

ROMANO-ARABICA XXIV, 2025

TEACHING ARABIC LANGUAGE
AND CULTURE IN TODAY'S ACADEMIA



EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN BUCUREȘTI
BUCHAREST UNIVERSITY PRESS

EDITURA UNIVERSITĂȚII DIN BUCUREȘTI – BUCHAREST UNIVERSITY PRESS

Bd. Mihail Kogălniceanu, nr. 36-46, Cămin A (curtea Facultății de Drept), Corp A,
Intrarea A, etaj 1-2, Sector 5, 050107, București – ROMÂNIA
Tel. + (4) 0726 390 815
E-mail: editura.unibuc@gmail.com
www.editura-unibuc.ro

Librăria EUB-BUP

(Facultatea de Sociologie și Asistență Socială)
Bd. Schitu Măgureanu nr. 9, Sector 2, 010181 București – ROMÂNIA
Tel. +40 760013746 ; E-mail: editura@g.unibuc.ro

© Center for Arab Studies

7-13, Pitar Moș Street, District 1, 010451, Bucharest, Romania
<http://arab.alls.unibuc.ro>

The official website of *Romano-Arabica*: <https://romanoarabica.wordpress.com/>



Romano-Arabica is an **A-class Academic Journal**, according to the Italian National Agency for the Evaluation of Universities and Research Institutes – Anvur, Italia: <http://www.anvur.it/en/homepage/>

Romano-Arabica is a **Category A Academic Journal**, according to the Romanian National Council for Scientific Research – CNCS, Romania: <http://www.cncs-nrc.ro/publicatii-stiintifice/>

Cover design: EUB-BUP

Cover source: Canva.com (by Novita Christina)

DTP: EUB-BUP



ISSN: 1582-6953

ISSN-L: 1582-6953

ISSN (ediție online): 3044-8670

EDITORIAL BOARD

EDITORS

George Grigore
(University of Bucharest, e-mail: gmgrigore@yahoo.com)
Laura Sitaru
(University of Bucharest, e-mail: laura.sitaru@lils.unibuc.ro)

ASSOCIATE EDITORS

Eduard Bogdan Cojanu
(University of Bucharest, e-mail: bogdan.cojanu@lils.unibuc.ro)
Ovidiu Pietrăreanu
(University of Bucharest, e-mail: ovidiu.pietrareanu@lils.unibuc.ro)

EDITOR IN CHARGE OF THIS ISSUE

Eduard Bogdan Cojanu
(University of Bucharest, e-mail: bogdan.cojanu@lils.unibuc.ro)

BLIND PEER REVIEWED

EDITORIAL AND ADVISORY BOARD

Jordi Agudé
(University of Cadiz, Spain)
Andrei A. Avram
(University of Bucharest, Romania)
Zinah AlKasby
(University of Babylon, Iraq)
Ramzi Baalbaki
(American University of Beirut, Lebanon)
Mahmoud Elashiri
(Qatar University)
Ali Faraj
(University of Milano-Bicocca, Italy)
Ioana Feodorov
(Institute for South-East European Studies of the Romanian Academy, Bucharest, Romania)
Hayder Ghadhbhan Mohsin
(University of Babylon, Iraq)

Safa Jubran
(University of São Paulo, Brazil)
Pierre Larcher
(Aix-Marseille University, France)
Jérôme Lentin
(INALCO, Paris, France)
Alexander Magidow
(University of Rhode Island, USA)
Giuliano Mion
(University of Cagliari, Italy)
Luminița Munteanu
(University of Bucharest, Romania)
Shuichiro Nakao
(Osaka University, Japan)
Bilal Orfali
(American University of Beirut, Lebanon)
Christophe Pereira
(INALCO, Paris, France)
Yulia Petrova
(A. Krymsky Institute of Oriental Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine)
Stephan Procházka
(University of Vienna, Austria)
Mehmet Hakkı Suçin
(Gazi University, Ankara, Turkey)
Irina Vainovski-Mihai
(“Dimitrie Cantemir” Christian University, Bucharest, Romania)
Ángeles Vicente
(University of Zaragoza, Spain)

CONTENTS

I. TEACHING ARABIC LANGUAGE AND CULTURE IN TODAY'S ACADEMIA

.....	9
AHMAD ALQASSAS. Acquisition and Pedagogy of the Arabic Emphatic Consonants	21
التحول اللغوي في تدريسية اللغة العربية لغة ثانية، سعيد بريمي	41
DUAA BASSAL. Humor in Abu Al-Shamaqmaq's Poetry: A Unique Approach to Studying a Classical Arabic Poem	57
.....	69
BIANCA BRANDEA. A History of Moroccan Arabic Studies	79
EDUARD BOGDAN COJANU. CEFR's Mediation, a Key for Teaching Arabic's Diglossia?	97
تدريس مهارات اللغة العربية لطلاب الجامعات غير المتخصصين بين إكتساب القاعدة . عصام عيد فهمي أبو غربية وتملك المهارة	111
ALI FARAJ. An Unedited Poem of 'Abd Ar-Rahmān Al-Būṣīrī from the Archive of the Accademia Nazionale Dei Lincei in Rome	123
تحليل النصوص الشعرية العربية القديمة: نموذج تطبيقي للكفايات التعليمية في . محمد مصطفى علي حسانين تدريس الأدب	133
PANAGIOTIS KOURGIOTIS. Arab Studies in the Greek Academia: Historical Continuities, Modern Trends and Challenges	147

II. MISCELLANEA

.....	171
LEYLA CHEAMIL. Phonetic Adaptation of Arabic Loanwords in the Dobrujan Tatar	181

III. BOOK REVIEWS

Eduard Bogdan Cojanu. 2024. <i>La Pragmatique dans la Didactique de l'Arabe Langue Etrangère</i> . Bucharest: Bucharest University Press. 244 p. ISBN: 978-606-16-1517-9 (LAURA SITARU)	197
---	-----

I.

TEACHING ARABIC LANGUAGE
AND CULTURE IN TODAY'S ACADEMIA

إحسان بن صادق بن محمد اللواتي¹
Sultan Qaboos University

تدريس علوم البلاغة العربية في الأوساط الجامعية الراهنة، تحديات وحلول

الملخص. هذه الدراسة محاولة لاستجلاء أهم السبل التي من شأنها تحقيق الإبداع في تعليم علوم البلاغة العربية، في حاضر التعليم الجامعي ومستقبله. وفي هذا، تنطلق من منطق الإيمان بأن هذا الإبداع لا يمكن تحقيقه إلا بمراجعة أبرز المؤاخذات التي أخذها الدارسون على البلاغة العربية، وهي المؤاخذات التي سَوَّغت لبعض الاتجاهات الحديثة أن تدَّعي كونها وريثة للبلاغة، مثلما فعلت الأسلوبية، أو أن تُعرَّف بنفسها بوصفها "البلاغة الجديدة" مثلما فعلت مدرسة الحجاج. وبعد الوقوف على هذه المؤاخذات، تقترح الدراسة ما يمكن عمله في صدد التعامل معها بنحو يخدم الغرض الأساس وهو الإبداع في التعليم. تستعين الدراسة في مسعاها المذكور بالمنهج الوصفي التحليلي، فتبرز عشرة من أهم المآخذ التي أخذها الدارسون العرب وغيرهم على البلاغة التي يحلو لكثير منهم أن يصفوها بـ "التقليدية"، محاولة النظر في مدى موضوعية هذه المآخذ وواقعيتها، رابطة إياها بالظرف التاريخي الخاص لنشأة الدراسات البلاغية العربية القديمة، ومحاولة اقتراح ما قد يجعل التغلب على تلك المآخذ – إن كانت حقيقية – ممكناً، بل مطلوباً.

الكلمات المفتاحية: الإبداع، التعليم، اللغة، البلاغة، المآخذ

التوطئة

الحديث عن "الإبداع" إنما هو حديث عن الإتيان بجديد، فهذا هو معنى الكلمة في اللغة: "بَدَعَ الشيء يبدعه بدعاً وابتدعه: أنشأه وبدأه، وبدع الرَكِيَّة: استنبطها وأحدثها، وركيَّ بديع: حديثة الحفر، والبديع والبَدْع: الشيء الذي يكون أولاً" (ابن منظور، لسان العرب، مادة "بدع"). وهو المعنى نفسه الذي ظَلَّت الدراسات والقواميس المصطلحية تردده في العصر الحديث، إذ أنَّ الإبداع أو الخلق هو "الإتيان بشيء لا نظير له، أو إخراج ما في الإمكان والعدم إلى الوجود والوجود" (يعقوب وبسام 1987: 9). إنَّ من البدهي أنه ليس في وسعنا – من الناحية المنطقية – أن نتحدث عن الإبداع في تعليم علوم البلاغة العربية، في حاضر التعليم الجامعي ومستقبله، إلا إذا وقفنا وقفةً موضوعية صادقة مع الوضع الذي وصلت إليه دراساتنا الحديثة في هذه الجوانب، ودرسنا بروح ناقدة أهم المآخذ التي أخذت على هذه الدراسات ومناهجها وطرائق تدريسها؛ كيما نتضح لنا، من بعد، آفاق الإبداع المنشود الذي يمكننا التوسُّل به لمعالجة تلك المآخذ، أو الإجابة عنها، والسير بتعليم اللغة العربية عامةً، والبلاغة تحديداً، إلى المقاصد المأمولة. وعلى الرغم من اعتراف كثير من الدارسين المحدثين بأنَّ "كثيراً من مباحث البلاغة القديمة ما زالت محتفظة بجديتها وأهميتها برغم الإساءة التي لحقت بها على المستوى التنظيري في الشروح

¹ E-mail: drehsan@squ.edu.om

والتلخيصات" (عبد المطلب 1994: 5)، فقد توالى الدعوات إلى ضرورة التخلص من البلاغة "التقليدية" كما يحلو لكثيرين أن يصفوها، أو إلى أنه "يجب تغيير البلاغة العربية تغييراً كاملاً شاملاً" (عبد المنعم، عبد العزيز 1992: 182). ظهرت الأسلوبية في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي على يدي العالم الفرنسي جوستاف كويرتنج الذي دعا - في العام 1886 - إلى أبحاث تحاول تتبّع أصالة التعبيرات الأسلوبية، بعيداً عن المناهج التقليدية (يُنظر: صلاح فضل، علم الأسلوب، مبادئه وإجراءاته، ص 15)، وسرعان ما أخذ الأسلوبيون ينادون "أنّ الأسلوبية ولادة البلاغة ووريثها المباشر، معنى ذلك أنّ الأسلوبية قامت بديلاً عن البلاغة" (عبد السلام المسدي 1993: 52). وفي أواسط القرن العشرين - في العام 1958 تحديداً - وصف بيرلمان وتيتيكا كتابهما في الحجاج بأنه "البلاغة الجديدة"، وما لبث هذا الوصف أن انتشر في الأوساط العلمية انتشار النار في الهشيم، حتى صار يُنظر إلى مباحث البلاغة على أنها شيء من القديم الذي لا يصلح للحياة العلمية المعاصرة. لكنّ وصف بلاغة بيرلمان وتيتيكا بالجدة لم يمنع الباحثين اللاحقين من محاولة التجديد، فوجدنا جيمس بويد وأبت يعلن ميلاد بلاغة سمّاها "البلاغة التكوينية" (Constitutive Rhetoric) مبيّناً أنها "بلاغة تعتمد اللغة والثقافة والفن أساساً، وتمتد إلى الأدب وبعض الموضوعات الإنسانية الأخرى التي تستخدم اللغة عنصراً فاعلاً فيها، وبشكل خاص في أصولها ومنطقاتها، كالفانون مثلاً" (عبد القادر الرباعي 2023: 14).

وليس من اهتمامات دراستنا الحالية أن تدخل في هذا الجدل المحتدم حول كون البلاغة - وحديثنا إنما هو عن البلاغة العربية تحديداً - صالحة لهذا العصر أو غير صالحة بنحو مطلق، ولا أن تعرض للنقاشات الطويلة التي تؤيد أو تخالف فكرة شرعية وراثية هذا العلم الجديد أو ذاك لها، فلهذا كله مكانه الخاص به. إنما تسعى هذه الدراسة إلى الوقوف على أهم المآخذ التي أخذها الدارسون المحدثون على البلاغة "التقليدية"؛ لكي تتطرق منها إلى مبتهاها الحقيقي المتمثل في تلمس آفاق الإبداع في تعليم البلاغة جامعياً في الحاضر والمستقبل، وذلك من طريق التعرّض للنقاط الآتية:

1. رؤية العالم

ثمة رؤيتان للعالم، يُطلق عليهما الباحثون: الرؤية الجوهرية والرؤية الوجودية، فالأولى هي الرؤية التي كانت تحكم العالم قديماً، وكان كل شيء وفقها مطلقاً وأبدياً وخاضعاً للقيم السابقة في وجودها على الإنسان والملائة في الكون منذ وجوده. ولم تكن اللغة بمعزل عن هذا، فهي - مثل العالم - مخلوق خارج عن كيان الإنسان، وكانت وظيفة الشاعر أو الأديب تنحصر حينئذ في العودة إلى العثور على الصيغ المجسدة للواقع والحقيقة من قبل.

لكنّ الإنسان في العصر الحديث قد تنازل عن هذه الرؤية، ورأى بعض الباحثين هذا التنازل مستلزماً لأن "تفقد البلاغة جميع حقوقها الشرعية وتنزل عن عرشها وتنزق أطرافها التعقيدية النموذجية لاختفاء الأسس المثالية التي كانت تعتمد عليها وتغيّر رؤية الإنسان للحياة والمجتمع ودوره فيها، وبصفة خاصة لتغيّر وظائف اللغة لديه، فلا تصبح مجرد صورة لشكل خارجي في مرآة الإنسان، بل وسيلة التعبير عن الأفكار والمشاعر الشخصية في موقف تاريخي محدد" (صلاح فضل 1985: 152).

ليس ثمة من وراء في حصول تغيير كبير في نظرة الإنسان إلى الوجود والحياة والكون، وهي نظرة يرجع تغييرها إلى التغيّر في نظرة الإنسان إلى نفسه، وإلى موقعه من الوجود. لكنّ ما يمكن أن يقال في هذا الصدد هو أنّ هذا التغيّر في النظرة ليس جديداً، فقد ابتدأ - كما ذكر الباحث نفسه - في القرن الثامن عشر الميلادي (نفسه، ص 151). وهنا نسأل: هل أدى هذا التغيّر إلى إلغاء كل ما كان عند الإنسان من علوم ومعارف متنوعة قبل هذا القرن المذكور؟ إنّ عدم الإلغاء لدليل قاطع على إمكانية تحويل كثير من المعارف والعلوم الإنسانية، إن لم نقل جميعها؛ لتتلاءم مع تغيّر نظرة الإنسان إلى نفسه وكل ما حوله، فلماذا لا تكون البلاغة من جملة هذه المعارف والعلوم؟ وبعبارة أخرى: لماذا لا يكون أماننا سوى طريقين: فيما أن تتلاءم البلاغة مع نظرة إنسان العصر إلى الحياة وإما أن تلغى من أساسها؟ لماذا لا نفسح المجال، ولو نظرياً، لاقتراض آخر، وهو أن تُعطى البلاغة حق الحياة، على أن تُطالب بمراجعة شاملة لطروحاتها ومباحثها، فلا تحتفظ منها إلا بما يتلاءم مع النظرة الجديدة؟

إنَّ ما تقدّم يستلزم - في سياق سعيها نحو الإبداع في تعليم البلاغة - أن تربط الدرس البلاغي ربطاً وثيقاً مباشراً بالحياة المعاصرة المعيشة، فلا نكتفي بترديد الأمثلة والشواهد التي اعتمد عليها القدماء، مع أهمية عدم التخلّي عنها بحكم مطلق؛ نظراً لما لها من موقع خاص في بناء الذائقة الأدبية العربية على مرّ القرون، فنبحث عن الأمثلة والشواهد من الشعر والنثر المعاصرين؛ نظراً لما يعكسونه من رؤية حديثة جديدة للعالم، بل لا نكتفي باستمداد أمثلتنا من الأدب وحده، فنُدخل ضمنها ما نجده في وسائل الإعلام وآليات التواصل الاجتماعي ولغة الناس العاديين من أمثلة مفيدة. وهذه الدعوة أدرك القدماء أنفسهم مدى أهميتها فيما يرتبط بثقافة زمانهم، فوجدنا في كلماتهم دعوات إلى أن يفتح الأديب على ثقافة عصره وما فيه من استعمالات عند عامة الناس، حتى إن ابن الأثير قد ذهب إلى أن "صاحب هذه الصناعة يحتاج إلى التشبّث بكل فنّ من الفنون، حتى إنّه يحتاج إلى معرفة ما تقوله الناذية بين النساء، والماشطة عند جلوة العروس، وإلى ما يقوله المنادي في السوق على السلعة" (ضياء الدين ابن الأثير 1990: 1: 102)، فإذا كان هذا هكذا بالنسبة للأديب في تلك الأزمنة السابقة، فهو بالنسبة للناقد والبلاغيّ في زماننا أولى بلا ريب.

2. الإطلاق وعدم التاريخية

يؤخذ على البلاغة "التقليدية" أنها تُطلق أحكامها إطلاقاً، دونما مراعاة لربط هذه الأحكام بشرائطها التاريخية الخاصة بها، وهذا بخلاف ما تدعو إليه العلوم اللغوية الحديثة كالأصولية مثلاً، ذلك أن "علم البلاغة علم لغوي قديم، وعلم الأسلوب علم لغوي حديث.. فالعلوم اللغوية القديمة تنظر إلى اللغة على أنها شيء ثابت، في حين أن العلوم اللغوية الحديثة تسجّل ما يطرأ عليها من تغيّر وتطوّر" (شكري عياد 1982: 44). لا نريد في مقام مناقشة هذا المآخذ أن ننطلق من منطق الإشارة إلى تركيز البلاغة الشديد على ضرورة مراعاة "مقتضى الحال" في الكلام البليغ؛ نظراً لليون الشاسع بين مقتضى الحال هذا وما يرمي إليه المآخذ المذكور هنا، إذ ليس مقتضى الحال عند البلاغيين القدماء سوى مراعاة حالة المتلقّي من كونه مثلاً خالي الذهن أو سائلاً متردداً أو منكراً مكذباً لمضمون الخبر، في حين أن المآخذ المذكور يتحدث عن كون البلاغة تُطلق أحكامها على اللغة بوصفها شيئاً ثابتاً لا يتطور، فالحكم البلاغيّ الصالح للغة امرئ القيس هو نفسه يظل صالحاً للغة محمود درويش أو أدونيس مثلاً، وهذا فيه ما فيه من إغفال لطبيعة اللغة من جهة كونها كائناً حياً متطوّراً، إضافة إلى أن الأحكام بطبيعتها لا تكون دقيقة ما لم تُربط بسياقاتها وظروفها الزمنية الخاصة بها.

بيد أن من المفيد أن نستحضر هنا ما يقرّره بعض الدارسين المحدثين من تفرقة علماء اللسانيات بين طبيعة الدرس اللغوي عندما يتناول لغة أو ظواهر لغوية قديمة، وبين طبيعته عندما يتناول لغة أو ظواهر لغوية معاصرة، "فالقدّم (Diachronic) يُدرس بمنهج تطوّر تاريخي، والمعاصرة (Synchronic) تُدرس بمنهج وصفيّ (Descriptive)، أشبه ما يكون بمنهج العلوم الطبيعية" (تمام حسان 1991: 255). إن من الجليّ أن البلاغيين القدماء كانوا يدرسون لغةً معاصرةً لهم، يمتحون منها نظرياتهم، ويبنون على أسسها نتائجهم، وهذا يعني أن عدم اعتنائهم بقضية التطوّر اللغويّ متوافق كل التوافق مع المنهج الوصفيّ، وهو المنهج الذي تُدرس به اللغة والظواهر اللغوية المعاصرة، كما قال اللسانيون المحدثون، ولم يكن ثمة ما يدعوهم إلى الدراسة التاريخية، ما داموا لم يكونوا بصدد دراسة "القدّم".

لكنّ ما تقدّم لا يعفينا نحن من الاضطلاع بمسؤوليتنا المهمة في هذا الصدد إذا ما شئنا فعلاً أن نحقق الإبداع في تعليمنا البلاغي، فمن المهمّ جداً أن نعتني بما شهدته اللغة العربية من تطوّر في الألفاظ والأساليب، فلا نطلق أحكاماً عامة تتجاوز هذا التطوّر وتغفل عنه، بل لا محيص عن الاستعانة بالمعاجم اللغوية التاريخية التي بدأت تلقى بعض الاهتمام في عصرنا هذا، رغم أن هذا الاهتمام جاء متأخراً جداً قياساً بالمعاجم اللغوية التاريخية في اللغات العالمية الأخرى. ونكرر هنا مرة أخرى ما سلف الحديث عنه في النقطة السابقة من ضرورة ربط أمثلتنا بالشواهد المعاصرة من لغة الأدب واللغة المستعملة حديثاً في الحياة اليومية، وبهذا نكفل لتعليمنا البلاغي أن يتخطى حالة الأحكام المطلقة التي تتجاوز حقيقة التطوّر التاريخي للغة.

3. النظرة التجزئية للنصوص

من المآخذ المعروفة التي تؤخذ على البلاغة "التقليدية" أنها لا تعتني بدراسة النصوص وتحليلها كاملة، بل تقتطف منها شذرات هنا وهناك، حسبما تراه ملائماً، أي أنها "وقفت في دراستها عند حدود التعبير ووضع مسمياته وتصنيفها، وتجمدت عند هذه الخطوة، ولم تحاول الوصول إلى بحث العمل الأدبي الكامل، كما لم يتسن لها بالضرورة دراسة الهيكل البنائي لهذا العمل" (محمد عبد المطلب 1994: 259).

ولئن كان بعض الدارسين الأسلوبيين المحدثين يقبل الإقتصار على دراسة قطعة صغيرة من مجمل النص الأدبي، كغراهام هوف مثلاً القائل: "إن فكرة إمكان استنتاج طبيعة العمل الكامل من الخصائص المعروضة في قطعة صغيرة ما تزال واسعة الانتشار، وذلك مبدأ أسلوبياً" (غراهام هوف 1985: 22)، فإن هذا يختلف كل الاختلاف عن المآخذ المأخوذ على البلاغة؛ ذلك أن المبدأ الأسلوبية الذي أشار هوف إليه إنما هو الاستقادة من قطعة صغيرة دالة من النص الكامل لأجل الحكم على خصائص العمل الأدبي بكامله، ومن الواضح أن البلاغة لم تكن تفعل هذا، بل كانت تكفي بدراسة جزئيات من النص وتقتصر عليها، دونما محاولة للنظر من خلال هذه الجزئيات المدروسة إلى النص كاملاً.

ويبدو أن هذه النظرة التجزئية إلى النص نشأت - ولو في بعض أبعادها - بتأثر البلاغيين القدماء بالنظرة العرفية السائدة قديماً في أوساط متذوقي الشعر ومتلقيه عامة، وهي النظرة التجزئية التي كانت تدعوهم إلى التساؤل عن أغزل بيت وأهجي بيت، "ولم يكن هذا التساؤل - على سذاجته - وليد اعتقاد بأن البيت هو الوحدة الشعرية، وإنما كان وليد البيئة التي تعتمد على الحفظ وعلى الاستشهاد والتمثل بالآيات المفردة السائرة، مثلما هو نتاج المفازلة الساذجة في نطاق الموضوع الواحد" (إحسان عباس 1993: 34).

وأياً ما كان الأمر، فإن الإنصاف يقتضي أن نأخذ بالحسبان هنا ثلاثة جوانب: فأولها هو أن الدراسات البلاغية القديمة، أو معظمها، لم تكن تتناول النصوص الأدبية بغية إيضاح كل جوانبها الفنية والجمالية دفعة واحدة، وإنما كانت تتناولها لأجل الاستشهاد على بعض القضايا والطروحات البلاغية المحددة. ومن الواضح أن تتاولاً كهذا لا يدعو الدارس إلى تحليل النص بأكمله. وبكلمة: النظرة التجزئية للنص كانت متلائمة أيما تلاؤم مع الأغراض التي كانت الدراسات البلاغية القديمة تتحرك نحوها.

والجانب الثاني الذي ينبغي لنا أن نراعيه هو أن تعميم الحكم على كل الدراسات البلاغية القديمة بأنها لم تكن تنظر إلى النص متكاملًا مكتفية بنظرتها التجزئية، هذا التعميم فيه قدر غير قليل من التحامل غير الموضوعي. فهناك من علماء البلاغة من أكد ضرورة النظر إلى العمل الأدبي كاملاً، ونبه على أهمية التماسك النصي الذي يتناول كل أجزاء العمل الأدبي، ومن هؤلاء العلماء: الباقلاني، وعبد القاهر الجرجاني، وابن الأثير، وحازم القرطاجني (للتفاصيل نراجع مثلاً دراسة إبراهيم خليل: "حازم القرطاجني: التماسك النصي" في كتابه: الأسلوبية ونظرية النص، ص 54 - 63).

والجانب الأخير في القضية هو أننا لو تنزّلنا واقترضنا صحة أن كل علماء البلاغة قد نظروا إلى النص نظرة تجزئية، فهل في هذا ما يضير البلاغة نفسها؟ إنما يكون المآخذ وجيهًا فيما إذا كانت البلاغة لا تمتلك الأدوات الفنية اللازمة لتناول النص كاملاً، وهذا ما لم يجرؤ أحد على ادعائه.

بهذا نصل إلى نقطة مهمة في سياق سيرنا نحو الإبداع في تعليمنا البلاغي، وهي تتمثل في أن هذا التعليم ينبغي له أن يتوسع في تعامله مع النصوص لكي يشمل النص كاملاً، فيأخذ الأستاذ الجامعي في تحليل نصوص شعرية أو نثرية كاملة اعتماداً على المعطيات البلاغية، فظهر بهذا السلوك أمام الطلبة كل الأبعاد التي يشتمل عليها النص الكامل، ويتيسر تحليله وتتبع جوانبه الرؤيوية والجمالية في آن معاً، ويتعرف الطلبة عملياً على الإمكانيات الحقيقية التي تمتلكها البلاغة في تحليل النصوص الكاملة.

4. الشكليات

وهذا مأخذ يكثر ترده في كتابات الباحثين المحدثين، والملاحظ أن هذه الكتابات لا تسوق هذا المآخذ على وتيرة واحدة، فثمة وجهان للشكليات التي توصم البلاغة القديمة بها: فأما الوجه الأول لها فهو ما قيل، ويقال عادةً، من أن البلاغة قد فصلت بين جانبي الشكل والمضمون، وانحازت إلى جانب الشكل، ف "البلاغة قد اعتمدت فصل الشكل

عن المضمون في الخطاب اللساني، فميزت في وسائلها العملية بين الأغراض والصور، بينما ترغب الأسلوبية عن كل مقياس ما قبلي، وترفض مبدأ الفصل بين الدال والمحلول إذ لا وجود لكليهما إلا متقاطعين ومكونين للدلالة، فهما لها بمثابة وجهي ورقة واحدة" (عبد السلام المسدي 1993: 53).

وقد قاد هذا الميل الشكلي للبلاغة إلى النظر إلى مكونات الكلام التي تتعامل معها كما لو كانت مجرد زخارف في الكلام، ما أدى إلى وقوع البلاغة – فيما يرى بعض الباحثين – في خطأ مبدئي. "هذا الخطأ المبدئي يتمثل فيما يُطلق عليه "ديكتاتورية الكلمة" في نظرية الدلالة، وترتيباً على هذا الخطأ يصبح بوسعنا أن نستشعر التأثيرات البعيدة الناجمة عنه، ومن أهمها انحصار وظيفة الاستعارة في الطابع الزخرفي، فضلاً عن تهميش الأشكال الأخرى وربطها بالوظيفة ذاتها" (صلاح فضل 1996: 236).

وأما الوجه الآخر للشكليات التي توصم البلاغة بها، فهو عدم قدرتها على بلورة نظرية متكاملة الأطراف تلمّ شتات كل المباحث المتفرقة المبنوثة فيها. جان كوهن مثلاً يصف البلاغة الكلاسيكية بأنها "بلاغة شكلية" (جان كوهن، بنية اللغة الشعرية، ترجمة محمد الولي ومحمد العمري، ص 48)، ويرجع وصفه هذا إلى كونها "لم تبحث عن البنية المشتركة بين الصور المختلفة... فهل توجد بين القافية والاستعارة والتقديم والتأخير صفة مشتركة من شأنها أن تأخذ فعاليتها بعين الاعتبار؟" (نفسه، ص 47 – 48).

ويعدّ بعض الباحثين هذه الناحية المائز الأهم بين العلوم القديمة والحديثة: "إنّ أهم ما يميّز العلوم القديمة من الحديثة ليس هو التوافق في بعض الملاحظات، ولا الحدس ببعض النقاط أو الإحساس بأهمية الموضوعات، وإنما هو الفرق بين الأشئآت المبعثرة والملاحظات المتناثرة من ناحية، وبين إقامة نظام شامل على أسس منهجية ملتزمة، يؤدي إلى نتائج يقينية ويغد من المستحدث من المعطيات العلمية من جانب آخر" (صلاح فضل 1985: 160).

ولنا، بعد ما تقدّم، وقفة مع الوجهين المذكورين لشكليات البلاغة:

فأما الوجه الأول منهما، فلا شك أنه يتحدث عن أمر متحقق في عدد لا بأس به من كتب البلاغة القديمة، ولا سيما عند المتأخرين من البلاغيين من مدرسة السكاكي وأتباعه. لكنه، مع هذا، يُسقط من حسابه أسماء عدد من البلاغيين القماء الذين لم يرتضوا بالفصل بين الشكل والمضمون ولا انحازوا للشكل على حساب المضمون. أبرز هؤلاء بلا ريب هو عبد القاهر الجرجاني في كتابيه المعروفين الدلائل والأسرار.

ربط عبد القاهر في نظريته المعروفة بنظرية "النظم"² بين الشكل والمضمون ربطاً وثيقاً، إلى الدرجة التي صار معها المرء لا يحتاج إلى تفكير في الألفاظ إذا هو ضبط المعاني التي يتوخّاها: "وأنت إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك، لم تحتج إلى أن تستأنف فكراً في ترتيب الألفاظ، بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم للمعاني، وتابعة لها، ولا حقة بها، وأنّ العلم بمواقع المعاني في النفس علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق" (عبد القاهر الجرجاني د.ت.: 54).

بل ذهب الجرجاني في هذا المنحى بعيداً حين أرجع المزية فيما عُرف لاحقاً بـ "المحسنات اللفظية" إلى المعنى أيضاً، فقال عن التجنيس مثلاً: "فقد تبين لك أنّ ما يعطى التجنيس من الفضيلة أمر لم يتم إلا بنصرة المعنى، إذ لو كان باللفظ وحده لما كان فيه مستحسن، ولما وجد فيه إلا معيب مستهجن؛ ولذلك ذم الاستكثار منه والولوع به، وذلك أنّ المعاني لا تدن في كل موضع لما يجذبها التجنيس إليه، إذ الألفاظ خدم المعاني والمصرفة في حكمها، وكانت المعاني هي المالكة سياستها، المستحقة طاعتها" (عبد القاهر الجرجاني د.ت.: 5).

وأما فيما يرتبط بالوجه الآخر الذي دُكر لشكليات البلاغة، فقد حاول بعض الباحثين أن يبرز انضواء كل المباحث البلاغية المبحوثة في الفروع الثلاثة (المعاني والبيان والبديع) تحت جامع كبير، فقال:

وعلى الرغم من اختلاف هذه الفروع في موضوعاتها، تقوم بينها رابطة توحد ما تنافر من أغراضها، تلك الرابطة تتمثل في أنّ الفروع الثلاثة تقع في نطاق دراسة الأساليب (Stylistics) فالمعاني يبدأ موضوعه بالتفريق بين أسلوب الخبر والإنشاء، ثم التفريق بين ضرب الخبر وضرب الإنشاء، ثم يدرس فيما بقي من موضوعات ظواهر أسلوبية كالفصل والوصل، والحذف، والإيجاز والإطناب إلخ. والبيان يرى في الاستعمال الحقيقي أسلوباً يختلف عن أسلوب الاستعمال المجازي. ويفرق بين أنواع المجاز باعتبارها أساليب، وكذلك يفرق بين كل ذلك وبين الكنايات بهذا الفهم ذاته. أما البديع فطرق التحسين عنده من قبيل الأساليب أيضاً... وإذا صحّ هذا الإيضاح فإنّ البلاغة في مجموعها تدور حول الأساليب. (تمام حسان، الأصول، ص 390).

² نسبنا هذه النظرية إلى عبد القاهر لا تعني أنه مبتكرها الأول، بل سبقه إليها علماء من مثل الجاحظ وعبد الجبار المعتزلي وغيرهما، لكن عبد القاهر عمق النظرية وتوسع فيها نظرياً وتطبيقياً بنحو جعلها تقتدر باسمه.

فإن كان ما ذكره هذا الباحث مؤدياً للغرض المقصود – وهو انصواء المباحث البلاغية تحت نظرية شاملة – اكتفينا به، وإلا فليس أمامنا سوى أن نكتفي بالعنوانات العريضة التي عرّف بها القدماء الفروع الثلاثة لعلم البلاغة: فعلم المعاني هو "علم يُعرف به أحوال اللفظ التي بها يطابق مقتضى الحال" (الخطيب القزويني 1993: 52)، وعلم البيان هو علم يُعرف به إيراد المعنى الواحد بطريقة³ مختلفة في وضوح الدلالة عليه" (نفسه، م 2 ج 4 ص 4-5)، وعلم البديع هو "علم يُعرف به وجوه تحسين الكلام، بعد رعاية تطبيقه على مقتضى الحال ووضوح الدلالة" (نفسه، م 2 ج 6 ص 4). إن في هذه التعريفات ما يدلنا على أن المباحث البلاغية ليست مجموعة من الأشتات التي أدرجت في الكتب البلاغية كيفما اتفق، بل هناك رؤية معيّنة لأغراض مشتركة تشترك المباحث البلاغية المنضوية تحت كل فرع من الفروع الثلاثة في تأديتها، وبذا تتحقق الوحدة التي تجمع ما تفرّق من جوانب البلاغة، غاية ما هنالك أن النظر إلى الوحدة الموجودة في كل فرع مستقل عن النظر إلى غيره من الفروع، ولا ضير في هذا بعد أن كانت الفروع الثلاثة تمثّل، في الحقيقة، علومًا ثلاثة تندرج تحت عنوان عريض هو البلاغة. ما يعيننا مما تقدّم في سياق حرصنا على الإبداع في تعليم البلاغة، هو أن نحرص – من جهة – على عدم الفصل في تعليمنا بين المضمون والشكل، فهما وجهان لعملة واحدة، فلا تصح دراسة أحدهما بمبعدة عن دراسة الآخر، وعلينا أن نتخلّى عن الأساليب التدريسية التقليدية التي كانت تسعى إلى دراسة الرؤية منعزلة عن الأداء، كما لا ينبغي أن تدور في أذهاننا الفكرة القديمة المتعلقة بكون أحد الجانبين أهم أو أولى بالرعاية من الآخر، فالجانبان متكاملان، يعضد أحدهما الآخر، ولا يستقيم للنص الأدبي أو غيره بناء دون الاعتماد عليهما معًا. ومن جهة أخرى، ينبغي أن نحرص على الربط بين العلوم البلاغية الثلاثة في أثناء تعليمها، فهي بالنتيجة تشترك في تحقيق بلاغة الكلام، ولا يمكن أن ندرسها بوصفها جزائر مستقلة ليس ثمة من ارتباط بينها؛ لأنّ تدريسيها منعزلاً بعضها عن بعض سيحرم المتلقي من الحصول على الصورة الواقعية لأثرها المشترك في تحقيق بلاغة الكلام، بما فيها علم البديع الذي لا يمكننا أن ندرس محسناته بمعزل عن أثرها في النص وجودته، أو بمنأى عن اتصالها بالمعنى كما نقلنا قريباً عن الجرجاني.

5. المعيارية

قبل عن البلاغة القديمة إنها انتقلت من مرحلة وصفية بهيّة، إلى مرحلة طغت عليها المعيارية الخائفة، فقد "كان رصد أوجه الحسن في الأداء الفني بكل ألوانه المعروفة هو بداية الدرس البلاغي والنقدي القديم، غير أن هذا المنهج الوصفي لم يستمر طويلاً، حيث انقلب إلى معيارية خالصة، اعتبر فيها البلاغيون أنفسهم أوصياء على الإبداع الأدبي من خلال توصيات قنّوها وجعلوها سيفاً مسلطاً على رقاب الأدباء" (محمد عبد المطلب 1994: 258). وقد عدّ بعض الباحثين هذه المعيارية البلاغية أهم ما يفرق بين البلاغة والأسلوبية: "إنّ من أبرز المفارقات بين المنظورين البلاغي والأسلوبي، أنّ البلاغة علم معياري يرسل الأحكام التقييمية ويرمي إلى تعليم مادته وموضوعه، بلاغة البيان، بينما تنفي الأسلوبية عن نفسها كل معيارية وتعزف عن إرسال الأحكام التقييمية بالمدح أو التهجين، ولا تسعى إلى غاية تعليمية البتة" (عبد السلام المسدي 1993: 52-53).

يقتضينا الإنصاف هنا أن نعترف بأنّ المعيارية صفة لازمة للبلاغة، لا يمكنها الانفكاك عنها؛ نظراً لكون البلاغة في الأساس علماً يهدف إلى تعليم الناس الأسس الكفيلة بجعل كلامهم فصيحاً وبلغاً، وليس يمكن لأي علم وضع لغاية التعليم أن يكون مجرداً من المعيارية. لكنّ هذا لا يعفيانا من مسؤولياتنا في التخفيف من آثار هذه المعيارية وتجلياتها، بأنّ نكون أحرص على تنمية الحسّ الجمالي والقدرة على تذوّق النصوص في نفوس طلبتنا، ونجنّبهم الاهتمام البالغ باستنكار التعريفات الجامعة المانعة، والحرص على التقسيمات الجافة، وتكرار الأمثلة المحفوظة التي لا تتغير. وليس تحقيق هذا بمتاح ما لم يكن تعليمنا البلاغة معتمداً في المقام الأول على تحليل النصوص الأدبية المتنوعة، والسعي لحثّ الطلبة على استكناه مواطن الجمال والتأثير فيها، بعيداً عن القواعد الجافة والتعمّقات غير المجدية في جوانب قد تبعدهم عن البلاغة الحقّة، بدلاً من النهل من معينها.

³ كذا، ولعلّ الصحيح: بطرق.

6. إهمال الحالة النفسية والاجتماعية للمتكلم

اعتنت البلاغة القديمة بحالة المخاطب اعتناءً بالغاً، فتحدث العلماء عن مطابقة الكلام لمقتضى الحال بنحو مفصل. قال أحدهم مثلاً: "ومقتضى الحال مختلف، فإن مقامات الكلام متفاوتة، فمقام التذكير يباين مقام التعريف، ومقام الإطلاق يباين مقام التقييد، ومقام التقديم يباين مقام التأخير، ومقام الذكر يباين مقام الحذف، ومقام القصر يباين مقام خلافه، ومقام الفصل يباين مقام الوصل، ومقام الإيجاز يباين مقام الإطناب والمساواة، وكذا خطاب الذكي يباين خطاب الغبي" (الخطيب القزويني 1993: 42-43). وقد أدت عناية البلاغة الشديدة بحال المخاطب إلى أن يكتب أحد الباحثين: "افتترضت الدراسة البلاغية أن الإنسان لا يفكر لوجه التفكير، ولا يشعر لوجه الشعور، وإنما يفكر ويشعر من أجل التأثير في مخاطب أو التغلب عليه" (مصطفى ناصف 1989: 190). وهذا الرأي قد لا يخلو من بعض المبالغة، لكنه، على أية حال، دالٌّ على المنزلة الرفيعة التي تبوأها المخاطب في المباحث البلاغية. لكن المأخذ الذي يؤخذ على البلاغة القديمة هو أنها لم تول، في المقابل، المتكلم العناية التي يستحقها، إذ أنها أهملت حالته النفسية وقت كلامه، وكذلك وضعه الاجتماعي الذي قد يترك أثراً واضحة على سمات أسلوبه⁴. نعم، قد تظهر من البلاغيين بعض الإشارات إلى المتكلم، كما في مبحث الالتفات مثلاً، لكن هذه الإشارات المحدودة لا تنهض دليلاً على عناية حقيقية بالمتكلم وظروفه النفسية والاجتماعية. ويرجع بعض الباحثين السبب في إهمال حالة المتكلم إلى "الصفة الموضوعية أو اللاشخصية للبلاغة العربية" (شكري عياد 1985: 235).

والحق أننا إذا نظرنا إلى المؤلفات البلاغية القديمة في سياقها التاريخي الذي أنتجت فيه والظروف العلمية آنذاك – حين لم يكن للعلوم الحديثة ولا سيما علم النفس وعلم الاجتماع بفروعهما المتنوعة اليوم أي عين أو أثر – لوجدنا لتلك المؤلفات المبكرة كل العذر في عدم اشتغالها على مباحث استفادتها الأسلوبية والمدارس اللسانية الحديثة من التطور الهائل الذي شهدته العلوم الإنسانية والاجتماعية الحديثة. لكن لا شيء يعفينا من مسؤولياتنا في الواقع المعاصر، فنحن مطالبون – إن شئنا الإبداع حقيقة في التعليم – أن نأخذ سهمتنا من الإفادة من معطيات العلوم الحديثة، فندرج في البلاغة مباحث لم يكن الأقدمون قد أدرجوها فيها، ونلاحظ فيها حالة المتكلم إلى جانب لحاظ حالة المتلقي. على أننا لا يفوتنا أن نشير إشارة عابرة إلى أن تركيز البلاغة على المخاطب أو المتلقي وعدم عنايتها بحال المتكلم، لا ينبغي أن يكون سبباً للتقليل من شأنها، ما دما نشهد في النقد الحديث والمعاصر تقليلاً من شأن المؤلف إلى درجة الترويج لفكرة "موت المؤلف"، وإعلاء عظيم من شأن المتلقي، لا سيما في ظلال نظرية الاستقبال أو التلقي.

7. إهمال المقارنة باللغات الأخرى

تسعى الدراسات اللسانية الحديثة دائماً إلى مقارنة الظواهر التي تدرسها في لغة ما، بما يماثلها أو يوازيها في اللغات الأخرى؛ حرصاً منها على الدقة والعمق في النتائج. لكن البلاغة "التقليدية"، ومنها البلاغة العربية القديمة، لوحظ عليها أنها قد أغفلت هذا الجانب؛ لذا قيل عن البلاغة العربية إنها "لم تتصور أن تقيم أية مقارنة منظمة بين وسائل اللغة العربية في التعبير ووسائل اللغات الأخرى، حتى تلك التي كان غالباً ما يجيدها علماء البلاغة مثل الفارسية واليونانية" (صلاح فضل 1985: 160).

والواقع أن مبدأ المقارنة بين اللغات كان حاضراً في أذهان البلاغيين العرب، أو بعضهم في أقل تقدير. عبد القاهر الجرجاني، مثلاً، أشار إلى أن الاستعارة غير المفيدة مختصة باللغة العربية، في حين أن الاستعارة المفيدة موجودة في كل اللغات، قائلاً: "وإذا كان مدار أمره على اللفظ لم يُصور أن يكون

⁴ يُراجع في هذا الصدد: محمد عبد المطلب، البلاغة والأسلوبية ص 259، وأيضاً شكري عياد، اتجاهات البحث الأسلوبية ص 234.

في غير لغة العرب، بلَى إن وُجد في لغة الفرس مراعاة نحو هذه الفروق ثم نقلوا الشيء من الجنس المخصوص به إلى جنس آخر، كانوا قد سلكوا في لغتهم مسلك العرب في لغتها، وليس كذلك المفيد، فإنّ الكثير منه تراه في عداد ما يشترك فيه أجيال الناس، ويجري به العرف في جميع اللغات" (عبد القاهر الجرجاني د.ب. 25). ونجد أيضاً مبدأ المقارنة حاضراً في وعي ابن الأثير القائل: "فإنّ كلّ لغة من اللغات لا تخلو من وصفي الفصاحة والبلاغة المختصين بالألفاظ والمعاني، إلا أنّ للغة العربية مزية على غيرها؛ لما فيها من التوسعات التي لا توجد في لغة أخرى سواها" (ابن الأثير 1990: 1: 85). لكن من الحقّ أيضاً أنّ هذه المقارنات لم تكن محكومة بنظرة كلية منظمة، وإنما كانت ملحوظات عابرة مبنية هنا وهناك، وكانت تجيء عادةً في سياق بيان تفرّد اللغة العربية ومزاياها عما سواها من اللغات، وهذا واضح في المثالين المذكورين. ومن الحريّ بنا ونحن نسعى نحو الإبداع في تعليم البلاغة، أن نغير الجانب المقارن نصيباً من عنايتنا؛ فالمعرفة بالبلاغة العربية ستتعمّق أكثر وتقدّم إلى الطلبة بطريقة أدعى إلى جذبهم وشدّ اهتمامهم، فيما إذا اقترنت بمقارنتها ببلاغة ترتبط بلغات أخرى، أو بلغة واحدة أخرى في أقلّ تقدير⁵. وسيكون مفيداً جداً للطلبة أن يلحظوا بأنفسهم كيف أن اللغات تشترك فيما بينها في بعض الجوانب البلاغية، لا سيما تلك التي يتناولها علم البيان من تشبيه واستعارة وكناية ومجاز مرسل، وكيف تتفاوت وتختلف أساليبها في جوانب أخرى، تتجلى في كثير من مباحث علم المعاني.

8. التأثير بالمنطق الأرسطي

لوحظ على البلاغة القديمة تأثرها الواضح بالمنطق الأرسطي الذي ترك فيها أثراً سلبية غير قليلة، منها مثلاً ما نسبته بعض الدارسين إلى الأسلوبيين بقوله: "ويرى الأسلوبيون أنّ البلاغة ظلت لقرون طويلة مدينة للنموذج الأرسطي، مما أفضى بها إلى العجز عن احتضان إمكانات التعبير اللغوي التي تتجاوز البنية السطحية، وتوغل في شبكات الأبنية التحتية للتركيب، ولم يكن هذا العجز إلا لاعتداد البلاغة على ربط اللغة بالواقع، وحصر وظيفتها في الإشارة إليه" (عاطف جودة نصر 1996: 194). ومن هذه الآثار السلبية التي ذُكرت أيضاً اعتناء البلاغة القديمة بالحالة العقلية للمخاطب أكثر من حالته الوجدانية (شكري عياد، مدخل إلى علم الأسلوب، ص 47)، وكذلك نزوع البلاغة إلى تحرّي الوضوح بما هو "مفهوم عقلي صرف، يكاد يكون مقطوع الصلة باللغة الطبيعية" (شكري عياد 1982: 235). وأياً ما كان مدى الدقة والموضوعية في هذه السليبيات التي ذُكرت، فإنّ مما لا خلاف فيه أنّ مواقف البلاغيين العرب من المنطق الأرسطي لم تكن كلها متشابهة، فبينما نجد بينهم من تأثر بالمنطق تأثراً بالغاً، كقدامة بن جعفر وحازم القرطاجني مثلاً، نجد أيضاً من وقف من المنطق موقف رفض قاطع، ولعلّ أبرز هؤلاء ابن الأثير الذي خاطب أحد المتفلسفين قائلاً: "اعلم أنّ لاستعمال الألفاظ أسراراً لم تقف عليها أنت ولا أئمتك مثل ابن سينا والفارابي، ولا من أضلّهم مثل أرسطاليس وأفلاطون" (ابن الأثير 1990: 161-162). ولا مرأى في أنّ تسرّب المنطق إلى المباحث البلاغية كان أحد أبرز العوامل المسؤولة عن جفاف تلك المباحث وفقدانها رونقها الجمالي الحيوي، وبرز هذا في شدة ولوع البلاغيين بالتقسيمات والتفريعات والتعريفات الجامعة المانعة بما فيها من حدود ورسوم، على حساب العناية بتحليل النصوص وإبراز جمالياتها. لكننا، في المقابل، علينا ألا ننسى ما كان للمنطق من أثر في تنظيم المباحث البلاغية وحسن تنسيقها، إضافةً إلى ما فتحته العناية بالمنطق من أبواب لمباحث جديدة، كصدق الخبر وكذبه، وإفادة أدوات الاستفهام لطلب التصوّر أو لطلب التصديق مثلاً. ومهمّتنا، بعد هذا، في طريق الإبداع في التعليم تغدو واضحة، فعلى ألا نستغني عن إيجابيات المنطق في التنظيم والتنسيق والإفهام بطرائق علمية دقيقة، وفي الوقت نفسه علينا ألا نسمح للتأثير

⁵ قد يكون من المفيد هنا أن نشير إلى كتابنا "علوم البلاغة عند العرب والفرس، دراسة مقارنة"، وهو في الأصل رسالة الدكتوراه التي نوقشت في جامعة اليرموك بالأردن في العام 2000م، وكانت بإشراف الأستاذ الدكتور يوسف بكار.

