابن سينا هذه هي محور العلاج، وتطبق الأدوية حسب تصنيفها تبعاً للأمزجة. والمبدأ الثاني الذي اعتمده ابن سينا هو التجربة والقياس ووضع شروطاً هي:

- أن يكون الدواء خالياً من كيفية مكتسبة مثل الحرارة والرطوبة
- أن يكون المجرب عليه علة مفردة لا علة مركبة
- أن تكون القوة في الدواء مقابلاً بها ما يساويها من قوة العلة
- أن يراعى استمرار فعله على الدوام وعلى الأكثر، فإن لم يكن كذلك فصدور الفعل عنه بالعرض

• أن تكون التجربة على بدن الإنسان.

وقد ميز ابن سينا تسعة طعوم (التفه لا طعم له والحلاوة والمرارة والحراقة والملوحة والحموضة والعفوصة والقابضة والدسومة).

ظهرت براعته في الفلسفة من خلال كتابه الإشارات والتنبيهات، وقد ذهب فيه مذهب أرسطو، ولكنه حاول الموازنة مع الدين برغم نكرانه لخلق الكون واعتقاده بأزليته، مما سبب له الكثير من المشاكل، كما أنه تأثر بالفارابي، وأيد أفكاره لناحية المعاد الروحاني والجسماني. وتكمن أهمية الفلسفة عند ابن سينا في نظريته في النفس، وأفكاره في فلسفة النفس من أين جاءت، وعلاقة النفس بالبدن ومصير النفس، وقد برهن ابن سينا على وجود النفس عن طريق البرهان الطبيعي الذي يعتمد مبدأ الحركة، فهناك حركة قسرية ناتجة عن دفعة خارجية تصيب جسماً ما فتحركه، وحركة لا قسرية كسقوط حجر من علو، ومنها ما يحدث ضد مقتضى الطبيعة، وتمثل الإنسان الذي يمشي على الأرض، والبرهان النفسي يقوم على الأفعال الوجدانية والادراك والمشاعر والأحاسيس كالفرح والغم والهم، وهذه الأحاسيس لا ترجع إلى البدن، بل أرجعها ابن سينا إلى النفس، فهي خصوصية بني آدم، ولا ريب في أن تأثر ابن سينا بالفلاسفة اليونانيين كان واضحاً، ويبدو أن أيبوقراط قد سبقه إلى ذلك بمبادئه الثلاثة: المبدأ الطبيعي والمبدأ الحيوي والمبدأ الخلطي، لكن مهما يكن من أمر فإن ابن سينا كان طبيباً نفسياً بارعاً فقد استدعاه أمير لعلاج ابنه أصيب بمرض نفسي امتنع خلال مرضه من تناول الطعام وتعرض جسده للذبول والتعب والإرهاق، وتوهم أنه بقرة وأخذ يطالب الحرس بذبحه وإطعامه للناس؛ فقصده ابن سينا بيت الأمير ومعه عدد من أتباعه، واستل سكيناً حادة بعد أن عرف مرض الشاب، وقال أين هي تلك البقرة؟ ثم تقدم نحو ابن الأمير وأخذ يتحسس رقبته وجسمه بالسكين موهماً أنه سوف يذبحه، لكنه صاح قائلاً هذه بقرة هزيلة اعفلوها أولاً كي تسمن، فانصاع الشاب لرغبة ابن سينا وبدأ بتناول الطعام؛ وكان ابن سينا يدس له الأدوية مع الطعام حتى تم له الشفاء واستطاع ابن سينا أن يتفهم واقع الشاب وعالجه من هذا المنطلق.