المنطقي بالطغيان على الناحية الجمالية التحليلية المطلوبة قطعاً في المباحث البلاغية، ومعنى هذا أنّ علينا أن نكون معتدلين في مدى استعانتنا بالتقسيمات والتفريعات والتعريفات، فننتلّي أو نتخفف مما لا حاجة لنا به، ولا نجعلها هدفاً مقصوداً في حد نفسه.

9. النقص

أخذ بعض الباحثين على البلاغة العربية القديمة أنها ناقصة، غير مستوعبة لكل ما يجب أن تستوعبه من مباحث؛ ذلك أنّ "هذه الدراسات على خطرها لا تستوعب أصول البلاغة كما يجب أن تكون، لتساير الأدب الإنشائي في أساليبه وفنونه" (أحمد الشايب 1966: 3). ومن هنا دعا أحمد الشايب إلى إعادة وضع علم البلاغة العربية وضعاً جديداً في بابين هما:

باب الأسلوب أو كتابه، ويتناول دراسة الحروف والكلمات والجمل والصور والفقرات والعبارات ... وفي هذا الباب أو الكتاب تدخل موضوعات المعاني والبيان والبديع، لا على أنها علوم مستقلة، بل على أنها فصول في باب الأسلوب يتناول بحثها كما يتناول غيرها. أما الباب أو الكتاب الثاني فيدرس الفنون الأدبية وقوانينها شعراً أو نثراً، يدرس أصول المقالة والخطابة والرسالة والجدل والوصف والثناء والقصة والملحمة والتمثيلية والتاريخ والتأليف، إلى غيرها من هذه الفنون الأدبية (أحمد الشايب، الأسلوب، ص 3-4).

إنّ فكرة إضافة مباحث وموضوعات – بل أبواب وكتب – إلى البلاغة لهي فكرة مقبولة في حد نفسها بلا شك، فهي كفيلة بتجديد دماء البلاغة وتقوية عودها وتوسعة اهتماماتها، لكن الإضافة المقترحة التي مرّ ذكرها تبدو غير مناسبة؛ نظراً لكون دراسة أصول الأجناس الأدبية المتنوعة داخلة في اختصاصات علوم أخرى كالنقد الأدبي وتاريخ الأدب، فليس ثمة ما يدعو إلى إدراجها في البلاغة أيضاً.

10. التوجيهات النفعيّة

يأخذ بعض دارسي البلاغة العربية القديمة عليها أنّها قد وُجّهت توجيهات نفعيّة بعيدة عن مراميها العلميّة الأصليّة التي كان عليها أن تخلص في التوجّه نحوها، فهي "قد نشأت في غير أهلها فأرادوا بها غير طريقها، ثم رمت بها الأحداث بين من ألبسوها غير زيّها، وكلّ يروم بها خدمة غرضه لا غرضها، ويسمّيها المنفعيون بها على حسب ما يوتّون لنفعهم. تجد من هؤلاء متكلمين ولغويين وكتّاب دواوين ومفتونين بالمنطق ومبهورين بالجدل ومفسّرين، تختلف مذاهبهم وتختلف تبعاً له تأويلاتهم البلاغية" (رجاء عي 1979: 7).

ويرى باحث آخر أنّ البلاغة قد استعملت في تكريس المتيّنات التي كان يراها العرف السائد والرأي المسيطر، فيقول: "كانت البلاغة العربية غالباً خادماً للعرف ونهج التفكير السائد في طبقة من طبقات المجتمع، ولم يكن من الجائز الخروج على مقتضيات هذا التفكير. كانت البلاغة أسيرة نظام خاص، وكان همّ الباحثين موجّهاً إلى تحسين هذا النظام" (مصطفى ناصف 1989: 191).

وتعليقاً على ما تقدّم يمكن القول: إنّ اقتران نشأة البلاغة العربية بالعامل الديني المتمثل في إثبات إعجاز القرآن الكريم لمن الحقائق التي لا شك فيها، كما أنّ الممارسة البلاغية من جانب أناس عُرِفوا بتوجهاتهم الأخرى، تفسيرية كانت أم فقهية أم لغوية أم منطقية أم غير ذلك، لمّا لا شك فيه أيضاً؛ فطبيعة البلاغة تغري الجميع بمزاولتها، وقد يكون لهذا الإغراء مسيس صلة بأهداف نفعيّة أخرى يطمح إليها هؤلاء المزاولون. ولا يبدو في هذا أيّ ضير، إن لم نذهب إلى العكس ونزعم بأنّ هذا مما أثرى البلاغة بمباحث من ألوان شتى. نعم، الضير يتحقق فيما إذا تمكّنت الأهداف النفعيّة الأخرى من اقتياد البلاغة صوب وجهات تتنافى مع طبيعتها أو أهدافها الحقيقية. وأما ما ذُكر من استغلال البلاغة لتكريس آراء العرف السائد ونظرات طبقة من طبقات المجتمع، فرأي يمكن قبوله إذا كان يُقصد به أنّ البلاغة كانت تضع المعايير

الخاصة بالفصاحة والبلاغة اعتماداً على ما هو سائد في المجتمع من آراء عنهما، وليس هذا بمعيب. وأما إذا كان المقصود غير هذا المعنى، فإنّ تبعة هذا المقصود تظلّ على صاحبه؛ فليس من المقبول أن يُطلق كلام كهذا ما لم يُؤيّد بأدلة واضحة ووافية بالمدّعى. وأيّاً ما كان المقصود فهو لا يقود إلى إلغاء البلاغة من أساسها، إذ غاية ما يقود إليه هو تحجّية الأغراض النفعيّة غير العلمية من الميدان العلمي للبلاغة. إنّ هذا الذي ذكرناه أخيراً هو الذي ينبغي أن يكون محلّ اهتمامنا فيما يرتبط بمسعاينا إلى الإبداع في تعليم البلاغة، فينبغي أن تكون أغراض هذا التعليم مرتبطة بالنواحي العلمية وحدها، دونما نظر إلى المنافع الشخصية أو الفئويّة الخاصة أو الأغراض المشبوهة، هذا كله إن سلّمنا بأنّ مثل هذه الأغراض ما زالت باقية حتى يومنا.

الخاتمة

توصّلت الدراسة – بعد تجوالها في أهمّ المؤاخذات والإشكالات المثارة ضدّ البلاغة العربيّة وتدرّسها، إلى أنّنا لا ينبغي لنا أن نواصل تدريس البلاغة مثلما جاءتنا في الكتب التراثيّة، بل لا بدّ لنا من السّعي إلى الأخذ بكلّ المناهج والوسائل والطرائق التي من شأنها أن تجعل البلاغة صالحةً للتعاظم مع معطيات العصر الراهن ومتطلبات التدريس في الأوساط الجامعيّة الراهنة، وقد اقترحت الدراسة مجموعة من الحلول أمام التحديات المطروحة في هذا المجال.

بيدّ أنّ الدراسة أكّدت أنّ وجود المؤاخذات والإشكالات، ووجاهة عدد منها، لا يسوّغ لنا أن ندعو إلى إلغاء البلاغة من مناهجنا الجامعيّة ومن ممارساتنا النقدية؛ ذلك أنّ القصور والتقصير يرجعان في كثير من الحالات إلينا نحن، إلى طبيعة فهمنا للبلاغة ووظيفتها، ونوعية نظرنا إلى مكانتها وأهميّتها، ثمّ طريقتنا في التعامل مع ما ورد في كتبنا التراثيّة دونما سعي إلى تطوير حقيقيّ أو تعميق عصريّ.

المراجع

- ابن الأثير، ضياء الدين نصر الله بن محمد. 1990. *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر*، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت: المكتبة العصرية.
- الجرجاني، عبد القاهر. د.ت. *أسرار البلاغة*، تحقيق محمد رشيد رضا، بيروت: دار المعرفة.
- الجرجاني، عبد القاهر. 1989. *دلائل الإعجاز*، تحقيق محمود محمد شاكر، ط2. القاهرة: مكتبة الخانجي.
- جيرو، بيير. 1994. *الأسلوبية*، ترجمة منذر عياشي، ط2. حلب: مركز الإنماء الحضاري.
- حسان، تمام. 1991. *الأصول*. الدار البيضاء: دار الثقافة.
- خفاجي، محمد عبد المنعم ومحمد فرهود وعبد العزيز شرف. 1992. *الأسلوبية والبيان العربي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- خفاجي، محمد عبد المنعم وعبد العزيز شرف. 1992. *البلاغة العربيّة بين التقليد والتجديد*. بيروت: دار الجيل.
- خليل، إبراهيم. 1997. *الأسلوبية ونظرية النص*. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الرباعي، عبد القادر. 2023. *البلاغة الجديدة وتحليل الخطاب*. عمّان: دار فضاءات.
- الشايب، أحمد. 1966. *الأسلوب*. ط 6. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- عباس، إحسان. 1993. *تاريخ النقد الأدبي عند العرب*. ط 2. عمّان: دار الشروق.
- عبد المطلب، محمد. 1994. *البلاغة والأسلوبية*. القاهرة: لبنان ناشرون ولونجمان.
- عياد، شكري. 1982. *مدخل إلى علم الأسلوب*. الرياض: دار العلوم، الرياض.

- عياد، شكري. 1985. *اتجاهات البحث الأسلوبي*. رياض: دار العلوم.
- عياد، شكري. 1988. *اللغة والإبداع*. القاهرة: إنترناشونال برس.
- عياشي، منذر. 1990. مقالات في الأسلوبية. دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
- عيد، رجاء. 1979. *فلسفة البلاغة بين التقنية والتطور*. الإسكندرية: منشأة المعارف.
- فضل، صلاح. 1985. *علم الأسلوب، مبادئه وإجراءاته*. بيروت: دار الآفاق الجديدة.
- فضل، صلاح. 1996. *بلاغة الخطاب وعلم النص*. القاهرة: مكتبة لبنان ناشرون ولونجمان.
- القزويني، الخطيب. 1993. *الإيضاح في علوم البلاغة*، تحقيق محمد عبد المنعم خفاجي. ط 3. بيروت: دار الجيل.
- كوهن، جان. 1986. *بنية اللغة الشعرية*. ترجمة محمد الولي ومحمد العمري. الدار البيضاء: دار تويقال.
- المسدي، عبد السلام. 1993. *الأسلوبية والأسلوب*. ط 4. القاهرة: دار سعاد الصباح.
- مصلوح، سعد. 1984. *الأسلوب، دراسة لغوية إحصائية*. ط 2. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ابن منظور. د.ت. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.
- ناصر، مصطفى. 1989. *اللغة بين البلاغة والأسلوبية*. جدة: النادي الأدبي الثقافي.
- نصر، عاطف جودة. 1996. *النص الشعري ومشكلات التفسير*. القاهرة: مكتبة لبنان ناشرون ولونجمان.
- هوف، غراهام. 1985. *الأسلوب والأسلوبية*. ترجمة كاظم سعد الدين. بغداد: دار آفاق عربية.
- يعقوب، إميل، وبسام بركة ومي شيخاني. 1987. *قاموس المصطلحات اللغوية والأدبية*. بيروت: دار العلم للملايين.

AHMAD ALQASSAS¹
Georgetown University

ACQUISITION AND PEDAGOGY OF THE ARABIC EMPHATIC CONSONANTS

Abstract. English learners of Arabic struggle with acquiring Arabic emphatic consonants (Odisho, 2005), such as [ʂ], [ʈ], [ɖ], which are alveolar consonants marked by pharyngealization or uvularization as secondary articulation (Herzallah, 1990, Zuwaideh, 1999). Pedagogical research suggests that the pronunciation of these second language (L2) sounds can improve when teaching involves various classroom activities, training sessions, and feedback (Celce-Murcia and Goodwin 1996). However, it is unclear which specific types of activities (e.g., controlled versus communicative practice activities) are most effective for improving the perception and production of L2 Arabic emphatic sounds. Four tasks (articulatory, controlled, guided, and communicative activities) were prepared to study L2 learners' acquisition of Arabic emphatics, followed by perception and production tests to monitor the learners' progress. The results suggest that articulatory and controlled activities are more effective at improving learners' perceptions, while guided and communicative activities are more effective at enhancing learners' pronunciation. The results also show that different learners made progress after some training sessions, suggesting that diversifying the types of activities is crucial for learners with different learning styles and pace of convergence with native-like pronunciation.

Keywords: L2 acquisition, Arabic, emphatic consonants, controlled and communicative practice activities

1. Introduction

This paper investigates the pronunciation problems of English learners of Arabic as a foreign language to improve their pronunciation of Arabic emphatic consonants. Two tests were created to diagnose the general pronunciation problems: a reading passage (task 1) and general interview questions (task 2). Both tests were deliberately prepared with all Arabic consonants outside the English phonemic system. However,

¹ E-mail: aa1453@georgetown.edu

the general interview questions could not force the subjects to produce all the targeted foreign phonemes. Therefore, the reading passage was crucial for diagnosing the learner's production of foreign phonemes. The targeted foreign phonemes are uvularized consonants (emphatics), uvular stops, uvular fricatives, pharyngeal consonants, and the alveolar trill. The learners had problems producing all these phonemes.

Emphatic consonants were chosen as the focus of this paper to limit the scope of the study. Because the reading passage (task 2) helped diagnose only the learners' production of emphatics, a minimal pair test (task three) was prepared to diagnose their perception of emphatics. The results of the perception and production pretests showed that the learners have problems in both perceiving and producing uvularization (or pharyngealization in some studies on the phonetics of this category of Arabic consonants) as a secondary articulation with the consonants [t, d, s, ð].

Therefore, a series of training exercises were prepared to train them on the perception and production of the four Arabic emphatic consonants [s^ʕ], [t^ʕ], [d^ʕ] and [ð^ʕ]. The first set of exercises was designed to teach them the physical articulation of these phonemes. These exercises are English near minimal pairs, Arabic minimal pairs in isolation (task 4) and in sentences (task 6), and sagittal diagrams (task 5) of the vocal tract. The second type of exercise is a controlled "colored rods" activity (task 7), the third a guided "Diapix" activity (task 8) I adapted from Bradlow to work with Arabic emphatics, and the fourth IS a communicative role-play activity (task 9).

After each training session, the learners practiced at home and were tested using the reading passage and the minimal pairs as posttests for production and perception, respectively.

Finally, an evaluation was made for the design of the diagnostic material, pretests, posttests, choice of the specific problem, and the design and presentation of the training material.

2. Subjects

Eleven students participated in this study. The first language the learners use is American English. All of them were at the elementary level of Arabic. None had had any exposure to Arabic before joining the Elementary Arabic class. Their parents are also native speakers of American English with no exposure to Arabic. The students' age range is nineteen to twenty-one.

Two tests were created to diagnose the students' general pronunciation problems: A reading passage (Figure 2) and general interview questions (Figure 1). These two tests were deliberately prepared with all the Arabic consonants that were not in the English phonemic system. However, the general interview questions could not force the subjects to produce all the targeted foreign phonemes. Therefore, the reading passage was crucial for diagnosing the learners' production of the foreign phonemes. The targeted foreign phonemes are uvularized consonants (emphatics), uvular stops, uvular fricatives, pharyngeal consonants, and the alveolar trill.

The learners had problems pronouncing uvularized consonants (emphatics), uvular stops and fricatives, pharyngeal consonants, the alveolar trill, short-long vowel distinctions, and linking words into larger units of intonation in the reading passage. Pharyngeal sounds [ʕ], [ħ] were pronounced as [ʔ], [h], respectively. Emphatics were pronounced without uvularization as a secondary articulation. Uvular consonants were pronounced incorrectly. The voiceless uvular stop [q] was pronounced as a voiced velar stop [g], the voiceless uvular fricative [χ] as a voiceless velar fricative [x], and the voiced uvular fricative [ʁ] as a voiced velar fricative [ɣ]. The alveolar trill [r] was pronounced as an alveolar flap [ɾ]. The diagnosis also showed that the learners pronounced long vowels as short vowels. Moreover, they had difficulty linking the phrases and speaking fluently about the reading passage. Due to time limits, emphatic consonants were chosen as the focus of this paper to assess the effectiveness of using articulatory, controlled, guided, and communicative activities in acquiring Arabic language foreign sounds.

3. Emphatics and the Diagnostic Pretests

Emphatic consonants are equivalent to English consonants [t, d, s, ð] but with uvularization as a secondary articulation in Arabic. Learners are usually unaware they are not pronouncing them correctly (i.e., with uvularization as a secondary articulation).

It is very difficult for native English speakers to acquire emphatic consonants (Odisho, 2005). This is believed to be due to the absence of uvularization in English L1, which is the secondary articulation that accompanies the Arabic emphatics.

The secondary articulation of emphatic consonants by Arabic native speakers is controversial. It was either described as pharyngealized (Ghazeli, 1977; Jakobson, 1957), velarized (Kingston & Nichols, 1987) or uvularized (Herzallah, 1990; Zawaydeh, 1999). Zawaydeh (1999) analyzed the rightward spread of uvularization in Arabic emphatics due to tongue root retraction (RTR) that produces a low F2. Zawaydeh's analysis was based on the way the formants move into and out of consonant closures, which is an important source of information about how the consonants are produced. Other investigators (Ladefoged, 2006; Ali et al, 1972; Abercrombie, 1967) agree that the backing gesture of the tongue distinguishes the uvularized consonants (emphatics) by dividing the vocal tract into two cavities: a small back (pharyngeal) and a large front cavity (oral).

Each learner was inconsistent in producing emphatics in the reading passage production pretest. They sometimes produced them correctly and other times incorrectly, i.e., without uvularization. The reading passage (task 2) was helpful in diagnosing the learners' production, but not their perception, of emphatics. Therefore, a minimal pair test (task 3) was prepared to diagnose both perception and production of emphatics. This task was also used as a posttest to track the learner's perception and production progress after each training session. The

minimal pairs are words that are similar except for uvularization. One word has nonemphatic consonants [t], [d], [s] or [ð], while the other word of the minimal pair has the emphatic counterpart [sʕ], [tʕ], [dʕ] or [ðʕ]. The words are as follows:

- | | | |
|-----------------------------|-----|--|
| ▶ [sʕAb] 'poured' | vs. | [sAb] 'cursed' |
| ▶ [dʕAm] 'combining' | vs. | [dAm] 'blood' |
| ▶ [futʕu:r] 'breakfast' | vs. | [futu:r] 'weakening (of relationship)' |
| ▶ [huðʕira] 'was forbidden' | vs. | [huðira] 'was warned' |

In the minimal pairs' perception pretest, I pronounced the minimal pairs randomly and asked the learners to write in Arabic what they thought they heard. A binary code was used to record the results. For words with an emphatic consonant, if the learner wrote the emphatic consonant, the digit 1 was recorded; otherwise, the digit 0 was recorded. In the case of words with a nonemphatic consonant, if the learner wrote the nonemphatic consonant, the digit 1 was recorded; otherwise, the digit 0 was recorded. In the production pretest, the learners were presented with the minimal pairs written in Arabic and were asked to read them aloud, while I wrote what they pronounced. The results were recorded in the same way as the perception test.

سب	صب
دم	ضم
فتور	فطور
حذر	حظر

The results of the perception and production pretests are displayed in Figures 1.1 and 1.2 The x-axis represents the eleven students and the y-axis represents the eight items of the minimal pairs in section 4.1 above. The results show that the learners find it challenging to perceive and produce uvularization as a secondary articulation with the consonants [t, d, s, ð]. The results also indicate that the participants were slightly more accurate in the perception pretest.

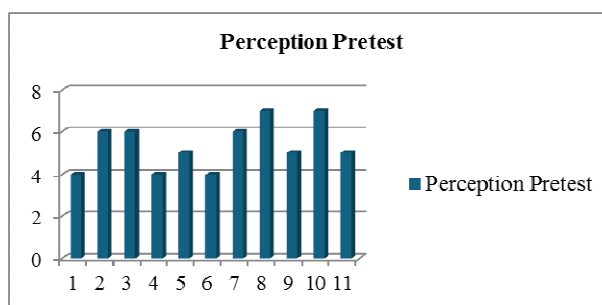


Figure 1.1. Perception Pretest

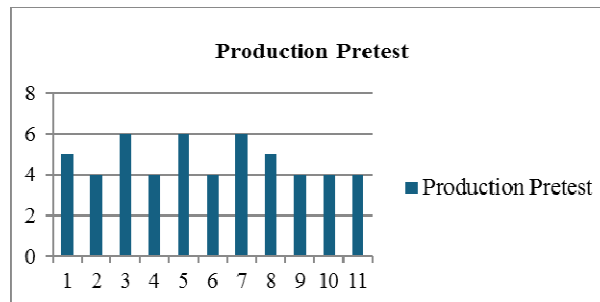


Figure 1.2. Production Pretest

Figure 2 shows the percentage of accuracy in the perception (the blue column) and production pretests (the red column). The percentage reflects the accuracy count of all eleven participants. The results show that participants had 67% accuracy on the perception pretest and 59% in the production pretest. Thus, their perception was 8% more accurate.

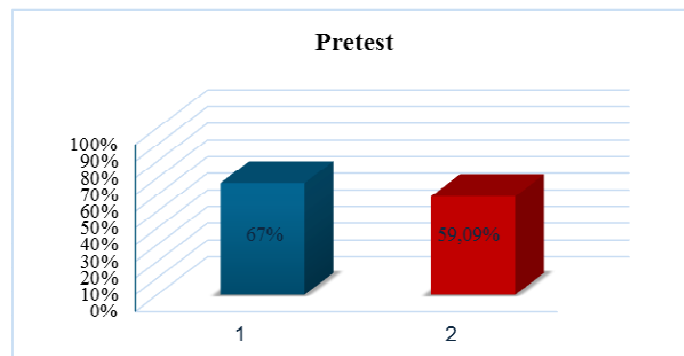


Figure 2. Pretest Percentage

4. Training

Training exercises were prepared to train the learners on the perception and production of the four Arabic emphatic consonants [s^ʕ], [t^ʕ], [d^ʕ] and [ð^ʕ]. The first set of exercises was designed to teach them the physical articulation of these phonemes. These exercises included English near minimal pairs (task 4), Arabic minimal pairs in isolation (task 4) and in sentences (task 6), and sagittal diagrams of the vocal tract (task 5). The second type of exercise is a controlled colored rods activity (task 7), the third is a guided Diapix activity (task 8) I adapted from Bradlow to work with Arabic emphatics, and the fourth is a communicative role-play activity (task 9). Each session took approximately forty-five minutes.

4.1. Articulation activity

Before starting this session, the learners were taught the International Phonetic Alphabet (IPA). All the minimal pairs were transcribed and presented to them on a piece of paper with the English translation. I pronounced all pairs and had the participants repeat them after me. They also practiced the listening discrimination minimal pair sentences by being asked to decipher the meaning of the sentence I spoke. This was intended to train them to improve their perception of the minimal pairs in context, especially because the meaning of each pair of sentences is different (positive versus negative). The sagittal diagrams were intended to make the learner aware of the tongue root retraction (uvularization) when producing the emphatics. Each emphatic vocal tract diagram was paired with its nonemphatic counterpart. The learners were asked to pronounce each emphatic/nonemphatic pair and to feel the difference in the tongue root retraction. For an explicit illustration, the learners were presented with the sagittal diagrams as in task (5) in the Appendix on a computer screen of the same size shown in the Appendix.

▶ [sʰAb] 'poured'	vs.	[sAb] 'cursed'
▶ [dʰAm] 'combining'	vs.	[dAm] 'blood'
▶ [futʰu:r] 'breakfast'	vs.	[futu:r] 'weakening (of relationship)'
▶ [huðʰɪrɔ] 'was forbidden'	vs.	[huðɪrɔ] 'was warned'

Below is the pronunciation training schedule:

Session 1

1. Students record the diagnosis passage
2. Perception test (minimal pairs) at the beginning of class
3. Articulatory activity in class (minimal pairs and sagittal diagrams)
4. Practice pronunciation of the minimal pairs by reading aloud and listening to the audio recording from the file "minimal pairs" on the course website and from the sagittal diagrams.

4.2. Controlled Activity

This activity is a colored rod activity (task 7), which was selected because basic vocabulary items like colors (white, green, and yellow) and shapes (rectangle, box, and cross) have the targeted emphatic phonemes. The activity forces the learner to produce the target phonemes without learning new vocabulary. Each of the three shapes was presented in three different colors and two different size parameters (length, volume), and each had a shadow because only the word

“shadow” has the phoneme [ðʕ] in this activity. I asked the learners to describe each shape by stating its name, color, and size. I also asked them to describe the shadow. I gave the learner the correct word order of an Arabic noun phrase with the name, color, and size of the objects (shape, color, then size). This word order is the mirror image in English: size, color, then shape (big yellow rectangle). Below is the pronunciation training schedule:

Session 2

1. Perception and production posttest one at the beginning of class
2. Controlled activity in class
3. Practice at home and with Teaching Assistant (TA)
 - a. Practice pronunciation of the minimal pairs by reading aloud and listening to the audio recording from the “minimal pairs” file on the course website and from the sagittal diagrams.
 - b. Write down and record phrases that describe the color and size of the different shapes from the colored rods file on the course website.

4.3. Guided Activity

I adapted This Diapix activity from Bradlow to work with Arabic emphatics (task eight). I chose it to train the learners to pronounce the emphatics while focusing on finding the twelve differences in the two pictures. This kind of training is helpful because, in everyday free speech, learners will not be as aware of their pronunciation of the emphatics as they are in the articulatory and controlled activities. This activity was important because many learners made progress in producing and perceiving most of the target phonemes after finishing the articulatory and the controlled ones. The learners were asked to identify the differences by looking at the Diapix on a computer screen. Below is the pronunciation training schedule:

Session 3

1. Perception and production posttest two at the beginning of class
2. Guided activity in class
3. Practice at home and with TA
 - a. Practice pronunciation of the minimal pairs by reading aloud and listening to the audio recording from the “minimal pairs” file on the course website and from the sagittal diagrams.
 - b. Write down and record phrases that describe the contrasts in the Diapix file on the course website.

4.4. Communicative Activity

This was the last activity and, again, it was chosen to train learners to produce and perceive the target phonemes in a real-life context (Figure 9). The role play asks the learner to play the role of a cashier or a customer ordering pizza on the phone. This specific function is suitable for teaching emphatics because the different kinds of vegetables and their colors have emphatic consonants. The learners were presented with detailed information about their name, address, and the kinds of vegetables and cheese they could choose. The activity was repeated by giving the learners the cashier's role, while I assumed the role of the customer. Below is the pronunciation training schedule:

Session 4

1. Perception and production posttest three at the beginning of class
2. Communicative activity in class
3. Practice at home and with TA
 - a. Practice pronunciation of the minimal pairs by reading aloud and listening to the audio recording of "minimal pairs" on the course website and from the sagittal diagrams.
 - b. Write down and record a dialogue with a partner from class. The dialogue should follow the directions of the role-play activity on the course website.

5. Description of the Outcome

5.1. Success Report

In this section, I report the success found in the posttests. Four posttests were conducted to assess the learners' progress. The first was conducted at the beginning of the controlled activity session, the second before the guided activity, and the third before the communicative stage. The fourth posttest was performed after the communicative exercise was completed.

The perception and production posttests presented in Figure 3.1 were conducted after the articulatory training session. The x-axis represents the eleven students and the y-axis represents the eight items of the minimal pairs in section 4.1 above. Comparing the perception results with the production results, we find that learners do better in perception than in production, except for subject three, who scored 6/8 on perception and 7/8 on production. Comparing the pretest results with posttest one results, we find that subjects either made no progress or their accuracy had a one-point increase.

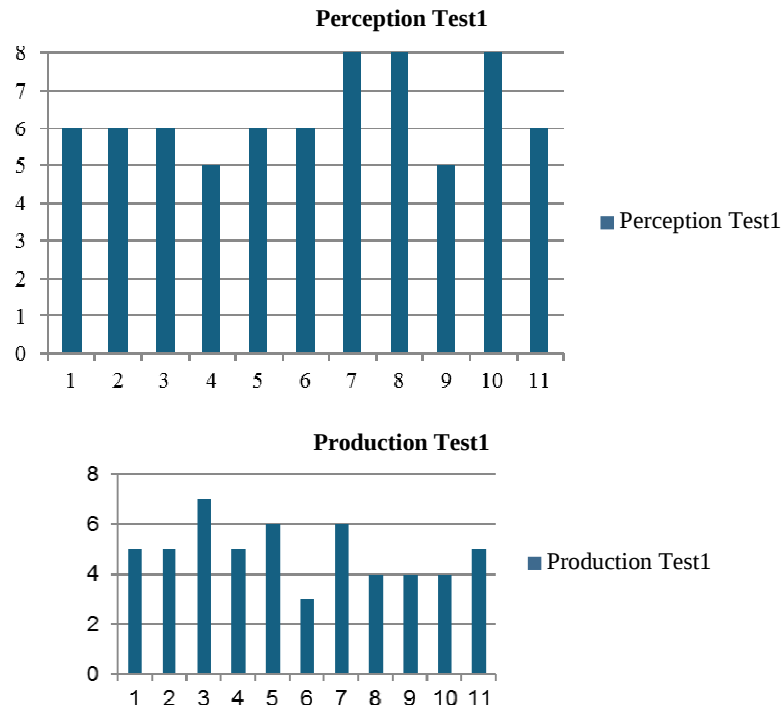


Figure 3.1. Perception Posttest 1

However, the interesting results can be seen when we group the results of the eleven subjects together. By doing so, we can better assess the accuracy by comparing perception and production and by comparing the pretests with the posttests. In Figure 3.2, we find that subjects' accuracy was 79.55% in perception posttest one and 61.38% in production posttest one.² This means the subjects' accuracy was 18% higher in the perception test than in the production test. Recall that the subjects' accuracy in the perception pretest was 8% higher than in the production pretest. However, this gap more than doubled in posttest one, because perception accuracy jumped from 67% in the pretest to 79.55% in the perception posttest one, i.e., a 12.55% increase; in contrast, the production accuracy increased only slightly, around 2%, from 59% to 61.36%.

² In all of the charts, the blue columns show the results of the perception tests, and the red columns show the results of the production tests.

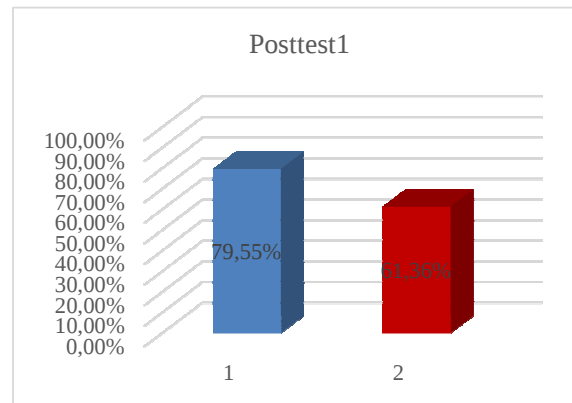


Figure 3.2. Posttest 1 Percentages

These results suggest that the articulatory training session helped improve learners' perceptions of emphatics but was not very helpful in improving their pronunciation of emphatics. In the articulation exercises, the English near minimal pairs helped make learners aware of uvularization in the words that have the mid-back vowel [ʌ]. English learners are usually unaware of uvularization in such words because, unlike in Arabic, English uvularization is allophonic, i.e., the meaning of such words does not change if we pronounce them without uvularization. Arabic minimal pairs in isolation helped learners identify the contrast between emphatics and their nonemphatic counterparts because the minimal pairs have different meanings, i.e., they have a phonemic difference. The Sagittal diagrams helped guide the learners as they practiced the tongue's articulation. The Arabic minimal pairs in sentences created a helpful context.

The perception and production posttests in Figure 4 were conducted after the controlled training session. The results in Figure 4 show that perception accuracy is approximately 86%, while production accuracy is approximately 68%, meaning perception accuracy is still 18% higher than production accuracy. This is similar to the results of posttest one. However, there is a 7% accuracy increase in perception posttest two and production posttest two. Although this is modest, it is better than the 2% increase in production accuracy in posttest one.

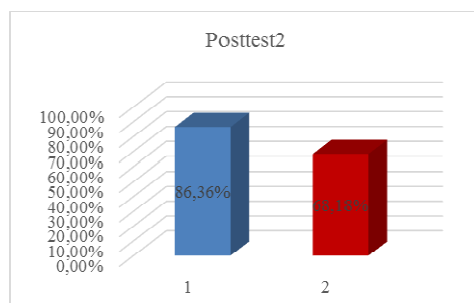


Figure 4. Posttest 2 Percentages

The controlled activity aimed at raising awareness of the contrast between emphatic and nonemphatic consonants while fulfilling a language function, i.e., describing the size, color, and type of an object. However, the subjects' different learning styles and the complex syntactic structure involved in this activity might explain why the accuracy increase is modest. Learners had to focus on the structure of the Arabic noun phrase while producing the emphatics; thus, the emphasis on the emphatic consonants was less than intended.

The perception and production posttests in Figure 5 were conducted after the guided training session. The results show a significant increase in production accuracy, from approximately 68% in posttest two to approximately 84% in posttest three, leaving the gap between perception and production accuracy as little as 5.68%. This, in turn, shows that perception accuracy increased only slightly from approximately 86% to 89% (roughly a 3% increase).

These results suggest that guided activity is the most effective for improving learners' accuracy in pronouncing Arabic emphatics. Again, this may have to do with learning style, the fact that the subjects enjoyed the activity, and the real-life function of spotting minimal differences in almost identical pictures. This also suggests that the less-controlled activity is most helpful for improving the production (pronunciation) of emphatics.

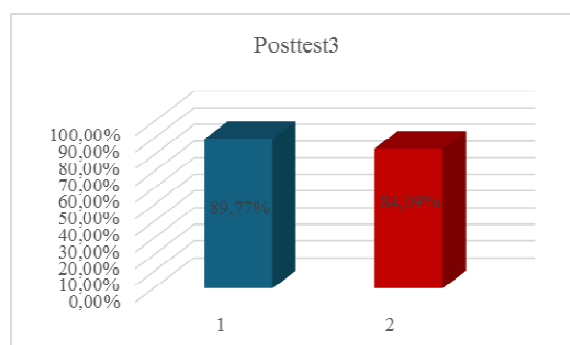


Figure 5. Posttest 3 Percentages

The perception and production posttests in Figure 6 were conducted after the communicative training session in the last training session. One important finding is that the accuracy gap between perception and production accuracy is around 2%, i.e. production accuracy is only about 2% less than that of perception. However, it should be emphasized that accuracy is already high in both perception (around 92%) and production (90%). Perception accuracy increased by 2% from posttest three, while production accuracy increased by around 6% (from around 84% to around 90%).

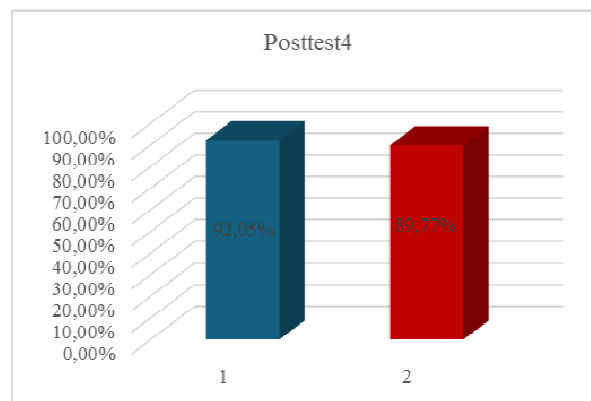


Figure 6. Posttest 4 Percentages

These results suggest that the communicative role play was also helpful in improving the learners' accuracy in producing Arabic emphatic consonants.

5.2. Intersubject Variation across Training Sessions

In this section, I would like to highlight the intersubject variation that we observe by tracking the progress of each of the eleven learners (indicated by the colored lines in Figures 7 and 8). In Figures 7 and 8, the x-axis represents the five tests: the pretest and the four posttests. The y-axis represents the eight words in the minimal pair list of words in section 4.1. The results show that the accuracy of different subjects increased in different training sessions. For example, the high perception accuracy of subjects one and ten in Figure 7 was achieved as early as session one, the articulatory training. In contrast, subjects four, five, seven, and eight achieved a high perception accuracy after session two, the controlled activity training.

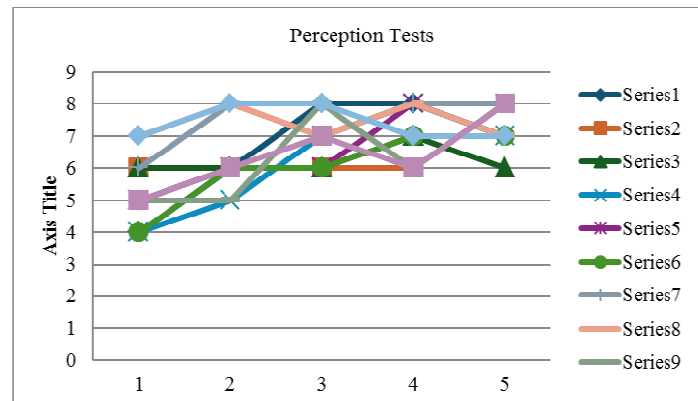


Figure 7. Perception tests of each subject

Similarly, in Figure 8, we found that the high production accuracy for specific subjects (particularly subjects one, three, five, and seven, followed by subjects four, eight, and ten) was achieved after session three, the guided activity. Subject eleven, on the other hand, achieved a high level of accuracy in pronouncing the Arabic emphatics after session four, the communicative role-play activity.³

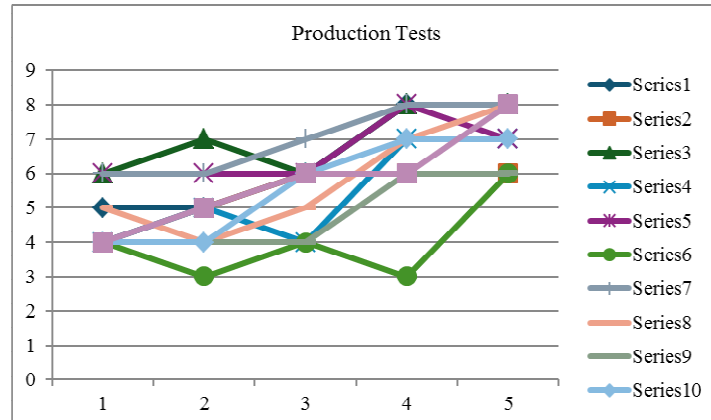


Figure 8. Production tests of each subject

These results suggest that the different types of activities (articulatory, controlled, guided, and communicative) can help learners to varying degrees. This, in turn, points to subjects' different learning styles, making it necessary to employ these different activities when teaching Arabic pronunciation to native English speakers.⁴

³ Cf. Figure 9 in the supplement for explicit charts of the performance of individual subjects.

⁴ Cf. Figure 9 in the supplement for explicit charts of the performance of individual subjects.

5.3. Evaluation and Reflection

In this section, an evaluation is made for the design of the diagnostic material, pretests, posttests, choice of the specific problem, and the design and presentation of the training material are evaluated. First, teaching uvular consonants before uvularized consonants “emphatics” might make it easier for the learner to achieve a native-like pronunciation of emphatics. This is because teaching primary articulation might be easier than teaching secondary articulation. However, more research is needed to ensure the validity of this choice.

Second, training sessions are required and practice at home must be controlled. By asking students to record their training in the language lab, I can control their time spent on training.

Third, the articulation exercises and the guided practice exercises were very successful. Therefore, more of these should be used in the future.

Fourth, role play can have less text and directions for upper-level learners. It can have more visual material, such as pictures of the places with signs for the proper names and a menu for the vegetables. This way, the activity will be less guided and more communicative, helping the learner practice pronunciation in situations similar to real-life interactions.

6. Conclusion

This study investigated the pronunciation problems of English learners of Arabic as a foreign language. By preparing a diagnostic test as a reading passage, I could identify six areas of learners’ difficulty in Arabic pronunciation: uvularized consonants (emphatics), uvular stops and uvular fricatives, pharyngeal consonants, alveolar trill, short-long vowels distinction and linking words into larger units of intonation in the reading passage. The major goal of this paper is to improve learners’ perception and production of Arabic emphatic consonants [s^ʕ], [t^ʕ], [d^ʕ] and [ð^ʕ]. A series of training exercises were prepared to train them on the perception and production of these four Arabic emphatic consonants. The first set of exercises was designed to teach them the physical articulation of these phonemes. These exercises are English near minimal pairs, Arabic minimal pairs in isolation (task 4) and in sentences (task 6), and sagittal diagrams (task 5) of the vocal tract. The second type of exercise is a controlled colored rods activity (task 7), the third a guided Diapix activity (task 8) that I adapted from Bradlow to work with Arabic emphatics, and the fourth a communicative role-play activity (task 9).

The results show that the learners achieved a high accuracy rate in perceiving the emphatic consonants after the articulatory training in session one and the controlled training in session two. In contrast, the high accuracy in pronouncing the emphatic consonants was achieved after the guided training in session three and the communicative training in session four. These results suggest that the articulatory and the controlled activities are more suitable and effective for improving learners’ perceptions of Arabic emphatic consonants. They also suggest that guided and communicative activities are more suitable and effective for improving learners’ pronunciation of Arabic emphatic consonants.

Moreover, the results show that certain subjects achieve a high perception accuracy after the articulatory training in session one, while others do so after the controlled training in session two. Similarly, certain subjects achieve a high production accuracy, suggesting that the learners have different learning styles after the guided training in session three, while others do so after the communicative training in session four. These results suggest that the various learning styles of the subjects and the amount of training play key roles in achieving high accuracy. This, in turn, highlights the necessity of employing various types of activities to teach Arabic pronunciation.

REFERENCES

- Abercrombie, D. et al. (eds). 1964. *In Honor of Daniel Jones*. London: Longman. Green and Co., IJAL 32 (1966), 412-414.
- Ali, L.H. and Daniloff, R.E. 1972. "A Cine-Fluorographic-Phonological Investigation of Emphatic Sounds Assimilation in Arabic". *Proceedings of the 7th International Congress of Phonetic Science*, pp. 639-648.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. and Goodwin, J. 1996. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press.
- Ghazeli, S. 1997. *Back Consonants and Backing Coarticulation in Arabic*. PhD thesis, University of Texas at Austin.
- Herzallah, R. 1990. *Aspects of Palestinian Arabic Phonology: A Non-Linear Approach*. PhD thesis, Cornell.
- Jakobson, R. 1957. "Mufaxxama-The emphatic phonemes in Arabic: Synchronic and diachronic aspects". In: E. Pulgram (Ed.), *Studies presented to Joshua Whatmough*, pp. 105-115. The Hague: Mouton.
- Ladefoged, P. 2006. *A course in phonetics*, 5th ed. Boston: Thomson.
- Odisho, E.Y. 2005. *Techniques of Teaching Comparative Pronunciation in Arabic and English*. Piscataway, New Jersey: Gorgias Press.
- Odisho, E.Y. 1986. "Teaching Arabic Emphatics to the English Learners of Arabic". Retrieved May 1, 2009, from http://ifa.amu.edu.pl/psicl/files/13/18_Odisho.pdf.
- Van Engen, K.J., Baese-Berk, M., Baker, R.E., Choi, A., Kim, M., & Bradlow, A.R. 2010. "The Wildcat Corpus of native- and foreign-accented English: Communicative Efficiency Across Conversational Dyads with Varying Language Alignment Profiles". *Language and speech*, 53(4), pp. 510-540. <https://doi.org/10.1177/0023830910372495>.
- Zawaydeh, B.A. 1999. *The Phonetics and Phonology of Gutturals in Arabic*. PhD Diss, Indiana University.

Appendix

Task 1:

General Interview Questions

► ما هو تخصصك؟
► كم عمرك؟
► أي لغة درست قبل العربية؟
► كم لغة تعرف أو تتكلم؟
► متى بدأت دراسة العربية؟ أين درست العربية؟ كم صف أو فصلاً أو سنة؟
► في أي صف أنت؟ صف الصباح أو بعد الظهر؟
► لماذا تدرس العربية؟
► كم طالب في صفك؟
► ماذا تحب أن تعمل؟
► هل تحضر قبل الصف؟
► كم وجبة تأكل كل يوم؟ ومتى؟ ما هي؟
► كم شخص في عائلتك؟ كم أخ وأخت؟

Task 2:

Reading Diagnosis Passage (Production Pretest and Posttest)

اسمي ظاهر الظلال وأنا ظريف، أصبح في الصباح حوالي الساعة الرابعة، تحضر والدي طعام الفطور وأقعد على الكرسي الأصفر لابساً حذائي الأخضر. أتناول الخضار وعصير العنب. أجب الطماطم والبصل والخمض والبطاطا والخبز والخيار والعسل. غدائي أيضاً غني بالمواد الغذائية، أتناول الغداء في غرفة الطعام وأستمع بتغريد العصافير. أشرب العصير عندما أغص بالطعام. بعد الظهر أخذ قيلولة قبل استئناف العمل. في العطلة ألبس قبعة قمرية وأجوز في قارب قرب بيتي. أما قبل النوم، فهل تعرفون ماذا أقرأ؟ أقرأ قصة عن القرون الوسطى!

Task 3:

Minimal Pairs (Pretest and Posttest)

- | | | |
|-----------------------------|-----|--|
| ► [sʰAb] 'poured' | vs. | [sAb] 'cursed' |
| ► [dʰAm] 'combining' | vs. | [dAm] 'blood' |
| ► [futʰu:r] 'breakfast' | vs. | [futu:r] 'weakening (of relationship)' |
| ► [huðʰira] 'was forbidden' | vs. | [huðira] 'was warned' |

Task 4:**Articulatory Training**

- ▶ Focus on similar sounds in English (allophonic):
 - ▶ [sʰʌb]sub vs. [sɪn]sin
 - ▶ [dʰʌm]dumb vs. [dɪm]dim
 - ▶ [tʰʌn]ton vs. [tɪn]tin
 - ▶ [ðʰʌs]thus vs. [ðɪs]this
- ▶ Arabic minimal pairs in isolation (phonemic):
 - ▶ [sʰʌb] 'poured' vs. [sʌb] 'cursed'
 - ▶ [dʰʌm] 'combining' vs. [dʌm] 'blood'
 - ▶ [dʰʌb] 'dabb/lizard' vs. [dʌb] 'fell down'
 - ▶ [futʰʊ:r] 'breakfast' vs. [futʊ:r] 'weakening (of relationship)'
 - ▶ [huðʰɪrʌ] 'was forbidden' vs. [huðɪrʌ] 'was warned'
 - ▶ [ðʰʌllʌlʌ] 'casted a shadow' vs. [ðʌllʌlʌ] 'humiliated'

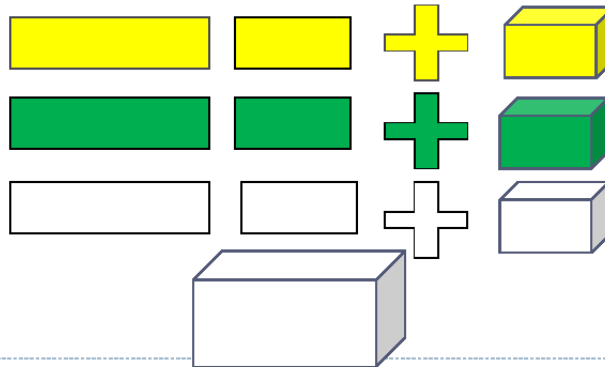
Task 5:**Proprioceptive Feedback**

Task 6:**Listening Discrimination**

Arabic minimal pairs (in) sentences:	
▶ صَنَبَ أحمد الشراب	'Ahmad poured the drink'
▶ سَنَبَ أحمد الشراب	'Ahmad cursed the drink'
▶ البعض لا يحبون الفطور	'Some don't like breakfast'
▶ البعض لا يحبون الفتور	'Some don't like indifference'
▶ هذا الشخص معروف بالفتنة	'This person is known for sharpness/acuteness'
▶ هذا الشخص معروف بالفتنة	'This person is known for treachery'
▶ ضلَّ الوالد ابنه	'The father misled his son'
▶ دلَّ الوالد ابنه	'The father indulged his son'
▶ ظلَّ المدرب اللاعب المتعب	'The coach casted a shadow over the tired player'
▶ ذلَّ المدرب اللاعب المتعب	'The coach humiliated the tired player'

Task 7:**Controlled Activity**▶ **Controlled: colored rods.**

▶ أصفر أخضر أبيض ضخم ناصع صليب صندوق مستطيل طويل قصير ظل



Task 8:

Guided Activity

- Guided: Diapix (adapted from Van Engen et al 2010) 12 differences

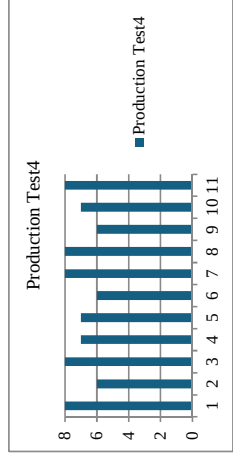
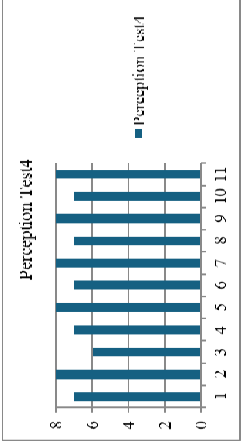
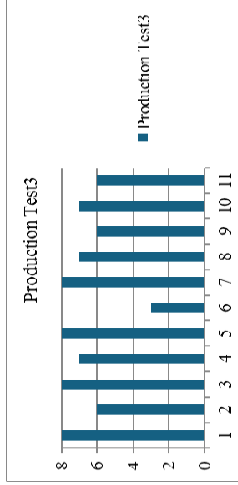
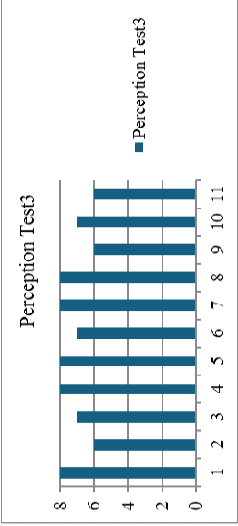
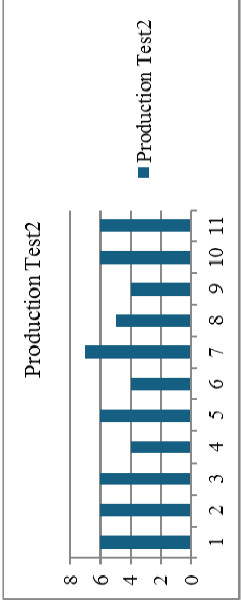
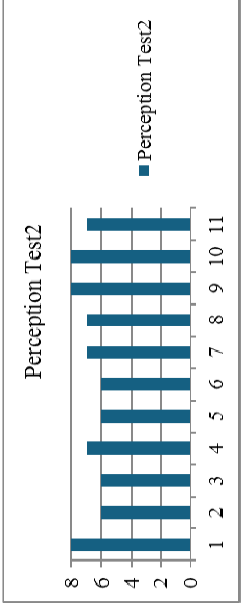
صورة صندوق أصفر أخضر أبيض ضخم طفل شنترة خط قطة ظل



Task 9:

Communicative Role-Play Activity

الدور الأول: «المشتري أو الزبون» تخيل أنك تطلب بيتزا على التلفون. أعط اسمك وعنوانك للبائع كالتالي: «إسمي صبري طلال» «أسكن في شارع الملك طلال رقم تسعمئة وواحد وسبعين، في شقة رقم تسعة الطابق الرابع في نهاية الظلال. قل للبائع أنك تريد «توصيل» ليس «سفاري»، وأنتك «نباتي»، اطلب جبنة بيضاء والخضار التالية: فلفل أصفر وأخضر، فطر وطماطم ويصل. قل للبائع أنك تريد «التوصيل» في الساعة الواحدة بعد الظهر.
الدور الثاني: «البائع» تخيل أنك تباع بيتزا على التلفون. ابدأ بالتالي: «بيتزا أبو ظبي، اسمك وعنوانك من فضلك؟» ثم اسأل «هل تريد توصيل أو سفاري؟» «خضار أو لحم؟» سَمِّ الخضار التالية: فلفل أصفر وأخضر وأحمر، فطر و طماطم ويصل وزيتون. سَمِّ أنواع الجبن التالية: جبنة بيضاء وجبنة صفراء.



Figures 9. Additional charts: Perception and production tests of individual subjects

سعيد بريمي¹
جامعة محمد الأول

التحول اللغوي في تدريسية اللغة العربية لغة ثانية

ملخص. يعتبر التحول اللغوي Code Switching استراتيجية من استراتيجيات التواصل بين الأفراد والجماعات، حيث تتم مناوبة كلمات وجمل بين لغتين مختلفتين، أو لهجتين. وحدث الظاهرة أمر شائع في المراكز اللغوية الخاصة بتعليمية اللغات الأجنبية. لذلك سنعمل من خلال بحثنا هذا على معالجة بعض القضايا المرتبطة بالظاهرة من منظور اجتماعي، لغوي وتعليمي... الإشكال الذي طرح نفسه هو هل التحول اللغوي لبنة بناء، أم حَجَر عثرة أمام تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؟ ومن بين أهداف هذا البحث إثبات أهمية التحول اللغوي ومدى فعاليته في تطوير تعليم اللغة العربية وتحديد قيمته المضافة. ونظرا لخصوصية الموضوع أثرنا القيام بدراسة ميدانية مستعنيين بالمنهج الاجتماعي الكمي أثناء جمع المعطيات، من خلال إعداد استمارتين إلكترونيتين موجهتين لطلبة اللغة العربية من غير الناطقين بها، ومدرسيهم. وخلصنا إلى أن للتحول اللغوي دورا فعالا في تعليم اللغة العربية، وأنه لا يوجد شيء غير طبيعي أو مزعج لغويا حول التحول من لغة إلى لغة أخرى في الفصل الدراسي ولا يشكل عائقا أمام عملية التعلم.

الكلمات المفتاحية: التحول اللغوي، تدريسية اللغة العربية، اللغة الثانية، الإغماس اللغوي

مقدمة

تعتبر اللغة غذاء للعقل وأداة للفكر، وجسرا نحو التقدم والرفق. فهي وسيلة للتعبير عن الأغراض، ومن خلالها نشكل الأفكار وتجعل من الاتصال المعقد ممكنا، وعبرها نفتح على باقي الثقافات. وحتى نكون على اطلاع مستمر واتصال دائم بالعالم الذي يشهد تحديثات كل لحظة في مختلف المجالات العلمية، الاقتصادية، السياسية، الاجتماعية، والتعليمية كان لا بد لنا من إجادة لغتنا الأم، وتعلم لغة ثانية. إن المطلع على مجال تدريس اللغات في الفترة الراهنة يلاحظ إقبالا منقطع النظير على تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها لأغراض متباينة. وهذا ما دفعنا إلى الاشتغال في مجال تعليمية اللغات الثانية وجعله إطارا نظريا ننطلق منه، ونبنى عليه أفكارنا. وقد اخترنا لهذا البحث عنوان "التحول اللغوي في تدريسية اللغة العربية لغة ثانية" لما لاحظناه من استعمال واسع لهاته الظاهرة في مختلف فصول تدريسية اللغات الأجنبية. لذلك نصبو من خلال مقالنا هذا معالجة بعض القضايا المتعلقة بالتحول اللغوي من منظور اجتماعي، لساني وتعليمي.

¹ E-mail: saidbarrimi55@gmail.com

الدراسة النظرية

1. التحول اللغوي

يعتبر التحول اللغوي حسب الباحثين في اللسانيات التطبيقية هو انتقال المتحدث من لغة إلى أخرى داخل نفس الخطاب (Grosjean 1982: 7) وهو أيضا التحول الحاصل بين لغتين داخل خطاب واحد أو جملة وعرفه فيفيان كوك بالعملية التي يستمر فيها ثنائيو اللغة في الانتقال من لغة إلى أخرى في منتصف الكلام عندما يكونون على دراية باللغتين (Cook 1991: 174) ويحدث ذلك غالبا عندما يسأل شخص آخر فيجيبه بلغة غير التي سئل بها، أو عندما يبدأ شخص الحديث بلغة معينة وينتقل في وسط المحادثة إلى لغة أخرى. بذلك فالتحول اللغوي سلوك لغوي يحصل للمتحدثين بلغتين (Muysken 1995: 47) أو متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية. والتحول اللغوي من بين الظواهر التي اختلف حولها اللغويون، فهناك من يعتبره مظهرا من مظاهر فساد اللغة، في حين هناك من يؤكد على أن "التحول اللغوي في المجتمعات التعددية يوفر للمتكلمين معينا لا ينضب من الوسائل للتعبير عن المعاني غير الصريحة" (الشارفي أحمد 2017: 17). وبعد الاطلاع على بعض الدراسات العلمية السابقة في موضوع التحول اللغوي في فصول تدريسية اللغات الثانية والأجنبية وجدنا تباينا في الآراء من قبل الباحثين. فهناك من يرى بأن التحول اللغوي أثناء تعليم وتعلم اللغة الثانية استراتيجية تربوية فعالة، ومن بينهم اللساني والتربوي أرنستو ماكاريو (Ernesto Macaro)، وفيفيان كوك (Vivian Cook) والباحث والتربوي سيرت أكلاي (Sert Oclay)، ومن بين المعارضين لفكرة استعمال التحول اللغوي نجد اللساني ستيفن كراشن (Stephen Krashen) من خلال نظريته الطبيعية/ الفطرية (The Natural Approach)، وخاصة فرضية المدخلات المفهومة (Comprehensible Inputs).

وبما أننا بصدد الحديث عن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فسنجد أن أغلب المتدخلين في الشأن التعليمي يسعون وراء بلوغ هدف أساسي يتمثل في إغماس المتعلمين لغويا، ويعتبرون الانزلاق إلى لغة أخرى غير الهدف تدبيرا سيئا، وأمرا غير مرغوب فيه. ولكن هل من المحتمل أن نكون مخطئين بشأن هاته الظاهرة طوال هذا الوقت؟ وهل هو حقا بهذا السوء في كل سياق؟ هل من الممكن أن يكون التحول اللغوي استراتيجية تعليمية مفيدة وليس نوعا من المعوقات التعليمية؟ الجواب صعب ومركب. لكن يبدو أن هذا البحث قد يكون فرصة جيدة لإعادة النظر في بعض أفكارنا حول ظاهرة التحول اللغوي في الفصول الدراسية، من خلال تحديد أبرز وظائفه في فصول تدريسية اللغات وأهميته، حسب التجربة الطويلة للعديد من الخبراء في اللسانيات التطبيقية خاصة في مجال تعليمية اللغات الثانية.

2. أسباب استعمال التحول اللغوي أثناء تعليم اللغة الثانية

لنتخلل عن التظاهر ونعترف بأننا جميعا ننتقل من وقت لآخر. لكن متى؟ والأهم من ذلك ... لماذا؟ تُظهر الأبحاث حول هذا الموضوع أن الأسباب الأكثر شيوعا لانتقال المدرسين من اللغة الهدف إلى اللغة الأولى عديدة ومن بينها الأسباب المجازية وذلك لبناء التضامن والعلاقات الحميمة مع الطلبة، وكذا تسليط الضوء على شيء معين ذي أهمية حتى يبقى عالقا في الأذهان، إضافة إلى معالجة الموضوعات أو القواعد اللغوية المعقدة: الصرفية، والنحوية وشرحها بشكل أفضل دون حاجز اللغة. ووفقا لـ Sert (2005)، فإن التحول اللغوي هو استراتيجية لتقديم المعنى المقصود. وفي هذه الحالة، يتم استعماله لتجنب سوء الفهم ومساعدة طلبة اللغة الثانية لجعل التعلم أسهل وأبسط (Sert 2005: 6)، من خلال تزويدهم بمعنى بعض الكلمات في لغتهم الأصلية، وهذا ما يوفر الكثير من الوقت والجهد من جانب المدرس، ويحقق الهدف المنشود. فكلما كانت البيئة اللغوية داعمة كان العطاء والإقبال على التعلم أكبر، وكان التفاعل بين الطلبة أكثر، حيث يشعر الطلبة براحة أكبر عندما تتم مخاطبتهم بلغتهم الأصلية،

ويُسَهِّل ذلك بناء علاقات معهم. ولهذا قد يكون التحول اللغوي مقايضة جيدة، إن تم استثماره بطريقة سليمة. ولا ننكر أنه يمكن تحقيق التشجيع باللغة الهدف أيضاً، لكن في معظم الأحيان تكون الطريقة الأكثر فعالية لتحقيق ذلك هي العودة إلى اللغة الأم.

3. وظائف التحول اللغوي في تعليم اللغة الثانية

من خلال البحث والاطلاع في مجموعة من الكتب والمقالات المرتبطة بتدريس اللغة الثانية S.L.T. اتضح لنا أن للتحول اللغوي داخل الفصول الدراسية وظائف عديدة. وقد حدد بعضها سيرت (2005)، الذي يرى أن التحول يستعمل في تغيير في الموضوع، حيث يقوم المدرس بتبديل لغته وفقاً للموضوع قيد المناقشة. فعلى سبيل المثال، وأثناء تعليم قواعد اللغة، ينتقل المدرس من اللغة الهدف إلى اللغة الأولى (L1) لشرح نقطة نحوية يتم تدريسها في تلك اللحظة. في هذه الحالة، يتم توجيه انتباه الطلبة نحو المعرفة الجديدة من خلال التحول اللغوي وبالتالي الاستفادة من لغتهم الأصلية (Sert 2005: 6). ويرى كول (1998) أن المدرسين قادرون على استغلال تجربة تعلم اللغة الأولى السابقة للطلاب (L1) لزيادة فهمهم للغة الجديدة (Sert 2005: 6). حيث يقترح إنشاء رابط من لغة معروفة (اللغة الأصلية) إلى لغة غير معروفة (محتوى لغة أجنبية جديد) لنقل المحتوى الجديد والمعنى الذي يتيح الوضوح، أي الانطلاق من اللغة الأولى لبناء جسر نحو اللغة الثانية، لتيسير عملية التواصل بين المدرس وطلابه. ومن بين الوظائف أيضاً الوظيفة التكرارية (Repetitive Function) وهي عندما ينقل المدرس الرسالة بكلتا اللغتين، من أجل التوضيح والتأكيد على أهمية محتوى اللغة الهدف والفهم الفعال. ومع ذلك، ذكر Sert (2005) أن الاتجاه إلى تكرار التعليمات باللغة الأولى قد يؤدي إلى بعض السلوكيات غير المرغوب فيها مثل الاعتماد الكلي على ترجمة المدرس (Cole 1998: 11-22). لذلك يستحق هذا الاستعمال بذل أقصى درجات الحذر، لأنه من المحتمل الوقوع في عادات سيئة تجعل الطلبة كسالى حول استخدامهم للغة الهدف ونحصد نتائج عكسية.

4. تصورات المتخصصين بشأن استعمال التحول اللغوي في فصول تدريسية اللغات الثانية

تعتبر ظاهرة التحول اللغوي من الظواهر السوسiolسانية الشائكة، وغير المتفق عليها بين الباحثين، إذ تعددت الآراء والمواقف، واختلفت بين مؤيد ومعارض لاستعمالها داخل الفصول الدراسية عامة، وفي تدريس اللغة الثانية، أو الأجنبية على وجه الخصوص. إذن من هم أبرز المدافعين عن استعمال التحول اللغوي، ومن هم الرافضون لهذا الاستعمال؟

أ. إرنيسو مكارو (Ernesto Macaro)

من الأسس النظرية التي بنى عليها مكارو موقفه نظرية المعالجة المعرفية (Cognitive Processing Theory) التي تتوقع أن الطريقة التي يتم بها إدراك اللغة ومعالجتها وتخزينها تتم بنفس الطريقة التي يتم بها تخزين أنواع المعلومات الأخرى حيث تتفاعل الذاكرة العاملة والذاكرة الطويلة المدى من أجل السماح بهذه العمليات، ومما تقدمه هذه النظرية حسب مكارو أن اللغة الأولى واللغة الثانية غير متضمنتين في قالب مفاهيمية منفصلة، وأن المعجم الذهني يتم تمثيله بشكل أفضل من خلال عدد متزايد من الاتصالات (وبالتالي التنشيط المحتمل). بمعنى آخر، يتم تنشيط كل من المعجمين اللغويين الأول والثاني، في الذاكرة الطويلة المدى، عندما يحاول المتحدث الثنائي اللغة معالجة اللغة، نظراً لأن

الاتصالات باللغة الأولى ستكون أقوى بكثير من الاتصالات باللغة الثانية. ولذلك فإن تجاهل اللغة الأولى أثناء عملية تعلم اللغة الثانية هو تجاهل أداة أساسية في تعلم اللغة الثانية. والنظرية الثانية التي بنى عليها مكارو تصوره هي النظرية الاجتماعية الثقافية (Sociocultural Theory)، وتشير هذه النظرية إلى الحوار الداخلي (Inner Speech)، ويعني أن الإنسان له صوت داخلي يحاوره ويخاطبه ويجادله، وربما يتخذ من خلاله قرارات حاسمة أو يستبعداها، وهذا التفكير الداخلي وحوار الذات وصراعها لا يكون إلا باللغة الأولى (Macaro 2009: 37)، وأثناء هذا التفكير وإبان العملية التعليمية سيطرح المتعلم أسئلة عديدة عن المفردات والتعبيرات والمواقف الاجتماعية والثقافية التي يبغى التعامل معها والتعبير عنها. ومما أشار إليه مكارو أيضا هو أن التحول اللغوي يساعد المدرس في شرح التعليمات والإجراءات المعقدة التي تتطلب جهدا أكبر على مستوى الفهم كبعض الظواهر اللغوية، دون الاصطدام أيضا بحاجز اللغة، وبذلك لا ضير في استعمال اللغة الأولى في مثل هذه المواضع، حيث يقول "فلا يمكنني العثور على أي نظرية تفسر اكتساب اللغة الثانية من خلال استخدام اللغة الثانية قدر الإمكان" (Macaro 2009: 37) إضافة إلى أن استخدام اللغة الأم داخل الفصل يُعتبر وسيلة فعالة في تعديل سلوكيات الطلبة، فمن الصعب التحكم في تصرفات البعض منهم، حيث لن ينضبطوا حسب مكارو للتوجيهات الصارمة باللغة الهدف التي لم يتعلموا الكثير منها بعد ولن تؤثر فيهم. وقد أضاف أن هناك بعض المصطلحات المجردة التي تتطلب وقتا وجهدا كبيرين لكي يشرح المدرس معناها، في حين أن الأمر لا يحتاج سوى الانتقال إلى اللغة الأم ليستوعب الطلاب معناها ويكونوا قاموسهم الثاني الذهني الخاص بهم. وبالتالي فمكارو يدعو إلى ما يسميه بالاستخدام الأمثل (Optimal Use) للتحول اللغوي داخل الفصول الدراسية، لأنه لا يضر في شيء. بل التأثيرات الضارة المحتملة في تدريس اللغات الثانية حسبه تكمن في عدم جذب انتباه الطلبة إلى جوانب لغتهم الأولى، أو عدم إجراء مقارنات بين اللغتين الأولى والثانية (Macaro 2009: 38) فالاستعمال الأمثل هو أن تستعمل اللغة الأولى سواء من قبل المدرس أو المتعلم لكن في سياقات محددة ومواضع مضبوطة، ووفق معايير يحددها المدرس، ويجب الالتزام بها حتى لا يتم استثمار اللغة الأولى بشكل خاطئ، وتخرج عن غرضها التعليمي، وبدل أن تساهم في تطوير مهارات الطلبة اللغوية، تصبح عائقا أمام الاكتساب اللغوي.

ب. ستيفن كراشن (Stephen Krashen)

يرى ستيفن كراشن أن اللغة الثانية ينبغي أن تكتسب كما تكتسب اللغة الأولى أيضا، ومعلوم أن الاكتساب يتم دون وعي، أي بطريقة لا شعورية، عكس عملية التعلم التي تحتاج إلى مدرس، يوجه ويرشد، وترى النظرية أن اكتساب اللغة الثانية يتم عبر مرحلتين، أولهما اكتساب لا شعوري من خلال استعمال اللغة في سياقات تواصلية حقيقية مما يسمح باستعمالها لاحقا بطريقة تلقائية، أما الطريقة الثانية فتتم من خلال تعلم واع يضبط فيه المتعلم القواعد اللغوية للغة الثانية ولا يكون فيه الاهتمام بالتواصل اللغوي كبيرا (Krashen, Terrell 1983: 18). وتقوم نظرية كراشن على خمس فرضيات، ما يهمنها منها في هذا السياق هو فرضية المدخلات المفهومة (Comprehensible input) والمدخلات هي كل ما يتلقاه المتعلم من أفكار ومفردات باللغة الثانية بشكل سماعي، عن طريق الأذن وعكسها المخرجات. وتقول هاته الفرضية إن المتعلم يستطيع أن يتعلم من خلال تزويده بمعارف بسيطة باللغة الثانية، ويشترط فيها أن تكون قابلة للاستيعاب (Krashen, Terrell 1983: 18). وبما أن المتعلم قادر على أن يتعلم باللغة الثانية بتدرج وببطء، فليس هناك من داع لإفساد هذا التعلم بحشر مفردات من لغته الأولى. وحسب كراشن فإن استعمال اللغة الأولى للمتعلمين يجعل تركيزهم كله منصبا على تراكيب ومنطق اللغة، مع إهمال المعاني والدلالات وكذلك استعمال اللغة الثانية في السياقات المختلفة.

الدراسة الميدانية

1. المنهج المعتمد

لقد أثرنا أثناء اشتغالنا على أبرز قضايا البحث الاستعانة بمنهج يجمع بين ثنائيات الوصف والتفسير، حتى يكون هناك نوع من الملاءمة بين القضايا المدروسة والمنهج المعتمد، وبما أننا بصدد دراسة وتحليل ظاهرة سوسiolسانية كان من اللازم التوصل بمثل هذه المناهج حيث نصف الظاهرة انطلاقاً مما استخلصناه من المراجع المعتمدة، ثم نعمل على تحليلها من خلال شرح بعضها والتعليق على بعضها الآخر والخروج باستنتاجات. وسنعمد على المنهج الكمي في الدراسة الميدانية.

2. عينة الدراسة

تمت زيارة بعض المراكز اللغوية التي تُعنى بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، مثل المركز اللغوي "قلم ولوح"، وكذا مركز "أميدست (Amideast)" ومركز "مايدلوري (Middlebury)" المتواجدة كلها بمدينة الرباط. وذلك من أجل اختيار العينة المتمثلة في بعض طلبة اللغة العربية كلغة أجنبية، وبعض المدرسين.

الجدول 1

توزيع أفراد عينة الطلبة حسب متغيري الجنس والمستوى اللغوي

المتغير النوع	الجنس		المستوى اللغوي		
	ذكر	أنثى	مبتدئ	متوسط	متقدم
العدد	13	17	10	13	7
النسبة المئوية %	43.2%	54.8%	33.33%	43.33%	23.33%
العدد الإجمالي	30		30		

3. أدوات الدراسة

لقد اعتمدنا على استبانتين إلكترونيتين عبر تطبيق «GOOGLE FORMS»، ويعود سبب اختيارنا لهذه الأداة إلى ما تتميز به، من حيث: موضوعية المشارك في الإجابة عن الأسئلة، لعدم معرفة الباحث به، إضافة إلى كونها أكثر ديموقراطية، حيث يمكن لأي مشارك رفض ملئها، في حال عدم رغبته بذلك، وقد أشرنا في مقدمتها إلى أن ملاءمة عمل تطوعي. ولن يتمكن الباحث من معرفة من شارك ومن لم يشارك، لعدم إدراجنا لخانة الاسم فيها حرصاً على سرية المعلومات، وعلمية الموضوع.

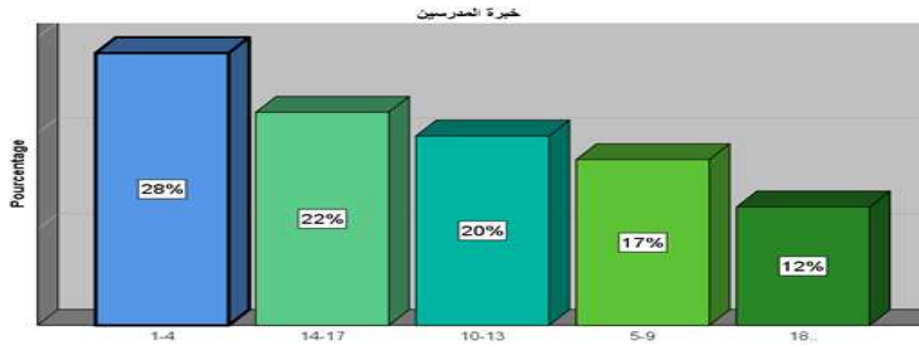
4. تحليل نتائج الاستمارة الخاصة بمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها

أ. النتائج المتعلقة بالمعطيات الشخصية وتفسيرها ومناقشتها:

تحرياً للدقة في المعطيات، وجعلها أكثر موضوعية، توجهنا إلى معلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها سؤالين شخصيين، مرتبطين بالجنس، والخبرة التدريسية، لما لهما من أهمية في تفسير نتائج الاستمارة وقد جاءت النتائج كالتالي:



مبيان 1. جنس المدرسين

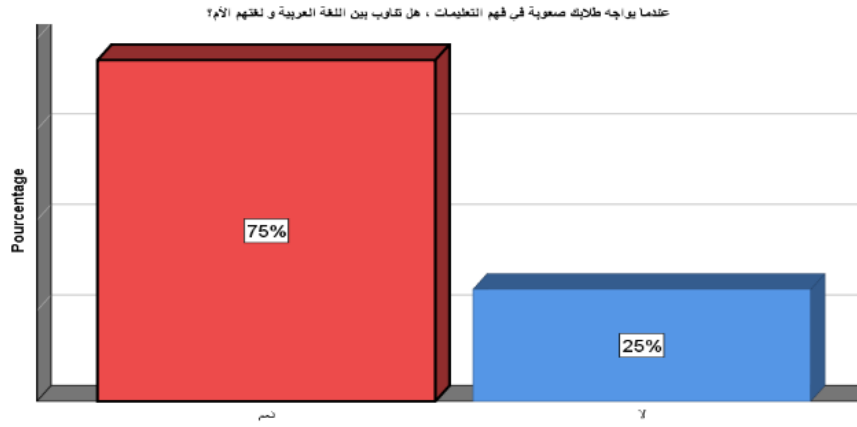


مبيان 2. خبرة المدرسين

من خلال هذه النتائج يتضح أن نسبة المدرسين المشاركين تفوق نسبة المدرسات، حيث بلغت نسبة المدرسين 77%، في حين بلغت نسبة المدرسات 23%، مما يدل على أن مقارنة النوع حاضرة وبقوة في مجال تدريسية اللغة العربية للناطقين بغيرها. أما بالنسبة للخبرة التدريسية، فنجد أن الأغلبية الساحقة من المشاركين، حديثو العهد بالميدان، إذ نجد أن نسبة الذين قضوا ما بين سنة وأربع سنوات في مجال تدريس العربية كلغة أجنبية هي 28%. ووصلت نسبة المدرسين(ات) الذين قضوا أكثر من 18 سنة 12%.

ب. النتائج المتعلقة باستعمال التحول اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومناقشتها

لقد بدأنا هذا المحور بتقديم سؤال للمدرسين حول مدى استعمالهم للتحول اللغوي، عندما يواجه الطلاب صعوبة في الفهم:



مبيان 3. مناوبة المدرسين بين اللغة العربية واللغة الأم بعد عدم فهم التعليمات

من خلال المبيان 3 يتضح أن الأغلبية العظمى من المدرسين يلجؤون إلى التحول اللغوي بعد عدم فهم طلابهم للتعليمات إذ تشكل نسبتهم 75% في المقابل نجد أن نسبة الذين لا يستعملون التحول اللغوي هي 25%. وللإشارة فإن استعمال التحول اللغوي لا يعني بالضرورة أن المدرس يعجبه ذلك، وإنما قد يلجأ إليه للضرورة.

جدول 2

تأثير متغير الخبرة على استعمال التحول اللغوي

المجموع	لا	نعم		
23	7	16	1-4	الخبرة التدريسية للمعلم
14	2	12	5-9	
16	6	10	10-13	
18	9	9	14-17	
10	7	3	18..	
81	20	61		المجموع

يتضح أن متغير الخبرة يؤثر فعلا على استعمال التحول اللغوي، إذ نجد أنه كلما زاد عدد سنوات خبرة المدرس في تدريسية اللغة العربية قل استعماله للظاهرة.

جدول 3

أسباب التحول اللغوي لدى المدرسين

النسبة	العدد	
14,8	12	للتواصل بسهولة.
28,4	23	لشرح التعليمات، وتوضيحها.
19,8	16	للتأكيد على معاني بعض الأفكار.
37,0	30	لشرح معنى الكلمات الصعبة والمفردات.
100,0	81	المجموع

يتبين لنا أن أغلب المدرسين المشاركين في ملء الاستمارة يفضلون استعمال التحول اللغوي من أجل شرح معنى بعض الكلمات الصعبة، وذلك بنسبة بلغت 37% و شرح الكلمات الصعبة غالباً ما يكون في مكون القراءة، ففي هذه الأخيرة يتعرف المتعلم على كلمات جديدة، والسبب الثاني الذي يدفع المدرسين إلى التحول اللغوي، هو شرح التعليمات و توضيحها و ذلك بنسبة 28% و يكون غالباً أثناء مكون القواعد، حيث يجد الطلبة صعوبة في فهم بعض القضايا النحوية أو الصرفية فينابون الأستاذ بين اللغتين، حتى لا يواجه الطالب حاجزين، حاجز صعوبة بعض القضايا، و حاجز اللغة، بالإضافة إلى أن التأكيد على معاني بعض الأفكار يعد من أبرز دوافع استعمال المدرس للتحول اللغوي بنسبة 20%، فقصد تأكيد على أهمية بعض الأفكار، يلجأ إلى التحول اللغوي. ويأتي في المرتبة الأخيرة عامل تيسير التواصل بين المدرس والطلاب بنسبة لا تتجاوز 15%، مما يعني أن المدرسين يفضلون استعمال اللغة العربية للتواصل مع الطلاب ويدفعونهم للتحدث باللغة الهدف قدر الإمكان.

جدول 4

فاعلية التحول اللغوي في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية؟ / خبرة المدرسين

المجموع	هل ترى أن التحول اللغوي إيجابي في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية؟			
	لا	نعم		
23	9	14	1-4	الخبر التدريسية بالسنوات
14	6	8	5-9	
16	4	12	10-13	
18	8	10	14-17	
10	4	6	18...	
81	31	50	المجموع	

إن وكما سبقت الإشارة إليه، فأغلب المدرسين الذين قضوا ما بين سنة و17 سنة يؤيدون فكرة استعمال التحول اللغوي في الحصة الدراسية، ويرون أن له أثراً إيجابياً على مستوى ما في حين نجد أن الذين قضوا أكثر من 18 سنة أغلبهم يرفضون استعماله.

ت. النتائج المتعلقة بتصورات المدرسين حول فاعلية التحول اللغوي

بما أن كل الأسئلة السابقة كانت مغلقة، ولم ندع للمدرسين مجالاً للتعبير عن آرائهم بحرية، نظراً لخصوصية الاستمارة، فقد كان السؤال الأخير مفتوحاً صبونا من خلاله معرفة تمثلاتهم حول فاعلية التحول اللغوي في التدريس وهل بالإمكان الاستفادة منه في تطوير مهارات الطلبة اللغوية. لأن الإطار النظري لا يكفي البتة للحكم على صحة فرضية معينة ودحض أخرى، ليبقى الميدان هو الفحص الذي نحتكم إليه لدعم ما افترضناه. وقد كانت التمثلات متباينة ومتنوعة وجديدة أيضاً تبين مدى إدراك المدرسين لخطورة الموضوع قيد الدراسة، وحساسيته. كما أنها فاقت ما كان متوقعاً. وقد انقسمت إلى مؤيد لفكرة استعمال التحول اللغوي داخل الفصل، ومعارض، حيث إن أغلب المشاركين أكدوا على ضرورة استعماله لما له من إيجابيات عديدة، لكن مع تقنين هذا الاستعمال. وقد تم تلخيص أفكارهم، مع حذف المتشابه منها:

- إظهار أوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين.
- ربط المتعلم بمحيطه، وتسهيل التواصل الصفي بين المدرس والمتعلم.
- استعمال التحول اللغوي أثناء تدريس لغة أجنبية يجعل المتعلم يحس بنوع من الأمن المعرفي وبسهولة عليه اكتساب اللغة الجديدة لكن مع حسن الاستعمال، إذ لا يجب استعماله أكثر من المطلوب.

الملاحظ أن معظم الاجابات، وإن كانت مؤيدة لفكرة استعمال التحول اللغوي واعتبرت أنه وسيلة مساعدة ومفيدة جدا في تدريس اللغة العربية، ولا يمكن الاستغناء عنه مطلقا، إلا أنها لم تدع للاستعمال المفرط له أثناء تعلم اللغة العربية كلغة ثانية/أجنبية، وإنما تقنين استعماله، والالتزام بشروط معينة من بينها: الوعي باستعماله، وعدم الإكثار منه واستعماله فقط في بعض المكونات دون غيرها، ولبعض المستويات دون أخرى.

وأما الرافضون لاستعمال التحول اللغوي فقد جاءت مواقفهم كالتالي:

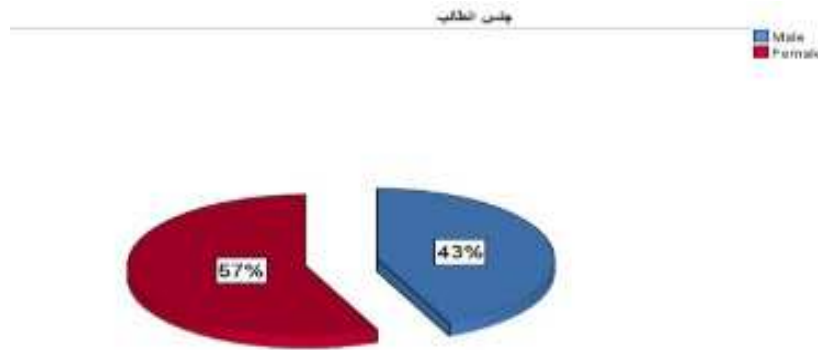
- الأفضل استعمال اللغة العربية مباشرة دون وسيط، إلا في حالة توضيح التعليمات الأساسية خوف عدم فهم الطرف الآخر.
- من الأفضل أن تكون لغة التواصل في الفصل هي اللغة الهدف فقط كي يحصل انغماس لغوي يؤدي الى تعلم فعال وتحقيق للكفايات والأهداف التربوية.
- التحول اللغوي لا يحقق نتائج جيدة وذلك بجعل المتعلم لا يبحث ولا يجتهد في فهم المفردات.

كل هذه الإجابات تتفق على ضرورة تجنب اللغة الأولى للمتعلم، ومحاولة إغماسه لغويا، لما لاستعمال اللغة الأولى من أضرار على مستوى الاكتساب اللغوي.

5. تحليل نتائج الاستمارة الموجهة إلى طلبة اللغة العربية كلغة أجنبية

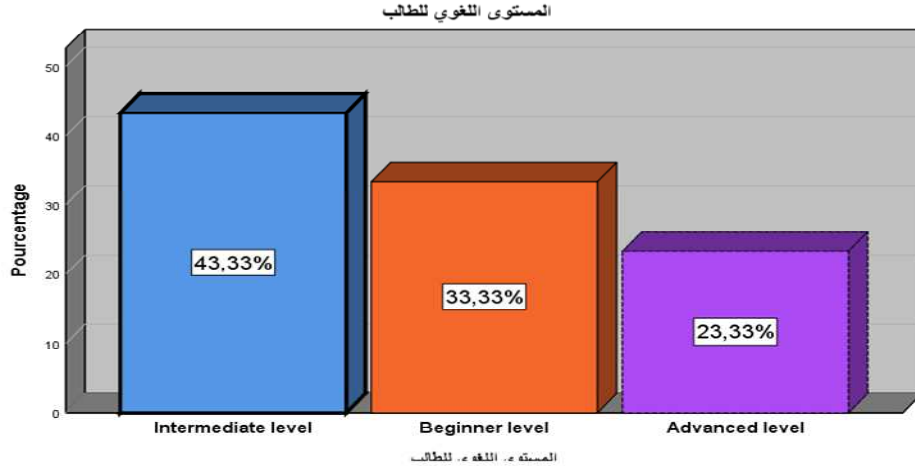
أ. النتائج المتعلقة بالمعطيات الشخصية وتفسيرها ومناقشتها

وجدنا ثلاثين طالبا وطالبة وقد كان توزيعهم على مستوى الجنس كالتالي: 13 ذكرا بنسبة 43%، و 17 أنثى بنسبة 57%.



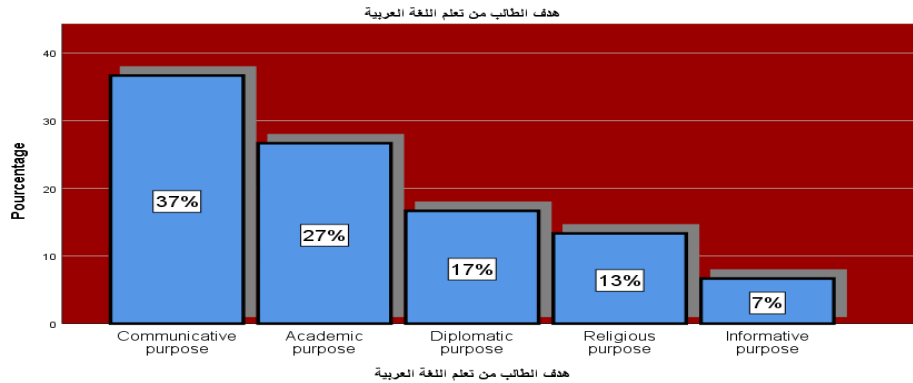
مبيان 4. جنس الطلبة

وبما أن العينة عشوائية وغير احتمالية والعدد قليل نسبيا، فلا يمكن تأويل هذه الأعداد أو إعطاؤها أي تفسيرات علمية من حيث ارتفاع عدد طالبات اللغة العربية كلغة أجنبية، على حساب الطلاب. وقد اختلفت جنسيات الطلبة، وكان أغلبهم من الولايات المتحدة الأمريكية بنسبة 40%، وكلهم يتحدثون الإنجليزية كلغة أولى، ومن بعدهم نجد طلبة إيطاليين يمثلون نسبة 30%. أما باقي الطلبة المشاركين في ملء الاستمارة فينحدرون من بريطانيا وفرنسا وكندا ثم إندونيسيا، ويمثلون جميعهم نسبة 30%.



مبيان 5. المستوى اللغوي للطلبة

إذ نجد أن أغلب الطلبة المشاركين في ملء الاستمارة هم طلاب المستوى المتوسط في اللغة العربية وذلك بنسبة 43%، ويليهم ذوو المستوى المبتدئ بنسبة 33%، ثم أصحاب المستوى المتقدم الذين يمثلون 23%. وللاشارة فإننا قد اخترنا هذه المستويات العامة فقط، دون التدقيق، نظرا لاختلاف معايير التقييم والتصنيف من برنامج إلى آخر.



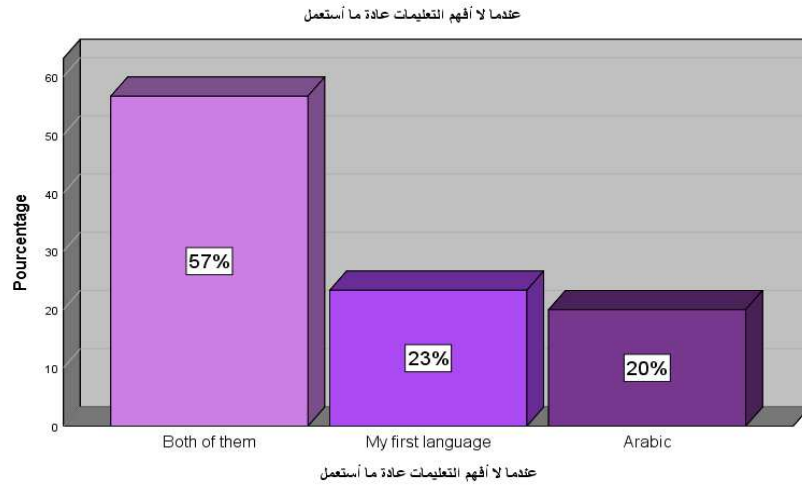
مبيان 6. هدف الطلاب من تعلم اللغة العربية

ونلاحظ في المبيان أعلاه، أن هدف جل الطلبة المشاركين من تعلم العربية هو التواصل وذلك بنسبة 37%، وذلك إما لأنهم يعيشون في أوطان عربية، أو لديهم أصدقاء، جيران أم أزواج... ويريدون تعلم لغة التواصل. وقد احتلت الوظيفة الأكاديمية المرتبة الثانية بنسبة 27%، وهذا يعني إما متابعة هؤلاء الطلبة دراستهم في أوطان عربية، أو باعتبارهم باحثين في مجال العلاقات الدولية، تاريخ الأوطان العربية، أو مقارنة الأديان... ثم تأتي بعدها الوظيفة الدبلوماسية، مما يدل على أنهم إما موظفون في وزارة الخارجية من أجل ممارسة عملهم في إحدى الدول العربية، أو رجال أعمال.. ونجد في المرتبة

الرابعة الوظيفة الدينية بنسبة 13%، وهم طلبة مسلمون، من ماليزيا وإندونيسيا، يريدون تعلم اللغة العربية لفهم معاني القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف... قصد التعمق في فهم الدين. وقد جاءت الوظيفة الإعلامية في المرتبة الأخيرة بنسبة 7%، وهؤلاء غالبا ما يكونون صحافيين تابعين لقنوات أجنبية، أرسلوا لمزاولة مهامهم في وطن عربي معين.

ب. النتائج المتعلقة باستعمال التحول اللغوي في تعلم اللغة العربية كلغة ثانية ومناقشتها

لقد أثرنا بدء هذا المحور بسؤال نتعرف من خلاله مدى استعمال الطلاب للتحول اللغوي. وذلك من حيث اللغة المستعملة بعد عدم فهم للتعليمات، هل هي اللغة العربية (اللغة الهدف) أو اللغة الأم، أم هما معا. فكانت الأجوبة كالآتي:



مبيان 7. اللغة المستعملة بعد عدم فهم التعليمات

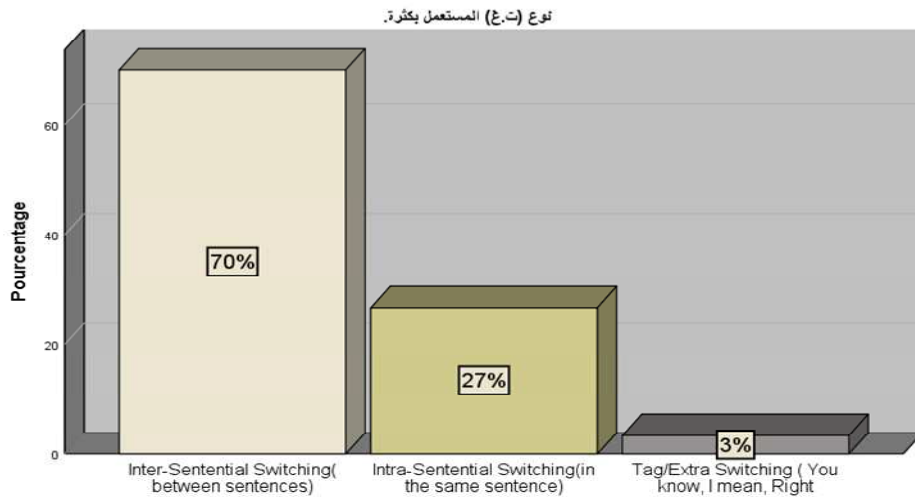
الملاحظ من خلال المبيان أن أغلب الطلبة، عند عدم فهمهم لإحدى التعليمات، يناوبون بين اللغتين معا بنسبة 57%، في حين أن نسبة الذين يستعملون لغتهم الأم هي 23%، أما نسبة الذين يستعملون اللغة العربية بعد عدم فهمهم فهي 20%. ومن أجل تفسير هذه النتائج وربطها بمستويات الطلبة نستعين بالجدول الآتي:

جدول 5

اللغة المستعملة بعد عدم فهم التعليمات / المستوى اللغوي للطلاب

المجموع	عندما لا أفهم التعليمات عادة ما أستعمل			المستوى اللغوي للطلاب
	كلاهما	لغتي الأم	العربية	
10	6	2	2	المستوى المبتدئ
13	8	0	5	المستوى المتوسط
7	2	0	5	المستوى المتقدم
30	16	2	12	المجموع

من خلال ربط النتائج بمستويات الطلاب اللغوية، نلاحظ أن طلبة المستوى المبتدئ حين لا يفهمون التعليمات يستعمل 60% منهم اللغتين معاً، و20% تستعمل اللغة الأم، و20% الباقية تحاول استعمال العربية. أما بالنسبة للمستوى المتوسط، فنجد أن من تعذر عليه الفهم منهم يستعمل اللغتين معاً بنسبة 61%، والباقي يستعمل اللغة العربية بنسبة 39%. ولا أحد منهم يستعمل اللغة الأم لوحدها في السؤال. في حين نجد أن أغلب طلبة المستوى المتقدم إذا تعذر عليهم الفهم يستعملون اللغة العربية بنسبة 70%، والباقي منهم يناوب بين اللغتين معاً، ولا أحد منهم أيضاً يستعمل اللغة الأم لوحدها أثناء حديثه.



مبيان 8. نوع التحويل اللغوي المستعمل بكثرة أثناء التعلم

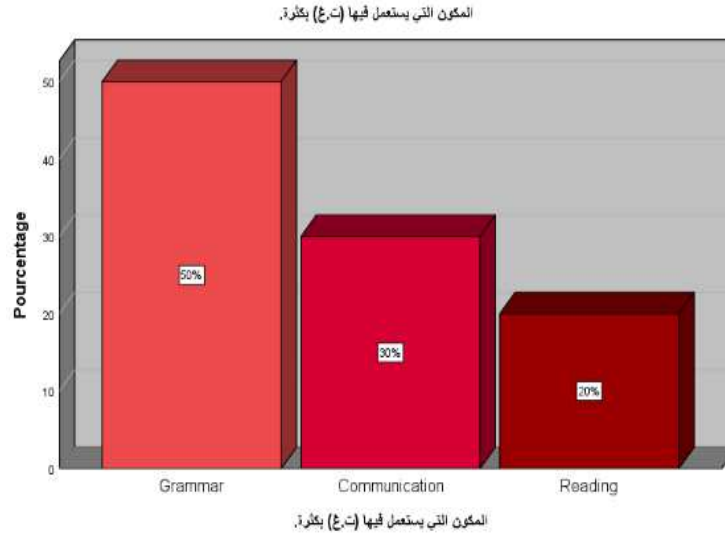
ويرجع سبب استعمال التحويل اللغوي بين الجمل بنسبة أكبر لأنه وكما سبقنا الإشارة لا يوجد خطر نحوي، لأن الانتقال يتم من نظام لغوي إلى آخر بعد الانتهاء من جملة وبداية أخرى... ولأن هذا النوع لا يتطلب إتقاناً للغتين معاً بنفس الدرجة، وهذا يتماشى وطبيعة العينة المدروسة لأن المستوى اللغوي لأغلب الطلبة هو المستوى المبتدئ والمتوسط. وسبب استعمال التحويل اللغوي داخل الجملة بنسبة أقل إلى أن هذا النوع يشكل خطراً نحوياً من خلال دمج نظامين لغويين في جملة واحدة، مع احتمال انتهاك القواعد النحوية لإحدى اللغتين. وبالتالي فهو يحتاج إتقاناً للغتين معاً. والقادرون على ذلك هم أصحاب المستوى المتقدم، وعددهم قليل. وتأويل قلة أو ندرة استعمال التحويل اللغوي خارج الجملة إلى أن هذا النوع لا يتم استعماله غالباً في الفصول الدراسية، بل في الخارج وبين الأصدقاء. وهذا ما يؤكد الجدول الذي يربط بين المستوى اللغوي للطلاب ونوع التحويل اللغوي المستعمل.