وفي حادثة أخرى وقع أحد الفتيان من أبناء أمراء فارس في مرض عضال، وقد عجز الأطباء في ذلك الوقت عن معرفة هذا المرض ومن ثم علاجه. فكان الشاب ينحل ويضعف يوماً بعد يوم، وقد امتنع عن الطعام لانعدام الشهية حتى هزل ولزم الفراش. ولما عجز الأطباء عن إيجاد الدواء الشافي لمرض هذا الفتى، لجأ أهله لابن سينا يرجونه زيارة المريض والنظر في حالته بعد أن يئسوا تماماً من شفائه. وفور وصول ابن سينا إلى بيت المريض سأل عن أعراض سقمه وما آل إليه حاله. ثم دخل على الفتى وفحصه بعناية، وجلس بجانب فراشه ووضع أصبعه على نبضه، ثم طلب من أحد الخدم أن يعدد جميع أحياء ذلك البلد، ولما وصل الخادم إلى ذكر حيٍّ ما، لاحظ ابن سينا أن نبض الفتى قد تسرع. وعندئذ طلب من الخادم أن يذكر أسماء العائلات التي كانت تقطن ذلك الحي، ولما أتى الخادم على ذكر اسم معين من تلك الأسماء شعر بأن نبض الفتى قد تسرع أكثر. وهنا سأل ابن سينا: هل لتلك العائلة من بنات؟ فأجابوه نعم، فقام من تَوَّه إلى أهل الفتى وقال لهم لقد بان السبب فزال العجب إن ابنكم عاشق إحدى بنات تلك العائلة، وهذا هو المرض وعلاجه بالزواج من تلك الفتاة.

تمتع ابن سينا بشهرة كبيرة وذاع صيته بعد قرون من وفاته فتهافت العلماء على آثاره وكتبه وتناولوها بحثاً وتقريباً ونقداً ثم بدأت مرحلة الشروح، وترجمت كتبه إلى لغات متعددة، وحظي باحترام الباحثين، وقد قال عنه جورج سارتون (إن ابن سينا ظاهرة فكرية عظيمة ربما لا نجد من يساويه في ذكائه أو نشاطه الإنتاجي) وقد وصفه علماء أوروبا بالعالم اليوناني أرسطو، وزينت صوره قاعات كلية الطب بجامعة باريس.

لقد هيمن طب ابن سينا على العالم أجمع حتى نهاية القرن الثامن عشر، ونال تقدير وإعجاب العالم واحترامه إقراراً بفضلته على التراث العالمي، هذا هو ابن سينا الشيخ الرئيس العالم والفيلسوف والنطاسي البارِع والفيلسوف اللامع في سماء الفكر والعلم.

المصادر العربية

1. أحمد شوكت الشطي تاريخ الطب كتاب جامعي كلية الطب جامعة دمشق.
2. ابن أبي أصيبعة (عيون الأنباء في طبقات الأطباء) منشورات دار مكتبة الحياة بيروت 1965.
3. ابراهيم مذكور مجمع اللغة العربية القاهرة مجلة التراث العلمي العربي الذكري الألفية لابن سينا عدد 5 و 6 - 1981.
4. ابن سينا (القانون في الطب) طبعة بولاق دار صادر بيروت (بلا تاريخ).
5. أبحاث المؤتمر السنوي الخامس لتاريخ العلوم عند العرب معهد التراث العلمي العربي جامعة حلب 1983.
6. البيروني الصيدنة في الطب.
7. القنواطي شحاته مجلة التراث العلمي العربي الذكري الألفية لابن سينا عدد 5 و 6 - 1981.
8. الزركلي خير الدين الأعلام دار الملايين بيروت 1980.
9. أبحاث المؤتمر السنوي الخامس لتاريخ العلوم عند العرب جامعة حلب 1983.
10. المبشر بن الفاتك مختار الحكم في محاسن الكلم.
11. ديورانت ول قصة الحضارة الادارة الثقافية لجامعة الدول العربية لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة 1968.
12. حمارنة سامي فهرس مخطوطات دار الكتب الظاهرية.
13. طوقان قدري العلوم عند العرب.

المصادر الأجنبية

- Haddad sami (histoire de la medicine arabe beyrou 1975)
- Sarton G (introduction of the history of sciences Baltimore 1947)
- Vintjoux le miracle Arabe Paris charlot 1950