جدول 6

نوع التحويل اللغوي / المستوى اللغوي للطلاب

المجموع	التحويل خارج الجمل	التحويل داخل الجمل	التحويل بين الجمل	المبتدئ	المستوى اللغوي للطلاب
10	0	2	8	المتوسط	
13	1	2	10	المتقدم	
7	0	5	2		
30	1	8	21		المجموع

وكخلاصة لما أشرنا إليه، فكلما كان مستوى الطالب مبتدئاً، أو حتى متوسطاً فإنه غالباً ما يستعمل التحول اللغوي بين الجمل، لعدم تمكنه من اللغتين بنفس الدرجة. في حين أنه كلما تطور مستواه وصار متمكناً من اللغة الهدف، استعمل التحول داخل الجمل وذلك للاعتبارات التي أشرنا إليها أعلاه.



مبيان 9. المكونات التي يستعمل فيها ت.ع بكثرة

يتبين أن نصف الطلبة المشاركين يميلون إلى استعمال التحول اللغوي في حصة القواعد بنسبة 50%، ويمكن تفسير الأمر إلى صعوبة بعض القواعد اللغوية، مما يجعل الطلبة يناوبون بين لغتهم الأم واللغة الهدف. في حين أن 30% منهم يستعمل التحول اللغوي أثناء التواصل وهذا راجع بالأساس لعدم القدرة على الاستمرارية بالحديث باللغة المتعلمة. ثم نسبة 20% من الطلبة يستعملونه أثناء مكون القراءة، وقد يكون سبب ذلك صعوبة بعض المفردات، أو العبارات خاصة المسكوكة أو المرتبطة بالثقافة العربية.

النتائج المتعلقة بتصورات الطلاب حول فاعلية التحول اللغوي في تعلم اللغة العربية

بعد تفريغ معطيات الاستمارة الخاصة بطلاب اللغة العربية كلغة أجنبية، ومحاولة مناقشتها، وصلنا إلى مرحلة معرفة تصوراتهم بعد طرح سؤال مفتوح نتبين من خلاله مدى فاعلية التحول اللغوي أثناء تعلم اللغة العربية. فقد كانت آراؤهم مشابهة تقريباً لآراء المدرسين. وما يمكن استخلاصه من أقوالهم هو أن:

- معظم الطلبة يستعملون التحول اللغوي، في حصة اللغة العربية بعد تعذر الفهم لديهم، وحتى خارج الفصل الدراسي، مما يدل على أن هذه الظاهرة موجودة. ومن الأمثلة التي قدمها بعض الطلبة: "أتحدث اللغة العربية but English is my first language".

- نصف الطلبة يستعملون التحول اللغوي بشكل واع، والنصف الآخر لا يعي به. ومعلوم أن الوعي بالظاهرة يزيد من فرصة الاستفادة منها أثناء التعلم.
- التحول اللغوي الشائع بين الطلبة هو الذي يكون بين الجمل (inter-sentential code switching).

خاتمة

ختاماً وبعد البحث والتحليل والدراسة المستفيضة لموضوع التحول اللغوي، سواء في شقه الاجتماعي، أو بعده التربوي، وجدنا أن هذه الظاهرة موجودة فعلاً وتستعمل بكثرة، لكن الغريب في الأمر أنها تُحارب وغير مرغوب فيها "قولاً" لدى البعض، بمبرر أن إدخال اللغة الأم في حصص اللغة العربية كلغة ثانية يساهم في فشل طرائق التدريس وإبطاء عملية التعلم. وينادون بضرورة خلق بيئة لغوية مطابقة تماماً لما في الخارج باعتباره هدفاً مقدساً، وأن الانزلاق إلى لغة أخرى غير الهدف هو مساس وخرق لهذا المقدس، متناسين كذلك أن التحول اللغوي هو ظاهرة طبيعية تحدث خارج الفصل. إذ أنه "ينشأ بشكل طبيعي، كاستجابة عملية لتواجد لغتين في ذهن الأفراد" (Myers-Scoten 1990: 17) وكما يقول مكارو "لا يوجد شيء غير طبيعي أو مزعج لغوياً حول التحول اللغوي في الفصل الدراسي، إنه يعكس عملية طبيعية تحدث في الخطاب الطبيعي" (Macaro 2009: 37). فما الذي يجعل بعض اللسانيين يرفضون التحول اللغوي وهي ظاهرة متداولة تحدث بشكل طبيعي خارج الفصل؟ وطرحُ هذا السؤال لا يعني تأييدنا استخدام التحول اللغوي بشكل مطلق داخل حصص اللغة العربية لغة ثانية، لأنه قد يساء استعماله فعلاً، ويؤدي إلى نتائج سلبية من بينها وأخطرها خلق متعلمين كسالى حول تعلم لغتهم الهدف. والحل ليس في حظره ومنع استعماله، وإنما تقنين هذا الاستعمال وتنظيمه وجعله إستراتيجية مساعدة لتعليم وتعلم اللغة العربية، وذلك لما رصدناه من مزايا عديدة من بينها:

- شرح المفاهيم والأفكار الدينية والتقليدية والثقافية والسياسية الصعبة.
- شرح وتبسيط القواعد اللغوية المعقدة.
- المقارنة بين اللغة الأم واللغة الهدف، من خلال زيادة وعي الطلاب ومعرفتهم بأوجه التشابه والاختلاف بين اللغتين.
- التعرف على ثقافة الطلاب وبناء جسور متعددة الثقافات.
- التقليل من استخدام قيود الذاكرة العاملة، ودمج المعنى في الذاكرة الطويلة المدى.

ورغم كل هذه المزايا فلا بد من توفر بعض الشروط الذاتية والموضوعية للاستثمار الجيد لهذه الإستراتيجية، وحصد نتائج إيجابية:

- تمكن المدرس من لغة جل الطلاب.
- ضرورة تشارك جل الطلاب في اللغة الأم نفسها.
- الوعي باستعماله كإستراتيجية تواصلية أثناء التعلم.
- استخدام التحول اللغوي لتشجيع ودعم الطلاب.
- استعمال ظاهرة التحول اللغوي بالتدرج ومراعاة المستويات اللغوية للطلاب.

المراجع

- Cole, S. 1998. "The use of L1 in Communicative English Classrooms". Language Teacher Kyoto JALT, 22, pp. 11-14.
- Cook, V. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. Fourth Edition (2008). London: Hodder Education, an Hachette UK Company.

- Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Krashen, S. and Terrell, T. 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Macaro, Ernesto. 2009. "Chapter 2. Teacher Use of Codeswitching in the Second Language Classroom: Exploring 'Optimal' Use". In Miles Turnbull and Jennifer Dailey-O'Cain, eds., *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, pp. 35-49.
- Muysken, P. 1995. *One Speaker, Two Languages: Cross-disciplinary Perspectives on Code-switching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton, C. 1990. *Code Switching and Borrowing Interpersonal Macrolevel Meaning*. Oxford: Blackwell.
- Sert, Oclan. 2005. "The Functions of Code Switching in ELT Classrooms." *The Internet TESL Journal*, 11(8). Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED496119>.

DUAA BASSAL¹
Independent researcher

HUMOR IN ABU AL-SHAMAQMAQ'S POETRY: A UNIQUE APPROACH TO STUDYING A CLASSICAL ARABIC POEM

Abstract. This research presents an innovative methodology for teaching and studying classical Arabic poetry, with particular emphasis on its humorous elements. The study centers on analyzing the works of the Abbasid poet Abu al-Shamaqmaq, employing contemporary theories of humor in the examination of his poetic output. This approach, developed as part of my doctoral thesis,² integrates theoretical frameworks derived from psychology, philosophy, and sociology with the practical analysis of classical Arabic poems. The methodology offers a novel interdisciplinary perspective on understanding and interpreting medieval Arabic literary humor.

This article is divided into two sections. The theoretical section provides a brief overview of selected theories of humor. The practical section applies these chosen theories to the poem, demonstrating how these theories manifest within it.

Keywords: Humor, Abu al-Shamaqmaq's poem, contemporary theories of humor, Superiority Theory, Incongruity Theory, Relief Theory, GTVH

The theoretical section (theories of humor)

Superiority Theory

The theory expresses the feeling of enjoyment one experiences when recognizing weaknesses in others, and sometimes in oneself. People often target deficiencies,

¹ E-mail: duaab89@gmail.com

² دعاء بصل، الفكاهة في الشعر العباسي في القرن الثاني للهجرة الثامن الميلادي: دراسة عينية، (حيفا: جامعة حيفا)، وظيفة دكتوراه بإشراف علي حسين، 2023.

It is noteworthy that this approach was adopted by Ali Hussein, the doctoral advisor, in his article. For more details, see: Ali Ahmad Hussein, "The Fat Bride and The Foolish Messengers: Humorizing the Love Theme in An Early Islamic Poem", *Humor* 35 (2022).

weaknesses, and inherent flaws in others' personalities, making these shortcomings the subject of mockery and derision (Lintott 2016: 347; Nijholt 2015: 405; Pebesma 2017: 3). Superiority Theory is considered the earliest theory of humor. The concept of this theory first emerged in Plato's (427 BCE – 347 BCE) account of Socrates (470 BCE – 399 BCE), who believed that recognizing weakness in another person is a source of amusement and a trigger for laughter. In this context, laughter is viewed as an attack on this weakness through the domination of the individual harboring it (Simões 2017: 26; Astolfi 2007: 18).

Aristotle (384 BCE – 322 BCE) first elucidated the concept of this theory in his *Poetics*, where he observed that weakness is the source of humor, with laughter expressing a pleasurable feeling of superiority over another person who appears to us as foolish, ugly, or repulsive (Holoch 2012: 20; Safa & Ghonchehpour 2017: 53; Astolfi 2008: 288).

Thomas Hobbes (1588-1679) was considered its founder. Hobbes viewed that the passion for laughter is nothing but a sudden glory arising from a sudden conception of some superiority in ourselves when compared to the weakness and folly of others, or to our own former failings (Morreall 1982: 244; Lippitt 1991: 52-53; Pebesma 2017: 5).

Incongruity Theory

Many theorists affirm that the dominant theory of humor is the Incongruity Theory. The theory's origins can be traced to the eighteenth century, followed by the subsequent emergence of the concept of humorous incongruity, which has been extensively examined within the analytical framework of joke studies during the latter part of the twentieth century and into the twenty-first century (Safa & Ghonchehpour 2017: 52; Simões 2017: 25; Nijholt 2018: 409). Proponents of this theory believe that contradiction is the essence of humor in the text. Humor manifests when contradictory dualities exist within the text, as a certain idea appears through the text and soon after turns out to be incorrect, thus creating a sudden change in the reader's thoughts, which forms a contradiction that generates humor (Zhan 2012: 95; Saude 2018: 3; أيعلتون 2019: 83).

Some scholars believe that the father of this theory is the philosopher Immanuel Kant (1724-1804), while others see that its origin dates back to Aristotle's time but it evolved through the efforts of other pioneering philosophers and researchers of this theory, such as Kant and Arthur Schopenhauer (1788-1860). The concept of the theory first appeared indirectly in some of Aristotle's scattered comments when he defended the viewpoint that laughter occurs due to setting up an expectation at first and then experiencing the opposite of what was expected in the end. The greater the contrast between two contradictory things, the stronger becomes the probability of humor (Safa & Ghonchehpour 2017: 52).

Similarly, Schopenhauer posited that laughter is simply an expression of the sudden realization of the contradiction between the idea presented in a certain situation and a person's thoughts that conflict with that idea (Morreall 1982: 3, 16; Lippitt 1991: 17; Boyd 2004: 4; Twark 2007: 14).

In this context, Henri Bergson (1859-1941), in his book *Laughter*, stated that laughter has both human and social meanings; therefore, he initially focused on human behavior, actions, and movements that cause laughter and can be described by means of verbal jokes. He also pointed out that there is nothing funny outside of what is purely human; a scene might be beautiful, might mean nothing, or might be ugly, but it is never funny unless it relates to what is human. This is because people laugh when they see an animal acting like a human or imitating a human. They might laugh at the sight of a hat, where what's funny isn't the piece of cloth itself but rather the shape of the person wearing it; it is the human element that is embodied in that amusing model (رياض 1998: 63-64).

Relief Theory

The theory postulates that laughter stems from situations that force a person to experience uncomfortable feelings, and, consequently, laughter becomes the reaction through which a person is liberated from uncomfortable feelings, such as embarrassment and tension resulting from hostile and sometimes embarrassing situations (Antonovici 2015: 421).

Philosopher Earl Shaftesbury (1671-1713) was one of the earliest supporters of this theory, and he expressed this in his book *Sensus Communis*, in which he included an essay about humor and addressed the definition of humor and the things that generate it (Anderson 2007: 6-7). Shaftesbury believed that humor should be taken as a mechanism for venting and liberation, whereby people find in it a refuge to achieve a kind of comfort and an escape from social criticism (Simões 2017: 6-7). This idea also emerged in Aristotle's comments, who emphasized that the power of laughter lies in releasing nervous tension, although it wasn't carefully developed until the nineteenth century.

Sigmund Freud (1856-1939) stated that the function of humor is releasing tension and energy rather than providing stimuli that could be considered funny and entertaining (Simões 2017: 6-7). Freud believed that laughter occurs in situations where people typically experience negative emotions, such as fear, sadness, or anger, as the pleasure of humor arises from releasing energy that was connected to these painful feelings but has become excessive. He considered humor to be one of the alternative mechanisms that enable the transformation of socially forbidden (unacceptable) aggressive impulses into acceptable ones (Road 1998: 18; Krikmann 2006: 38).

The General Theory of Verbal Humour

Researchers Victor Raskin and Salvatore Attardo aimed to build the GTVH (General Theory of Verbal Humour) in 1991. They included six knowledge resources (six parameters or criteria) for verbal jokes, arranging them in a hierarchical model, and they examined jokes and texts in foreign languages (not Arabic) to demonstrate the criteria that formed humor in each of these texts (Krikmann 2006: 31; Saude 2018: 5,8). The main claim of the GTVH model is that jokes or texts are similar to each other along six knowledge resources such as language, narrative strategy, target, situation, contradiction, and logical mechanism.

1. Script Opposition

It aims to highlight the contradictions existing in human communication, thinking, or perception: when humorous speech is interpreted, it generates a number of contradictions that the recipient must resolve in their final interpretation (Ortega 2013: 597; Krikmann 2006: 38).

2. Logical Mechanism

This source is considered the most problematic and controversial in the GTVH model. This is because the logical mechanism does not contribute to identifying humor in the text nor does it provide a definitive explanation for the contradiction that generates humor (Saude 2018: 10-11; Ortega 2013: 597; Hussein 2022: 258; Hempelmann & Ruch 2005: 364).

3. Situation

By this source is meant the basic situation in which the joke occurs, or everything surrounding the humor, that is, the context that evokes and generates the framework in the humor discourse (Ortega 2013: 597). Originally, the situation refers to the remaining components of the text's content or a diverse set of other characters, actions, and things. In other words, there is a collection of details (such as time, place, topics, or activities) that contribute to creating humor in the text (Safa & Ghonchehpour 2017: 53; Saude 2018: 10).

4. Target

It is the target of the joke, which refers to the person or stereotype that the joke targets. Many jokes can have more than one specific target, not just a single one (Binsted 1996: 18).

5. Narrative Strategy

This source determines the image that the joke will take or the form of the narrative organization for its delivery. It also describes the style of humor employed in the text (Willibald, Attardo, Raskin 1993: 124; Krikmann 2006: 37).

6. Language

This refers to the actual verbal expression of the joke through which its content is conveyed. This source focuses on revealing the linguistic components of the text that contribute to creating humor, including phonetic (sound pronunciation), phonological, morphological, lexical, grammatical, and semantic components. Additionally, it highlights wordplay, emphasizes puns with similar words but different meanings, and the technique of repetition (Willibald, Attardo, Raskin 1993: 124; Saude 2018: 9; Attardo 2017: 134; Al-Hajaj & Alabbad 2014: 156).

Analytical section

Abu al-Shamaqmaq

The poet Marwan ibn Muhammad, who was nicknamed Abu al-Shamaqmaq (died 180-200 AH / 797-815 CE) because he was – apparently – "with a large nose, protruding cheeks, and an ugly appearance". He was of Khurasani origin, a client (mawla) of the Umayyad Caliph Marwan ibn Muhammad (caliphate years 127-132 AH / 744-750 CE). He was raised in Basra and came to Baghdad during the caliphate of al-Rashid (caliphate years 170-193 AH / 786-809 CE) or shortly before, and he became associated with the Barmakids and their officials (النَّجَّار 1997: 35; غرنيان 1959: 121; نور الدين 2003: 304).

Abu al-Shamaqmaq was a powerful poet, representing the popular poetic trend in the Abbasid era. He was a satirist and the greatest poet who depicted the ordeal of misery in the Abbasid period. Therefore, the factors of poverty and deprivation drove him to frustration, annoyance, and a tendency towards mockery and sarcasm in his poetry (Papoutsakis 2017: 41; العبيدي 2019: 330; رفاعي 2021: 5573). He portrayed his bitter reality in his poetry with a delightful humorous style to express his poverty. What is most amusing is that he employed animal scenes to paint a picture of the poverty that had befallen him, wrapping it in an atmosphere of humor. An example of this is the amusing dialogic scene he created with a cat, reflecting the state of poverty in his home (العبيدي: 332). The poem aims to highlight the human right to a dignified life under a state that ensures prosperity for all citizens without discrimination. It seems

this was lacking in some periods of the Abbasid era, or at least this was the case for Abu al-Shamqamaq and those like him. This poem can be considered a message directed to the caliphs and authorities, urging them to pay attention to the people's destiny and vital interests, away from selfishness. To a great extent, it reveals the depth of pain and suffering experienced by the poor classes, including humiliation, deprivation, misery, and extreme poverty (المصري 2011: 182, 185).

قال أبو الشَّمَقْمَق في الفأر والسَّنُور: [الخفيف، القافية "ارة"]

1. وَلَقَدْ قُلْتُ حِينَ أَفْقَرَ بَيْتِي مِنْ جَرَابِ الدَّقِيقِ وَالْفَخَّارَةِ³
2. وَلَقَدْ كَانَ أَهْلًا غَيْرَ فَقْرٍ مُخَصَّبًا خَيْرُهُ كَثِيرَ الْعِمَارَةِ
3. فَأَرَى الْفَأَرَ قَدْ تَجَنَّبَنِي بَيْتِي عَائِدَاتٍ مِنْهُ بَدَارِ الْإِمَارَةِ
4. وَدَعَا بِالرَّحِيلِ ذَبَانُ بَيْتِي بَيْنَ مَقْصُوصَةٍ إِلَى طَيَّارَةِ
5. وَأَقَامَ السَّنُورُ فِي الْبَيْتِ حَوْلًا مَا يَرَى فِي جَوَانِبِ الْبَيْتِ فَارَةً
6. يُنْغَضُ الرُّأْسُ مِنْهُ مِنْ شِدَّةِ الْجُورِ عَ وَعَيْشٍ فِيهِ أَدَى وَمَرَارَةِ
7. قُلْتُ لَمَّا رَأَيْتُهُ نَاكِسَ الرَّأْيِ سِ كُنْيَا، فِي الْجَوْفِ مِنْهُ حَرَارَةِ
8. وَبِكَ صَبْرًا فَأَنْتَ مِنْ خَيْرِ سَنَوٍ رِ رَأْتُهُ عَيْنَايَ قَطَّ بِحَارَةِ
9. قَالَ: لَا صَبْرَ لِي وَكَيْفَ مُقَامِي بِمَبِيتٍ فَقْرٍ كَجَوْفِ الْمَنَارَةِ
10. قُلْتُ: سِرْ رَاشِدًا إِلَى بَيْتِ جَارٍ مُخَصَّبٍ رَحْلُهُ عَظِيمِ التَّجَارَةِ
11. وَإِذَا الْعَنْكَبُوتُ تَغَزَلُ فِي دَنِّ نِي وَجَبِي وَالْكُوزِ وَالْقَرْقَارَةِ
12. وَأَصَابَ الْجَحَامُ كَلْبِي فَأَضْحَى بَيْنَ كَلْبٍ وَكَلْبَةٍ عَيَّارَةِ

The poem's opening reveals the poet's state of extreme poverty and misery. The poet exaggerates in describing his house, now empty of food – like flour sacks or pottery – and no longer visited by guests as it was before. The poet described his wretched condition with a sarcastic, humorous, and indirect style (self-mockery). He highlighted the poor condition of the animals inhabiting his house more than discussing his own suffering. He portrayed mice and flies fleeing his home, seeking refuge and a better place to live. He dramatically depicted the cat that lived with him, which remained in the house for a year unable to catch mice or find food, until it became dejected, moving its head in bewilderment and depression from extreme hunger and from life's bitterness.

He tried to console the cat and boast about it, hoping it would stay, but the cat refused to endure and escaped seeking a more fertile place (Papoutsakis

³ إبراهيم النَّجَّار، شعراء عَبَّاسِيُون، 42.

2017: 45). In this, he exaggerated in depicting the prevailing bitterness, his miserable state, and the intensity of his poverty in a way that exceeded reality, with the purpose of expressing his inner desire to find humor in his situation through a strange exaggeration. He continued his exaggeration by describing his dog suffering from mange due to extreme hunger, and the spider that became the house's sole inhabitant, weaving its web over water vessels after visitors disappeared. This metaphorically referenced his intense poverty, echoing a hadith from Ali ibn Abi Talib warning that spider webs in a house attract poverty (العالمی 1983: 322).

The humor analysis in this text is based on five knowledge resources from the General Theory of Verbal Humor (GTVH model), which are: Situation, Target, Contradiction, Language, and Narrative Strategy. This is as follows:

First, Situation: A poet complaining about the severity of his poverty and suffering, calling on the animals living with him not to leave. He portrayed flies and mice fleeing his house, with only the spider and the cat remaining, the latter intending to leave. The poet then rushes to convince the cat not to depart.

Second, Target: In the poem, there are two targets: a direct target and an indirect one. The direct objective centers on the poet Abu Al-Shamqamq himself, who considered himself a target to mock his own situation, hoping to win the Caliph's sympathy and potentially beg for money from the ruling class – according to the poem's context.

The indirect target involves criticizing the wealthy class in the Abbasid era who were stingy with their money and showed no compassion for the poor. This is subtly indicated when the poet describes his miserable condition and the suffering experienced by the animal living with him. Through this, he condemns and reproaches the ruling class that leaves its subjects in a poor economic and social state, without extending a helping hand or spending from their abundant wealth.

Third, Script Opposition: Two main dualities emerged in the poem: the animal-human duality and the reality-imagination duality. The animal-human duality is evident in the poet's use of personification, where he gave the animal human characteristics and behaviors. For example, he invited the fly to visit his house and made the cat speak, repeatedly using the verb "to say" to demonstrate equality between himself and the talking animal. The poet also attributed human traits to the cat, such as describing him as "head-lowered" and "mature", and even placed the cat in a higher position than humans by offering him consolation and repeatedly encouraging him to be patient. This was done to implore the cat not to leave him and to keep him company.

The poet's use of personification, in which he portrayed the cat as a human being who suffers, endures, and then ultimately loses patience, led to highlighting contradiction and provoking surprise and laughter. This is because he found in the cat a human-like situation or expression, which is both unreal and unfamiliar. According to Henri Bergson, one of the conditions of laughter is

that it occurs when a being begins to adopt human behavioral patterns; the animal becomes comical when it reminds us of something human (جاء 2004: 37; رفاعي: 5805).

Bergson addressed this in his book *Laughter*, finding that humor emerges when there is a proximity between the animal and human in humorous text. Attributing human characteristics or actions to an animal is a catalyst for laughter. Humans often laugh when they observe similarities between an animal and themselves, especially when the animal displays a human-like situation, expression, or behavior (بيرغسون 1987: 10; جاء: 37).

In other words, humor emerged when the animal was elevated above the human; the cat held power over the human, placing the human in a lower position, as the cat appeared to be arrogant towards its caretaker. The humor also surfaced when the animal was given human characteristics, speaking, expressing anger, and threatening to leave due to the lack of food in the house. While an animal's natural response to no food is to seek sustenance elsewhere, the comedic element lies in expressing its emotions and discontent before departing (جبير 2022: 10).

Additionally, the duality of reality and imagination emerged, with the poem blending the expected and unexpected. In the first two verses, the reader anticipates the poet depicting his poor house and lamenting his condition, but finds the opposite. Instead, the poet focused on the misfortunes of the animals inhabiting his house rather than dwelling on his own suffering or explicitly highlighting his poverty. He subtly revealed his poverty through various allusions, such as the line: "The cat resided in the house for a year \ Never seeing anything but barren corners", which symbolizes the emptiness of the poet's dwelling. Similarly, the image of spider webs covering water vessels serves as another indicator of extreme poverty.

Moreover, the poet employed imagination and exaggeration as a comedic technique by depicting animals with human-like behaviors and expressions. The animals spoke like humans, and the poet showed them significant attention, focusing more on the cat's suffering than his own. He even pleaded with the cat to remain in the house. Portraying these scenes represents an imaginative construct aimed at humorously and comically describing the poet's misery and poverty in a manner that provokes laughter in the reader, as the situation is both unfamiliar and surprising.

According to the previous analysis, the theory of superiority is evident in both dualities, particularly in the overall poem. The fundamental superiority is that of the animal over the human, manifested in the poet's greater empathy for the cat than for himself. He is deeply preoccupied with the cat's suffering, disregarding his own. The poet attributed human characteristics to the animal instead of treating it normally, with the purpose of presenting the cat at a superior level to the human (the poet). This deliberate elevation of the animal creates a satirical and humorous perspective that challenges traditional hierarchies.

From another perspective, we can consider the superiority demonstrated by the Abbasid authorities and wealthy class over the poor. As seen in the poem's context, the poet addressed his poem as a message to the wealthy ruling class, including the Caliphs, calling for attention to the people's dire situation, which they had callously ignored, appearing superior to their own people. Additionally, we observe a self-deprecating superiority where the poet places himself in a position lower than that of the animal, further emphasizing the social critique embedded in the poem.

Furthermore, we can observe the theory of liberation or catharsis manifested in these two dualities. The cat's anger and reaction can be seen as an insult and humiliation to the poet and his home, representing a form of sadistic amusement. In the ninth verse, the cat mockingly compares the poet's dwelling to the interior of a minaret, expressing such dissatisfaction that he strongly refuses to endure the conditions he finds himself in.

Fourth, Language: As demonstrated above, language served the comedic content by employing imagination and exaggeration as humor mechanisms through personifying animals and making them speak like humans. This is evident in the poet's pleading with the cat to stay, urging patience, and focusing more on the cat's suffering than his own. Depicting these scenes represents an imaginative construct aimed at humorously describing the poet's miserable state, provoking laughter through unfamiliarity and surprise. It's unexpected for someone to forget their own troubles and instead console an intruder, advising them to manage their affairs rather than addressing their own situation.

Moreover, exaggeration emerged through the simile in the ninth verse, where the cat compared the poet's house to the interior of a minaret. This comparison contains satire aimed at diminishing the poet's status while elevating the cat's superiority.⁴

The poet alluded to his poverty through several rhetorical devices, such as: "The cat resided in the house for a year \ Never seeing anything but barren corners\ spider webs covering water vessels". This implies extreme poverty, as mice typically appear where food exists, and their absence suggests complete destitution. These subtle linguistic hints effectively communicate the poet's dire economic situation without directly stating it, creating a powerful and nuanced representation of his impoverished state.

In addition, repetition dominated the poem: the verb "to say" was repeated four times to demonstrate equality between the poet and the talking animal. The word "house" appeared three times, indicating his impoverished state. Animals like "cat", "mouse", and "dog" were mentioned twice to elevate their status over the poet. The word "patience" was repeated twice, pleading with the cat not to leave the poet's house.

⁴ أحمد السيد أبو المجد، شعراء الظَّل في العصر العباسي الأول (الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع، 2010)، 139.

Fifth, narrative strategy: the poet employed humor throughout the poem, primarily through the human-animal duality. He created a comedic scene by depicting the mice and fly fleeing from his house, showing their aversion. In the subsequent verses, he exaggerated by personifying the cat, attributing human characteristics like being “mature” and “gloomy”, and creating a dialogue where he pleads with the cat to stay.

The humor peaks with the cat’s satirical comparison of the poet’s house to the interior of a minaret, which serves to mock the poet and elevate the cat’s status. This highlighted the absurd contrast between the expected and actual situation, emphasizing the poet’s poverty and the unconventional narrative.

The comedic scene also appears in the final two verses, where the poet illustrates how his misery has driven away all of God’s creatures. Some fled willingly or reluctantly, leaving behind only the spider weaving its web over water vessels destined for ruin, and his dog suffering from mange. Who knows, they might eventually complain and request permission to depart (عثمان 2022: 23).

Conclusion

By applying modern humor theories to classical Arabic poetry, we gain new insights into the literary techniques and social commentary of poets like Abu al-Shamaqmaq. This approach offers a fresh and engaging way to teach classical Arabic literature, making it more accessible and relatable to contemporary students. By understanding the humor in these ancient poems, we create a bridge between past and present, allowing us to appreciate the timeless nature of human experiences and social critique.

This analysis of Abu al-Shamaqmaq’s poetry demonstrates the enduring power of humor as a tool for social commentary and artistic expression. By applying modern theories to classical works, we gain a deeper appreciation for the complexity and relevance of Arabic literature across the ages.

REFERENCES

- أبو المجد، أحمد السيّد. 2010. *شعراء الظّل في العصر العباسيّ الأوّل*. الأردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- أيجلتون، تيري. 2019. *فلسفة الفكاهة*. بيروت: الدّار العربيّة للعلوم ناشرون.
- بصل، دعاء. 2023. *الفكاهة في الشعر العباسيّ في القرن الثّاني للهجرة / الثّامن الميلاديّ: دراسة عينيّة*. حيفا: جامعة حيفا. وظيفة دكتوراه بإشراف علي حسين.
- بيرغسون، هنري. 1987. *الضحك*. بيروت: المؤسسة الجامعيّة للدراسات والنشر والتوزيع.
- جاد، مصطفى. 2004. *الثّراث والتّغيير الاجتماعيّ، أطلس دراسات الثّراث الشعبيّ*. القاهرة: مركز البحوث والدراسات الاجتماعيّة.

- جبير، علي عبد الحسين. 2022. "فاعلية الألفاظ في توجيه المعنى الشعري الطبيعية والزمن عند أبي الشمقمق أنموذجاً"، *مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية* 1. 1-19.
- رفاعي، أحمد عبد الرؤوف أحمد. 2011. "شعر السخرية عند أبي الشمقمق: اتجاهاته وخصائصه الفنية"، *حولية كلية اللغة العربية بنين بجرجا* 25. 5769-5842.
- العاملي، الحر. 1983. *وسائل الشيعة*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
- العبيدي، صلاح حسون جبار. 2019. "تجلي مظاهر الفقر الاجتماعية في شعر أبي الشمقمق"، *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية* 22. 329-342.
- عثمان، أميرة. 2022. *جماليات الخطاب الشعري عند أبي الشمقمق: دراسة موضوعية فنية*. سكرة: جامعة محمد خضير.
- غرنباوم، غوستاف فون. 1959. *شعراء عباسيون*. بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة.
- قزبحه، رياض. 1998. *الفكاهة والضحك في التراث العربي المشرق من العصر الجاهلي إلى نهاية العصر العباسي*. بيروت: المكتبة العصرية.
- المصري، عباس. 2011. "تجليات الفقر في شعر أبي الشمقمق"، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات* 25. 174-198.
- النجار، إبراهيم. 1997. *شعراء عباسيون منسيون*. بيروت: دار الغرب الإسلامي.
- نور الدين، حسن جعفر. 2003. *شعر التمرد في العصر العباسي*. بيروت: رشاد برس.
- Anderson, Michael., Andrew Phillips. 2007. *A Theory of Rhetorical Humor in American Political Discourse*. Ph.D. Maryland: University of Maryland.
- Antonovici, Lorena. 2015. "A Theory of Humor", In *Discourse as a Form of Multiculturalism in Literature and Communication*. 417-430.
- Astolfi, Michael T. 2007. *A Unified Theory of Humor and its Evolution*. Boston: Boston University.
- Attardo, Salvatore. 2017. "The General Theory of Verbal Humor", In *The Routledge Handbook of Language and Humor*. New York and London: Routledge. 126-142.
- Bergson, Henri, Wylie Sypher, and George Meredith. 1956. *Comedy*. New York: Doubleday Anchor books.
- Binsted, Kim. 1996. *Machine Humour: An Implemented Model of Puns*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Boyd, Brian. 2004. "Laughter and Literature: A Play Theory of Humor", *Philosophy and Literature* 28. 1-22.
- Ferguson, Mark, and Thomas Ford. 2008. "Disparagement Humor: A Theoretical and Empirical Review of Psychoanalytic, Superiority, and Social Identity Theories". *International Journal of Humor Research* 21. 283-312.
- Al-Hajaj, Jinan F., and Arafat A. Ali Alabbad. 2014. "Verbal Humour as An Anti-Feminist Vehicle in Shaw's Heartbreak House: A Pragma-Stylistic-Study", *Journal of Basrah Researches: The Humanities* 39. 149-178.
- Hempelmann, Christian F., and Willibald Ruch. 2005. "3 WD meets GTVH: Breaking the Ground for Interdisciplinary Humor Research", *HUMOR: International Journal of Humor Research* 18. 353-387.
- Holoch, Adele Marian. 2012. *The Serious Work of Humor in Postcolonial Literature*. Iowa: The University of Iowa.

- Hussein, Ali Ahmad. 2022. "The Fat Bride and The Foolish Messengers: Humorizing the Love Theme in An Early Islamic Poem", *Humor* 35. 253-274.
- Krikmann, Arvo. 2006. "Contemporary Linguistic Theories of Humour", *Folklore: Electronic Journal* 33. 27-58.
- Lintott, Sheila. 2016. "Superiority in Humor Theory", *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 74. 347-358.
- Lippitt, John. 1991. *Philosophical Perspectives on Humour and Laughter*. Durham: Durham University.
- Morreall, John. 1982. "A New Theory of Laughter", *Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition* 42. 243-254.
- Nijholt, Anton. 2015. "Incongruity Humor in Language and Beyond: From Bergson to Digitally Enhanced Worlds", *Human Media Interaction* 2. 594-599.
- Nijholt, Anton. 2018. "All the World's a Stage: Incongruity Humour Revisited", *Annals of Mathematics and Artificial Intelligence*. 405-438.
- Ortega, M. Belén Alvarado. 2013. "An Approach to Verbal Humor in Interaction", *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 95. 594-603.
- Papoutsakis, Nefeli. 2017. *Classical Arabic Begging Poetry and Sakwa 8th – 12th Centuries*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Pebesma, Evan A. 2017. *Laughing Doubles: The Duality of Humour*. Ontario: The University of Western Ontario.
- Road, Martin A. 1998. "Approches to The Sense of Humor: A Historical Review", *The Sense of Humor*, Ed.: Willibald Ruch. Berlin: Moutin de Gruyter. 15-60.
- Safa, Mohammad & Azam Ghonchehpour. 2017. "A Missing Link in ELT: EFL Learners' Recognition, Comprehension and Appreciation of English Humor", *The Journal of Language Teaching and Learning* 7. 51-69.
- Saude, Christian Jarnæs. 2018. *Application of The General Theory of Verbal Humor to texts in The Onion*. Oslo: University of Oslo.
- Simões, Hugo. 2017. *Humour is a Laughing Matter: The Existential Humour of Saki, Life of Brian and The Hitchhiker's Guide to the Galaxy*. Portuguesa: Universidade Católica Portuguesa.
- Twark, Jill E. 2007. *Humor, Satire, and Identity*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Willibald, Ruch & Salvatore Attardo & Victor Raskin. 1993. "Toward an empirical verification of the General Theory of Verbal Humor", *Zurich Open Repository and Archive*. 123-136.
- Zhan, Lili. 2012. "Understanding Humor Based on the Incongruity Theory and the Cooperative Principle", *Studies in Literature and Language* 4 .94-98.

هالة بن مبارك¹

جامعة تونس ومركز ميريان للدراسات المتقدمة في المنطقة المغاربية

تدريس اللغة العربية في الأكاديمية العبرية: الواقع والعوائق

ملخص. تعتبر اللغة العربية واحدة من "أبرز اللغات ومن أوسعها انتشاراً" (أمانة 2024: 69)، حيث يلجأ الكثيرون إلى تعلمها نظراً لمكانتها العلمية وتمركزها الثقافي والحضاري عالمياً. ففي الأكاديمية العبرية مثلاً تُظهر الدراسات أن "تدريسها لم يتوقف منذ 1948 وحتى اليوم" (مندل 2020: 10) باعتبارها "لغة الأم واللغة القومية للعرب-الفلسطينيين ولغة الشرق الأوسط واللغة الأقرب إلى اللغة العبرية ولغة التراث الثقافي ولغة أجداد ما يقارب نصف المجموعة السكانية اليهودية في إسرائيل" (جرايسي 2018). لكن رغم وجود جامعات وكليات متخصصة في تدريسها، فإن الممارسات التعليمية تعكس تفاوتاً واضحاً في الأهداف والمناهج بين المؤسسات المختلفة، وهو ما يطرح تحديات كبرى أمام تطوير تعليمها وتعزيز مكانتها الأكاديمية. ونسعى في هذا المقال إلى وصف وتحليل واقع تدريس اللغة العربية في الجامعات العبرية وإلى تحديد أهداف هذا التدريس بعد استقراء طرائقه والإشكاليات التي تواجهه، وذلك باعتماد أمثلة ومراجع دقيقة قصد تقديم رؤية شاملة وتحليل معمق. فكيف يمكن تقييم الواقع الأكاديمي الحالي لتدريس اللغة العربية في الجامعات العبرية؟ وما هي أبرز العوائق أمام توفير بيئة أكاديمية تشجع على تعلم اللغة بشكل فاعل ومتوازن؟

الكلمات المفتاحية: تعليم اللغة العربية، الجامعات العبرية، العلاقة بين الأكاديمية واللغة العربية، كليات تأهيل المعلمين في إسرائيل

مقدمة

يندرج هذا البحث ضمن حقل دراسات اللغة والتعليم وهو يهدف إلى استعراض المناهج التعليمية وطرق التدريس المختلفة للغة العربية للناطقين بها وبغيرها (الفلسطينيين من عرب 48 والطلبة اليهود) في التعليم العالي الإسرائيلي حسب المعطيات المتوفرة، وذلك من أجل تشخيص مواطن القوة والضعف والقصور فيها، ومن ثمّ يتعدّاه إلى الربط والمقارنة للوصول إلى استنتاجات لمعالجة القضايا المتعلقة بمكانة اللغة في أبرز أربع جامعات عبرية هي: جامعة حيفا؛ والجامعة العبرية في القدس؛ وجامعة تل أبيب؛ وجامعة بن غوريون في بئر السبع وكذلك في ثلاث كليات لتأهيل المعلمين هي: الكلية الأكاديمية العبرية للتربية، كلية سحنين الأكاديمية وكلية القاسمي.

ولقد وقع اختيار الجامعات المذكورة لأهميتها الأكاديمية ومكانتها البحثية المرموقة فهي تُعتبر من أبرز المؤسسات الأكاديمية في إسرائيل وتساهم في تطوير الدراسات الأكاديمية في مختلف المجالات عامة وفي تدريس اللغة العربية خاصة. ولا نهدف في هذا المقال إلى دراسة واقع تعليم العربية في إسرائيل بصورة موسّعة بل سنحاول تقديم عرض لأهم القضايا والاتجاهات المتعلقة بالعملية التعليمية وتطوّر

¹ E-mail: mbarekhela2@gmail.com

الكمي والنوعي. ويتجنب هذا البحث التطرق إلى الأبعاد السياسية مركّزا فقط على البعد الأكاديمي للتعليم وعلى التحديات الهيكلية والتعليمية التي قد تواجه الطلاب والمعلمين على حدّ سواء في سياق التدريس. تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تهتمّ بموضوع لم يدرس بالقدر الكافي ولم يحظ باهتمام كبير لا محليا ولا عربيا. فقد ظهرت على مرّ السنين مجموعة من المقالات والأوراق البحثية حول تطوّر تعليم اللغة العربية ومعضلاته في تيار التعليم اليهودي في إسرائيل (مثل لاندوا 1962؛ علي ودعاس 2019). كما تناولت مقالات متفرقة بعض القضايا المحددة مثل كيفية التعامل مع اللغة العربية في المدارس اليهودية كلغة ثانية أو أجنبية، ومكانة اللغة العربية العامة في المناهج الدراسية (على سبيل المثال بروش 1997). وقام إليعازر بن رافائيل وآخرون (1994) بفحص "السياق اللغوي في عدة مدن في فلسطين. وقد قامت نيرا ترامبر-هشت (2009) بدراسة المشهد اللغوي في المدن المختلطة. وتناول أمارة (2002) وضع اللغة العربية بشكل عام في إسرائيل (2010؛ 2016). وقام مروان أبو غزالة (2009) بدراسة مواقف الطلاب العرب إزاء اللغات العربية والعبرية والإنجليزية. ودرست هبة حمارشي (2008) موضوع استخدام اللغة العربية ومواقف الطلبة العرب واليهود الذين يدرسون في أقسام اللغة العربية في جامعة حيفا وتل أبيب وبار إيلان والجامعة العبرية.

الإطار النظري والتاريخي لتدريس اللغة العربية

ينقسم نظام التعليم العالي في إسرائيل إلى مستويات حيث تشكّل الجامعات المستوى الأعلى، وتشكّل الكليات - بما في ذلك كليات المعلمين - المستوى الثاني. وفي العام الدراسي 2015-2016، كانت هناك اثنتان وستون مؤسسة للتعليم العالي في إسرائيل: تسع جامعات بحثية، وأربع وثلاثون كلية أكاديمية، وتسع عشرة كلية لتدريب المعلمين (أولمان 2017: 73). تخضع جميعها لسلطة مجلس التعليم العالي ويرأسها وزير التربية والتعليم.

وشهد التدريس الجامعي للغة العربية تطورا. فمرّ من التركيز على الأغراض الأمنية والسياسية فقط ليشمل شيئا فشيئا الجوانب الأدبية والتاريخية والثقافية. فقد اعتنى قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة العبرية² في القدس منذ 1926 بتدريس اللغة العربية والأدب العربي الكلاسيكي والحديث للطلاب الراغبين في فهم التراث العربي-الإسلامي.³

وفي سنة 1969 أسّس قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية ضمن كلية العلوم الإنسانية في جامعة تل أبيب، وتدرّس فيه العربية كلغة تخصص وكوسيلة لدراسة الثقافة العربية الإسلامية ضمن أقسام متعددة أخرى.

أما في جامعة حيفا ونظرا لوجودها في منطقة أهلة بالسكان العرب، فهي أيضا بدأت منذ 1976 بتقديم برامج تشمل الأدب العربي والثقافة إضافة إلى تدريس اللغة العربية كلغة ثانية أو أجنبية للطلبة اليهود الناطقين بالعبرية.⁴

في التسعينيات وبعد اتفاقيات السلام، أصبحت اللغة العربية تدرّس في قسم دراسات الشرق الأوسط في جامعة بن غوريون الذي أنشأ في عام 1995 مع التركيز على الأدب العربي والتاريخ العربي الإسلامي وأدرجت كذلك كوسيلة تعليمية في بعض التخصصات كالطب والتمريض لتسهيل التواصل مع السكان المحليين الناطقين بالعربية. ومنذ العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، تزايد الاهتمام الأكاديمي بتدريس اللغة العربية وأتاحت الجامعة المفتوحة تدريس العربية عن بعد من خلال مشروع "بداية سهلة" الموجه للطلبة الذين يعملون (أعمارهم وآخرون 2016: 11).

² افتُتح في الجامعة العبرية، في العام الدراسي 2020 - 2021، مسار يتيح المجال للطلاب في سنتهم الدراسية الأولى للقب الأول في اللغة العربية والأدب العربي أن يتعلّموا في نفس الوقت للحصول على شهادة لتدريس اللغة العربية كلغة ثانية.

³ في جامعة بار إيلان، يركز قسم دراسات اللغة العربية وآدابها منذ 1955 على الحضارة العربية الإسلامية.

⁴ انظر المواقع الإلكترونية لقسم اللغة العربية وآدابها، جامعة حيفا.

تعتبر العربية، أيضاً، لغة التعليم في مؤسسات تأهيل المعلمين، كمعهد إعداد المعلمين في كلية بيت بيرل (تأسس منذ 1971 ويعمل منذ 1981)، كلية التربية في حيفا (تأسست عام 1949)، أكاديمية القاسمي في باقة الغربية (تأسست في العام 1989) وكلية سخنين التي تأسست سنة 2001 (أمارة 2010: 82).

المناهج التعليمية للغة العربية بين الإيجابيات والسلبيات

تركّز معظم البرامج في الجامعة العبرية بالقدس وجامعة تل أبيب على الأدب العربي الكلاسيكي والحديث. "وينصبّ التدريس على الجوانب النظرية البحثية الحديثة، وثمة إهمال شبه كامل للمعرفة العملية التطبيقية أي إجادة القراءة والحديث والكتابة" (شحادة 2018: 38). "وتتمحور الدراسة بشكل رئيسي على المستوى اللغوي الفوقي، أي على تحليل الجوانب اللغوية، بدلا من التركيز على إكتساب اللغة ذاتها" (أمارة 2024: 70).

وبالمقابل تقدّم جامعتا حيفا وبن غوريون مساقات تدمج بين الفصحى والعامية مع التركيز على الجانب التفاعلي والتواصل للغة العربية من خلال استخدام وسائل تعليمية حديثة. ففي جامعة حيفا يدرس الطلاب العرب مساقا منفصلا بعنوان "النص الكلاسيكي لخريجي المدارس العربية" إضافة إلى مساق في اللهجة العربية القدسية. وفي جامعة بن غوريون يتمّ تدريس "أساسيات قواعد اللغة العربية والنحو"، و"قراءة المخطوطات في مجال قواعد اللغة العربية"، ومساق بعنوان "خطاب السادات في الكنيسة: التحليل اللغوي والنحوي"، و"التحدث باللهجة البدوية: الجوانب النظرية والعملية"، و"اللغة العربية المكتوبة والمنطوقة" (أمارة وآخرون 2016: 25).

أما مسار تأهيل الأكاديميين في الكليات التي تؤهّل لتدريس اللغة العربية في المدارس العربية أو العبرية فيمنح الطلاب، الحاصلين على اللقب الأول في اللغة العربية والأدب العربي، توجيهاً تربوياً في تدريس اللغة العربية. "برنامج هذه الكليات مختصّ في تدريس اللغة العربية كلغة ثانية ويستند على دمج تعليم اللغة العربية والتعليم التربوي" (ماعوز شاي 2021: 6).

هناك اختلافات بين الجامعات والكليات في نهجها لتدريس اللغة العربية. ففي كليات تأهيل المعلمين يشجّع المنهج الدراسي المعلمين المستقبليين على إتقان اللغة العربية المحكية ومعرفة الثقافة العربية واستخدام التدريس الإلكتروني. ويتضمّن منهج التدريس مساقات نظرية وتطبيقية تهدف إلى إعداد الطلاب لعمليهم كمدرسين. في الكلية الأكاديمية العربية للتربية في حيفا على سبيل المثال يدرس الطلاب اللغة العربية للحصول على شهادة "التدريس باللغة العربية الأم" لمدة عامين. وهو مسار يستهدف الطلبة الراغبين في العمل في قطاع التعليم العربي (عمارة وماري 2002: 83).

لغة التدريس في برامج ومسارات اللغة العربية

إنّ اختيار لغة التدريس أمر بالغ الأهمية. لذلك فحصنا ما هي اللغة المعتمدة في مسارات وبرامج تدريس العربية خاصة أنّ الإمكانات التعليمية التي تنتج تعليمها بنجاح في قطاع التعليم اليهودي عديدة. فالعدد الكبير من الناطقين باللغة العربية في إسرائيل (العرب-الفلسطينيين واليهود الشرقيين) يوفر مجموعة طبيعية من المعلمين العرب، إلى جانب السياقات ذات المغزى لاستخدام اللغة، الأمر الذي يجعلها لغة ثانية وليس لغة أجنبية. وهو ما يدفعنا إلى توقّع أن يتمنّع الطلاب بمستويات عالية من التحفيز، وأن يكون السعي إلى تعلّم اللغة العربية ذا معنى في حد ذاته، "إضافة إلى القرابة اللغوية العظيمة بين العربية والعبرية التي من المفترض أن تجعل اكتساب اللغة العربية أسهل إلى حد ما بالنسبة للمتحدثين بالعبرية" (أولمان 2017: 20). ولكن الواقع الأكاديمي مختلف تماماً. إذ تعتبر اللغة العبرية هي اللغة السائدة، إلّا في ما ندر، في الأقسام العربية في أغلب الجامعات والكليات التي شملتها الدراسة. حيث "لا يجري التحدّث بالعربية في

قاعات وغرف التدريس بل يتكلمون عنها؛ لا يكتبون بها بل يكتبون عنها بالعبرية؛ يترجمون منها إلى العبرية وليس بالعكس" (أمارة وآخرون 2016: 30). فالعبرية هي لغة التدريس وتسليم الوظائف والأبحاث، كما أنها لغة الاتصال بين الجامعات وأقسامها وهيئاتها مع الطلاب، والانجليزية هي لغة الأبحاث العلمية والمؤتمرات العالمية، بالإضافة إلى أن "اللغتين العبرية والانجليزية من الشروط الرئيسية للانتساب للجامعة، أما العربية فتلزم فقط الطلاب الذين سجلوا في قسم اللغة العربية" (أبو غزالة 2009: 1).

"وعندما يقوم المحاضر بالتدريس باللغة العربية، فإنه غالباً ما يتحقق من تلخيص المحتوى باللغة العبرية" (أمارة وآخرون 2016: 26). "ولا نحدد عن جادة الصواب، إذا قلنا إن محور التدريس يدور حول الترجمة من النص العربي، قديماً كان أم حديثاً، إلى لغة الهدف، وهي العبرية الحديثة وليس العكس" (شحادة 2018: 42).

إضافة إلى ذلك، تظهر الدراسات الميدانية أن الطلاب، سواء كانوا يهوداً أو عرباً، يترددون في التحدث باللغة العربية (حمارشة 2008: 101). وقد أظهرت دراسة ميدانية أجريت في 2019 أن "العديد من الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية في جامعة تل أبيب يمكنهم قراءة نصوص بالعربية الفصحى بشكل جيد لكنهم يواجهون صعوبة بالغة في التحدث بلغة عربية سليمة وفي فهم اللهجات العربية المختلفة" (أمارة وآخرون 2016: 28). بعبارة موجزة، "يكون التركيز على فهم المكتوب (ما تراه العين) بمستوياته المختلفة لا المنطوق (ما تسمعه الأذن)، واكتساب معرفة نظرية بحثية عن العربية، وشأن بين هذا وبين معرفة العربية عملياً بمهاراتها الثلاث" (شحادة 2018: 42).

إضافة لذلك فإن نصف الطلاب بين السنوات 2013-2019 تحصلوا على لقبهم الأكاديمي في اللغة العربية في الجامعات "التي لا يهتم التدريس فيها بالقدر الكافي بجانب التحدث (الشفوي) وباللغة العربية العصرية المستعملة للاتصال والتواصل" (ماعوز شاي 2021: 10).

ويكشف بحث محمد أمارة (2016) أن الطلاب اليهود الذين ينهون مسارات التأهيل لا يحظون بالاطلاع الكافي على اللغة العربية المستعملة للاتصال والتواصل ولا يتم تدريبهم على كيفية إدارة مجرى الدروس باللغة العربية. حتى وإن كانت هذه الدروس أكاديمية فالتركيز منصب أساساً على المهارات التربوية بدلاً من المهارات اللغوية (سبولسكي، شوهامي، ودونيتسا-شميت 1995).

ويؤكد مجلس التعليم العالي، من خلال وثيقة التوصيات لتدريس اللغة الإنجليزية في الكليات، على وجوب تعليم المواضيع التربوية باللغة الإنجليزية قدر الإمكان.⁵ بالمقابل، لم تقدم توصية كهذه فيما يخص تدريس اللغة العربية، وعليه يظهر من تقرير المجمع الوطني الإسرائيلي للعلوم والآداب أن اللغة العبرية هي لغة التدريس في برامج تأهيل معلمي اللغة العربية وذلك بهدف تأهيل الخريجين العرب للتدريس في بيئة تتحدث العبرية.

وخلافاً لذلك تكون نسبة استعمال العربية في جامعة حيفا وفي جامعة بن غوريون أعلى حيث تستخدم في بعض المحاضرات والندوات والمؤتمرات وفي الأيام الدراسية وورشات العمل. ويستعملها كذلك الأساتذة في أبحاثهم ومقالاتهم وفي الامتحانات⁶ فضلاً عن استعمالها في بعض التقارير والمراسلات والمذكرات (أمارة 2002).

وبفضل تفعيل برنامجي "تكلس" و "العربية بالعربية" يسعى عدد من المدرسين في حيفا وفي بئر السبع إلى استخدام اللغة العربية الفصحى البطيئة والبسيطة. فالنصوص التي تدرس مكتوبة بالفصحى. أما اللغة المحكية المعتمدة في الحصّة فتسمى الوسطى (المعيارية) المعتمدة في الكتابة والتحدث في وسائل الإعلام العربية في إسرائيل على سبيل المثال، وفي بعض الدول المجاورة" (ماعوز شاي 2021: 11). تلقى مثل هذه المبادرات ردود أفعال سلبية من قبل الطلاب اليهود الذين يستصعبون تعلم اللغة العربية ومن قبل الطلاب العرب أيضاً الذين يتحملون بصعوبة وتيرة الخطاب العربي البطيئة والمستوى البسيط.

⁵ مجلس التعليم العالي قرار مجلس التعليم العالي بشأن التقرير الموسع للجنة الدولية لتقييم جودة تعلم تدريس اللغة الإنجليزية في الكليات الأكاديمية للتربية في إسرائيل. بروتوكول الجلسة من تاريخ 21. 5. 2019.

⁶ أحياناً يسمح الأستاذ للطلاب بأن يجيب بالعربية بالرغم من أن الأسئلة قد تكون بالإنجليزية.

الثقافة العربية والدين الإسلامي

تتفاوت نسب المقررات الدراسية في الأدب الكلاسيكي والأدب الحديث من مؤسسة إلى أخرى. في جامعة بن غوريون مثلاً يتم التركيز على الأدب الحديث فقط. أما في جامعة تل أبيب فأربع ندوات عربية من أصل خمس في السنة الثالثة من اللقب الأول تتناول الأدب العربي الكلاسيكي، وواحدة فقط تتناول الأدب العربي الحديث.

وفي إطار الدراسات العربية الإسلامية الكلاسيكية يتم تدريس مقررات مثل "مقدمة إلى اللغة العربية اليهودية" و"القرآن والتوراة: بين الكتابين المقدسين". وفي الجامعة العبرية يتم تدريس "المدرش: بين اليهودية والإسلام" و"اللغة العربية وأخواتها العبرية والآرامية" (أماره وآخرون 2016: 29).

ونظراً لهذه المسافات العديدة في الدين الإسلامي والثقافة العربية، أصبح "هناك طلاب دكتوراه من المتخصصين في اللغة العربية، ولكنهم عملياً متخصصون في الثقافة والدين، ولا يتعاملون بشكل موسع مع اللغة العربية نفسها من حيث اللغويات والمهارات اللغوية" (أماره وآخرون 2016: 32).

الجانب اللغوي: بين اللغة الكلاسيكية واللغة الحديثة

تؤكد توصيات الجامعات التي شملها البحث على ضرورة التمسك بتعليم الفصحى في الجامعات باعتبارها "لغة الثقافة الرفيعة التي تجمع العالم العربي". وتعتبر جامعة تل أبيب الأكثر اهتماماً بالجانب اللغوي القياسي، حيث تقدم مساقين في هذا الغرض، "العربية المعيارية" و"العربية التواصلية" في السنتين الثانية والثالثة من اللقب الأول. كما تتعامل جامعة حيفا مع وسائل الإعلام وتدرّسها باللغة العربية المعيارية بهدف تزويد المتعلمين بالقدرة التعبيرية المطلوبة. ويعزو سيولسكي وشوهاي "الحجة لصالح اللغة العربية الفصحى الحديثة إلى ضعف إتقان الأكاديميين اليهود للغة العربية العامية" (1999: 145).

ونظراً لقلّة المترجمين اليهود والعرب وقلّة محوري اللغة العربية ومدققها، وقصد تصحيح هذا الوضع، افتتحت جامعة بن غوريون في العام الدراسي 2015 برنامج "دراسات الترجمة العربية" الذي يهدف إلى "توفير المعرفة المتعمقة باللغة العربية وتطوير مهارات اللغة والترجمة، بما في ذلك الترجمة من العربية إلى العبرية أو العكس لتمكين الطلاب من العمل في الميدان".⁷ وفي جامعة تل أبيب افتتح برنامج "الدراسة المعتمدة في تحرير وتدقيق النصوص العربية"، ويهدف إلى تدريب محررين لغويين مهرة يساهمون في تحسين النصوص العربية ونشرها في إطار خدمة دور النشر والصحف وشركات الترجمة والهيئات الحكومية والمؤسسات الإعلامية.

مشكلات اللغة العربية في المؤسسات التعليمية المعنية بتدريسها

لقد أنشأت وزارة التربية والتعليم الإسرائيلية الكثير من اللجان التي فحصت موضوع تدريس اللغة العربية في الجامعات الإسرائيلية. ويمكن القول إنّ نتائج عمل هذه اللجان، إضافة إلى عمل الأجهزة المهنية المختلفة ذات الصلة، تشير إلى عدة عوامل أثرت وما تزال على مسألة تدريس اللغة العربية: أولاً، النقاش المحتدم حول أية لغة عربية من الأفضل تدريسها، العامية أم الفصحى، وما يزال هذا النقاش محتدماً إلى يومنا. وليس الإطار الأيديولوجي للازدواجية اللغوية هو الذي يدعم التركيز المعاصر على اللغة العربية الفصحى في التعليم فحسب، بل أيضاً بنية اللغة. ذلك أنّ "الصرف والنحو في اللغة العربية الفصحى أكثر استقراراً وانتظاماً من المتغيرات العامية، الأمر الذي يجعل الأولى أسهل

⁷ انظر "برنامج دراسات الترجمة العربية" على موقع جامعة بن غوريون في النقب <http://tinyurl.com/gmpebbw>.

في التدريس والتعلم، على الأقل بالنسبة للمتحدثين بالعبرية" (وايبلات 2002). وهو ما جعل "من غير المرجح إلى حد كبير أن تتم إزاحة التركيز على اللغة العربية الفصحى في المناهج الدراسية أو إضعافه بشكل كبير في أغلب الجامعات العبرية" (مندل 2020: 44).

ثانياً، يواجه الطالب الجامعي العربي، الذي يختار دراسة اللغة العربية وآدابها، نهجاً أوروبياً يختلف كلياً عن الطريقة العربية التقليدية في التعامل مع منظومة التحليلات الصرفية التي في الأساس لا تحظى باهتمام كافٍ في المدارس العربية، فالتركيز في هذه الأخيرة ينصبّ على النحو والإعراب. أما الطالب اليهودي فيكون على علم وتجربة سابقين بهذه الطريقة منذ المرحلتين الابتدائية والثانوية (شحادة 2018: 42).

وهو ما ينتج ضعف التحصيل في القواعد النحوية العربية وعدم التناسب بين النظامين لتلقي المعرفة بالقواعد النحوية. كما أنّ الترجمة البراجماتية للمصطلحات من نظام إلى آخر تعطي لمحة زائفة عن القواسم المشتركة بين النظامين. وبالتالي، فإن الصعوبات التي يواجهها العرب في قواعد اللغة تُعدّ فشلاً شخصياً وليس عدم تكافؤ منهجي (أولمان 2011: 100-104).

وعليه فإنّ المادة التي يتم تدريسها في الجامعات العبرية تسبب نفوراً كبيراً للطلاب العرب ولأولئك الذين سيصبحون مدرسين للغة العربية. وهذا يعزز من شعور الطلاب العرب بالعزلة (أولمان 2010: 300).

وباستثناء جامعة حيفا حيث يكون تعليم النحو منفصلاً في أول سنتين لخريجي المدارس العربية فإن بقية الجامعات تلتزم بالنهج النحوي العربي-الأوروبي ليس فقط في البحث ولكن أيضاً في التدريس. وتكون فصول قواعد اللغة في السنة الثالثة موحدة وتتبع هي أيضاً النهج النحوي الغربي (أولمان 2010: 72).

ثالثاً، استخدام طريقة القواعد اللغوية والترجمة في التدريس التي تُعدّ من أقدم طرائق تدريس اللغات الأجنبية والتي يرجع أصلها إلى تعليم اللغة اللاتينية واليونانية. وهذه الطريقة تقدّم للمتعلم ثروة لغوية كبيرة، وتزوّد بالمفاهيم والمعارف والنصوص الأدبية؛ إلا أنّها لا تركز على تعليم اللغة بوصفها وسيلة للتواصل الاجتماعي ولا تراعي الفروق الفردية. وأثبتت دراسة قام بها قسم اللغة العربية وآدابها بالجامعة العبرية سنة 2018، أنّ الطلاب اليهود يجدون صعوبة في تطبيق ما تعلموه في مواقف الحياة اليومية. وحسب دراسة أجراها مركز "سولد" للإحصاء لحساب وزارة التعليم سنة 2006 فإنّ 9.5 % منهم فقط قادرون فعلياً على إجراء حوار باللغة العبرية.

إضافة إلى أنّ حقيقة تعليم قواعد اللغة العربية في الجامعات الموجه إلى اليهود غير المتمكنين من اللغة العربية "تحفز مصممي المساقات على دمج بعض الاختصارات غير الدقيقة التي تميّز تعليم قواعد اللغة العربية في المدارس اليهودية" (لوسليمان 2008: 170). ولأنّ المدارس اليهودية تدرّس اللغة العربية كلغة أجنبية، فإنّه يتمّ توحيد قواعدها وتبسيطها. ونتيجة لهذا، فعندما "يتبع التعليم الجامعي نهج المدارس اليهودية فإنّ المحاضرين يلجؤون كلما أمكن ذلك إلى استخلاص تشابهات مع قواعد اللغة العبرية، حتى وإن كانت هذه التشابهات تنتهك بعض الفوارق الدقيقة بين اللغتين" (أولمان 2012: 80).

رابعاً، وعند فحص مواقع الويب الخاصة بالجامعات قيد المراجعة نلاحظ قلّة حضور أو غياب اللغة العربية عنها رغم أنّها تعدّ لغة رسمية (ثم أصبحت "ذات مكانة خاصة" منذ 2018). فعلى الرغم من توجيهات مجلس التعليم العالي، منذ 2013، "لا يزال الوضع بعيداً عن أن يكون مرضياً، فجميع مواقع الجامعات مترجمة إلى اللغة الإنجليزية بطريقة احترافية عالية، بينما في بعض الصفحات بالعربية تكون الترجمات سيئة جداً" (أمارة 2016: 8). وغياب اللغة العربية عن المنصات الرسمية لمؤسسات التعليم العالي تشكّل عائقاً أمام وصول الطلبة العرب (الذين يمثلون نسبة كبيرة من الطلاب) إلى المواد التعليمية والمعلومات كما يعزّز التراتبية اللغوية في الخطاب المؤسسي.

ونستثني موقع قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة حيفا الذي تمت ترجمته بالكامل إلى اللغة العربية وكذلك موقع الجامعة العبرية في القدس الذي يمكن الولوج إليه مباشرة باللغة العربية ومعظم

الروابط الموجودة فيه مترجمة إلى اللغة العربية. أما الصفحة الرئيسية لقسم دراسات الشرق الأوسط لجامعة بن غوريون في النقب فهي تقدّم أولاً باللغة العبرية ثم باللغة العربية.

المحاضر والعوائق الهيكلية

تظهر التقارير التي نشرت في 2019⁸ أنّ مؤسسات التعليم العالي العبري تعاني من نقص في مدرّسي اللغة العربية. فعندما نأخذ بعين الاعتبار المحاضرين وأعضاء هيئة التدريس العرب فإنّ أعلى نسبة كانت في جامعة حيفا (3.9%) وفي جامعة بن غوريون (3%) عام 2011. وتكون هذه النسب أقلّ في جامعة بار إيلان والجامعة العبرية (كلاهما أقلّ من 1%). ويقلّ حضورهم أكثر في مسارات التّأهيل لتدريس اللغة العربية كلغة ثانية. ففي السنة الدّراسية 2011-2012 درّس 4,665 محاضرًا، من بينهم 4,583 محاضرًا يهوديًا و82 محاضرًا عربيًا (علي ودعاس 2018: 50). "ونتيجة للفجوة القائمة في القوى العاملة في الميدان فإنّ الكثير من معلّمي الموضوع يفتقدون إلى التّأهيل المطلوب أو أنّهم مؤهلون جزئيًا فقط" (ماعوز شاي 2021: 8). ووفقًا لبعض الأبحاث التي قامت بها منظمة سيكوي فإنّ المحاضرين العرب لا يشاركون في وضع البرامج والخطط الدراسية في الجامعات الإسرائيلية. وحتى المؤهلون لتدريس اللغة العربية في معظم الكليات قد تتلمذوا على الأغلب على يد محاضرين يهود ضمن برامج تعليم أعدت من دون استشارة مختصين عرب⁹. إضافة إلى أنّ غياب المحاضر العربي يعني غياب أساس التخصص وبالتالي فالخريجون لن يكونوا قادرين على العمل بهذا المجال بمهنية عالية" (أبو غزالة 2009).

الطالب محور أساسي: بين الواقع والمأمول

الطلبة في الجامعات العبرية ينقسمون إلى مجموعتين رئيسيتين: طلبة فلسطينيون من عرب 48 معظمهم ينتقون اللغة العربية كلغة أم، يمثّلون 9.3% من إجمالي الذين يدرسون للحصول على اللقب الجامعي الأول مقارنة بـ 88.3% من اليهود. وطلبة يهود يتعلّمون العربية كلغة أجنبية لأهداف أكاديمية، ثقافية أو مهنية ويكون مستوى تحصيلهم غالبًا أقلّ مقارنة بمستواهم في اللغة الإنجليزية (عرار وأبو الهيجة 2018: 78). وحسب المعطيات التي وفرتها وزارة التّربية والتّعليم يتبيّن أنّه ليست هناك متابعة كافية ومنهجية لعدد متعلّمي اللغة العربية في كلّ مؤسسة. وبالتالي، فإنّه لا يمكن تطوير سياسة ناجحة وتحديد أهداف لزيادة عدد المتعلّمين (حيدر 1993: 38).

وهناك أمر آخر وهو الاستعداد والدافعية. فبعض الطلاب مثلاً تحكمهم دوافع اجتماعية أو فكرية أو دينية أو مهنية لتعلّم اللغة العربية ونجد البعض الآخر يركّز على مهارة دون أخرى. ويجدر القول إنّ المسجلين في أقسام اللغة العربية لا يحصلون عادة على أيّ تشجيع أو تشويق لتعلّم هذه اللغة من أيّ جهة. وغياب التشجيع والترغيب يعتبر من أبرز العوائق أمام تعزيز تدريس اللغة العربية. علاوة على أنّهم ليسوا بمستوى لغوي واحد. فبعضهم يقرأ العربية وينطق بعض الكلمات والبعض الآخر لم يبلغ بعد هذا المستوى. وتدرّسهم في فصل مشترك يعتبر أمرًا صعبًا للغاية. فإذا وقع اعتبار من هم أقلّ مستوى فالمتقدّمون متضررون ولو اعتبر هؤلاء فالمبتدئون لن يكونوا قادرين على تحقيق هدف التدريس (عرار وأبو الهيجة 2018: 80).

⁸ مجلس التّعليم العالي التقرير الموسّع – قرار مجلس التّعليم العالي حول موضوع تقييم جودة التّعليم لبرامج تدريس اللغة العربية والأدب العربي، بروتوكول الجلسة من تاريخ 24.9.2019.

⁹ أنظر موقع مركز سيكوي: <http://www.sikkuy.org.il>.

إنّ ما يجعل أقسام اللغة العربية في الجامعة العبرية وتل أبيب مختلفة عن أقسام اللغات الأخرى ليس أنها لا تعطي الأولوية لإتقان التدريس في المهارات اللغوية المختلفة فقط، بل كونها "تتسامح مع غياب الإتقان بين الطلاب. وبالتالي فهم يكملون دراساتهم الأكاديمية للغة العربية دون إتقان متوازن لمهارات القراءة والكتابة وفهم الاستماع والتحدث باللغة العربية" (أولمان 2010: 299). وتجدر الإشارة إلى أنّ صعوبة دراسة تخصصات اللغة العربية لا تقتصر على الطلاب العرب ولكن أيضا على الطلاب اليهود لذلك لا يوجد إلزام بتقديم الوظائف باللغة العربية. والملاحظ اليوم أنه ليست هناك متابعة رسمية قطرية لمستوى المعرفة الذي يكتسبه المتعلمون خلال سنوات التعليم. ولم تحدّد الوزارة سلماً لقياس مستوى المعرفة وإتقان اللغة، وليست هناك متابعة لتحصيلاتهم نسبةً إلى المستوى المطلوب. لذلك، فإنّ الوزارة غير قادرة على تطوير سياسة ناجعة لتحسين مستوى تدريس اللغة العربية (ماعوز شاي 2021: 9).

الخاتمة

ركّزنا في هذا المقال على الفضاء الأكاديمي في إسرائيل وحاولنا توسيع نطاقه من منظور بحثي أكاديمي مقارنة. ليس هناك شك في أنّ تطورا كبيرا قد حصل في تعليم العربية على الرغم من المشاكل والعقبات الكثيرة التي يواجهها، كما ونوعا، ممّا أسهم إسهاما كبيرا في ارتفاع عدد الطلاب العرب الذين يتابعون دراساتهم في مؤسسات التعليم العالي. إلّا أنّه لم يتطور بالخطوات نفسها التي تطوّر بها تعليم العبرية أو الإنجليزية (حيدر 1993: 38).

إنّ البرامج الأكاديمية المتخصصة في مجالات مثل الأدب العربي واللغويات والترجمة التي تقدّمها هذه الجامعات وجمهور الطلاب المتنوع الذي تستهدفه يجعلها مرجعا أساسيا لدراسة المناهج التعليمية والمشكلات التي تواجه اللغة العربية في التعليم العالي. أمّا كليات تأهيل المعلمين فتعتبر حجر الزاوية في تدريس اللغة العربية وبعدّ التنسيق بينها وبين الجامعات أمرا في غاية الأهمية لتحقيق التوازن بين المستويين النظري والعملي.

وتشير نتائج هذا البحث إلى أنّ "التحديات التي تواجه اللغة العربية في الأوساط الأكاديمية العبرية كبيرة، سواء ذلك من حيث تأثير العبرية أو من حيث مكانتها في ظل التحديات الثقافية في زمن العولمة" (أمارة 2010: 16)، وهو ما يسمّيه محمد أمارة "الحضور-الغياب" للغة العربية (أمارة وآخرون 2016: 6). فباختصار تعاني اللغة العربية من الفارق الكبير بين الجوانب النظرية والتطبيقية في تدريسها. فالأقسام المختصة بها تعتمد بشكل كبير على التدريس باللغة العبرية، بعكس اللغات الأخرى التي يقع تدريسها بلغاتها الأصلية. كما أنّ التوجهات الغربية والاستشراقية مازالت تهيمن على أساليب تدريس العربية وتعرّز إضعافها.

وفي سياق متصل، أشارت أبحاث أكاديمية عديدة إلى قلق اللغويين والمعلمين العرب في إسرائيل بشأن "الخسارة التدريجية" للغة العربية الفصحى وتخفيفها وحتى بشأن سلامة اللغة العربية العامية نفسها. حيث أنّ الاختراق الكبير للغتين العبرية والإنجليزية في الاستخدام العام إلى جانب "النظرة السيئة التي يتبنّاها العديد من الطلاب للغة العربية" دفع بعض المثقفين العرب إلى "التحذير من أنّ اللغة العربية تخضع لاستهلاك تدريجي للغة العبرية التي قد تحل محلّها" (أولمان 2010: 21).

ولقد اتفقت أغلب الدراسات على ضرورة مساهمة المؤسسات الأكاديمية العبرية في تحسين وضع اللغة العربية وعلى الحاجة الماسّة لإجراء تغيير جذريّ في تدريسها من خلال تطبيق أكثر لمهارات اللغة الأربع خلال حصص الدرس والربط الشامل بين اللغة والثقافة التي تدرّس. وأيضا من خلال تعزيز الدمج بين أقسام اللغة وآدابها في الجامعات وبين مسارات التأهيل لتدريس اللغة العربية (أمارة 2016: 36؛ ماعوز شاي 2021: 24).

المراجع

- 'Ali, Nohad. 2013. *Representation of Arab Citizens in Institutions of Higher Education in Israel*. [In Hebrew.] Jerusalem: Sikkuy.
- 'Ali, Nohad & Rima'a Da'as. 2018. *Higher Education among the Arab Minority in Israel: Representation, Mapping, Barriers and Challenge*. [In Hebrew.] Tel Aviv: Resling.
- Amara, M. & Mar'i, A.-R. 2002. *Language Education Policy: The Arab Minority in Israel*. Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publishing.
- Arar, Khalid & Yonis Abu El-Hija. 2018. "A University for the Arab Minority in Israel: Stake Holders' Perceptions and Proposed Models", *Higher Education Policy* 31 (1).75-96.
- Brosh Hezi. 1997. "Arabic for hebrew speakers in Israel – 'second language' or 'foreign language'?" [in Hebrew]. *Helqat Lashon*, 23. 111-131.
- CBS (Central Bureau of Statistics). 2016. "Demographic Characteristics." Retrieved from <http://www.cbs.gov.il/en/subjects/pages/Demographic-Characteristics.aspx>.
- Hamarsky, Heba, 2008. *Arabic Language Instruction in Israeli Universities: Policy and Practice*, unpublished MA thesis, English Department, Bar-Ilan University.
- Landau, J.M. (ed.). 1961. *The Teaching of Arabic as a Foreign Language: Selected Articles* [in Hebrew]. Jerusalem: School of Education of the Hebrew University & the Ministry of Education and Culture.
- Lustigman, R. 2008. "Arabic instruction in Hebrew schools: A Melancholy Sunset". In *Sixty Years of Education in Israel: Past, Present, Future* [in Hebrew], Jerusalem: Mandel Leadership Institute. 167-177.
- Maschler, Yael.1996. "Reviewed Work: Language, Identity, and Social Division: The Case of Israel by Eliezer Ben-Rafael". *Language in Society*, Vol. 25, No. 3. 476-480.
- Mendel, Yonatan. 2011. *Arabic Studies in Israeli-Jewish Society: In the Shadow of the Political Conflict*, Ph.D. Dissertation, Queens' College, University of Cambridge.
- Mendel, Yonatan, May Arow, Thabet Abu Rass, and Gal Kramarski. 2020. *Arabs, Jews, Arabic: Arabic Teaching in Israel and its Challenges Research*. Jerusalem: Van Leer Institute.
- So'en, D., and Debbie, E. 2006. "Arabic – how come? Attitudes of pupils towards the Arabic language and their willingness to learn the language" [in Hebrew]. *Hahinukh Vesvivo* 28. 193-206.
- Spolsky, B., Shohamy, E., and Donitsa-Schmidt, S. 1995. "The teaching of Arabic in the Hebrew Sector: A Profile" [in Hebrew]. Retrieved from <http://www.biu.ac.il/hu/lprc/home/ARAFHEB.htm>.

- Spolsky, Bernard, and Elana Shohamy. 1999. *The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Uhlmann, A.-J. 2010. "Arabic Instruction in Jewish Schools and in Universities in Israel: Contradictions, Subversion, and the Politics of Pedagogy". *International Journal of Middle East Studies* Vol. 42, No. 2, Cambridge University Press. 291-309.
- Uhlmann, A.-J. 2012. "Arabs and Arabic Grammar Instruction in Israeli Universities: Alterity, Alienation and Dislocation". *The Middle East Critic*, volume 21.101-116.
- Weisblatt, N. 2002. "Arabic instruction – thoughts and challenges" [in Hebrew], *Journal of the Teachers of Arabic and Islam* 27. 170-173.
- أبو غزالة، مروان. 2009. مواقف الطلاب العرب الجامعيين من اللغات: العربية، العبرية والإنجليزية في جامعة حيفا، رسالة ماجستير (بالعبرية)، جامعة تل أبيب.
- أمارة، محمد. 2010. *اللغة العربية في إسرائيل: سياقات وتحديات*. الناصرة، كفر قرع وعمّان: دارسات، دار الهدى ودار الفكر.
- أمارة، محمد، دونيتسا-شميدت، س وعبد الرحمن مرعي. 2016. *اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل: الغياب التاريخي، التحديات الحاضرة، التطورات المستقبلية*. القدس: معهد فان لير في القدس.
- أمارة، محمد. 2024. "اللغة العربية في القرن الواحد والعشرين: التحديات وسبل مواجهتها"، *المجلة مجمع اللغة العربية، حيفا*، عدد 15، ص 69-106.
- أور، ينير. 2011. "مواد التعليم لتدريس اللغة العربية وملاءمتها للمناهج الدراسي: مراجعة مطلوبة لعمل فريق الخبراء حول موضوع تدريس اللغة العربية في التعليم العبري"، المبادرة للبحث التطبيقي في التعليم. الرابط <http://education.academy.ac.il>.
- جرايسي، برهوم. 2018. "فقط 1.6% من البالغين اليهود يتحدثون العربية بفضل تعلمها في المدرسة"، المركز الفلسطيني للدراسات الإسرائيلية "مدار"، رام الله. الرابط <https://www.madarcenter.org>.
- حيدر، عزيز. 1993. "العرب في إسرائيل والتعليم العالي"، *مجلة الدراسات الفلسطينية*. بيروت: مؤسسة الدراسات الفلسطينية، العدد 15. 38-58.
- شحادة، حسيب. 2018. "مراجعة كتاب أمارة، محمد؛ ودونيتسا شميدت، سمدار؛ ومرعي، عبد الرحمن"، *مدى الكرمل العدد الثالث والثلاثون*.
- ماعوز شاي، ياعيل. 2021. "تأهيل معلمين لتدريس اللغة العربية في التعليم العبري: بحث سياسي". الرابط سيكوي، Sikkuy.org.il.
- مندل يونتان، مي عرو، ثابت أبو راس، غال كرامارسكي. 2020. *العرب، اليهود واللغة العربية: تدريس اللغة العربية في إسرائيل وتحدياته*. تقرير بحث الترجمة إلى العربية: سليم سلامة. القدس: منشورات فان لير.

BIANCA BRANDEA¹
University of Bucharest

A HISTORY OF MOROCCAN ARABIC STUDIES

Abstract. The first recorded studies on Moroccan Arabic date back to the late 19th century, as a consequence of the interest of the French administrators and Orientalists who were focused on Morocco's political and economic importance to France. These first studies aimed to report grammatical descriptions and transcriptions of spoken varieties. Since its beginning, the 20th century brought a more extensive attentiveness in understanding the local language varieties of the colonised North Africa, which led to more systematic studies that described Moroccan Arabic phonetics and phonology, as well as comparative observations on the Maghrebi varieties. After World War II, European linguists introduced a modern approach in Moroccan dialectology and sociolinguistics, discovering relationships between different Moroccan Arabic varieties and documenting regional ones. The 21st century studies keep pace with the modern reality in the Moroccan society, revealing cultural, sociolinguistic, educational, and socio-political influences in the spoken Moroccan Arabic.

Keywords: Moroccan Arabic, dialectology, language studies, modern studies, Morocco

1. Introduction

The present paper represents a non-exhaustive conspectus on some of the most significant studies concerning Moroccan Arabic throughout history, starting with the first simple linguistic discoveries from the 18th century, then reaching the most recent study trends that display a more complex and detailed perspective in academic publications. We will therefore observe the importance and purpose of studies on Moroccan Arabic in the last centuries. I have also approached the topic of the present study in my doctoral thesis entitled "The language of the sports supporters from Casablanca".

Due to the fact that the Arabic vernacular spoken among Moroccans had been given various names throughout history – most relevant being *Dārija* or

¹ E-mail: biancabrandea@drd.unibuc.ro

el-maġribiyya –, in the present paper we will distinguish one name that encompasses all its aspects and phases, namely Moroccan Arabic.

2. Early Studies

In their contributions about the evolution and linguistic aspects of Moroccan Arabic, Heath (2020: 214) and Caubet (2008b: 274) mention that the first documentations pertaining to this variety date back to the 15th century and were written by Jewish deportees from Spain.

Due to the Western colonizers' interest in understanding and using the languages spoken in the conquered territories, Moroccan Arabic started being documented in order to be taught and learnt by the colonizers, especially motivated by the political and economic relevance that Morocco had for the European forces such as France and Spain. These initial studies aimed to report grammatical descriptions and transcriptions of spoken varieties.

A relevant study from this era is entitled *Rudiments of the Arabic-Vulgar of Morocco: With Numerous Exercices and Examples of Its Theory and Practice* and was published in 1872 in Spanish and in 1900 in English by José Lerchundi, a Spanish Franciscan missionary Arabist. At that time, Morocco is referred to as part of The Moorish Empire and its inhabitants are called Moors. Lerchundi is among the first Arabists to emphasize the differences between the spoken and written language:

European grammarians usually divide the Arabic Tongue into the Literary, and the Vulgar. Literary Arabic, called also “learned” “written” or “classical” is employed in writing; the Vulgar is the language *spoken* in the different moslem countries, but it is not written at anyrate by educated persons as it is a corruption, more or less perceptible, from “Literary” Arabic from whose rules it constantly wonders (Lerchundi 1900: VII).

Lerchundi also unveils the colonial perception upon Arabic varieties in the 19th century, as he states:

There are four principal Dialects of Arabic-Vulgar namely those of Arabic, Egypt, Syria and Barbary, and without any doubt soever the last-named is the one which breaks away the most from grammatical rules, particularly that form of it spoken in the Empire of Morocco that is to say the Dialect treated of in this work (Lerchundi 1900: VIII).

These observations suggest that speaking an Arabic vernacular as a non-Arab implies prior knowledge of Standard Arabic grammar.

Nonetheless, Lerchundi admits the challenging aspect and originality of his work:

Not without great difficulties, due to not having in Mission any Monk conversant with the Arabic tongue, to the lack of books for the purpose, (I do not know of any treatise, Spanish or foreign, upon the Arabic Vulgar of Morocco), and finally to the difficulty of finding any moor who would lend himself to teaching constant application to compile some few sheets for my private use (Lerchundi 1900: X).

Auguste Mouliéras, a French missionary and anthropologist born in Algeria, acknowledges the ignorance regarding the Arabic from Morocco from the previous centuries. In his study published in 1895, entitled *Le Maroc inconnu: étude géographique et sociologique. Exploration du Rif*, he observes various regions and local tribes, underlining the linguistic complexity by stating that “knowing Arabic is like knowing at least twenty languages” (Mouliéras 1895: 3).

3. 20th Century Studies

Numerous studies from the 20th century continue the exploration of Moroccan Arabic focusing on semantics, morphology, and phonology. These trends lead to a more expansive documentation about local variations, commonly in contrast with the Standard Arabic norms and, following Ferguson’s (1959) definition of diglossia, the question of different varieties and languages pertaining to Moroccans’ speech has become an intriguing topic for international scholars.

In his study about the linguistic history of Morocco, the Moroccan linguist and anthropologist Simon Lévy (1996) concludes that the multilingual social reality of Morocco is the antithesis of the *une nation, une langue* motto (Lévy 1996: 127).

3.1. An Inconsistent Arabic Script

A remarkable characteristic identified in the studies from previous centuries is the inconsistency of the Arabic script, which is not limited to certain periods. Although the authors claim that the Arabic language (along with its local varieties) is the subject of their researches from Morocco, some of them use the Maghribi script in their textbooks, transcriptions, and glossaries.

The table below highlights the consonant varieties found in the aforementioned studies, distinguishing the Modern Standard Arabic version of Arabic script from the Maghribi:

Table 1

Arabic Script Varieties Identified in Moroccan Arabic Studies from the 19th and 20th Centuries

Modern Standard Arabic	Maghribi script	Phoneme (Latin script)
ف	ڤ	f
ك	ڤ	k
ق	ڤ	q
ج	ڤ	g

The Maghribi script is used especially by French scholars, as it had been observed in the following studies: *Notices sur les caractères étrangers, anciens et modernes* by the French Assyriologist Charles Fossey (1927), *Textes arabes en parler des Chleuhs du Sous (Maroc): Transcription, traductions, glossaire* by the French Arabist and Berberologist Edmond Destaing (1937), *Der arabische Dialekt der Houwāra des Wād Sūs in Marokko* by the Swiss Orientalist Albert Socin and German Linguist Hans Stumme (1894).

Nonetheless, the Maghribi script is used by a Moroccan Professor in an Arabic-French dictionary published in 1923, which might suggest a preference of the French audience for the Maghribi script. The dictionary contains terms mostly specific to Morocco, Tunisia, and Algeria (Tedjini 1923: VI). A notable example refers to the term *beaucoup* which is listed in Moroccan Arabic as *bzzāf* or *b-zzāf*: “بالزَّاب ou بزَّاب” (Tedjini 1923: 18).

Although the following studies pertain to the same era as the ones listed above, their Arabic texts had been written in the Modern Standard script: *Hespéris: Archives Berbères et Bulletin de l'Institut des Hautes-Études Marocaines* (1924), and *Mélanges René Basset* (1925) by the Moroccan High Studies Institute members from Paris.

A different approach regarding Moroccan Arabic learning is notable in the conversation guide published by two German Arabists in 1912, where they had only used the Latin script for transcribing texts in the Moroccan Arabic from Casablanca, without using Arabic scripts at any extent (Vassel and Kampffmeyer 1912).

4. Moroccan Arabic's Status

The representative researcher Catherine Miller follows the four main criteria used by linguists to determine whether a language or variety is either peripheral or minority. Firstly, the geographical criterion has a different applicability in Moroccan Arabic's case, as it pertains to the “less central and more peripheral” class of the peripheral Arabic dialects. The second criterion is demographic, implying that the language of the majority could acquire the official status and be imposed to the minorities. Along with the conclusion that this criterion

cannot be universal (Miller 2011: 57), we can note that it does not apply to the linguistic situation in Morocco due to the lack of institutional recognition of the Moroccan Arabic as an official language.

Nevertheless, the third and fourth criteria listed by Miller (2011: 58) could be applied in the evaluation of Moroccan Arabic. The third one is socio-economic and is used to distinguish language levels and styles according to the social class hierarchies.

The uses of disadvantaged, even illiterate, social classes will be considered less prestigious, less valued than the uses of educated or bourgeois classes who would hold the norm. In multilingual countries, the distinction between social classes can be based on the use of different languages, while in more monolingual countries, it will mainly be what sociolinguists call sociolects.

The fourth criterion is a political one, implying that the most powerful and/or central groups define the standard norms of a language (Miller 2011: 58). The Moroccan researcher Ahmed Ech-Charfi also concludes that “linguistic change in peripheral communities is caused not only by local attitudes, but also by attitudes of the dominant community” (Ech-Charfi n.d.: 26).

Such an influential status has been attributed to the vernacular of Casablanca, according to several researchers’ observations (Hachimi 2018: 61-2). Jordi Aguadé further argues that the city of Casablanca has evolved after the colonization, which concomitantly led to the evolution of the Moroccan Arabic (Aguadé 2003: 301).

Although the main subject of the present paper is Moroccan Arabic, we cannot overlook the influence of Amazigh in Morocco’s linguistic landscape. In his publication entitled *The Arabic Language and National Identity: A Study in Ideology*, Yasir Suleiman (2003) mentions the ideological antagonism between Amazigh and Arabic in Morocco:

The Berber-speaking populations in Algeria and Morocco supported Arabic against French during the nationalist struggle for independence in the first half of the twentieth century. But the situation changed after independence. Berber-speakers started to assert their own identity through an increased emphasis on their language (Suleiman 2003: 11).

Amazigh had been recognized as an official language in the current Constitution of Morocco adopted in 2011, which led to an increasing demand of institutional recognition of Darija. Politicians, intellectuals, and the civil society had been already encouraging this recognition before 2011, due to Darija’s usage all around the Moroccan media, from informal discussions to political debates, interviews with officials, broadcasts from the Parliament, etc. (Chatar-Moumni 2015: 75-6). Unofficially, however, Darija is already the predominant Arabic variety in Moroccans’ everyday speech.

In her study about the plurilingualism issues and challenges, the Moroccan researcher Asma Nifaoui (2020) simply lists the most relevant languages in Morocco

according to their status: “the group of official languages (standard Arabic and Amazigh), the group of mother tongues (Moroccan Arabic and Amazigh) and that of foreign languages, mainly French, English, and Spanish” (Nifaoui 2020: 6). The researcher Adil Moustauoui also notes that the empowerment of the Moroccan Arabic is based on “the appearance of a discourse that reasserts Moroccan Arabic as the national language, and through the expansion of its sphere of use” (Moustauoui 2018: 535).

Even if Moroccans are constantly exposed to multiple languages and varieties, the mother tongue for many Moroccans remains the one which is used in familial environments and in which they claim to have a greater level of proficiency, according to survey responses from 2006 and 2012 (Benítez-Fernández, de Ruiter and Tamer 2012: 101-2). The individuality of the mother tongue, thus being different from standard Arabic, Amazigh, or other languages, is also observed by Caubet’s research in 1999, which involved the questionnaire responses of Baccalaureate graduates (Caubet 1999: 235). This tendency is thought to persist as a consequence of the “failure of arabicization” subsequent to the independence regained in 1956 (Benítez-Fernández, de Ruiter and Tamer 2012: 83).

After analysing and comparing dialectology studies which illustrated collected data using maps, Catherine Taine-Cheikh (2012) concludes that, in the process of understanding and defining the language contact and status between Amazigh and Arabic in Morocco, historical events and continuity are more relevant than geographical delimitations (Taine-Cheikh 2012: 42).

Miller (2011) attempts to define the norms and identify deviations in contemporary Moroccans’ speech, mentioning that the status and evolution of Moroccan Arabic are mostly influenced by its usage in urban areas and in youth’s speech, where it is generally exposed to language contact and code-switching, especially involving French and other foreign terms that are popular in virtual environments such as social media (Miller 2011: 65).

The status of Moroccan Arabic as an identity factor will be further discussed in section 6, dedicated to this issue.

4.1. *Diglossia and triglossia*

The Moroccan researcher Abderrahim Youssi reconsiders the definition of diglossia provided by Charles Ferguson (1959):

Diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature, either of an earlier period or in another speech community, which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation (Ferguson 1959: 336).

Youssi (2013) therefore indicates that the linguistic landscape of Morocco is more complex and exceeds the limitations of Ferguson's concept, introducing the notion of triglossia, defined by the coexistence of the three linguistic levels: the high level – or formal, represented by the Classical or Modern Standard Arabic, which is inaccessible to most speakers –, the low level – referring to the Moroccan Arabic that is used in daily communication, especially in informal environments –, and the median variety – in addition to the linguistic landscapes observed by Ferguson (1959), the contemporary Moroccan speakers use a blend of linguistic elements from both Classical or Standard Arabic and Moroccan Arabic in media, intellectual discussions, and other interactions with speakers of various statuses. He further concludes that “this centuries-old situation of diglossia in bilingualism, then of triglossia in multilingualism in the modern era, has been able to create illusions regarding the real functions of language in both oral and written communication in general, and the transmission of knowledge and skills in particular” (Youssi 2013: 33-4).

Aguadé (2012) emphasizes the linguistic authority which politicians must have and he condemns the lack of grammatical accuracy and prestige that he had noticed in the speech of Moroccan politicians, mentioning his forthright point of view in this regard:

In my opinion, the problem here does not lie in the use of the classical language, but rather in that of the “wooden language” (whether in Arabic, dialect, French or Berber!) of the Maghreb political class, a class with which most of the population unfortunately cannot identify. Let us not forget that Egypt – an Arab country where the use of dialect in official speeches, magazines, books, plays, television series and films has been common for decades – has a political regime much less democratic and much more repressive than that of Morocco. And it is more than doubtful that the Iraqis recognized themselves in the dialectal language that the dictator Saddam Hussein and his entourage often used in their speeches... (Aguadé 2012: 370).

5. Code-switching and Loanwords

Poplack (1988) distinguishes loanwords from code-switching according to the frequency of the linguistic elements in question in everyday speech. Therefore, she suggests that a word or structure which is often embedded in a matrix language might become a loanword, as long as it is subjected to phonological and morphological integration in the matrix language (Poplack 1988: 28-9). Although such observations are relevant for standard languages, we can apply Poplack's strategy on Moroccan Arabic corpora, despite the lack of its official standardization.

One of the most common practices of code-switching occurring in Moroccans' speech implies the embedding of French words into the Moroccan Arabic matrix. This phenomenon had been observed by various European and Moroccan researchers such as Hassan Takrou (2012), who observes the phonological

and morphosyntactic adaptation and order in such speech productions. His study proves that the mother tongue – Moroccan Arabic – predominantly represents the matrix language and leads the linguistic transformations of the French embedded terms, regardless the proficiency level that the speakers may have in French (Takroun 2012: 74).

An additional noteworthy study assesses code-switching tendencies and patterns in Amazigh radio discourse. Based on both quantitative and qualitative analyses, the Moroccan authors conclude that the discourses produced by Amazigh bilinguals are bidirectional, implying that “both languages play the role of matrix language and embedded language in varying degrees” (Driouch and Elghazi 2023: 1323).

Spanish language is another essential feature in the expansion of the Moroccan Arabic vocabulary. In this regard, a study published in 1987 by the Spanish researchers Laila Benyahia and Jordi Aguadé exposes instances of Spanish words which had been embedded in Moroccan Arabic and had been adapted to the latter’s rules and structures to such an extent that they have become loanwords (Benyahia and Aguadé 1987).

6. Linguistic identity and beyond

The emblematic French researcher Dominique Caubet (2017d) debates broadly the impact of the Moroccan Arabic usage for defining modern Moroccan identity. She starts her study with the following statement:

Darija (Moroccan Arabic) has undergone drastic changes in practices in the Moroccan emerging civil society from the beginning of the century. Its status was influenced by the place it had taken in the Moroccan landscape. Voices claimed that Darija was a key element for the definition of a new Moroccan identity, Moroccanness (Caubet 2017d: 99).

Artistic productions are often meant to expose honest traits pertaining to their authors, even from a sociolinguistic perspective. This aspect is exemplified by Moroccan rappers who have started expressing themselves “in their natural language, Darija, sometimes mixed with French or English” since the late 1990s. The progressive development of Darija led to an extraordinary act in 2006, when artists, intellectuals, and journalists were claiming for the first time that they were “proud of their mother tongue, Darija” (Caubet 2008: 113-7). After observing manners in which modern Moroccans write their own Arabic dialects, Aguadé (2006) emphasizes the distinctiveness of Moroccan Arabic, suggesting that it could be considered an independent language with its own linguistic system (Aguadé 2006).

Another significant statement extracted from Caubet’s significant works is the following:

The general impression is that this use of Darija as a language name is fairly recent, but we haven't been able to trace it exactly. In the old days, people used to refer to *l-earbiya dyal-na* ("our Arabic") or just *l-earbiya*, when opposed to Berber or French; or *l-lehja* ("speech", "parlance"), when opposed to *l-foṣḥa* (Classical Arabic). This reference to Darija has developed tremendously since the beginning of the century, together with a form of public recognition. Nowadays, it is used massively in Arabic – and in French as *la darija* (Caubet 2017d, 100).

Furthermore, Moroccan Arabic has become more often referred to as Darija in linguistic studies, especially after the first decade of the 21st century.

A remarkable observation regarding formal aspects and the "correct" use of Moroccan Arabic pertains to Dominique Caubet (2018), highlighting the speakers' fluency in a language without norms:

More than fifteen years of experience in writing Darija, in Latin or Arabic script, have led to a situation where most connected Moroccans have now acquired fluidity in reading and writing Darija, through collective national effort. Beyond the first amazement at the easiness of communication, the fluency came without too much effort and with it, the ability to create. There was also a feeling of freedom since there is no language planning, but the accessibility of the language also made it risky (Caubet 2018: 13).

Additionally, Caubet argues that writing Darija in Arabic could be a political decision or even a statement, "because this is how your message will be conveyed to a maximum of people who are not really at ease reading Standard Arabic or French. Another reason, more political, is the idea of access to the people, in a post-'Arab spring' climate" (Caubet 2017: 120).

7. 21st Century Studies

A notable tendency from the first decade of the 21st century is the delimitation between local varieties of Moroccan Arabic, proven through phonetic and phonologic documentations from diverse areas. According to Caubet's contribution to *The Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, defining the koine reveals idiosyncratic implications, as it is presented to be spoken in the urban areas, but different from

the pre-Hilālīan dialects such as the ones spoken in Fes, Old Rabat, Salé, or Tetouan. (...) Morocco has a very particular situation in that the dialect of the political capital, Rabat, is too peculiar (old pre-Hilālīan dialect of Andalusī families) to be adopted as a koine; the intellectual capital, Fes, offers the same situation, and although the dialects of these old cities are prestigious in a way, they are not adopted nationwide (Caubet 2008b: 273).

In their comparative study about varieties from three Moroccan cities, the researchers Falchetta and Guerrero additionally state that the inter-urban vernacular does

not pertain to a certain origin, although it is spoken all around major cities (Falchetta and Guerrero 2023: 124). The Spanish researcher Christophe Pereira (2012) further observes the division of the North African dialects into sedentary pre-Hilalian and Bedouin dialects (Pereira 2012: 955).

Studies about Moroccan Arabic from the latest decades do not focus exclusively on modern subjects. Some scholars use complex perspectives and theories that have been developed until nowadays in order to scrutinize early studies. Such an approach belongs to the Spanish researcher Jairo Guerrero, who analyses a corpus published in 1800 under the title *Grammatica linguae Mauro-arabicae*. This grammar is authored by Franz von Dombay and it is the first systematic documentation of Moroccan Arabic, describing phonology, morphology, and syntax, thus being a foundational text in Arabic dialectology and it reveals cultural and linguistic interactions between Europeans and Moroccans (Guerrero 2015).

Analyses elaborated on various spoken varieties performed by contemporary scholars – who are knowledgeable about much older research results – agree that the Arabic from Morocco has been highly influenced, throughout the past century, by “rural-to-urban migration and the urban areas’ growth in demographic, socio-economic and political weight” (Falchetta and Guerrero 2023: 123-4). Other studies observe closely certain pronunciation tendencies and patterns motivated by various sociolinguistic factors. Such an example is represented by Guerrero’s research performed in 2019 and published in 2023, where he investigates the utterance of interdental fricatives in the north-eastern city of Berkane, which differs from one generation to another (Guerrero 2023).

Many studies in the 21st century focus on varieties, trends, or specific characteristics observed in certain communities, either offline or online, or in the media. Nowadays scholars debate the status of the Moroccan Arabic and its occurrence in the speech of multilingual communities. In addition to the multilingual Moroccan speakers, it is worth mentioning the Moroccan youth exposed to multilingual content available on the internet – especially on social media – which motivates them to embed foreign linguistic elements into their speech, despite their limited proficiency in the languages in question.

Linguistic practices on Moroccan radio stations inspired scholars such as Miller (2012) to observe their evolution throughout the first decade from the 21st century. In her research about the multilingual radiophonic landscape, Miller suggests that media might reflect sociolinguistic changes which are constantly taking place in Morocco (Miller 2012: 14-15). In another study about linguistic practices in the Moroccan media in the second half of the 20th century, Miller (2012b) notes that during the 1950-1960 decade the Moroccan media aimed to contribute to the education of people by promoting speech productions in Classical Arabic, but during the 1990s the use of vernaculars in the media revealed a mixed-style tendency (Miller 2012b: 157-8).

An additional observation extracted from her study about the use of Darija in the first decade of the 21st century refers to Mexican soap operas that had been dubbed into Darija instead of Classical or Standard Arabic, which marked an important step to the popularity and recognition of Darija (Miller 2010). Other conclusions following observations upon the printed Moroccan press from 2009 and 2010 show the prevalence of Standard Arabic in formal and objective sections, while Darija had been used in rather informal and entertaining contexts (Miller 2012c).

The question of the impact upon language evolution based on media corpus analysis is also approached by Nizha Chatar-Moumni in her study published in 2015. The author speculates that the usage of mixed styles and codes could contribute to the standardization of Moroccan Arabic (Chatar-Moumni 2015: 75).

The expansion and valorisation of Moroccan Arabic has become conspicuous also in the online environment, from entertainment to social media interactions and content creation. The sociolinguist Atiqa Hachimi considers that the outstanding and increasing popularity of Moroccan Arabic pop songs on YouTube demonstrates an expanding interest in written and oral Darija, which also “raises new and important sociolinguistic questions” (Hachimi 2017: 244). Regarding the usage of Moroccan Arabic in online interaction, Hachimi further argues that its increasing popularity in online written contexts does not necessarily entail the users’ fidelity towards the exclusive usage of Moroccan Arabic (Hachimi 2017: 245).

The worldwide phenomenon of “keyboard-to-screen communication or electronically mediated communication”, which emerged as a consequence of technology development and availability, led to formal adaptations of written Moroccan Arabic, “a language with no institutional status and no language planning”; thus, following Caubet’s definition, “the portmanteau word *3aransiya* < *3arabiya* + *faransiya* (“Arabic” + “French”) was the name given in the 80s to Darija-French code-switching; recently it was recovered by the young generations to name Darija written in Latin script, which was called *e-darija* around 2006” (Caubet 2018: 3). Caubet further highlights script adaptations that are recurrent in written productions:

Table 2

**Description of Arabic Characters Adapted to the Latin Script,
Based on the Visual Similarities between Digits and Arabic Characters**

Arabic character	<i>3aransiya</i>	Phoneme
ع	3	ʕ
ز	7	ħ
ق	9	q

Due to the development of artificial intelligence in the latest decades, Moroccan Arabic – like most of the contemporary languages and varieties – has been subjected to computational linguistic processes, such as natural language processing, which

led to extensive discussions motivated especially by its lack of standardization. A relevant study for this topic had been published by two researchers from the Institute for Language and Information of the University of Düsseldorf who mention that the spontaneous code-switching structures also represent an important challenge in defining code-switching patterns (Samih and Maier 2016). Studies on artificial intelligence represent an ongoing trend, motivated especially by the development of computational linguistics and machine learning.

7.1. Notes on Multilingualism

The question of multilingualism and exposure to various languages and styles is extensively discussed in contemporary research publications. Moroccans' responsiveness to external linguistic elements and their assimilation into Moroccan Arabic speeches is mostly common among young generations and motivated mainly by emigration and consistent online exposure to foreign content. This tendency goes beyond Arabic diglossia, triglossia, Amazigh, and French, embedding elements from other languages such as English, Italian, and Spanish.

In their group study among the Moroccan ultras, the eminent researchers Catherine Miller, Dominique Caubet, and Karima Ziamari indicate that their style is rather "glocalized" – "both very localized and globalized" –, referring mostly to their behaviour and approach to the ultras phenomenon and fandom (Miller, Caubet and Ziamari 2023: 52). Notwithstanding, I believe that their aforementioned concept is valid also with regards to the languages used by the Moroccan ultras in their diversified demonstrations (Brandea 2021: 507-8).

7.2. A Sociolinguistic Perspective on Free Speech

During the latest decades, Moroccans have been broadly inspired by international events and trends they had learned about mostly by virtue of the media. The flourishing freedom of speech has not been limited to certain topics, as it has also influenced the linguistic productions, especially after the Arab Spring.

The use and impact of Moroccan Arabic in artistic productions – mostly pertaining to underground subcultures – has been closely observed by Dominique Caubet throughout the past decades. In the beginning of her paper about the significance of Darija in new social and cultural movements, published in 2009, Caubet mentions the emergence of new music styles such as rap, rock, fusion, concomitantly with the departure from the North-African Raï music; thus, Darija had begun to be used by various young artists and protesters, contributing to its recognition in the civil society (Caubet 2009).

Analyses on Moroccan rap songs frequently unveil multilingual aspects and code-switching patterns or segments (Harrouchi 2015) but also disclose rappers' authenticity based on their expression manners that may include elements which are specific to their place of origin (Schwartz 2019).

Another ascending contemporary trend involves the linguistic and sociolinguistic analysis of chants and other expression manners of the sports supporters, frequently focusing on the ultras. In their article entitled "From emotion to politics: A sociolinguistic analysis of the Moroccan Ultras' chants", Miller, Caubet, and Ziamari debate the linguistic behaviour of the Moroccan ultras, focusing on code-switching, mixing, and affrication, then comparing them with more general youth language practices. In this particular case, Darija gains more recognition due to the popularity of the ultras' chants, which are often meant to express "the voice of the people" (Miller, Caubet and Ziamari 2023).

8. Conclusions

A significant aspect in the evolution of Moroccan Arabic studies is the development of the Moroccan identity based on the language representation. Studies published before the second half of the 20th century reveal the uncertainty of the national identity through inconsistent documentation of the local Arabic varieties. As the language had been initially documented in either Maghribi or Arabic script, nowadays the Arabic script prevails, while native Moroccan Arabic speakers also use the standard Arabic script in their written expression, together with a modern adaptation of the Latin script.

Moroccan Arabic studies have evolved throughout time to comply with the knowledge demand of their audience and to also reflect the changes and trends in the linguistic landscape of Morocco. These studies started from a basic, even rudimentary point, where simple observations upon the "Moors' language" had been listed, continuing to complex debates and analyses applied on specific varieties and communities.

Contemporary studies on Moroccan Arabic are not limited to the language on its own, but they often take into account its contact with other languages, revealing attentiveness to the preservation and definition of Moroccan identity whilst embracing external influences.

REFERENCES

-
- Aguadé, Jordi. 2003. "Notes on the Arabic dialect of Casablanca (Morocco)." In *AIDA 5th Conference Proceedings*, I. Ferrando and S.J. Sandoval (eds.). Cadiz. 301-308.

- Aguadé, Jordi. 2012. "Remarques sur la situation linguistique au Maroc". In *Dynamiques langagières en Arabophonies: variations, contacts, migrations et créations artistiques. Hommage offert à Dominique Caubet par ses élèves et collègues*, A. Barontini, C. Pereira, Á. Vicente and K. Ziamari (eds.). Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Colección estudios de dialectología árabe 7, 367-377.
- Aguadé, Jordi. 2006. "Writing dialect in Morocco." *Estudios de dialectología norteafricana y andalusí*. 253-274.
- Benítez-Fernández, Montserrat, Jan Jaap de Ruiter, and Youssef Tamer. 2012. "Questions of mother tongue and identity belonging in Morocco." In *Mother Tongue and Intercultural Valorization: Europe and its Migrant Youth*, F. Grande, J.J. de Ruiter and M. Spotti (eds.). 81-104.
- Benyahia, Laila, and Jordi Aguadé. 1987. "Notas acerca de algunos hispanismos en el árabe dialectal marroquí". *Al-Qantara* 8(1): 191-202.
- Brandeia, Bianca. 2021. "Code-switching în limbajul suporterilor sportivi din Casablanca." *Limbă și cultură*. 489-511.
- Caubet, Dominique. 1999. "Arabe maghrébin: passage à l'écrit et institutions." *Faits de langues* 13. 235-244.
- Caubet, Dominique. 2017d. "Darija and the Construction of 'Moroccanness'." In *Identity and Dialect Performance: A Study of Communities and Dialects*, R. Bassiouney (ed.). 99-124.
- Caubet, Dominique. 2008. "From 'Movida' to 'nayda' in Morocco: The use of darija (Moroccan Arabic), in artistic creation at the beginning of the 3rd millenium." In *Between the Atlantic and Indian Oceans, Studies in Contemporary Arabic Dialects* (Lit Verlag), S. Procházka and V. Ritt-Benmimoun (eds.). 113-124.
- Caubet, Dominique. 2008b. "Moroccan Arabic". in *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Vol. 3, K. Versteegh, M. Eid, A. Elgibali, M. Woidich and A. Zaborski (eds.), 273-287. Leiden/ Boston: Brill.
- Caubet, Dominique. 2017. "Morocco: An Informal Passage to Literacy in dārija (Moroccan Arabic)." In *The Politics of Written Language in the Arab World: Writing Change*, F. de Jong and E. A. Saad (eds.), 116-141. Leiden: Brill.
- Caubet, Dominique. 2018. "New Elaborate Written Forms in Darija: Blogging, Posting, and Slamming in Morocco." In *Routledge Handbook on Arabic Linguistics* (Routledge), A. Benmamoun and R. Bassiouney (eds.).
- Caubet, Dominique. 2009. "Nouveau mouvement culturel et social, nouveau rôle pour la darija (marocain); le Maroc d'après 2003." *Revue d'études berbères* 001. Retrieved from <http://reb.centrederechercheberbere.fr/nouveau-mouvement-culturel-et-social-nouveau-role-pour-la-darija-marocain-le-maroc-dapres-2003.html?revue=1>.
- Chatar-Moumni, Nizha. 2015. "Vers une standardisation de l'arabe marocain?" *Écho des études romanes* (Institut de langues et littératures romanes de la Faculté des Lettres de l'Université de Bohème du Sud) 11 (1): 75-91.

- Destaing, Edmond. 1937. *Textes arabes en parler des Chleuhs du Sous (Maroc): Transcription, traductions, glossaire*. Paris: Imprimerie nationale.
- Driouch, Aziz, and Mohamed Elghazi. 2023. "Amazigh-Arabic Code Switching in Amazigh Radio Discourse: Frequency and Structure." *International Journal of Social Science and Human Research* 6 (2): 1317-1325.
- Ech-Charfi, Ahmed. n.d. "Dedialectalisation of Moroccan Arabic." academia.edu Accessed January 29, 2025. Retrieved from https://www.academia.edu/10830443/Dedialectalization_of_Moroccan_Arabic.
- Falchetta, Jacopo, and Jairo Guerrero. 2023. "Koineization trends in Spoken Arabic across three Moroccan towns." *Kervan – International Journal of Afro-Asiatic Studies* 27: 123-142.
- Ferguson, Charles. 1959. "Diglossia." *Word* 15 (2): 325-340.
- Fossey, Charles. 1927. *Notices sur les caractères étrangers, anciens et modernes*. Paris: Imprimerie nationale.
- Guerrero, Jairo. 2023. "Dialect Variation Across Generations in Berkane (North-Eastern Morocco): the Case of Interdental Fricatives." *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos Sección Árabe-Islam* 72: 69-86.
- Guerrero, Jairo. 2015. "La gramática de árabe marroquí del austríaco Franz von Dombay." *Séptimo centenario de los estudios orientales en Salamanca* (Ediciones Universidad de Salamanca). 241-250.
- Hachimi, Atiqa. 2018. "Arabic Dialect Contact and Change in Casablanca: The Role of Simplification and Salience in the Adoption of a Morphosyntactic Variable." *Anthropological Linguistics* (University of Nebraska Press) 60 (1): 60-93.
- Hachimi, Atiqa. 2017. "Moralizing Stances: Discursive Play and Ideologies of Language and Gender in Moroccan Digital Discourse." In *Discourses of Endangerment. Ideology and Interest in the Defence of Languages* (Brill), S. Cotelli Kureth (ed.). 239-265.
- Harrouchi, Zineb. 2015. "Les fonctions des langues dans le Rap marocain." *Langues, cultures et sociétés* 1 (1): 118-134.
- Heath, Jeffrey. 2020. "Moroccan Arabic." In *Arabic and Contact-Induced Change*, C. Lucas and S. Manfredi (eds.), 213-223. Berlin: Language Science Press.
- Institut des hautes-études marocaines. 1924. *Hespéris: Archives Berbères et Bulletin de l'Institut des Hautes-Études Marocaines*. Vol. 4. Paris: Edaraf.
- *** 1925. *Mélanges René Basset*. Vol. XI. Paris: Éditions Ernest Leroux.
- Lerchundi, José. 1900. *Rudiments of the Arabic-Vulgar of Morocco: With Numerous Exercises and Examples of Its Theory and Practice*. Trans. by James Maciver Macleod. Tangier: The Spanish Catholic Mission Press.
- Lévy, Simon. 1996. "Repères pour une histoire linguistique du Maroc." *EDNA* 1: 127-137.
- Miller, Cather, Dominique Caubet, and Karima Ziamari. 2023. "From emotion to politics: A sociolinguistic analysis of the Moroccan Ultras' chants." *Journal of Arabic Sociolinguistics* (Edinburgh University Press) 1 (1): 50-75.

- Miller, Catherine. 2012. "Evolution des usages linguistiques dans les nouvelles radios marocaines." In *Evolution des pratiques et des représentations linguistiques dans le Maroc du XXIème siècle* (L'harmattan), M. Benitez-Fernandez, C. Miller, J.J. de Ruiter and Y. Tamer (eds.). 14-59.
- *** 2010. "Langues et média au Maroc dans la première décennie du XXIème siècle." HAL SHS Id: halshs-00599160. Retrieved from <https://shs.hal.science/halshs-00599160v1>.
- Miller, Catherine. 2012b. "Langues et medias dans le monde arabe/arabophone: Entre idéologie et marché, convergences dans la glocalisation?" In *Langues et Médias en Méditerranée* (L'Harmattan), edited by Abdenbi Lachkar. 57-171.
- Miller, Catherine. 2011. "Marges et Normes linguistiques au Maroc: un terrain mouvant." In *Marges et marginalités au Maroc* (Paris, IRMC-L'Harmattan), C. Aufauvre, K. Benafla and M. Emperador (eds.), 57-70.
- Miller, Catherine. 2012c. "Observations concernant la présence de l'arabe marocain dans la presse marocaine arabophone des années 2009-2010." In *De los manuscritos medievales a internet: la presencia del árabe vernáculo en las fuentes escritas* (University of Zaragoza), M. Meouak, P. Sánchez and Á. Vicente (eds.). 419-440.
- Miller, Catherine, Dominique Caubet, and Karima Ziamari. 2023. "From emotion to politics: A sociolinguistic analysis of the Moroccan Ultras' chants." *Journal of Arabic Sociolinguistics* 1: 50-75.
- Mouliéras, Auguste. 1895. *Le Maroc inconnu: étude géographique et sociologique. Exploration du Rif*. Paris: J. André.
- Moustaoui, Adil. 2018. "Language policy and planning in Morocco." *The Routledge Handbook of Arabic Linguistics* 13: 532-545.
- Nifaoui, Asma. 2020. „Plurilingualism in Morocco: Issues and Challenges to Language Policy." *Journal of Humanities and Social Sciences Studies* 2 (5): 6-13.
- Pereira, Christophe. 2012. "Arabic in the North African Region." In *The Semitic Languages: An International Handbook* (De Gruyter Mouton), S. Weninger (ed.). 954-969.
- Poplack, Shana. 1988. "Conséquences linguistiques du contact des langues: un modèle d'analyse variationniste." *Langage et société* 43 (1): 23-48.
- Samih, Younes, and Wolfgang Maier. 2016. "An Arabic-Moroccan Darija Code-Switched Corpus." *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation*. Paris: European Language Resources Association. 4170-4175.
- Schwartz, Sarah Ruth. 2019. "Negotiating Authenticity in Casual Speech: Moroccan Rappers and the T Variable." In *Studies on Arabic Dialectology and Sociolinguistics* (Institut de recherches et d'études sur les mondes arabes et musulmans). C. Miller et al. (eds.).
- Socin, Albert, and Hans Stumme. 1894. *Der arabische Dialekt der Houwāra des Wād Sūs in Marokko*. Leipzig: Hirzel.

-
- Suleiman, Yasir. 2003. *The Arabic Language and National Identity: A Study in Ideology*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Taine-Cheikh, Catherine. 2012. "On the usefulness and limits of a geographic perspective in dialectology: Arabic and Berber examples." *STUF* 65 (1): 26-46.
- Takrouir, Hassan. 2012. "Le mélange de langues au Maroc : L'arabe marocain au contact du français, le conflit d'ordre." *ELLiC* 65 (1): 26-46.
- Tedjini, B. 1923. *Dictionnaire Arabe-Français*. Paris: Société d'éditions géographiques, maritimes et coloniales.
- Vassel, Philip, and Georg Kampffmeyer. 1912. *Marokkanisch-Arabische Gespräche Im Dialekt von Casablanca: Mit Vergleichung Des Dialekts von Tanger*. Berlin: Druck Und Verlag Von Georg Reimer.
- Youssi, Abderrahim. 2013. "Impératifs linguistiques, inerties socioculturelles." *Langage et société* (143): 27-40.

EDUARD BOGDAN COJANU¹
University of Bucharest

CEFR'S MEDIATION, A KEY FOR TEACHING ARABIC'S DIGLOSSIA?

Abstract. Mediation has emerged as the fourth mode of language activity within the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This shift from the traditional focus on four skills to the recognition of four communication modes – reception, interaction, production and mediation – reflects an acknowledgment of the social dimension of language. As highlighted by Brian North and Enrica Piccardo, mediation takes “the dynamic nature of meaning to another level” (North and Piccardo 2016: 5). Mediation encompasses three distinct types: mediating a text, mediating concepts and mediating communication. Alongside, we also have mediating strategies that align with the new treatment of the communicative language strategies within the context of communicative language activities (reception, production, interaction and mediation). Mediation engages with different aspects, such as participating in an oral discussion involving several languages or the strategic use of plurilingual and pluricultural repertoires. Further, it addresses contexts where linguistic, social or cultural mediation is necessary to enhance accessibility and mutual understanding. Given the inherently pluriglossic nature of Arabic, characterized by frequent alternation between language levels, this study explores how CEFR mediation descriptors can be relevant for Arabic language instruction. The study discusses the implications of our findings for enhancing Arabic teaching practices.

Keywords: Mediation, CEFR, Arabic language teaching, TAFL

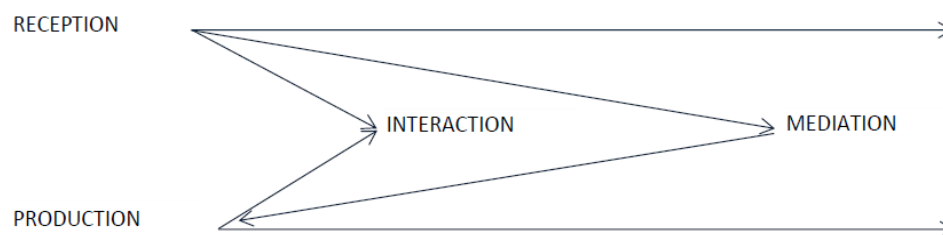
An introduction to the mediation concept

Mediation has its roots in the works of the Russian psychologist and social constructivist thinker Lev Semyonovich Vygotsky. In his view, human beings do not interact with the world directly but rather use mediating artifacts – tools and signs that are culturally developed and transmitted. His idea of social mediation involves the role of more knowledgeable others (parents, teachers, peers) in facilitating learning, this being related to his theory of the Zone of Proximal Development (ZPD).

¹ E-mail : bogdan.cojanu@lls.unibuc.ro

In the Common European Framework of Reference (CEFR), we see mediation manifesting in the original 2001 CEFR document without a set of descriptors, but as a key communicative language activity alongside reception, production and interaction. As Iwona Janowska mentions, it was limited to linguistic mediation, associated with linguistic transcoding and thus mostly identified with translation. Since then, the concept expanded, and this is how Marisa Cavalli and Daniel Coste explain it in 2015:

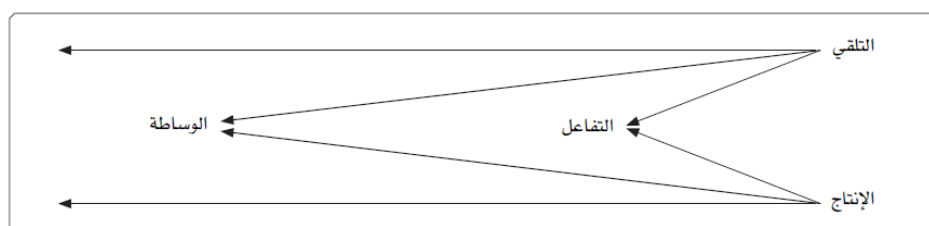
To mediate is, *inter alia*, to reformulate, to transcode, to alter linguistically and/or semiotically by rephrasing in the same language, by alternating languages, by switching from oral to written expression or vice versa, by changing genres, by combining text and other modes of representation, or by relying on the resources – both human and technical – present in the immediate environment. Mediation uses all available means and this is its attraction for language learning and the development of a range of discourse competences. (Coste and Cavalli 2015: 62-3)



(Council of Europe, 2020: 34)

This scheme appeared in the first public version of the CEFR, but we can find it in *Companion Volume* too. This visual representation illustrates the complexity of language competencies and stresses the importance of mediation. Interaction involves the co-construction of discourse by two or more participants and encompasses activities including oral interaction, written interaction and online interaction. Interaction, in essence, refers to the dynamic exchange between two or more individuals, where participants alternately assume the roles of language producers and receivers. Mediation, on the other hand, is a more complex concept that involves facilitating communication, understanding and sometimes learning. Mediation has three distinct dimensions. First, the informative dimension manifests itself when an individual mediates content for others, facilitating the transmission of knowledge or ideas. Second, the cognitive dimension emerges in collaborative mediation processes, where individuals engage in joint meaning-making and knowledge construction. Third, the social dimension becomes salient when mediation occurs between parties, highlighting the interpersonal and intercultural aspects of communication. The graphical representation of the processes is of paramount importance, particularly in the positioning of directional indicators. These indicators serve to illustrate the multifaceted nature of mediation, which

involves the reception of information, its subsequent transformation through mediative processes, and its ultimate production or transmission. The Arabic translation of this model reveals a significant discrepancy. Specifically, the Arabic version exhibits two unidirectional arrows, which fail to accurately represent the bidirectional and cyclical nature of the mediation process.



(Council of Europe 2020b: 51)

Mediation and Interaction cover in the CEFR the communicative language activities that Reception and Production could not. As presented in Brian North's and Enrica Piccardo's book *Developing Illustrative Descriptors for Aspects of Mediation*, there are four forms of mediation: linguistic, cultural, social and pedagogical. Linguistic mediation is a multifarious concept that encompasses various aspects of language use and communication. At its core, it involves the facilitation of understanding and the transfer of information between different linguistic contexts. It has interlinguistic and intralinguistic dimensions. As for the interlinguistic dimension, this aspect involves translation and interpretation between different languages and also includes transforming one kind of text into another. Intralinguistic dimension occurs within the same language and can take place in either the target language or the source language. For example, summarizing an L2 (second language) text in L2, or an L1 (first language) text in L1. The latter often focuses on both linguistic expression and information transfer.

Linguistic mediation also encompasses the flexible use of multiple languages, particularly in multilingual settings. In a professional context, this can involve alternating between languages to facilitate communication. Lüdi (2014) described this flexible alternation meanwhile presenting a scenario where a client's knowledge of a common international language is limited and a mediator might use a combination of different languages, gestures and even drawings to complete a transaction, such as purchasing a train ticket.

As North and Piccardo mention, as soon as we take into consideration the cultural implication of words we begin to enter the realm of cultural mediation. "A process of linguistic mediation that tries to facilitate understanding is also unavoidably a process of cultural mediation" (North, Piccardo 2016: 9). Mediation

is fundamental to developing and enhancing cultural awareness. However, it also applies within a single language, intracultural mediation, with consideration of idiolects, sociolects, and of the links between styles and textual genres.

Social mediation concerns language users who act as intermediaries between different interlocutors but is not limited to helping two or more persons to communicate. The learner/user can find himself in a situation that requires some form of mediation for the information to become accessible. With regard to pedagogic mediation, the main idea is that successful teaching is a form of mediation.

Mediation presents the user/learner as a “social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities (e.g. from spoken to signed or vice versa, in cross-modal communication) and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation)” (Council of Europe 2020a: 90). According to the *Companion Volume* there are three categories of activities (mediating a text, mediating concepts and mediating communication) and two categories for the strategies (strategies to explain a new concept and strategies to simplify a text).

Arabic language and mediation

The unique linguistic landscape of Arabic is well-known, so an extensive introduction may be superfluous. Arabic encompasses a highly codified variety, which serves as the medium for a substantial and esteemed literary corpus and is predominantly employed in formal discourse. Concurrently we observe the presence of various dialects. This linguistic duality presents significant challenges to Arabic language pedagogy, perhaps constituting the most difficult obstacle in the field.

A persistent dilemma in Arabic instruction revolves around the choice of language variety to teach, whether to focus on Modern Standard Arabic or to prioritize dialectal varieties. This question remains unresolved, which is understandable given the complexity of the linguistic situation. It is widely acknowledged that Modern Standard Arabic is not the native tongue of Arab populations; rather they acquire it in educational settings almost akin to learning a foreign language. The dialects conversely represent their mother tongue.

For non-native speakers, communication with Arabic speakers can be fraught with difficulties. Moreover, even intra-Arab communication across regional boundaries can pose challenges. As scholars such as Angeles Vicente and Clive Holes have noted, the divergence between dialects intensified by geographical distances can be so pronounced that Modern Standard Arabic often emerges as the sole viable medium for mutual comprehension in such scenarios.

The selection of which Arabic variety to teach foreign learners requires taking into consideration numerous social linguistic factors, including the

expectations of native Arabic speakers regarding foreigners' language use and the social perceptions associated with different varieties. While these considerations are significant, delving into such polemics at this juncture would be neither productive nor pragmatic in addressing the core issue at hand. It is pertinent to note that there are three primary pedagogical approaches in Arabic language instruction: focusing exclusively on Modern Standard Arabic; initiating instruction with MSA before transitioning to a dialect or simultaneously teaching both MSA and the dialect. In my assessment the optimal approach involves instruction in both varieties. However, the crux of the matter lies in the practical implementation of this dual variety instructional model. In my PHD thesis, *La pragmatique dans la didactique de l'arabe langue étrangère* (Cojanu 2024), I conducted an extensive analysis of this aspect. The study encompassed a comprehensive review of literature, and an in-depth examination of Arabic language instructional materials utilized both within and outside the Arab world. It is evident that these materials draw inspiration from frameworks like CEFR (Common European Framework of Reference) or ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages) in numerous aspects. However, a clear and systematic implementation of CEFR principles is notably absent.

An examination of the CEFR in relation to Arabic language instruction reveals compelling evidence that its implementation could yield significant benefits across various aspects of Arabic pedagogy, including assessment methodologies and communicative teaching approaches. However, the implementation process is complicated by the diglossic nature of Arabic, which presents a fundamental challenge in determining which linguistic variety should be aligned with CEFR's descriptors.

Mediation didn't receive a lot of attention since its development in the CEFR. And, as the CEFR is not actually applied to Arabic instruction (for example, there are no teaching materials based on CEFR levels), we could not anticipate seeing any implementation of mediation practices for this language. However, given the linguistic situation of Arabic, it is very likely for a user/learner to find himself/herself in the position to mediate linguistically or culturally between Modern Standard Arabic and a dialect, to move back and forth with ease in order to achieve a communicative goal.

Mediation can be conceptualized as a process that intersects with the traditional language skills of Reception, Production, and Interaction. In the context of Reception, mediation manifests itself as an intrapersonal cognitive process, whereby individuals internalize and transform information to facilitate comprehension, for example in self-directed study and information processing. Regarding *Production*, mediation takes on a transformative role. It involves the processes of reformulating and adapting information for an effective transmission to others. In the realm of *Interaction*, mediation can be observed in both unidirectional and bidirectional contexts. Unidirectional mediation occurs

when an individual interprets and explains information without immediate reciprocal communication. Bidirectional mediation, conversely, involves active engagement in interpersonal communication, where the mediator serves as an intermediary.

What Arabs do in their daily life can be considered a form of translanguaging because it involves transferring information from one language to another. However, this is not purposeful but automatic, because they perceive it as being one system. This is true from an inside viewing of the linguistic situation but not necessarily from the outside. For this reason, mediation, as a form of translanguaging, can help the learner shift his/her attention from language (language entity as a static object) to resources. This will emphasize “the fact that there are no clear-cut boundaries between languages” (Canagarajah 2006, García 2009, Dendrinos 2012 *apud* Stathopoulou 2016: 763). It is not expected of the user to be an ideal speaker but to be a social actor actively participating in the intercultural communicative event. As Coste and Simon mention, the ability to mediate is “not conceived as the sum of abilities and competences in distinct languages but as one global but complex capacity” (Coste and Simon 2009: 174).

From a pedagogical perspective “the implementation of a program replacing the tradition established by mainstream foreign language didactics and favoring mediation practices within the classroom would enable learners to make sense of multilingual linguistic landscape they live in” (cf. Gorter 2006). For the linguistic landscape of Arabic this means the presence of both varieties because translanguaging (dialect – MSA) is a real practice in the Arab world.

When we take into consideration the assessment of one’s proficiency in Arabic, we find ourselves in a difficult position. If there is a growing interest in having multilingual teaching and learning, multilingual testing is very complicated for multiple but obvious reasons. Canagarajah (2006: 241) suggests that tests have to reflect the communication practices of specific communities “in relation to the repertoire of codes, discourses and genres that are conventional for that context”. An approach that would promote multilingualism in testing can present the languages as being part of the same system in the mind of the language user and would assess “learners’ ability to simultaneously draw on different linguistic and cultural resources from a variety of contexts in order to make meaning” (Stathopoulou 2016: 768).

Mediating an Arabic text

Mediating a text involves passing on to another person the content of a text to which they do not have access, often because of linguistic, cultural, semantic or technical barriers. The notion of mediating a text has also been further developed to include mediating a text for oneself (for example in taking notes during a lecture) or in expressing reactions to texts, particularly creative and literary ones.

The most important scales are *Relaying specific information*, *Explaining data* (e.g. in graphs, diagrams, charts, etc.), *Processing text*, *Translating a written text*, *Note-taking* (lectures, seminars, meetings, etc.) and *Reactions to a creative text* (including literature).

Giving the diglossic context of Arabic, mediating texts in this language is inherently complex. Arabic speakers, as we have already mentioned, navigate between different levels of Arabic in a pluriglossic context, each level serving distinct functions in society. We can consider that we are dealing with intralingual mediation that characterizes the way native Arabic speakers use their language.

The activity of relaying specific information involves extracting and conveying particular pieces of information. In Arabic, this might mean reading a text in MSA and relaying it orally in a dialect, a common practice among native speakers. Processing text is an even more complex endeavor because it requires comprehending the main points of a source text and transferring them to another text, often in a condensed form. The diglossic nature of Arabic adds an extra layer of complexity to this task.

The phenomenon of code-switching is deeply ingrained in the linguistic repertoire of Arabic native speakers, to such an extent that the very concept of "Arabic native speaker" can be most accurately understood within this code-switching paradigm. The linguistic reality for Arabic speakers is characterized by a complex interplay between their primary dialect, which serves as their mother tongue, and other varieties of Arabic, such as Classical Arabic, encountered for example in religious contexts, MSA in formal settings, but also other dialects. This sociolinguistic landscape raises pertinent questions regarding the feasibility and desirability of non-native speakers emulating such intricate linguistic practices. While a perfect replication of native-like code-switching may be beyond the reach of most learners, it is posited that Arabic language pedagogy should strive to approximate this linguistic reality as closely as possible.

In this context, the concept of mediation emerges as a potentially impactful tool. It offers a framework for standardizing and explicitly teaching these complex linguistic practices, as well as providing a basis for their assessment. Through the implementation of mediation tasks, instructors can elucidate the sociocultural implications associated with the use of different Arabic varieties. This approach aims to equip learners with the necessary sociolinguistic competence to navigate the contextual appropriateness of various Arabic varieties, thereby mitigating the risk of miscommunication or misperception.

If we take into consideration the descriptors of *Processing text in speech* or *sign* and *Processing text in writing*, from our point of view, expressed as well in *La pragmatique dans la didactique de l'arabe langue étrangère* (Cojanu 2024), is also very useful when dealing with Arabic teaching/learning.

Processing text in speech or sign:

A2 Can report (in language B) the main points made in simple TV or radio news items (in language A) reporting events, sports, accidents, etc., provided the topics concerned are familiar and the delivery is slow and clear.

A1 Can convey (in Language B) simple, predictable information given in short, very simple signs and notices, posters and programmes (in Language A).

Processing text in writing:

A2 Can list a series of bullet points (in Language B) the relevant information contained in short simple texts (in Language A), provided the texts concern concrete, familiar subjects and contain only simple everyday language.

A1 Can, with the help of dictionary, convey (in language B) the meaning of simple phrases (in Language A) on familiar and everyday themes.

Can copy out single words and short texts presented in standard printed format. (Council of Europe, 2020a:101)

These descriptors, or the descriptors for *Translating a written text in speech and in writing* (it is noteworthy that this scale is the process of spontaneously giving an oral or written translation and is not related to the activity of professional translators or to their training), imply a very good access to text, a good comprehension of the text. These scales prove the importance of both varieties, MSA and dialects, from the beginning of learning/teaching this language continuum that we can call Arabic, as Giolfo, Lancioni and Salvaggio describe it and wonder about it:

An infinitely variable Arabic, not only thanks to the linguistic phenomenon of code-switching and code-mixing, but above all to that of code-shifting, which results in creation of hybrid forms, neither standard or dialectal. This, it goes without saying, poses a serious challenge for TAFL: can we teach a continuum? (Giolfo, Lancioni, Salvaggio 2023: 38).

We wonder about the same problem, namely if a non-native speaker could be able to emulate this linguistic behavior, and it is clear that we are at a dead end. The linguistic situation is already complicated for Arabic L1 speakers, and there is no model for what native speaker proficiency is supposed to be, as Eisele himself suggests (Eisele 2006: 197). On her turn Rasha Soliman (2023) mentioned that most L1 speakers of Arabic are proficient in their own mother tongue dialect but they are also capable of producing MSA at variable levels of accuracy (Wahba 2006). “The average educated L1 speakers can also, to variable extents, comprehend the variation they hear from speakers of other dialects” (Soliman 2015 in Soliman 2023: 72). Wahba (2023) also describes very well, in our opinion, the skills of an Arabic L1 speaker.

He considers that the H (high) variety “represents the main source for six of eight skills of the educated native Arab, i.e., speaking and listening in one’s L (low) variety, reading and writing in the H variety (Active skills), and listening and speaking in the H variety (Dormant skill). The remaining two skills, reading and writing in the L variety, are, for educated Arab, influenced by H as well. Thus, the educated native speaker competence is mainly influenced by the literary one (H). However, it was noted that in the last few years, the reading and writing of the L variety became an active skill and the reading and writing in the H variety became a dormant skill under the influence of the various means of social media (Wahba, 2023:195).

There are studies directly connecting “frozen diglossia” (Myhill 2014) with the level of illiteracy in the Arab world (Shendy 2022:13). However, we also know that the ability to integrate knowledge acquired in both varieties can play a part in developing the reading fluency and shaping the overall reading experience of Arabic L1 speakers (Hashem 2022). This conclusion reached by Rabab Hashem is also very important and representative of the role that the ability to mediate between these varieties can have for non-native speakers. Therefore, if we consider mediation a tool that language users should be required to be equipped with in order to “enable them to be effective in filling communication gaps” (Stathopoulou 2016: 768), then it is the best tool for teaching/learning and assessing in the context of Arabic’s linguistic situation.

The assessment of proficiency in diglossic languages, such as Arabic, presents significant challenges in the field of language pedagogy and evaluation. This complexity is particularly evident in the European context, where Arabic language instruction exhibits considerable heterogeneity across various educational institutions. The diversity in teaching methodologies, curriculum content, and instructional focus – ranging from exclusive emphasis on MSA to the inclusion of specific dialects, or even dialect-only approaches – creates substantial obstacles in establishing standardized assessment protocols. This lack of uniformity becomes particularly problematic in the context of inter-institutional student mobility programs, such as Erasmus. When students transition between universities, the disparate nature of the Arabic language curricula and the varying emphasis on different Arabic varieties complicate the process of accurately evaluating a student’s proficiency level and determining appropriate placement for continued language study. Furthermore, the significant discrepancies in the allocation of instructional hours for Arabic language courses across institutions complicate these assessment challenges. While this issue represents only one facet of the broader complexities in TAFL in Europe, it underscores the need for a more comprehensive and flexible approach to Arabic language assessment. In this context, the concept of mediation emerges as a potentially transformative framework. Mediation offers a promising avenue for addressing the challenges inherent in the diglossic nature of Arabic by providing a structured approach to navigating between MSA and various dialects.

The integration of mediation into Arabic language assessment protocols could facilitate the development of more nuanced and comprehensive evaluation methodologies. By explicitly incorporating tasks that require students to mediate between different Arabic varieties, this approach has the potential to bridge the gap between MSA and dialectal proficiency. Moreover, it offers a framework for establishing clear guidelines and criteria for evaluating linguistic competence across the spectrum of Arabic varieties.

Final remarks

While mediation as a linguistic concept is not inherently specific to Arabic, the unique sociolinguistic landscape of Arabic language renders it particularly apt for application in this context. The linguistic reality for Arabic L1 speakers is characterized by a de facto multilingual environment, necessitating the utilization of multiple varieties for diverse communicative functions. Notably, this linguistic multiplicity is often perceived by native speakers as a unified linguistic entity rather than discrete language varieties. Upon initial examination, there appears to be a significant congruence between the concept of mediation as applied to Arabic and the *Integrated Approach* to Arabic teaching and learning, pioneered by Munther Younes. Both paradigms emphasize the critical importance of bridging linguistic varieties within the Arabic language continuum. The mediation framework offers potential mechanisms for facilitating learner navigation between MSA and various dialects, while the *Integrated Approach* advocates for contextually appropriate instruction in multiple Arabic varieties, fostering learner awareness of the inherent variation of the language.

Furthermore, both approaches share a common emphasis on developing sociolinguistic awareness and cultural competence. The *Integrated Approach* explicitly incorporates aspects of both formal and informal Arabic, elucidating the socio-pragmatic distinctions between MSA and dialectal usage. Similarly, cultural mediation forms a crucial component of both frameworks.

A notable parallel lies in the conceptualization of linguistic variation within the learning process. Younes' *Integrated Approach* posits that linguistic dissonance, rather than being problematic, is an integral part of the Arabic language learning journey. This perspective aligns, for example, with Stathopoulou's citation of Bakhtin, which advocates for a pedagogical approach that embraces multiple linguistic voices within the classroom. As Stathopoulou (2016) notes, citing Busch's interpretation of Bakhtin, this approach "means to recognize and appreciate all kinds of multimodal languaging practices as legitimate means of creating meaning and sense, to accept situations of not understanding and of limited control", and to cultivate the ability to "regard one language through the eyes of another language" (Bakhtin 1981: 297 quoted in Busch 2011 by Stathopoulou 2016: 764).

While the *Integrated Approach* offers valuable insights into Arabic language pedagogy, it lacks a standardized framework for addressing the complexities of Arabic diglossia. In contrast, the CEFR concept of Mediation, although not specifically developed for Arabic, presents a potentially robust platform for systematically addressing this linguistic phenomenon. The *Integrated Approach*, as the name suggests, is an approach for teaching/learning Arabic. What is also needed is a framework for this diglossic variation, and that is why *Mediation* work can be seen as complementary to the *Integrated Approach*. In this context of looking for a framework for the diglossic linguistic situation of Arabic, we

should also mention Annamaria Ventura's diglossic switching model, a model based on the concept of diglossic switching and which can include all kinds of colloquial Arabic. Ventura also tries a mediating process between all the diastratic, diaphasic and diamesic variables of Arabic in order to create a template for the integration of diglossia into TAFL.

In other words, *Mediation* can be conceptualized as an effective strategy for addressing linguistic dissonance in a structured manner. Teaching resources that aim to integrate Modern Standard Arabic with dialectal Arabic must navigate this phenomenon. As analyzed in Cojanu (2024), textbooks like '*Arabiyyat al-Naas* and *Al-Kitaab* tackle this issue directly. While these materials treat linguistic dissonance as a manageable challenge rather than a significant obstacle for learners, its impact cannot be disregarded. Linguistic dissonance, which manifests itself as confusion about the appropriate linguistic structure to use in specific contexts, may seem more theoretical than practical in its impact on students. However, it remains an essential aspect of engaging with the multifaceted linguistic reality of Arabic. To address this issue, we agree with Younes and we suggest that linguistic dissonance be reframed as an opportunity rather than a problem, but with a systematic framework that could be developed to provide learners with greater clarity. Specifically, collaboration among Arabic language educators and professionals to establish descriptors tailored to the unique pluriglossic situation of Arabic would be highly beneficial. Such a framework could standardize teaching approaches and offer clear guidelines for navigating the interplay between MSA and dialects, thereby enhancing both teaching efficacy and student comprehension. It is also worth noting that mediating may not mean integrating but finding the right balance between the teaching of Arabic varieties. While the integration efforts, especially coming from Munther Younes and his colleagues in '*Arabiyyat al-Naas* and Al-Batal and his colleagues in *Al-Kitaab* textbooks,² are commendable, there are and there should be other methods too. According to our research (Cojanu 2024), aligning the CEFR descriptors with the pluriglossic reality of Arabic suggests that both MSA and dialectal Arabic should be given comparable attention at each proficiency level. An example of a method that has a similar approach is Andreas Hallberg's Parallel Text-Based Approach (PTA), implemented at the University of Gothenburg. This model involves teaching MSA and dialectal Arabic in separate parallel courses, allowing for a more structured learning experience. It incorporates transcribed dialogues for dialectal instruction, which highlight sociolinguistic and pragmatic features, making linguistic features of dialectal Arabic more noticeable and discoverable (Hallberg 2022: 34). What is clear for us is that the necessity of a comprehensive framework tailored to the

² While Munther Younes is the author of the *Integrated Approach*, *Al-Kitaab* textbooks also propose a method for integrating MSA with different dialects.

unique linguistic situation of Arabic is evident. CEFR's mediation descriptors could play a pivotal role in establishing this framework by providing guidelines for navigating diglossia and thus a possibly clearer way for teaching both MSA and dialectal Arabic.

REFERENCES

- Canagarajah, S.A. 2006. "Toward a writing pedagogy of shuttling between languages: Learning from multilingual writers". *College English* 68(6): 589-604. *International Journal of Multilingualism* 6(2): 168-185.
- Cojanu, Eduard Bogdan. 2024. *La Pragmatique dans la Didactique de l'Arabe Langue Etrangère*. Bucharest: Bucharest University Press.
- Coste, D. and D.-L. Simon. 2009. "The plurilingual social actor. Language, citizenship and education". *International Journal of Multilingualism* 6(2). pp. 168-185.
- Coste, D. & Cavalli, M. 2015. *Education, Mobility, Otherness: The Mediation Functions of Schools*, Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. 2020a. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. 2020b. *Al- 'itāru l- 'ūrūbbiyyu l- marġi 'iyyu l- muštaraku li- ta 'allumi l- luġāti wa ta 'līmihā wa taqyīmihā – al- muġalladu l- muṣāhibu*. Trans. of 'Abdu n-Nāṣir 'Uṭmān Ṣabīr. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dendrinos, B. 2012. "Making the shift: from monolingual to multilingual ELL". Paper presented at Poliglotti4.eu Expert Seminar on Early Language Learning. Hosted by MERCATOR, Fryske Akademy. Leeuwarden, Fryslân, The Netherlands. February 9-10. Retrieved from http://poliglotti4.eu/php/media-centre/index.php?doc_id=982&lg=en.
- Eisele J. 2006. "Developing Frames of Reference for Assessment and Curricular Design in a Diglossic L2: From Skills to Tasks (and Back Again)". In *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Wahba K.M., Taha Z.A., England L. (eds.), 197-220. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- García, O. 2009. "Reimagining bilingualism in education for the 21st century". Paper presented at the NALDIC Conference 17, University of Reading, 14 November.
- Giolfo, Manuela E.B., Salvaggio, Federico. (Eds.) 2023. *More than Just Labels – Relating TAFL to CEFR levels*. Rome: Aracne.
- Giolfo, Manuela E.B., Lancioni, Giuliano, Salvaggio, Federico. 2023. "CEFR-Based TAFL Syllabus, Lexicon, Variation". In *More than Just Labels – Relating*

- TAFL to CEFR Levels*, Giolfo, Manuela E.B., Salvaggio, Federico (eds.). 19-44. Rome: Aracne.
- Hallberg, Andreas. 2022. "A Parallel Text-Based Approach for Teaching Standard and Vernacular Arabic". *Orientalia Suecana*. Vol. 71. 24-37.
- Hashem, R. 2022. "Language Processing in Arabic Diglossia: Evidence for Memory-Based Automaticity". *International Journal of Cognition and Behaviour*. 5:014. doi.org/10.23937/2690-3172/1710014.
- Holes, Clive. 2004. *Modern Arabic Structures, Functions and Varieties*, Washington, D.C. Georgetown University Press.
- Janowska, Iwona. 2023. "Tâches de médiation comme outils d'enseignement/apprentissage actionnel des langues étrangères". *Neofilolog* Nr. 60/2, 362-378.
- Lüdi, G. 2014. "Dynamics and management of linguistic diversity in companies and institutes of higher education: Results from the DYLAN project". In *Plurilingual Education: Policies – Practices – Language Development*, P. Gromes and H. Wu (eds.). 113-138. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Myhill, J. (2014). "The Effect of Diglossia on Literacy in Arabic and Other Languages". In *Handbook of Arabic Literacy: Insights and Perspectives*, E. Saigh-Haddad, & R.M. Joshi (Eds.) 197-223. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8545-7_9.
- North, B. and Piccardo E. 2016. *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for the CEFR*. Strasbourg: Education Policy Division, Council of Europe.
- Shendy, Riham. 2022. "Learning to Read in an 'Estranged' Language: Arabic Diglossia, Child Literacy, and the Case for Mother Tongue-Based Education." *Creative Education*, 13, 1247-1301. https://doi.org/10.4236/ce.2022.134077.
- Soliman, R. 2023. "Knowledge of Arabic Variation as a CEFR-based Sociolinguistic Competence". In *More than just labels – Relating TAFL to CEFR levels*, edited by Giolfo, Manuela E.B., Salvaggio, Federico. 45-80. Rome: Aracne.
- Soliman, R. 2015. *Arabic Cross-dialectal Conversations with Implications for Teaching Arabic as a Second Language*. University of Leeds, Leeds.
- Stathopoulou, Maria. 2016. "From 'languageing' to 'translanguageing': Reconsidering foreign language teaching and testing through a multilingual lens." *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, [S.I.], v.21, pp. 759-774. ISSN 2529-1114.
- Ventura, Annamaria. 2023. "CEFR for Arabic based on a diglossic switching model" in *More than Just Labels – Relating TAFL to CEFR Levels*, Giolfo, Manuela E.B., Salvaggio, Federico (eds.). 101-124. Rome: Aracne.
- Vicente, Ángeles. 2011. "La diversidad de la lengua árabe como lengua de comunicación." *Miscelánea de estudios árabes y hebraicos*. Sección Árabe-Islam, vol. 60, 353-370.

- Wahba, Kassem. M. 2023. "Advanced levels of proficiency and the goals of Arabic language in higher education" in *More than Just Labels – Relating TAFL to CEFR Levels*, Giolfo, Manuela E.B., Salvaggio, Federico (eds.). 179-215. Rome: Aracne.
- Wahba, Kassem. M. 2006., "Arabic Language Use and the Educated Language User". In *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Wahba K.M., Taha Z.A., England L. (eds). 139-155. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Younes, Munther. 2015. *The Integrated Approach to Arabic Instruction*. New York: Routledge.

عصام عيد فهمي أبو غربية¹
جامعة صُحار – جامعة القاهرة

تدريس مهارات اللغة العربية لطلاب الجامعات غير المتخصصين بين إكساب القاعدة وتملك المهارة

ملخص. يهدف هذا البحث إلى معرفة جدوى الطريقة المستعملة في تدريس مهارات اللغة العربية، وإبراز النهج الأمثل في التدريس؛ حيث يلحظ الناظر في وصف مقرر مهارات اللغة العربية وأهدافه بروز عناصر اللغة وبخاصة القواعد النحوية. يجيب هذا البحث عن تساؤل مفاده: هل الطريقة المتبعة في تدريس مقرر مهارات اللغة العربية القائمة على اختيار عنصر أو مجموعة عناصر لغوية من بين أنظمة اللغة وفروعها: (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والمعجمية، والدلالية) تفيد في تنمية مهارات الطالب وقدراته اللغوية قراءة وكتابة ونطقاً واستماعاً؟ وينقرع عن هذا التساؤل أسئلة فرعية؛ مثل: هل الأهم في تدريس هذا المقرر هو فروع اللغة وبخاصة النحو أم مهاراتها؟ وما جدوى اختيار مفردات المقرر الدراسي، وصولاً إلى المحاضرات والأنشطة والتمارين؟، وكيف يمكن الاستفادة من الوسائل الإيضاحية، ووضع الطلاب في مواقف عملية؛ كاللقاء خطبة، أو عقد حوار، أو إدارة حديث، أو كتابة مقالة، في إقدار هؤلاء الطلاب المتعلمين على التعبير واكتشاف الأخطاء التي يقعون فيها؟ الطالب لا يحتاج من النحو إلا القدر الذي يعينه على تملك المهارة. ولذا يجب إعلاء تدوق اللغة، وتعرف ثقافتها، والتدريب على قراءة نصوصها، والكتابة بها كتابة مهنية وظيفية أو كتابة فنية إبداعية.

الكلمات المفتاحية: مهارات اللغة العربية؛ المهارة؛ النحو؛ عناصر اللغة؛ القواعد النحوية

1. مقدمة

في اللغة حدث تواصل يسهل أطراره إلى إيصال المعاني والدلالات. ومن ثم يحتاجون إلى المهارة اللغوية التي تعينهم على إيصال ما لديهم بكفاءة.

يظن بعض المعلمين أنه بتعليمه قواعد اللغة العربية، وعنايته بنحوها وصرفها يكون قد وفى ما عليه تجاه اللغة؛ فلا يقيم لمهاراتها المنطوقة والمكتوبة مزيداً من العناية والرعاية مثلما يفعل مع قواعدها. تتشابك أنظمة اللغة الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، وتترابط علاقاتها فيما بينها على نحو لا يمكن معه الفصل بين فروع اللغة (أصواتاً وأبنية وتراكيب وبلاغة) ومهاراتها الأربعة الرئيسية: القراءة، والتحدث، والكتابة، والاستماع. ومن ثم جاء هذا البحث ليؤكد أن اللغة كيان واحد أساسه النص الطبيعي الكلي الذي من خلاله يمكن التدريب على القواعد اللغوية، والتطبيق على مهاراتها.

¹ E-mail: essam.aid1974@gmail.com

عملت بعض الجامعات العربية على تدريس مقرر عام في مهارات اللغة العربية للطلاب غير المتخصصين فيها؛ بغرض تطوير مهارات طلابها، وتعزيز التواصل اللغوي الفعال، وتنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي (البلهيد 2020: 191).

يحشو بعض الأساتذة أدمغة المتعلمين حين يدرسون مقرر مهارات اللغة العربية بمجموعة من المعارف والمعلومات والمفاهيم النظرية من دون حرص على تقديم المقرر على نحو تكاملي، يربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية بما يسهم في تنمية المهارات اللغوية.

تبدو إشكالية هذه الدراسة في الإجابة عن سؤال مفاده: هل الطريقة المتبعة في تدريس مقرر مهارات اللغة العربية القائمة على اختيار عنصر أو مجموعة عناصر لغوية من بين أنظمة اللغة مفيدة في تنمية مهارات الطالب اللغوية قراءة وكتابة وتحدثاً واستماعاً؟ وهل تعالج الطريقة المتبعة في تدريس هذا المقرر المشكلات المتعلقة بالقراءة الصحيحة المعبرة، والكتابة السليمة الخالية من الأخطاء، وهكذا؟ إضافة إلى الإجابة عن أسئلة أخرى؛ منها: ما الأهم في تدريس مقرر مهارات اللغة العربية: أهو التركيز على القواعد النحوية والصرفية والبلاغية أم العناية بالمهارات اللغوية؟ وما جدوى المحاضرات والأنشطة والتدريبات التي تخلو من الحرص على إكساب مهارات اللغة العربية، وتركز فقط على فروع اللغة نحواً وصرفاً وبلاغة؟ وكيف نضع الطلاب المتعلمين في مواقف استعمالية تمكنهم من التعبير الكتابي والأداء الشفهي على نحو سليم؟

يعتمد هذا البحث على منهج وصفي تحليلي من خلال الحديث عن: مفاهيم أولية في المهارة اللغوية، وأهداف تدريس مقرر "مهارات اللغة العربية"، ومشكلات تدريس هذا المقرر، والغاية من تدريس القواعد فيه، والطريقة التكاملية، وأهميتها في تدريس اللغة، والتقويم التكاملي. كما يعرج على: مواصفات الاختبار الجيد، والتنوع في الاختبارات من حيث هدف واضعها، والتمييز بين أنواع الاختبارات من حيث طريقتها، ويضع أنموذجاً تطبيقياً لنص شعري.

2. مفاهيم أولية في المهارة اللغوية

"المهارة اللغوية": مركب وصفي من كلمتي: المهارة، واللغة. وقد وضح فيه الاسم بذكر صفة من صفاته. تطلق المهارة في اللغة ويراد بها الحذق والإتقان والبراعة. "يقال: مَهَرْتُ بهذا الأمر أَمَهَرُ به مهارة، أي: صِرْتُ به حاذِقاً" (ابن منظور د.ت.: 4287). وتَقْتَضِي استعداداً، ومقدرة، وتدريباً. وأما اللغة؛ فهي من (لَغَا) إذا تَكَلَّمَ. ومنه اللغو، واللُّغَا بمعنى "السقوط وما لا يعتد به من كلام وغيره... واللغة من الأسماء الناقصة، وأصلها (لُغُو)" (ابن منظور د.ت.: 4049). وقد عرّفها ابن جني بأنها: "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" (ابن جني 1952: 33/1). فالإنسان لا يكتفي بنفسه، بل إنه يحتاج لآخرين يحاورهم ويناقشهم، ويفهم عنهم ويفهمون عنه من خلال مهارات القراءة، والكتابة، والتحدث. تحتاج المهارة إلى معلومات تُساعد على أداء المهمة على أكمل وجه، وخبرة تصقل هذه المعلومات، وتدريب وممارسة يؤديان إلى القراءة والكتابة والنطق المفضي إلى الاستعمال السليم؛ إذ اللغة تعيش بالاستعمال وتموت بالإهمال. كما تحتاج إلى سلوك مستمر يحوّل عمل أعضاء الجسم (من يد تكتب، وأذن تسمع، ولسان ينطق) إلى عمل آلي يجعل المرسل يصيب في نطقه وكتابته وقراءته واستماعه من دون أن يدري أنه يصيب.

يؤدي حاصل المهارة اللغوية إلى الأداء الصحيح بإتقان وكفاءة، مع سرعة في الوقت واقتصاد في الجهد، ويتفاوت من يملكونها قوة وضعفاً. ولكي يتحقق هذا كله يلزم تشجيع المتكلمين على الاستماع الإيجابي الفعال، والتحدث الواضح الدال على المراد، والقراءة الصحيحة المعبرة، والكتابة السليمة الخالية من الأخطاء اللغوية؛ بغرض تغيير السلوك اللغوي للمتعلّم. ومن ثم ينبغي حرص المعلمين على تعزيز القراءة وحُبها، والتشجيع على الكتابة بجانبها الوظيفي الموضوعي والإبداعي (Mcvey 2018: 293).

وهنا تبرز إشكالية جدلية حول المحدد الأساسي في اكتساب المهارات اللغوية وهو الاعتماد على الدقة (Accuracy) (الاستعمال الصحيح للأصوات والمفردات والقواعد)، أم الطلاقة (Fluency) (التكلم بسرعة مناسبة، مع مراعاة المعاني والدلالات، وخلو الكلام المنطوق من اللازمات التي تعيق عملية الفهم والإفهام) من أجل تحقيق تواصل لغوي سلس يسهم في انسجام المقال مع المقام. (Okby 1981: 281-288).
أكد أن كلا من الدقة والطلاقة مهم في إكساب المهارات اللغوية بالشكل الجيد، ولذلك ينبغي تحقيق التوازن بينهما من أجل تحقيق تواصل لغوي فعال، مع تأكيد أن الدقة تأتي من حيث الأهمية قبل الطلاقة.

3. مشكلات في تدريس مقرر مهارات اللغة العربية للطلاب غير المتخصصين

تبدو أهم المشكلات لتدريس مقرر مهارات اللغة العربية في الآتي:

- (أ) التركيز على القواعد: بخاصة النحوية المعيارية الجامدة من دون توظيف هذه القواعد في إكساب المهارات اللغوية: شفوية كانت أو كتابية.
- (ب) التعلم المبني على التلقين: يكون بعدم إشراك الطالب في العملية التعليمية، والاعتماد فقط على المحاضر في تقديم الدرس؛ مما يحد من عملية التواصل الفعال.
- (ج) استعمال اللغة خارج قاعة الدرس: لا يشجع الطلاب على استخدام اللغة العربية خارج قاعة الدرس؛ فيتواصلون معا في أنشطتهم بالعامة أو باللغات الأجنبية.
- (د) أسلوب التعلم: الاعتماد على أساليب تعلم تقليدية لا تُعَبِّد من التطور الهائل في التعليم التفاعلي، ووسائل التعليم الحديثة.

4. مستوى طلاب الجامعات غير المتخصصين في مهارات اللغة العربية

يلحظ الممارس للتدريس للطلاب غير المتخصصين تدني مستواهم في المهارات اللغوية الشفهية والكتابية. ولذلك أسباب؛ أبرزها:

- (أ) كثرة العناية بقواعد اللغة، وبيان الأوجه الإعرابية، والتعريفات، والمصطلحات التي تؤدي إلى التشتت، مع عدم توافر الدافعية لتعلم هذه القواعد المجردة، وإهمال النصوص الأصلية ذات المعاني الجميلة.
- (ب) تنوع الطلاب واختلاف تخصصاتهم بين هندسة وإدارة وحاسوب وغيرها، وتنوع رغباتهم؛ فيعظم محب للعربية أكثر من غيره، وبعضهم يدرس العربية بوصفها مجال تخصصه، وتفاوت الفروق الفردية لديهم، وتنوع نزاعاتهم بين سمعية، وبصرية، ورياضية، ولغوية، واجتماعية.
- (ج) عدم تنويع الأنشطة لتناسب الجوانب الوجدانية التي ترتبط بحياة المتكلم، فتمارس اللغة وكأنها لغة تراث ليس لها وجود في المواقف الحيوية الطبيعية.
- (د) عدم تشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة في الحوارات والنقاشات والمحادثات والمناظرات، وعدم مراعاة التقويم القائم على الأداء والأنشطة المهارية.
- (هـ) عدم العناية بتدريب الطلاب على مهارات اللغة القراءة والكتابة والاستماع وتحسين مهاراتهم الكتابية والقرائية ومهارات التحدث والاستماع.
- (و) الإهمال في التعليم والذاكرة والمتابعة من قبل المعلم والمتعلم والإدارة. في بعض الأحيان: فالمعلم ذلك الأستاذ الذي لا يعد محاضراته بالشكل الجيد، ولا يضيف إلى معارف طلابه وقيمهم ومهاراتهم شيئا، ولا ينتهي على المجيدين من طلابه، ويعزز شغفهم (الفلاح 2019: 51-52) - يسهم

في عملية التجهيل، والإفقار اللغوي. والمتعلم ذلك الطالب الذي لا يتابع دروسه، ولا يحضرها، وإذا حضرها فإنه منصرف عن المحاضرة والمحاضر، يبدي انزعاجه للأسئلة والحوارات والنقاشات؛ فلا يطرح سؤالاً، ولا يرد بجواب - يُسهم - مِنْ غَيْرِ شَكٍّ - في حالة التردّي والضياح. والإدارة التي لا تتابع، وتهمّ بالشكليات على حساب الجوهر والمضمون تكون عامل تردّ وضياح للمستوى التعليمي.

وهناك أسباب أخرى عامة؛ منها: هيمنة اللغة الإنجليزية واللهجات العامية على أداء الطالب غير المتخصص، وتقليد المشهورين الذين يذيعون في كلامهم وإعلاناتهم كلاماً هجيناً غريباً، ويشنقون ألفاظاً وتراكيب ليست سليمة؛ فتذيع وتنتشر بين الشباب وغيرهم، وقلة المسابقات الشعرية والمناظرات التي تنمي ملكات المبدعين، وعدم توفير المواد التعليمية المناسبة وأهمها الكتاب، وقصور الوقت المخصص للمنهج الدراسي عن استيفاء موضوعات المقرر.

5. أهداف تدريس مهارات اللغة العربية لطلاب الجامعات غير المتخصصين

هناك أهداف معرفية ووجدانية ومهارية لتدريس مقرر مهارات اللغة العربية؛ أبرزها تعزيز القدرة على التواصل الفعال باللغة العربية الفصحى، واكتساب مهارات اللغة في جانبها الشفهي والكتابي (الاستقبالي والإنتاجي)، وتطويرها، وتعزيز المعرفة الثقافية (Wekke 2017:184). ولبيان تلك الأهداف ينبغي معرفة: من يعلم مقرر المهارات؟ ومن يتعلم هذا المقرر؟ وماذا يعلم؟ ولماذا يعلم؟ وكيف يعلم؟ (يوسف 2014: 51-66). وهاك بيان ذلك :

- (أ) من يعلم مقرر المهارات؟ (المدرس المرسل): يعتمد نجاح تدريس مهارات اللغة العربية على قدرة المعلم ومهاراته واستعداده وتأهيله (Ali, H. 2020: 129). ومن ثم على معلم مقرر مهارات اللغة العربية أن يتحلى بمجموعة من الصفات والخصائص التي تُمكنه من تحقيق أهداف المقرر بأن يكون قدوة ومثلاً يحتذى لغويًا وسلوكيًا وأخلاقيًا؛ فلا يلحن أثناء الكلام أو الكتابة، ولا يرتكب سلوكيات مشينة، أو أخلاقيات غير لائقة، وأن يمتلك قدرًا عاليًا من الثقافة اللغوية والتربوية والمعرفية والثقافة العامة التي تجذب انتباه طلابه إليه، وتجعله مصدراً أميناً للمعرفة الصحيحة، وأن يقيم علاقة إنسانية طيبة مع طلابه، بحيث يقبلون عليه، ولا ينفرون منه.
- (ب) من يتعلم هذا المقرر؟ (الطالب المتلقي): يقتضي هذا معرفة نوع الطلاب الذين يدرسون مقرر مهارات اللغة العربية من ناحية العمر الزمني؛ فبعضهم كبير في السن، حصل على مؤهل سابق قبل أن يلتحق بالبرنامج الذي يدرس فيه هذا المقرر، وربما يعمل في مؤسسة أو مشفى أو دائرة حكومية أو غير حكومية إضافة إلى دراسته الحالية؛ إذ لكل عمر سماته النفسية والسلوكية المميزة له. وأيضاً؛ فإن نوع الطالب من حيث طبيعة الذكاء، والجنس، وكذلك تحديد مستواه يسهم في وضع الأسئلة والاستراتيجيات التي تناسب كل مستوى.
- (ج) ماذا يعلم معلم المهارات؟ (المحتوى التعليمي): هل يعلم القواعد ويكتفي بها؟ وهل يركز على بعض المهارات ويهمل بقيتها؟ وهل يحرص على تخطي الطالب عقدة القواعد في سبيل الهدف الأسمى "الطلاقة"؟ يقتضي هذا أن يحلل المحتوى التعليمي بما يحقق أهداف المقرر، وأن تختار الأنشطة، والتدريبات، والواجبات، ووسائل التدريس، وطرائق التقويم المناسبة؛ لتحقيق المكونات الرئيسة للمحتوى التعليمي من المعارف والاتجاهات والمهارات؛ فيختار المضمون الذي يعلي القيم الإيجابية، ويسهم في إكساب المهارات اللغوية.
- (د) لماذا يعلم هذا المقرر؟ (الهدف من عملية التعليم): هل يعلم الطلاب من أجل الامتحان؟ أم يعلمون من أجل تطوير مهاراتهم؟

يقتضي هذا أن يحدد الهدف العام من تدريس اللغة العربية، والأهداف الخاصة: المعرفية: التي تكشف تعامل العقل الطلابي مع المعارف والمعلومات الجديدة، والوجدانية: التي تعطي موقف الطالب تجاه العربية الفصحى، واعتزازه بها، والمهارية: التي ترفع أداء الطالب في الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدث؛ فتراه يحسن الاستماع، ويتحلى بأدابه، ويعرف كيف يبدأ كلامه؟ وكيف ينهي؟ ومتى؟ وكيف يبني جملة وعبارته؟ وكيف يكتب كتابة سليمة خالية من الأخطاء؟ وكيف يقرأ قراءة يتمثل فيها المعاني المختلفة؟

(هـ) كيف يعلم؟ (طريقة تقديم المحتوى): يقتضي هذا معرفة طرائق التدريس القادرة على تعزيز إكساب المهارات اللغوية؛ مثل التعليم التفاعلي، واستخدام الوسائط المتعددة (Aqeela 2023: 48-53). وهنا ينبغي اتباع مجموعة من الإجراءات المتعلقة باستراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه من أجل تحقيق أهداف التدريس، وتحديد طريقة العمل، إما من خلال المجموعات وإما من خلال الأعمال المفردة. وأيضاً ينبغي تحديد استراتيجية التدريس وموقعها من كل من المعلم أو المتعلم على حد سواء: ولا سيما أن هناك أساليب إبداعية في تدريس العربية باستخدام أحدث التقنيات (Faryadi 2007: 1-13).

ولكي يتحقق الهدف من تدريس مهارات اللغة العربية ينبغي أن يهيئ المعلم المتعلمين، ويثير أذهانهم بما لديهم من معلومات سابقة متصلة بموضوع الدرس. وي طرح كل ما يشوق إلى درسه؛ كالسؤال المفاجئ، أو القول المأثور، أو القصة المناسبة التي توظف الانتباه. ثم يعرض المعلم المعلومات الجديدة التي تتعلق بموضوع المحاضرة، ويحرص على صحتها، وترتيب أفكارها، واستعمال الأمثلة التوضيحية، والتدريبات المناسبة، والأساليب الحديثة، (Alhirtani 2020: 32-41) وربط معلومات المتعلم الجديدة بالمعلومات القديمة على نحو صحيح؛ لاكتشاف أوجه الشبه والاختلاف. ثم تستخلص الأحكام والنتائج، ويطبق الطلاب ما تعلموه من معارف جديدة في واقع الحياة تطبيقاً شفهياً أو تحريراً؛ فيطلب منهم إلقاء محاضرة أو إدارة ندوة، أو كتابة مقالة... إلخ. ولا شك أن التطبيق مدعاة إلى تثبيت المعلومات الجديدة والقديمة.

6. تدريس فروع العربية في مقرر مهارات اللغة العربية

ينبغي أن لا تعلم فروع اللغة لذاتها تعليماً نظرياً جامداً خالياً من أي تطبيق أو ممارسة واقعية؛ فالأصوات لا يعرف المتعلم منها المجهور والمهموس والشديد والرخو فقط بشكل مجرد من دون أن يمارس في نطقه إخراج الحروف من مخارجها، وعدم مراعاة جهرها وهمسها إذا جاءت هذه الأصوات مفردة أو مركبة. والأمر نفسه فيما يتعلق بالبنية الصرفية للكلمة، وما يعتريها من صحة واعتلال، وأصالة وزيادة، وجمود وتصرف، وغيرها. وكذلك لا يقتصر في النحو على معرفة المواقع الإعرابية والأحكام النحوية، وما يقتضيه ذلك من تكثير للقواعد، وتعدد للمسائل، وسيطرة للعلل الفقهية والمنطقية، وغيرها مما يقف عائناً أمام تذوق النحو؛ بل يعلم من أجل تملك المهارة اللغوية التي تعصم اللسان. وهذا من دون شك هو الإعراب الحقيقي بمعنى النطق بالكلام معرباً مبيناً مضبوطاً؛ فالنحو هو "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره" (ابن جني 1952: 43/1). والعبرة تكون بمعرفة مدلول العبارات والقواعد والاصطلاحات اللغوية من نحو وصرف وبلاغة لا بمعرفة عباراتها وألفاظها (البرجاني د.ت.: 418).

إن هذه المعارف لن تجدي نفعا لطالب لا يعطى نصوصاً فصيحة من القرآن الكريم أو الحديث الشريف أو النصوص الشعرية، أو الأمثال، أو الحكم، ولا يمارس تطبيقاً واقعياً يستطيع من خلاله أن يمارس النحو في كلامه المنطوق أو المكتوب، عندما يجري مقابلة أو حواراً، أو يلقي خطبة أو قصيدة، أو يكتب رسالة أو تقريراً أو مقالة. فكثير ممن يحفظون القواعد مجردة لا يحسنون نطقها على نحو صحيح، بل تجد أخطاءهم فاحشة، وأسلوبهم ركيكاً، وإنشاءهم ضعيفاً.

لقد كان العلماء قديماً وعين بالممارسة العملية للنظرية النحوية؛ فالملكة اللسانية مختلفة عن القواعد النظرية. ولذلك وضعت المختصرات النحوية التي تراعي الإيجاز والسهولة واليسر والتدرج

والابتعاد عن المسائل الخلافية، والقضايا الشاذة، بهدف تيسير النحو وتقريبه من المتعلمين؛ كـ "الجمال" للزجاجي، و"الواضح" للزبيدي، و"اللمع" لابن جني، و"التفاحة" لأبي جعفر النحاس، و"قطر الندى وبل الصدى" لابن هشام المصري، و"الأجرومية" لابن أجروم. وقد كان هذا تطبيقاً لما أرشد إليه الجاحظ في رياضة الصبي، ودم إسهاب معلم النحو، وإثقاله عليه بالعويص منه في هذه السن المبكرة على حساب النصوص الفصيحة من الأمثال والأشعار وغيرهما؛ يقول الجاحظ:

وَأَمَّا النَّحْوُ؛ فَلَا تَشْغَلْ قَلْبَهُ مِنْهُ إِلَّا بِقَدَرٍ مَا يُؤَدِّيهِ إِلَى السَّلَامَةِ مِنْ فَاحِشِ اللَّحْنِ، وَمِنْ مَقْدَارِ جَهْلِ الْعَوَامِ فِي كِتَابِ كَتَبَهُ، وَشُعْرٍ إِنْ أُنْشِدَهُ، وَشَيْءٍ إِنْ وَصَفَهُ، وَمَا زَادَ عَنْ ذَلِكَ؛ فَهُوَ مُشْغَلَةٌ عَمَّا هُوَ أَوْلَى بِهِ، وَمُذْهِلٌ عَمَّا هُوَ أَرَدَ عَلَيْهِ مِنْهُ، مِنْ رَوَايَةِ الْمَثَلِ وَالشَّاهِدِ، وَالْخَبَرِ الصَّائِقِ، وَالتَّعْبِيرِ الْبَارِعِ. (الجاحظ 1991: 38/3)

وقد أبان ابن مضاء القرطبي عن المقصد الحقيقي من وضع النحو حين قال:

وإني رأيت النحويين -رحمة الله عليهم- قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن، وصيانتها عن التغيير، فبلغوا من ذلك إلى الغاية التي أُمُوا، واثَّهوا إلى المطلوب الذي ائْتَمُّوا، إلا أنهم التَزَمُوا ما لا يُلْزَمُهُمْ، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أَرَادُوهُ مِنْهَا، فتوغرت مسالكها، ووهنت مبانيها، وانحطت عن رتبة الإقناع حججها (القرطبي 1979: 64).

لا يمكن إهمال النحو أو الحط من شأنه ومكانته؛ فهو آلة لتعليم اللغة، ووسيلة لاكتسابها، بعيداً عن فلسفة قواعدها، والتعمق في بيان خلابياتها وعللها ومذاهب علمائها. وقد أكد ابن خلدون أهمية الحفاظ والدربة في إكساب الملكة اللسانية في مقدمته (ابن خلدون 1984: 748). يسهم الاتجاه إلى الأسلوب التطبيقي في تدريس مهارات اللغة العربية في ربط المتلقي باللغة ربطاً حقيقياً، وينبغي استعمال النصوص التي تراعى التدرج من السهولة إلى الصعوبة بهدف ترسيخ المسألة النحوية أو القاعدة الصرفية والبلاغية في ذهن الطالب المتعلم. الهدف ليس هو حفظ المعلومات النظرية أو استظهار المعارف المجردة، بل هو كيفية إخراج هذه المعلومات أو المعارف في كتابة الطالب أو كلامه المنطوق؛ ليتعدى ذلك إلى تملك المهارات وليس تلقاها فقط.

7. الطريقة التكاملية في تدريس المهارات اللغوية، وأهميتها (نموذج فاعل قديماً وحديثاً)

تصدر اللغة حين تصدر عن المتكلم بشكل متكامل بالرغم من أنها تشتمل على الأصوات والمفردات والجملة والتراكيب، وهذا هو الأنسب والأولى في تدريسها. وقد عاب بعض أصحاب الخبرة التربوية تدريس اللغة مجزأة، بحيث تقدم عناصرها وفروعها من نحو وصرف وبلاغة ونصوص وقراءة وتعبير منفصلة، وكأنها مقررات منفكة الصلة عن بعضها على نحو يخالف طبيعتها المبنية على التكامل في أنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية (الإدرسي 2023: 12076 فما بعدها).

والتكامل بين فروع اللغة وعناصرها ديدن قديم له جذوره الضاربة في التراث العربي تجلى في مؤلفات أعلام العربية القدامى؛ كالجاحظ، والمبرد، وألحالي، وغيرهم من العلماء الموسوعيين. وقد دارت كتبهم في فلك النصوص وما يتعلق بها من لغة وصرف ونحو وبلاغة ودلالة وغيرها على نحو كلي لا تنفصل فيه النصوص عن القواعد، ولا الكتابة عن القراءة؛ حيث لا يمكن لفرع من فروع اللغة أو عنصر من عناصرها أن يؤدي دوره إلا بالوحدة والتعاون مع بقية الفروع والعناصر. فالإنسان يُنتج اللغة مُنطَوقةً كانت أو مكتوبة بوصفها كلاً واحداً مُتكاملاً مترابطاً (عوض 2000: 21).

وعلى المعلم أن يراعي حين يعلم اللغة أنها وحدة متكاملة، ومن ثم تعلم في مواقف مترابطة، بوصفها كلا متماسكاً، مستعملاً نصاً قرآنياً أو شعرياً أو نثراً فصيحاً تنور حوله دراسات اللغة من نحو وصرف وبلاغة وتعبير وقراءة وكتابة وإملاء. فسلامة الإعراب وصحة القواعد ليست مسئولية محاضرة النحو فقط، يوكل أمرها إلى معلم القواعد وحده، بل هي مهمة جميع المعلمين. والأمر نفسه في صحة الكتابة، وسلامة الإملاء، وإعلاء ملكة الذائقة الأدبية؛ إذ اللغة كل واحد. لكن ينبغي تأكيد أن يكون هذا التكامل تكاملاً حقيقياً هادفاً جذاباً لا تكاملاً شكلياً مصطنعاً، وإلا كان حبراً على ورق؛ ليلقى القبول، ويؤتي الثمرة المرجوة منه.

تسهم دراسة اللغة على هذا النحو من الوحدة والتكامل في تجديد نشاط الطلاب وزيادة دافعيتهم وحماستهم وشوقهم إلى تعلم اللغة، كما تساعد على تثبيت الفهم والاستيعاب، وتضمن عدم العناية بفرع من فروع اللغة على حساب بقية الأفرع.

بالرغم من فوائد تفريع اللغة في تنمية الجوانب المعرفية لعناصر اللغة، وتعميقها، واستيعاب المسائل اللغوية التي يجب على المعلم أن يدرسها لطلابه باستفاضة؛ إن تجزيء اللغة وتقسيمها إلى فروع وعناصر يحدث انفكاكا وتمزيقا بين المعارف والمهارات في تعليمها على وجه يفسد جوهر اللغة، ويخرجها عن طبيعتها بوصفها كلا متكاملًا متماسكا مثلها مثل الكائن الحي لا يمكن الفصل بين أعضائه، وإنما التفريع لغرض الدراسة والتعلم (نفال 2023: 920).

ومن عيوب التفريع في التدريس العجز عن الاستعمال السليم للغة من شتى جوانبها؛ فترى المتعلمين يعرفون أشياء عن اللغة، ولكنهم عاجزون عن استعمالها. وكذلك عدم التعادل في التعامل مع فروع اللغة في الشرح بحسب ميول المعلم ومعارفه واهتماماته.

ويمكن تلمس أسباب الاعتماد على الطريقة التكاملية وجدواها في تعليم مهارات اللغة العربية في الآتي (خلفاوي 2016: 99-100):

- (أ) عدم العناية بها يؤدي إلى تقديم معارف ومعلومات ومفاهيم في فروع اللغة وقواعدها من أجل الحفظ والاستظهار؛ بغرض الحُصُول على درجات عالية في الاختبارات، مما يضعف مهارات: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستماع.
 - (ب) مراعاتها حاجات المتعلمين المختلفة، وميولهم المتعددة، واهتماماتهم المتميزة؛ ففيها نصوص أصيلة من الشعر والنثر، وفيها مشاركات في الحوار والسؤال والجواب وغيرها.
 - (ج) لا يمكن الفصل بين مستويات اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والمعجمية والدلالية والتداولية من جانب، ومهاراتها الإنتاجية والاستقبالية من جانب آخر؛ فالمتكلم أو الكاتب ينتج اللغة على نحو كلي في عملية تكاملية. ومن ثم؛ فإن تعليم اللغة ومهاراتها لا ينفك عن تعليم فروعها وعناصرها.
 - (د) تحقيق التوازن بين مهارات اللغة العربية، وضمان عدم الانحياز لعنصر أو لفرع لغوي على حساب بقية العناصر والفروع، بناء على هوى المعلمين أو رغبتهم في تدريس عنصر دون سواه.
 - (هـ) تمكين مستعمل مهارات اللغة على نحو تكاملي من ممارستها في المواقف التواصلية المختلفة، وربط الخبرات التعليمية بواقع الحياة.
 - (و) تعميق استيعاب المتعلم لجزيئات المحتوى الدراسي التي تبدو متباعدة، ومعرفة الدقيقة بمستويات اللغة المختلفة، إضافة إلى إلمامه بالمعارف من خارج التخصص.
 - (ز) رفع مستوى القائمين على تدريس مقرر المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية جميعها؛ فلا يكون أحدهم متمكنا في فرع أو عنصر، وتخفى عنه أشياء في عناصر أو أفرع أخرى، وتجعل المعلم في حالة تعلم مستمر.
 - (ح) مناسبتها أنواعا شتى من الطلاب، وتلبيتها حاجاتهم المعرفية والمهارية والوجدانية، وإبعادها السامة والملل عنهم.
 - (ط) توفيرها الوقت والجهد والمال في الأساتذة المعلمين، والكتب الدراسية، والتقويم.
- (سرحان 2021: 208-228)

8. التقويم التكاملي لمقرر مهارات اللغة العربية لطلاب الجامعات غير المتخصصين

هناك حاجة إلى أهمية وضع التقويم لمهارات اللغة العربية جميعها على أساس تكاملي؛ إذ هو الأنسب لطبيعة اللغة وسماتها، بدلا من اختبار الطالب في المسموع وحده، والمقروء وحده، وهكذا. ويمكن الاعتماد على النصوص المختارة من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والشعر العربي وفاخر

الكلام المنثور قديماً وحديثاً، بحيث تتضمن أسئلة الاختبارات: أسئلة صوتية وصرفية ونحوية ومعجمية ودلالية وعروضية وبلاغية. فبالنصوص تزداد الحصيلة اللغوية، ويُبنى الحسّ اللغوي. ليست الاختبارات من أجل الحصول على درجات عالية، ولكنها من أجل قياس مدى التمكن من اللغة ومهاراتها، وتكوين الشخصية العلمية، وبيان القدرة على التعبير اللفظي والكتابي. ومن ثم يحرص في تقويم الطلاب على قياس الطلاقة، ووصول الرسالة، وسلامة النطق والقواعد والكتابة، وثراء المفردات. وهنا ينبغي تأكيد أن تبنى الاختبارات الجيدة على أسس صحيحة، ومواصفات سليمة؛ حتى تحقق عملية تدريس المهارات أهدافها من ثبات، وصدق، وموضوعية، وسهولة في التطبيق والتعبير (عبد الكريم 2022: 21/12). وتتغيا التركيز على قياس المهارات والكفايات اللغوية لا قياس المعلومات والمعارف؛ فلا يكون همّ واضع الاختبار التأكد من حفظ الطالب للمعلومات واستظهارها ووضعها في كراسة الإجابة بل يكون همّه التأكد من التمكن من إتقان المهارات اللغوية. ولذلك ينبغي (أبو عمنة 2019: 43-45):

- التنوع في صور التقويم من حيث وضوح هدفها: من جملة أهداف التقويم قياس الاستعداد اللغوي، وما إذا كانت لدى الطالب مهارات أو لا، وتصنيف الطلاب، والتمييز بين الضعفاء والمتوسطين والأقوياء، وقياس مدى تحصيلهم لدرس ما، أو وحدة معينة، والاختبار التشخيصي لتحديد مواضع الضعف ومواضع القوة لديهم، والاختبار لمعرفة الكفاية اللغوية. (عبد الكريم 2022: 21/12 فما بعدها) و(إسماعيل 2019: 127-151).
- التمييز بين أنواع الاختبارات من حيث طريقتها: فهناك اختبارات موضوعية؛ كأسئلة الاختبار من متعدد، والصواب والخطأ، والربط. ويمكن أن تفيد ملاحظة المعلم أخطاء الطلاب أثناء عملية التدريس، أو الموجودة في امتحاناتهم السابقة في وضع أسئلة هذا النمط السهل في تصحيحه الصعب في إعداده. وهناك اختبارات مقالية سهلة في إعدادها، صعبة في تصحيحها. وهي تتطلب من المتعلم أن يكتب ويحل ويشرح ويشرح. وينبغي عدم اقتصار التقويم على الاختبارات، بل يدخل فيه الأنشطة والواجبات والمشاريع.

ومن خلال الاطلاع على نماذج اختبارات مقرر المهارات لعدد من المعلمين في جامعات عملت بها نجدها تركز على فروع اللغة وبخاصة النحو، وعلى أسئلة الاختبار من متعدد. وجل أسئلة الاختبارات تأتي للسؤال عن إعراب كلمة في جمل مصنوعة قصيرة؛ كإعراب (قائماً) في: "كان محمد قائماً". وإذا كانت هناك أسئلة مقالية؛ فإنها تركز على هذا النهج الذي لا يسهم في إكساب مهارة، أو تطويرها؛ مثل: سؤال عن: أدخل (كان) أو (إن)، أو (ظن) على الجملة الآتية، وغير ما يلزم في كل جملة مبيّناً السبب: (الطالبان ناجحان). وإذا جاء المعلم ببيت أو عبارة؛ اقتصرت الأسئلة على إعراب كلمة، أو استخراج مضاف إليه، أو مفعول، أو مبتدأ، أو خبر... إلخ (زايدي 2019: 394/8 فما بعدها).

9. وسائل تنمية المهارات اللغوية لطلاب الجامعات غير المتخصصين

ثمة أمور يجب مراعاتها من أجل تنمية التمكن في مهارات اللغة العربية؛ أبرزها (الجبر 2015: 45-50):

- (أ) الحرص على غرس الاعتزاز بالعربية الفصحى والتوعية بأهميتها وكونها تشكل عنصراً من عناصر بناء الهوية، ومحوراً من محاور الوحدة؛ كما قال شوقي:
- ويجمعنا إذا اختلفت بلاد (ب) بيان غير مختلف ونطق**
- (شوقي 2012: 431)
- (ب) بناء علاقة تكاملية بين مهارات اللغة وفروعها، لا علاقة تنافسية، يطغى فيها فرع على الآخر من دون مبرر أو سبب.

- (ج) وعي الإدارة الجامعية الكافي بأهمية المقررات العامة، ولا تكون قراراتها ردود أفعال، بل تكون حلولاً عملية تساعد الأساتذة وصناع القرار على استعمال المناسب من الكتب والنصوص واختيار الأساتذة المتخصصين الأكفاء الذين يضيفون للمؤسسة التعليمية ولغة العربية (Faryadi 2007: 1-20).
- (د) إدراك أن تغيير الكتب المقررة والمناهج المعتمدة أمر صحي مفيد للعملية التعليمية؛ فبين كل أونة وأخرى يلزم أن تراجع المقررات والخطط والمناهج؛ لأجل تعزيز الجوانب الإيجابية، والوقوف على النقص وسد الفجوات في الجوانب السلبية.
- (هـ) إدراك واضعي البرامج والمعلمين الغاية من المهارات اللغوية، والمخرجات التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها - في تعزيز الاستماع، وتحسين القراءة، وتطوير التحدث.
- (و) المعرفة الصحيحة التي تكشف عن تمكن المعلم الجيد من موضوعه الذي يدرسه، وإلمامه الكافي بمسائله واختيار جزئياته؛ ففاقد الشيء لا يعطيه. ويتطلب ذلك إعطاء الطالب المعارف والمعلومات المفيدة ذات الصلة بمواقف الحياة، وتخصصات الطالب، المتوافقة مع ما يسعى إليه من أهداف.
- (ز) التدريب المستمر الذي يسهم في إكساب المهارات اللغوية وتطوير الطالب المتعلم؛ فيندرب الطالب على الخطابة والإلقاء والكتابة الوظيفية والإبداعية.
- (ح) تكثيف المهام والأنشطة المهارية، وتقليل الاختبارات. فإعطاء الطالب مشروعا كل فترة؛ كإقامة حوار، أو كتابة منشور، أو قراءة نص أصلي - يجعله يكتشف أشياء جديدة، ويتمكن من مهارات عديدة. إن الأنشطة المهارية تسهم في بناء الطالب الشجاع الواثق من نفسه المؤهل لسوق العمل، وتحقق أهدافا يعجز عنها المنهج القائم عن تحقيقه، مع الموازنة بين الأنشطة والمهام والتدريبات. وإذا كانت هناك أسئلة فينبغي ربطها بمخرجات التعلم، مع إعطاء الطلاب التغذية الراجعة.
- (ط) إشراك المعلم في وضع المنهاج وترك الحرية الأكاديمية له؛ كي يبدع في الشواهد والأمثلة.
- (ي) تكثيف الدورات التدريبية والتطوير الذاتي للمعلم والمتعلم معا. فهناك من يعلم ويتعلم في الوقت نفسه. وهذا يعزز التنمية المستدامة للمعلم الذي ينبغي الحرص على تطويره وتفعيل دوره.
- (ك) تقديم النصوص الأصلية من شعر ومسرح وقصة ورواية لا الجاهزة (المعدة لمناسبة القاعدة)، واختيار نصوص تشرك الطلاب؛ لإكسابهم فروع اللغة ومهاراتها، وتنمية تفكيرهم النقدي. (عشيري 2013: 102-103) وهاكم مثالا تطبيقيا. يقول بهاء الدين زهير: (بهاء الدين 1964: 374-375).

وَمَنْ بَرَّوَجِي مِّنَ الْأَسْوَءِ أَفْدِيهِ
فَإِنْ ذَكَرْتُ سِوَاهُ كُنْتُ أَغْنِيهِ
إِنَّ الْإِشَارَةَ فِي مَعْنَايَ تَكْفِيهِ
فَحَبَّذَا كُلَّ شَيْءٍ كَانَ يُرْضِيهِ
حَالِي وَمَا بِي مِنْ ضُرِّ أَقَاسِيهِ
حَتَّى أَطَالَ عَذَابِي مِنْهُ بِالتَّيِّهِ
وَكُلَّ مَنْ فِيهِ مَغْنَى مِنْ مَعَانِيهِ
حَتَّى يُخَيَّلَ لِي أَنِّي أَنَا جِيهِ
فَإِنْ سَاكِنَ ذَاكَ الْبَيْتِ يَحْمِيهِ
اللَّهُ يَحْفَظُ قَلْبِي وَالَّذِي فِيهِ
يَا مَنْ تَجَنَّبِي وَمَا أَخْلَى تَجَنَّبِيهِ
وَأَسْعَدَ اللَّهُ قَلْبًا صِرْتُ تَأْوِيهِ
فَكَيْفَ أَسْتُرُهُ أَمْ كَيْفَ أَخْفِيهِ؟!
لَقَدْ تَكَلَّفَ أَمْرًا لَيْسَ يَغْنِيهِ
حَتَّى وَجَدْتُ نَسِيمَ الرُّؤُوسِ يَرُويهِ
عَسَاكَ تَغْطِفُهُ نُحُوي وَتَتْنِيهِ
لَا تَطْلُبُ الْمَاءَ إِلَّا مِنْ مَجَارِيهِ

إِقْرَأَ سَلَامِي عَلَى مَنْ لَا أَسْمِيهِ
وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْهُ جِئْتُ أَذْكَرُهُ
أَشِيرُ بِذِكْرِي فِي ضِمْنِ الْحَدِيثِ لَهُ
وَأَسْأَلُهُ إِنْ كَانَ يُرْضِيهِ ضَنْيَ جَسَدِي
فَلَيْتَ عَيْنَ حَبِيبِي فِي الْبَعَادِ تَرَى
هَلْ كُنْتُ مِنْ قَوْمِ مُوسَى فِي مَحَبَّتِهِ
أَحْبَبْتُ كُلَّ سَمِيٍّ فِي الْأَنَامِ لَهُ
يَغِيْبُ عَنِّي وَأَفْكَارِي تُمَثِّلُهُ
لَا ضَيْمَ يَخْشَاهُ قَلْبِي، وَالْحَبِيبُ لَهُ
مَنْ مِثْلُ قَلْبِي أَوْ مَنْ مِثْلُ سَاكِنِهِ
يَا أَحْسَنَ النَّاسِ يَا مَنْ لَا أَبُوحُ بِهِ
قَدْ أَتَعَسَ اللَّهُ عَيْنًا صِرْتُ تَوْجِشْتُهَا
مَوْلَايَ أَصْبَحَ وَجَدِي فِيكَ مُشْتَهَرًا
وَصَارَ ذِكْرِي لِلْوَاشِي بِهِ وَلَعَّ
فَمَنْ أَدَاعَ حَدِيثًا كُنْتُ أَكْثَمُهُ
فِيَا رَسُولِي تَضَرَّعُ فِي السُّؤَالِ لَهُ
إِذَا سَأَلْتَ فَسَلْ مَنْ فِيهِ مَكْرَمَةُ

يتميز هذا النص الشعري بالتوسط بين الطول والقصر، وسهولة المفردات، وعدم تعقيد التراكيب. يعرف الطالب في هذا النص معلومات عن الشاعر وبيئته وعصره، ويكتسب معارف ثقافية وقيما تربوية ومهارات لغوية؛ فيتعلم منه بشكل غير مباشر الجمل الاسمية الفعلية، وأنواع الأفعال ماضية (أَحْبَبْتُ - أَطَّلَ)، ومضارعة (يَغِيبُ - يُخَيِّلُ)، وأمر (أَشِرْ - وَاسْأَلْهُ)، والأسماء الموصولة وأنواعها، والجموع وأنواعها. كما يعرف عددا من الأساليب؛ كالنداء (يَا أَحْسَنَ النَّاسِ يَا مَنْ لَا أَبُوحُ بِهِ - يَا مَنْ تَجَنَّى - فَيَا رَسُولِي تَصَرَّغْ فِي السُّؤَالِ لَهُ)، والمدح (فَحَبِّدَا كُلَّ شَيْءٍ)، والاستفهام (فَكَيْفَ اسْتَرْهُ أَمْ كَيْفَ أَخْفِيهِ؟!)، (هَلْ كُنْتُ مِنْ قَوْمِ مُوسَى فِي مَحَبَّتِهِ؟)، والمدح (وَمَا أَخْلَى تَجَنُّبِهِ!)، والتأكيد (إِنَّ الْإِشَارَةَ فِي مَعْنَايَ تَكْفِيهِ)، والتَّمَنِّي (فَلَيْتَ عَيْنَ حَبِيبِي فِي الْبُعَادِ)، والنهي (لَا تَطْلُبِ الْمَاءَ إِلَّا مِنْ مَجَارِيهِ). ويعرف الفرق بين الحقيقة والمجاز، ويعرف إيقاع بحر البسيط. يعرض ذلك كله بلغة سهلة واضحة بعيدة عن التعمية والإلباس بما يسهم في تحسين مهارات اللغة وتطويرها، وتدوَّق النص الشعري. ويعطى الطلاب تغذية راجعة بشأن أدائهم وتواصلهم، ويعطون أنشطة وواجبات تطور مهاراتهم (إسماعيل 2023: 101-110).

النتائج

- لا تكسب فروع اللغة وحدها الملكة اللغوية للمتعلم طالما أن طرائق التدريس ومفردات المقرر أساسها المعلومات النظرية المجردة الخالية من التطبيق والممارسة.
- يحتاج إتقان المهارات إلى دربة ومرانة وممارسة، وليس فقط إلى معارف ومعلومات.
- يؤثر ارتكاب الأخطاء في الملكة اللغوية للمتكلمين والكتابيين، ومن ثم ينبغي توفير تغذية راجعة للطلاب.
- لا يكون تقييم طلاب مهارات اللغة العربية من خلال الاختبارات وحدها، بل ينبغي أن يضم إليها المشاريع والأنشطة والواجبات والمقابلات.
- يزيد استعمال نصوص الأشعار والقصص والحكايات من الثروة اللغوية للمتعلمين، ويقوي الفهم، ويحسن التراكيب الصحيحة.
- تؤدي زيادة أعداد الطلاب، واختيار الكتب الفقيرة معرفيا، وعدم توفر الدافع، وطرائق التعليم الرتيبة، والتأثر بالعاميات واللغة الأجنبية إلى تدني مستوى المهارات اللغوية.
- يسهم اختيار النصوص الفصيحة من القرآن الكريم والحديث الشريف والشعر العالي والنثر الفصيح في زيادة الحصيلة اللغوية والتمكن من قواعد اللغة واكتساب مهاراتها.
- يؤدي التدريب على المهارات اللغوية إلى صقل مواهب المتعلمين الصوتية والكتابية، والوقوف على مواطن الضعف لمعالجتها، ومواطن القوة لتعزيزها.
- لا يُسهم استخدام الأسلوب الذي يقدِّم قواعد النحو والصرف والبلاغة بعيدا عن الحوار والمناقشة والقراءة والكتابة في إكساب مهارات التواصل اللغوي الفعَّال.

توصيات

الإفادة من التقنية الحديثة والذكاء الاصطناعي وثورة المعلومات في وضع برامج ذات جودة عالية تعزز مهارات اللغة العربية للطلاب غير المتخصصين، وتضمينها الوسائط المرئية والسمعية، والنصوص الفصيحة بما يزيد من الثروة اللغوية، ويحسن من التراكيب الفصيحة.

المراجع

- ابن جني، أبو الفتح عثمان. 1952/1371. *الخصائص*، تحقيق: محمد علي النجار. القاهرة: دار الكتب المصرية، د.ط.
- ابن خلدون، عبد الرحمن. 1984. *المقدمة*. تونس: الدار التونسية. د.ط.
- ابن منظور، أبو الفضل محمد (د.ت.). *لسان العرب*. القاهرة: دار المعارف، د. ط.
- أبو عمشة، د. خالد حسين. 2017/1439. *الدليل التدريبي في تدريس مهارات اللغة العربية وعناصرها للناطقين بغيرها: النظرية والتطبيق*. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1.
- أبو عمشة، د. خالد حسين. "محرر". 2019/1441. *التقويم اللغوي في برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها*. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1.
- الإدريسي، ربيعة. 2023. "المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية وتعلمها". *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة*، العدد (20).
- إسماعيل، سارة عصام الدين. 2023. "فاعلية توظيف ابتكارات لحنية لبعض النصوص لتنمية المهارات اللغوية والابتكارية لدى طفل الروضة". *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، السابع والأربعون*.
- إسماعيل، سحر فؤاد. أكتوبر 2019. "فاعلية برنامج قائم على مدخل "كل اللغة" لتنمية الكفاءة اللغوية لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية". *مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف*.
- البلهيد، حمد. سبتمبر 2020. "منهجية تدريس الأدب العربي في الجامعات الغربية: دراسة مقارنة بين بعض الجامعات الغربية والعربية". *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، العدد السابع.
- بهاء الدين، زهير. 1964/1383. ديوان بهاء الدين زهير، بيروت: دار صادر، د.ط.
- الجاحظ. عمرو بن بحر. 1991/1411. رسائل الجاحظ: القسم الأول المختارة من كتب الجاحظ اختيار الإمام عبيد الله بن حسن، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار الجبل، ط1.
- الجبر، بدر بن ناصر. 2015/1436. تجارب اللغة العربية في أوربا: عرض وتقديم. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط1.
- الجرجاني، عبد القاهر. (د.ت.). دلائل الإعجاز. القاهرة: مكتبة الخانجي، ط3.
- خلفاوي، فريدع بلقاسم، مالكية. جويلية 2016. "الطريقة التكاملية في تعليم اللغة". الجزائر: مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، منشورات جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، العدد التاسع.
- زايدي، لمين. سهل، ليلي. 2019. "الاختبارات ودورها في تحقيق مبدأ الجودة التعليمية". *مجلة إشكالات في اللغة والأدب*، العدد الخامس.
- سرحان، عبير محمد. 2021. "الطريقة التكاملية في تدريس العربية للناطقين بغيرها: المحتوى والمعايير". *مجلة كلية العلوم الإسلامية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية*، العدد الثالث.
- شوقي، أحمد. 2012. *الشوقيات*، مؤسسة هنداوي، د. ط.
- عبد الكريم، سعيد. مارس 2022. "أهمية الاختبارات التحصيلية في التقويم التربوي". *مجلة المصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا*، العدد الأول.
- عشري، محمود. نوفمبر 2013. "من الكفاءة اللغوية إلى الكفاءة الأدبية (نحو منهجية لبناء مقررات في تعليم اللغة ارتكازا على النص الأدبي)". المؤتمر الدولي الثالث للجمعية الكورية للغة العربية وآدابها، جامعة هانوك للدراسات الأجنبية.
- عوض، أحمد عبده. 2000/1421. *مدخل تعليم اللغة العربية: دراسة مسحية نقدية*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ط1.

الفلاح، فجر. 2019. "الأدب المدرّس على التلاميذ في تعليم اللغة العربية بمدرسة سونن كالي جاكا المتوسطة الإسلامية سورا بابا: دراسة وصفية من وجهة نظر الشيخ هاشم أشعري". سورابايا: شعبة تعليم اللغة العربية بقسم اللغة العربية، جامعة سونن أمبيل، د.ط.
القرطبي، ابن مضاء. 1979. الردّ على النحاة، تحقيق: محمد إبراهيم البناء، دار الاعتصام، ط1.
نفال، عبد الله غيث & داخل، سماء تركي. 2023/1444. "أثر الطريقة التكاملية في تحصيل مادة اللغة العربية العامة عند طلبة الأقسام غير الاختصاص في جامعة المثني"، مجلد (38)، عدد (4).
يوسف، السيد العربي. يناير 2014. "أهداف تعلم اللغة العربية كلغة ثانية للناطقين بغيرها"، مجلة كلية الآداب، جامعة بورسعيد، العدد الثالث.

المراجع الأجنبية

- Alhirtani, N. 2020. "The Use of Modern Teaching Methods in Teaching Arabic Language at Higher Education Phase from the Point View of Arabic Language Professors – A Case of a Premier University". *International Education Studies*; 13.(1)
- Ali, H. 2020. "Methods of Teaching Arabic to Non-Native: Arabic Speakers In Uzbekistan". *EPRA International Journal of Research and Development (IJRD)*. 5.
- Aqeela, M., Munas, M., and Ahana, M. 2023. "Traditional and Modern Teaching Methods in Teaching, Arabic as a Second Language: A Comparative Study". *Sprin Journal of Arabic-English Studies*, 2.(3)
- Faryadi, Q. 2007. *Techniques of Teaching Arabic as a Foreign Language through Constructivist Paradigm*. Malaysian Perspective, Candidate University: UiTM Malaysia.
- Mcvey, D. 2008. "Why all writing is creative writing". *Innovations in Education and Teaching International*, 45.(3)
- Okby, M. 1981. "Fluency in Normal Speech: A search for parameters". *Arab Journal for the Humanites*, Kuwait University, 1.(3)
- Phi Ho, P. 2018. "Fluency as Successful Communication". *Proceedings of the 1st National Conference on English Language Teaching Upgrade: A Focus on Fluency (CELTU 2018)* at University of Food Industry. Retrieved from: <https://phamho.com/wp-content/uploads/2018/12/Fluency-as-successful-communication-Phamho.pdf>.
- Wekke, I. (2017). "Arabic teaching and learning material in higher education of Muslim community north Sulawesi". *DIMAMIKA ILMU*. 17.(2)

ALI FARAJ¹
University of Milano-Bicocca

AN UNEDITED POEM OF ‘ABD AR-RAḤMĀN AL-BŪṢĪRĪ FROM THE ARCHIVE OF THE ACCADEMIA NAZIONALE DEI LINCEI IN ROME

Abstract. This paper aims to present the version of an unedited poem of ‘Abd ar-Raḥmān al-Būṣīrī preserved in the Conti Rossini Archive at the Accademia Nazionale dei Lincei in Rome. The poem was composed on the occasion of the occupation of Libya by the Italian Army in 1911 and its themes are war, occupation, resistance and *ḥamāsah* (lit. “valour”). The poem, which constitutes an important expression of Libyan *Amāzīg* heritage, has no title and was most likely copied by Conti Rossini himself. The poem is written in classical Arabic and is composed of nineteen lines, each of which is divided into two hemistichs. The present work will focus on the linguistic and literary aspects of the poem and the description of its salient features, function and meaning.

The literary text, such as the one presented in this article, represents a textual typology characterized by a high quality of both linguistic and cultural input. It allows us to appreciate the art of the poet and his contribution to the literary tradition, to understand the characteristics of the historical period taken into consideration and, more generally, the culture of a population. In addition, literary text, especially that written in classical Arabic, is a valuable tool for teaching the Arabic language itself; indeed, it is an authentic and real text, which leads the student to a personal re-elaboration of the contents and, consequently, to a greater production in terms of linguistic output. Thus, its use should be re-evaluated in teaching Arabic language in today’s Academia.

Keywords: Arabic literature, Arabic poetry, ‘Abd ar-Raḥmān al-Būṣīrī, Carlo Conti Rossini, Accademia Nazionale dei Lincei, Teaching Arabic Language and Culture

المقدمة

نص قصيدة عبد الرحمن البوصيري، موضوع هذا البحث، محفوظة باسم مجموعة كارلو كونتي روسيني (Carlo Conti Rossini) في مكتبة Accademia Nazionale dei Lincei في روما. ليس لقصيدة البوصيري عنوان، وقد كتبها بمناسبة الاحتلال الإيطالي لليبيا في سنة 1911 في مدينة طرابلس الليبية، وهي في باب أدب المقاومة والحماسة.

¹ E-mail: ali.faraj@unimib.it

تُشكِّل هذه القصيدة وثيقة وشاهدة مهمًا للتراث الأمازيغي الليبي، كما تُعدُّ جزءًا من النتاج الأدبي والشعري الواسع لحقبة الاحتلال التي عاشتها ليبيا والمقاومة الإباضية ضد الاحتلال الإيطالي. إذ يمكننا تصنيفها نتاجًا لتراث أدبي محليّ ليبي، له أبعاده الأدبية والتاريخية، وإنها تُشكل جزءًا مهمًا من ذاكرة بداية حقبة إدارة جديدة، تُتَطلَّق من بداية القرن العشرين.

كُتِبَت القصيدة باللغة العربية الفصحى، فأقيمتها ثانية، مؤلفها مُتمكِّن من العروض، وهي من بحر الكامل (مُتفاعِلُن | مُتفاعِلُن | مُتفاعِلُن | مُتفاعِلُن | مُتفاعِلُن | مُتفاعِلُن | مُتفاعِلُن | مُتفاعِلُن)، عدَدُ أبياتها: تسعة عشر بيتًا، كلُّ بيت يتألَّف من شطرين. من المرجَّح أن يكون كارلو كونتي روسيني (Conti Rossini Carlo) هو من قد قام بنسخها.

كارلو كونتي روسيني (Carlo Conti Rossini)

وُلِدَ المُستعَرَبُ كارلو كونتي روسيني (Carlo Conti Rossini) في ساليرنو (Salerno) الإيطالية في 25 نيسان 1872، تخرَّج في القانون في جامعة روما، وعَمِلَ موظفًا مدنيًا، كما شغل مناصب عدة، منها مدير الشؤون المدنية في حكومة الاحتلال لإريتريا، وذلك من عام 1900 حتى مُنتصف عام 1903، والأمين العام للشؤون السياسية والمدنية في طرابلس من آذار 1914 حتى تشرين الأول، في عام 1915. كما شغل مناصب أخرى في مجال القانون والاقتصاد. أبدى كارلو كونتي روسيني (Carlo Conti Rossini) اهتمامًا كبيرًا في الدراسات الشرقية، لاسيما في حقول اللغة والثقافة الإثيوبيين، إذ أصبح تلميذًا للأستاذ إغنازيو غويدي (Ignazio Guidi)، أستاذ تاريخ ولغات الحبشة في جامعة (سابينزا) في روما، وخلفه مُدرِّسًا في عام 1919. وظلَّ في هذا المنصب حتى عام 1949. أثنى اللغتين الحبشية والفُحطانية، وكان قراره بتكريس جهوده للدراسات الإثيوبية متأثرًا أيضًا بالحملة الإيطالية في إفريقيا، إذ كتب عنها العديد من الأبحاث، منها:

- "دراسات عن السكان في إثيوبيا" (Studi su popolazioni dell'Etiopia)، في عام 1914، وهي مجموعة من الأبحاث، صدرت بين 1910 و1913.

- "مبادئ القانون العرفي الإريتري" (Principi di diritto consuetudinario dell'Eritrea)، صدر في عام 1916، وهو كتاب يُشكل دراسة قانونية وتاريخية مهمة للباحثين.

- "مختارات من نفوس اللغة العربية الجنوبية ومسرد لها" (Chrestomathia Arabica Meridionalis Epigraphica edita et glossario instructa)، صدر في عام 1931.²

جمَعَ كارلو كونتي روسيني (Carlo Conti Rossini) نصوصًا مختلفة باللغة المحلية، إذ أجرى أبحاثًا ودراسات عليها، كما دوَّن الملاحظات لتوثيق الواقع التاريخي والسياسي آنذاك، وعدَّدًا من الملامح والبيانات الجغرافية والتنظيم القانوني ووصف بعض الجوانب الاجتماعية والثقافية للمنطقة، وذلك لطبيعة عمله ومهامه الوظيفية، النابع، كذلك، من المصلحة العلمية الشخصية مُستشرقًا مُستعربًا. وبعد عودته إلى بلده إيطاليا، جلب معه كلَّ المواد الثمينة التي جمَعها خلال نشاطه المؤسسي والعلمي هناك، والتي أصبحت جزءًا من مكتبته الشخصية. بعد وفاته، أُهديت مكتبته الخاصة إلى (Accademia Nazionale dei Lincei) التي كان عضوًا فيها منذ 1921.³ تضمُّ هذه المجموعة على الوثائق التي جمَعها خلال مسيرة نشاطه المؤسسي والعلمي، وكذلك على الصور الفوتوغرافية، ونسخ من المخطوطات والرق، وغير ذلك من اللقى الأثرية، إذ قامت باولا كاجانو دي أزيڤيدو (Paola Cagiano De Azevedo) بفهرستها فهرسة تفصيلية.⁴

² للإطلاع على جميع نتاجاته العلمية لكارلو كونتي روسيني (Conti Rossini Carlo)، يُنظر: 103-112، 1949: Nallino.

³ للإطلاع على السيرة الكاملة لكارلو كونتي روسيني (Conti Rossini Carlo)، يُنظر: 1983: Ricci.

⁴ للمزيد، يُنظر: 2018: Cagiano De Azevedo.

عَبْدُ الرَّحْمَنِ الْبُوصَيْرِيُّ

يُعرفُ نَاطِلُ هَذِهِ الْقَصِيدَةِ بِعَبْدِ الرَّحْمَنِ الْبُوصَيْرِيِّ ابْنِ مُحَمَّدِ بْنِ قَاسِمِ بْنِ أَبِي الْقَاسِمِ بْنِ عُثْمَانَ، الْمُلقَّبُ بِالْأَخْضَرِيِّ الْبُوصَيْرِيِّ الْغَدَامِسِيِّ. يَنحَدِرُ مِنْ قَبِيلَةِ أَمَارِيغِيَّةٍ، وَيَعُودُ نَسَبُهُ إِلَى قَبِيلَةِ صِنْهَاجَةِ الْأَمَارِيغِيَّةِ الَّتِي حَافِظَتْ عَلَى مُعَارَضَتِهَا الشَّرْسَةِ لِلرُّومَانِ طَوَالَ مُدَّةِ اخْتِلَالِ الْمُنْطَقَةِ قَبْلَ ظُهُورِ الْإِسْلَامِ (Najem 2004: 25). سَكَنَتْ هَذِهِ الْقَبِيلَةُ، غَرْبَ طَرَابُلُسَ فِي زُورَا وَجِبَلِ نَفُوسَه، وَفِي جَنُوبِ مَزْدَا وَسِينَاوِينَ، وَادِي شَتَّى وَقَطْرَان. عُرِفَتْ بِهَيْمَنَتِهَا عَلَى شِمَالِ إِفْرِيقِيَّةٍ⁵ وَخَلَفَتْ الْعَدِيدَ مِنَ السُّلَالَاتِ الْحَاكِمَةِ، مِنْهَا الزَّيْرِيُّونَ وَالْحَمَادِيُّونَ وَالْمَرَابِطِيُّونَ (Najem 2004: 25-26). عُرِفَتْ قَبِيلَةُ صِنْهَاجَةِ بِتَأْيِيدِهَا الشَّدِيدِ لِدَوْلَةِ بَنِي الْعَبَّاسِ، ذَلِكَ كَانَ جَلِيًّا وَفُوقَهُمْ بَوَاجِهِ الْفَاطِمِيِّينَ بِقِيَادَةِ حَاكِمِ إِفْرِيقِيَّةِ شَرَفِ الدَّوْلَةِ، الْمُعِزِّ بْنِ بَادِيَسَ بْنِ مَنْصُورِ بْنِ بُلْكَيْنَ بْنِ زَيْرِيِّ بْنِ مَنَادٍ الْحُمَيْرِيِّ الصَّنَهَاجِيِّ، 398 هِجْرِيَّةً - 4 هِجْرِيَّةً 454 هِجْرِيَّةً / 1008-2 أَيْلُولَ 1062.

وُلِدَ الْبُوصَيْرِيُّ فِي غَدَامِيسَ، يَوْمَ 22 مِنْ ذِي الْقَعْدَةِ، فِي عَامِ 1258 هِجْرِيَّةً، الْمُوَافِقُ لِعَامِ 1842، وَهُوَ ثَالِثُ سِنَةٍ مِنْ أَشْقَائِهِ، يُقَالُ إِنَّ أَبَاهُ أَوْفَقَهُ لِلْعِلْمِ، حَفِظَ الْقُرْآنَ وَتَلَقَّى مَبَادِيَّ الْعَرَبِيَّةِ وَالْدُّرُوسَ الدِّينِيَّةَ عَلَى شَيْوِخِ عَصْرِهِ، عُرِفَ بِذَكَائِهِ الْمُبَكَّرِ، سَافَرَ مَعَ وَالِدِهِ إِلَى مَدِينَةِ طَرَابُلُسَ طَلَبًا لِلدِّرَاسَةِ، اسْتَعْلَ فِي التَّجَارَةِ، وَلَازَمَ شَيْخَهُ مُحَمَّدَ بْنَ كَامِلِ بْنِ مُصْطَفَى فِي الدُّرُوسِ وَالْمُطَالَعَةِ وَمُرَاجَعَةِ الْفَنَائِ، كَانَ شَغُوفًا بِاِقْتِنَاءِ الْكُتُبِ، كَانَ حَادَّ الدَّهْنِ، كَثِيرَ الْحِفْظِ، تَسَنَّمَ الْوُظَائِفَ الْعَامَّةَ، مِنْهَا رِئَاسَةُ سِجَلَاتِ الْعُقُودِ، وَفِي عَامِ 1307 هِجْرِيَّةً، تَوَلَّى رِئَاسَةَ كَتَبَةِ الْمَحْكَمَةِ الشَّرْعِيَّةِ، ثُمَّ تَدَرَّجَ إِلَى أَنْ تَوَلَّى الْقَضَاءَ فِي النَّوَاجِي الْأَرْبَعِ وَالزَّائِيَةِ الْعَرَبِيَّةِ كَذَلِكَ، ثُمَّ حَدَثَ، عِنْدَئِذٍ، الْاِخْتِلَالُ الْإِيطَالِي، وَهُوَ فِي مَنْصِبِهِ، وَكَانَتْ لَهُ مَسَاعِيرٌ طَبِيبَةً فِي تَأْسِيسِ مَعْهَدٍ أَحْمَدَ بَاشَا. وَكَانَتْ لَهُ جَوْلَاتٌ مَعَ السِّيَاسَةِ الْإِيطَالِيَّةِ، إِذْ حَاوَلَ فِيهَا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَاعَ، لَكِنَّهُ لَمْ يَفْلَحْ. كَانَ كَثِيرَ السَّفَرِ، دَرَسَ فِي الْأَزْهَرِ الْمَذْهَبَ الْحَنَفِيَّ وَيُقَالُ إِنَّهُ، مَكَثَ فِيهَا سَبْعَةَ أَعْوَامٍ. كَانَ كَثِيرَ التَّرَدُّدِ عَلَى ثَوْنَسَ وَالْإِسْتَانَةَ طَلَبًا لِلْعِلْمِ وَالتَّجَارَةِ إِذْ مَكَثَتْهُ مِنْ اِقْتِنَاءِ الْعَدِيدِ مِنَ الْكُتُبِ الْقِيَمَةِ. وَكَانَ مَيَّالًا إِلَى دِرَاسَةِ الْحَدِيثِ، انْتَبَرَى لِمُهَمَّةِ التَّدْرِيسِ مُذْ كَانَ تَلْمِيذًا، وَتَخَرَّجَ عَلَى يَدَيْهِ الْعَدِيدُ مِنْ أَهْلِ الْعِلْمِ وَالْفَضْلِ. تَمَتَّعَ بِسَلَامَةِ الصَّحَّةِ حَتَّى أَنَّهُ بَلَغَ السَّنَةَ وَالنَّسْعِينَ عَامًا وَلَمْ يَشْكُ فِيهَا مِنْ مَرَضٍ.⁶ تُوَفِّيَ عَبْدُ الرَّحْمَنِ الصَّنَهَاجِيُّ الْبُوصَيْرِيُّ الْغَدَامِسِيُّ فِي مَدِينَةِ طَرَابُلُسَ، يَوْمَ الْجُمُعَةِ، فِي الْخَامِسِ عَشَرَ مِنَ الْمُحَرَّمِ، فِي سَنَةِ 1354 هِجْرِيَّةً، الْمُوَافِقُ لِلتَّاسِعِ عَشَرَ مِنْ نَيْسَانَ، فِي سَنَةِ 1935.⁷ مِنْ مَوْلَفَاتِهِ:

- فَاقَهُهُ اللَّبُّ الْمَصْنُونُ عَلَى جَوَاهِرِ الْمَكْنُونِ. عَلَى شَرْحِ الْجَوْهَرِ الْمَكْنُونِ، فِي عُلُومِ الْبَلَاغَةِ.
- نَزْهَةُ الثَّقَلَيْنِ فِي رِيَاضِ إِمَامِ الْحَرَمَيْنِ، فِي عِلْمِ الْأَصُولِ. طُبِعَ الْكِتَابُ لِأَوَّلِ مَرَّةٍ، فِي عَامِ 2017.
- الْجَوَاهِرُ الزَّكِيَّةُ فِي مُصْطَلَحِ حَدِيثِ خَيْرِ الْبَرِيَّةِ، شَرْحُ الْفَيْةِ الْعِرَاقِيَّ فِي مُصْطَلَحِ الْحَدِيثِ.
- مُبْتَكِرَاتُ اللَّالِي وَالذَّرَرِ فِي الْمُحَاكَمَةِ بَيْنَ الْعَيْنِيِّ وَابْنِ حَجَرٍ.
- الذَّرَرُ الْمَجْنِيَّةُ مِنْ حَدِيثِ خَيْرِ الْبَرِيَّةِ عَلَى الْجَامِعِ الصَّغِيرِ لِلْإِمَامِ السُّيُوطِيِّ.

⁵ يُنْظَرُ: الزَّوَاوِي 2004: 262-263.

⁶ للمزيد، يُنْظَرُ: الزَّوَاوِي 2004: 214-213.

⁷ يُنْظَرُ: الزَّوَاوِي 2004: 215-213.

نَصُّ الْقَصِيدَةِ

- 1 الْأَرْضُ لِلرَّحْمَنِ يُورِثُهَا لِمَنْ * * * قَدْ شَاءَهَا وَاللَّهُ هُوَ الْوَارِثُ⁸
- 2 وَبَحْكُمِهِ قَهَرَ الْعِبَادَ وَحُكْمُهُ * * * سَفَهَا يُقَاوِمُهُ الْغَبِيُّ الرَّافِثُ
- 3 كَمْ دَوْلَةٌ دَالَتْ عَوَاصِمَ لَبِيَّا * * * فَلَنَعْمَ سَاسَتُهَا وَيَسَّ الطَّامِثُ
- 4 يَوْمًا يَدْمُرُهَا مَلُوكٌ بَرْهَةٌ * * * وَعَدَا يُعْمَرُهَا الْقَوِيُّ الضَّابِثُ
- 5 وَكَذَا النُّفُوسُ النَّابِذَاتُ حُقُوقَهَا * * * جَهْلًا يَعْيشُ بَعِيشَهُنَّ الْعَابِثُ
- 6 إِنَّ الْبَرَّاقِشَ إِنْ جَنَّتْ فِي وَكْرِهَا * * * فَلَحْتَفَهُ بِالْظَلْفِ يَسْعَى الْبَاجِثُ
- 7 رَاجِعَ مَقَامَاتِ الْحَرِيرِيِّ الَّتِي * * * تُنْبِيكَ عَنْ عِبَرِ رَاوِهَا الْحَارِثُ
- 8 إِيظَالِيَا فِي الْجُعْرَافِيَا⁹ بَطْلٌ لَهُ * * * قَدَمٌ يُقِيلُهُ الْعَرُوسُ الْبَاهِثُ
- 9 يَا لِيَبِيَا خَطْبُوكَ لِلْعُلَيَّا فَقَدْ * * * أَنْ الْأَوَانُ وَزَالَ عَنْكَ الْكَارِثُ
- 10 يَا لِيَبِيَا بَعَثَ الْخَطِيبُ الْمَهْرَ جُنْدٌ * * * حِدَا فَلْتَعِيشِي وَلْيَعِيشِ الْبَاعِثُ
- 11 بَعُثُوا لَهَا جُنْدًا وَمَا أَدْرَاكَ مَا * * * جُنْدُ الْعَرَمَرَمِ لَمْ تُعْفَهُ عَائِثُ
- 12 لِعَرَانِبِ الْكُونَيْنِ صِرْتُ مَظَاهِرًا * * * وَلِكِنَّهُنَّ يُدِيرُهُنَّ مَلَاوِثُ
- 13 فَالْجُوُّ لِلْأَفْيَالِ مَرْعَى وَالنُّسُو * * * رَ وَجَوْفَهَا مَأْوَى الْأَسْوَدِ الْوَاعِثُ
- 14 فَكَانَتْهَا أَسْدُ الْبُرُوجِ يَحُوطُهَا النَّسُ ————— * * * رَانَ وَالرَّامِي لَدَيْهِ الشَّاعِثُ
- 15 وَتَرَى الْبُرُوقَ مَعَ الْعَوَاصِفِ وَالصَّوَا * * * عِقَ صَاعِدَاتٍ كَانَتْهُنَّ نَوَافِثُ
- 16 جَمَعَ الْجَوَامِعَ بَعْدَ مَنْعٍ لِلْمَوَا * * * نَعِ عُنْصُرٌ مَا دَنَسَتْهُ خَبَائِثُ
- 17 أَلْقَتْ عَصَاهَا وَاسْتَطَابَ لَهَا الْهَنَّا * * * وَبَدَا صَفَاهَا وَارْتَضَاهَا الْمَاكِثُ
- 18 يَا مُقْسِمًا بِخِلَافِهِ حَسَدًا لَهَا * * * تَا اللَّهُ إِنَّكَ فِي الْيَمِينِ لَخَائِثُ
- 19 إِنَّ الْمُلُوكَ إِذَا تَبَاهَوْا أَرْخَوْا * * * وَكَتُورِي عَمَانُويلِ الثَّالِثُ

التَّغْلِيْقُ

النَّبِيْتُ 2:

الرَّافِثُ: اسْمُ فَاعِلٍ بِمَعْنَى: الْمُفْجِشُ. مِنَ الْأَصْلِ: رَفَثَ الشَّخْصُ: أَفْحَشَ فِي الْقَوْلِ.

النَّبِيْتُ 3:

الطَّامِثُ: اسْمُ فَاعِلٍ بِمَعْنَى: الدَّيْسُ الْقَاسِدُ. مِنَ الْأَصْلِ: طَمَثَ ث. يُقَالُ: طَمِثَتِ الْمَرْأَةُ: حَاضَتْ.

النَّبِيْتُ 4:

الضَّابِثُ: اسْمُ فَاعِلٍ مِنَ الْأَصْلِ: ضَبَّ ب. ث. يُقَالُ: ضَبَبْتُ قَبِضَ عَلَيْهِ وَأَخَذَهُ، وَكَذَلِكَ، ضَبَبْتُ بِالشَّيْءِ ضَبَبًا إِذَا قَبِضْتُ عَلَيْهِ بِكَفِّكَ بَجْدٍ فِيمَا تَعْلَمُهُ، وَمِنْهُ يُقَالُ: الضَّبَبُ: الضَّرْبُ.¹⁰
رَسَمَهَا، الضَّابِثُ، عَلَى قَافِيَةِ النَّاءِ وَلَيْسَ عَلَى النَّاءِ كَمَا فِي سَائِرِ الْقَصِيدَةِ، وَشَرَحَهَا: بِالْقَابِضِ الضَّارِبِ.

⁸ هَذَا الشُّطْرُ مَكْسُورٌ، يَحْتَاجُ إِلَى إِصْلَاحٍ، هَكَذَا: قَدْ شَاءَهَا وَاللَّهُ فِيهَا الْوَارِثُ.

⁹ هَكَذَا وَرَدَ فِي الْأَصْلِ. وَلَوْ حَقَّقْنَا (فِي) مِنَ النَّبِيَّتِ يَسْتَقِيمُ الْوَزْنُ الشَّعْرِي.

¹⁰ ابْنُ مَنْظُورٍ 1956، 2: 162. وَرَدَتْ هَذِهِ الْمَفْرَدَةُ فِي دِيْوَانِ الشَّرِيفِ الرُّضِيِّ. يُنْتَظَرُ: الرُّضِي 1961، 1: 227.

النَّبِيْتُ 5:

الْعَائِثُ: الْمُسِيدُ، اسْمُ فَاعِلٍ، يُقَالُ: عَاثَ أَيُّ: أَفْسَدَ. وَالْعَائِثُ فِي الشَّيْءِ هُوَ الَّذِي يَأْخُذُ فِيهِ بِغَيْرِ رَفْقٍ وَيُفْسِدُهُ، كَمَا فِي قَوْلِهِ: (وَلَا تَعْنُوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ).¹¹ رَبَّمَا يَقْصِدُ الَّذِي لَا يَحْفَظُ الْحُقُوقَ يَعِيشُ فِي الْجَهْلِ وَيَعِيشُ بِحَقْوَةِ الْعَائِثِ الْمُخْرَبِ.

النَّبِيْتُ 6:

بَرَأَقَشُ: رَبَّمَا هُوَ اسْمُ كَلْبَةٍ نَبَحَتْ عَلَى جَيْشٍ مَرُّوا لَيْلًا وَلَمْ يَشْعُرُوا بِالْحَيِّ الَّذِي فِيهِ الْكَلْبَةُ، فَلَمَّا سَمِعُوا نَبَاحَهَا عَلِمُوا أَنَّ أَهْلَهَا هُنَاكَ، فَعَطَفُوا عَلَيْهِمْ، فَاسْتَبَاحُوهُمْ، فَذَهَبَتْ مَثَلًا فِي السُّومِ، قِيلَ: عَلَى أَهْلِهَا تَجَنَّبِي بَرَأَقَشُ. وَقِيلَ: إِنَّ بَرَأَقَشَ امْرَأَةٌ لِبَعْضِ الْمُلُوكِ.¹²
الظَّلْفُ: تُقَرَأُ أَيْضًا: الظِّلْفُ، يُجْمَعُ عَلَى: أَظْلَافٍ وَظُلُوفٍ وَهُوَ الظُّفْرُ الْمَشْقُوقُ لِلْبَقَرَةِ وَالشَّاةِ وَالظَّبْيِ وَنَحْوِهِ، إِشَارَةٌ إِلَى ظُلْفِ الْكَلْبَةِ بَرَأَقَشَ، وَهُوَ بِمَنْزِلَةِ الْحَافِرِ لِلْفَرَسِ وَالظُّفْرِ لِلْإِنْسَانِ، يُقَالُ: سَعَى إِلَى حَتْفِهِ بِظُلْفٍ: سَعَى إِلَى حَتْفِهِ بِيَدِهِ. وَيُطْرَبُ مَثَلًا: (كَالْبَاحِثِ عَنْ حَتْفِهِ بِظُلْفِهِ) أَيُّ: سَعَى إِلَى حَتْفِهِ بِظُلْفِهِ، وَكَذَلِكَ لِمَنْ يَتَدَخَّلُ فِيمَا لَا يَغْنِيهِ فَيُصِيبُهُ مَا لَا يَرْضِيهِ وَيَكُونُ هُوَ مَنْ جَلَبَ النَّكْبَةَ لِنَفْسِهِ، إِحْتَقَرَ لَهَا، أَلَبَّ عَلَيْهَا (عمر 2008: 1: 1436).
البَاحِثُ: نَابِشُهُ الَّذِي يُثِيرُهُ وَيُفْتَسُّ عَنْهُ. قَالَتِ الْعَرَبُ: كَالْبَاحِثِ عَلَى حَتْفِهِ بِظُلْفِهِ (عمر 2008: 1: 1436).

النَّبِيْتُ 7:

الْحَارِثُ: رَبَّمَا هُوَ الْحَارِثُ بْنُ هَمَّامٍ الْبَصْرِيُّ الَّذِي جَعَلَهُ الْحَرِيرِيُّ بَطَلًا لِمَقَامَتِهِ، وَهُوَ اسْمٌ بِلا مُسَمًّى.

النَّبِيْتُ 8:

الْبَاهِثُ، اسْمُ فَاعِلٍ مِنَ الْأَصْلِ: ب ه ث. لَدَى النَّاسِخِ: الْمُتَلَقِّي بِالْبَشَرِ، وَمِنْهُ: الْبُهْتَةُ: الْبَشَرُ وَحُسْنُ اللَّقَاءِ. رَبَّمَا يَقْصِدُ بِقَوْلِهِ: (إِبْطَالِيَا فِي الْجُغْرَافِيَا بَطَلٌ لَهُ...) الْعَالِمُ الْإِبْطَالِيُّ غَالِيلِيو غَالِيلِي (15 شَبَاطُ 1564 - 8 كَانُونُ الثَّانِي 1642). أَوْ إِنَّهُ يُرِيدُ الْمَلِكَ فَيَكْتُورِي الْمَذْكُورَ اسْمُهُ فِي نِهَايَةِ الْقَصِيدَةِ.

البيت 9:

الْكَارِثُ: اسْمُ فَاعِلٍ مِنَ الْأَصْلِ: ك ر ث. أَيُّ: الشَّدِيدُ الْمُغْنِثُ، مُؤَنَّثُهُ: الْكَارِثَةُ: النَّازِلَةُ الشَّدِيدَةُ، الْمُصِيبَةُ.

النَّبِيْتُ 10:

فَلْتَعِيشِي: فَعْلٌ أَمْرٌ، مَجْزُومٌ بِحَذْفِ النُّونِ.
وَلْيَعِيشْ: تَقْدِيرُهُ: لَكِي بَعِيشْ، وَيُمْكِنُ جَزْمُهُ: وَلْيَعِشْ!
الْبَاعِثُ: اسْمُ فَاعِلٍ مِنَ الْأَصْلِ: ب ع ث. أَيُّ: مُنْهَضُ الْأُمَّةِ وَمُحْيِيهَا.

النَّبِيْتُ 11:

عَتَائِثُ، لَدَى النَّاسِخِ: شِدَائِدُ، يُرَادِفُهُ: أَوَاعِثُ. مِنَ الْأَصْلِ: وَع ث. يُفِيدُ: صُعُوبَةُ الطَّرِيقِ وَوُغُورَتِهِ. مُفْرَدُهُ: وَعْنَاءُ.

¹¹ الْبَقَرَةُ: 60؛ الْأَعْرَافُ: 74؛ هُودُ: 85؛ الشُّعْرَاءُ: 183؛ الْعَنْكَبُوتُ: 36.

¹² يُنْظَرُ: الْمِيدَانِي 1955، 2: 14، الرَّقْمُ: 2427.

النَّبِيْتُ 12:

مُظَاهَرًا: مُسَانِدًا. وَهُوَ اسْمُ فَاعِلٍ، مِنْ الْأَصْلِ: ظ ه ر. مَلَاوَتْ: لَدَى النَّاسِخِ: الشَّرَفَا، أَيِ: الشَّرَفَاءُ أَوْ الْأَشْرَافُ. مُفَرَّدُهُ: الْمَلَوْتُ وَالْمَلَاتُ: السَيِّدُ الشَّرِيفُ لِأَنَّ الْأَمْرَ يَلَاثُ بِهِ وَيُعَصَّبُ، أَيِ: تُقَرَّنُ بِهِ الْأُمُورُ وَتُعَقَّدُ (ابْنُ مَنْظُورٍ 1956، 2: 187)، وَهُوَ الَّذِي يَلُوذُ بِهِ النَّاسُ. أَصْلُهُ: ل و ث (يُنْظَرُ: الْمُهْلَلُ 1995: 85).

النَّبِيْتُ 13:

الْجَوُّ: الْفَضَاءُ. الْوَاعِثُ: اسْمُ فَاعِلٍ. لَدَى النَّاسِخِ: مُتَعَسِّرُ السُّلُوكِ. أَصْلُهُ: و ع ث. يُقَالُ: وَعِثَ الطَّرِيقُ، بِمَعْنَى: وَعَرَ، تَعَسَّرَ سُلُوكُهُ وَمَسَارُهُ، وَعِثَ. وَعَنِ النَّبِيِّ مُحَمَّدٍ، أَنَّهُ إِذَا كَانَ سَافِرًا سَفَرًا، قَالَ: (اللَّهُمَّ إِنَّا نَعُوذُ بِكَ مِنْ وَعَثَاءِ السَّفَرِ، وَكَآبَةِ الْمُنْقَلَبِ). أَيِ: شِدْنَهُ وَمَشَقَّتَهُ (ابْنُ مَنْظُورٍ 1956، 2: 202).

النَّبِيْتُ 14:

الشَّاعِثُ: اسْمُ فَاعِلٍ. أَصْلُهُ: ش ع ث. لَدَى النَّاسِخِ: نَاشِرُ الْأَخْبَارِ. وَالشَّعْتُ: انْتِشَارُ الْأَمْرِ وَخَلَلُهُ، وَالْتَفَرُّقُ (ابْنُ مَنْظُورٍ 1956، 2: 160).

النَّبِيْتُ 15:

تَوَاقُثُ: أَيِ: التَّفَاتُثُ السَّاجِرَاتُ، جَمْعُ: نَافِثَةٍ فِي الْعَقْدِ السَّوَاجِرِ، كَمَا فِي قَوْلِهِ: (وَمِنْ شَرِّ التَّفَاتُثِ فِي الْعَقْدِ) (الْفَلَقُ: 4).

النَّبِيْتُ 16:

جَمَعَ الْجَوَامِعَ بَعْدَ مَنَعِ لِلْمَوَانِعِ: أَيِ: جَمَعَ الْقُوَّةَ بَعْدَ زَوَالِ الْعَرَاقِلِ مِنْ تَحْقِيقِهَا. عُنْصُرٌ: أَيِ: شَعْبٌ طَاهِرٌ مِنَ الْخَبَائِثِ. خَبَائِثُ: جَمْعُ خَبِيثَةٍ: أَيِ: كُلُّ شَرٍّ أَوْ مُنْكَرٍ أَوْ سُوءِ السُّلُوكِ وَعَمَلُهُ.

النَّبِيْتُ 17:

أَلْقَتْ عَصَاهَا وَاسْتَطَابَ لَهَا الْهَنَاءُ...: اسْتَقَرَّ بِهَا الْمَقَامُ وَبَدَأَ صَفَاهَا وَارْتَضَاهَا الْمَاكِثُ، أَيِ: طَابَتْ الْأَرْضُ وَرَضِيَ بِهَا الَّذِي يَمْكُثُ فِيهَا.

النَّبِيْتُ 18:

حَانِثٌ: مَنْ لَمْ يَفِ بِمُوجِبِ يَمِينِهِ، فَهُوَ نَاكِرٌ لَهُ.

النَّبِيْتُ 19:

وكتوري عَمَانُويل الثَّالِثُ (Vittorio Emanuele III): وَهُوَ آخِرُ مُلُوكِ مَمْلَكَةِ إِيْطَالِيَا، وُلِدَ فِي 11 مَارْسَ 1869، فِي مَدِينَةِ نَابُولِي، وَتَوَفَّى فِي 28 أَيْلُولَ 1947، بِمَدِينَةِ الْإِسْكَنْدَرِيَّةِ فِي مِصْرَ، وَدُفِنَ فِيهَا، ثُمَّ أُعِيدَ جُنُودُهُ إِلَى إِيْطَالِيَا بَعْدَ سَبْعِينَ عَامًا لِيُدفَنَ فِي إِيْطَالِيَا فِي أَيْلُولَ 2017.

صَاعُ الشَّاعِرِ، وَبَطْرِيقَةُ ظَرْيَفَةٍ، فِيهَا رَمْزِيَّةٌ، إِذْ صَاعُ جُمْلَةٍ: (وكتوري عَمَانُويل الثَّالِثُ) وَفِيهَا تَحْدِيدٌ لِتَارِيخِ كِتَابَةِ قَصِيدَتِهِ، وَعِنْدَمَا نَحْسَبُ حُرُوفَهَا وَفَقَ حِسَابَ أَبْجَدِ أَوْ الْجُمْلِ¹³ يَكُونُ النَّاتِجُ: 1911. وَكَمَا يَأْتِي:

¹³ حِسَابُ الْجُمْلِ: ضَرْبٌ مِنَ الْحِسَابِ، يُجْعَلُ فِيهِ لِكُلِّ حَرْفٍ مِنَ حُرُوفِ الْأَبْجَدِيَّةِ عَدَدٌ بِهِ مِنَ الْوَاحِدِ إِلَى الْأَلْفِ عَلَى تَرْتِيبٍ خَاصٍ، شَاعَ اسْتِخْدَامُ هَذَا النِّظَامِ فِي الشُّعْرِ فِي الْعَصْرِينِ الْمَمْلُوكِيَّ وَالْعُثْمَانِيَّ. يُنْظَرُ: عَمْر 2008: 399.

القيمة الرقمية (الجمل)	الحرف
6	و
20	ك
400	ت
6	و
200	ر
10	ي
70	ع
40	م
1	ا
50	ن
6	و
10	ي
30	ل
1	ا
30	ل
500	ث
1	ا
30	ل
500	ث
1911	المجموع الكلي

١٩١١
قاضي طرابلس الغرب
عبد الرحمن البوصيري

الاستنتاجات

يُعدُّ نصُّ القصيدة، مادةٌ دسمةٌ للباحثين والمُهتمين في البَحْث اللُّغَوِيِّ والأَدَبِيِّ وَالْوَاقِع السِّياسِيِّ لِلِيبْيَا فِي أوائلِ القُرْنِ العَشرِينَ. كَمَا أَنَّهَا تَرَوِي لَنَا مَسَارَ الأَحْدَاثِ التَّارِيخِيَّةِ الَّتِي كَتَبَتْ خِلَالَهُ جَبِينْدُ، وَعَلَيْهِ، فَهِيَ تُشَكِّلُ شَهَادَةً مُهِمَّةً، وَأَدَاةً مُفِيدَةً، تُسَاعِدُنَا عَلَى فَهْمِ المَزِيدِ مِنَ التَّفَاصِيلِ، لَيْسَ الحَقَائِقُ وَالْأَحْدَاثُ مِنْهَا، فَقَطْ، وَلَكِنْ، المَشَاعِرُ وَالْعَوَاطِفُ الَّتِي مَيَّزَتْ تِلْكَ الحَقِيقَةَ التَّارِيخِيَّةَ مِنَ الزَّمَنِ. فَالْقَصِيدَةُ، مِنْ نَاحِيَةٍ، تُعَبِّرُ عَنِ المُعَانَاةِ الَّتِي سَبَّبَتْهَا حَقِيقَةُ الاِخْتِلَالِ الإِيطَالِيِّ، وَمِنْ نَاحِيَةٍ أُخْرَى، عَنْ آمَالِ الشَّعْبِ الَّتِي انْخَرَطَ فِي الكِفَاحِ ضِدَّ الاِخْتِلَالِ الأَجْنَبِيِّ مِنْ أَجْلِ اسْتِعَادَةِ بَلَدِهِ وَاسْتِقْلَالِهِ. وَهَذَا كُلُّهُ، جُلِيٌّ مِنَ التَّحْلِيلِ الَّتِي أَجْرَيْنَاهُ. فَالْقَصِيدَةُ تَتَسَمَّى، كَذَلِكَ، بِالطَّابِعِ الدِّينِيِّ الدُّعَائِيِّ المُقَاوِمِ لِلِإِخْتِلَالِ.

فَفِي الجُزْءِ الأوَّلِ مِنَ الْقَصِيدَةِ، يَجْمَعُ النَّاظِمُ بَيْنَ التَّعْبِيرِ الشَّعْرِيِّ وَالْعَاطِفَةِ الدِّينِيَّةِ، مُذَكِّرًا بَأَنَّ: "الأَرْضُ لِلرَّحْمَنِ"، ذَلِكَ لِئُعْطِيَ النِّقَّةَ وَالْأَمَلَ لِلشَّعْبِ اللَّيْبِيِّ فِي نِصَالِهِ لِمُقَاوَمَةِ الظَّالِمِ الغَاصِبِ. كَمَا نُلَاحِظُ بَرُوزَ الطَّابِعِ الدِّينِيِّ، وَهَذَا مِنْ جِلَالِ الإِشَارَةِ إِلَى بَعْضِ المُصْطَلَحَاتِ الوَارِدَةِ فِي الآيَاتِ الْقُرْآنِيَّةِ، مِنْهَا: "وَلَا تَعْنُوا فِي الأَرْضِ مُفْسِدِينَ" (يُنْظَرُ: البَيْتُ الخَامِسُ).

كَمَا يُفْصِحُ البُوصَيْرِيُّ فِي البَيْتَيْنِ التَّاسِعِ وَالْعَاشِرِ، مُعْبِّرًا عَنْ عَاطِفَتِهِ الجَبَاشَةِ وَتَعَلُّقِهِ الشَّدِيدِ بِوَطَنِهِ الأُمِّ لِيْبْيَا، الَّتِي رَاحَ يُخَاطِبُهَا مُنَادِيًا إِيَّاهَا بِأَدَاةِ الدُّعَاءِ "يَا لِيْبْيَا"، وَكَأَنَّهَا إِنْسَانٌ عَزِيزٌ عَلَيْهِ، مُرْسِلًا رِسَالَةً أَمَلَ وَرَجَاءَ مَضْمُونُهَا إِنَّ لِيْبْيَا بِخَيْرٍ. يَحْتَئِ النَّاظِمُ اللَّيْبِيِّينَ عَلَى المُقَاوَمَةِ لِمَنْعِ انْتِهَاقِ الظَّالِمِينَ وَالْفَاسِدِينَ حُقُوقَهُمْ (يُنْظَرُ: البَيْتُ الخَامِسُ). إِنَّ وَصْفَ المَعْرَكَةِ وَالتَّشْجِيعَ عَلَى المُقَاوَمَةِ وَاضِحٌ أَيْضًا فِي البَيْتِ السَّادِسِ. أَمَّا فِي البَيْتَيْنِ: الثَّالِثِ عَشَرَ وَالرَّابِعِ عَشَرَ، نَرَى النَّاظِمَ يَسْتَشْهَدُ بِبَعْضِ الظُّوَاهِرِ الطَّبِيعِيَّةِ.

وَرُبَّمَا، لَمْ يَفْتِ الشَّاعِرُ، أَنْ يُثْنِيَ عَلَى الْعُثْمَانِيِّينَ، وَبِإِشَارَةِ ضَمْنِيَّةٍ فِي الْبَيْتِ الثَّالِثِ، مَعْنَاهَا الْمُحْتَمَلُ: لَقَدْ مَرَّ عَلَى لِيبيَا دَوْلَ حَكْمَتُهَا وَكَانَ سَاسَتُهَا يَحْفَظُونَهَا، وَلَمْ يَمَسَّهَا أَحَدٌ بِسُوءٍ، بَلْ، رُبَّمَا، وَعَلَى الْأَرْجَحِ أَرَادَ، قِيَامَ الْعُثْمَانِيِّينَ بِإِرْسَالِ جُنُودٍ لِلْقِتَالِ مَعَ اللَّيْبِيِّينَ آنَ ذَاكَ، (يُنْظَرُ: الْبَيْتُ الْحَادِي عَشَرَ).

الْقَصِيدَةُ، مِنْ وَجْهَةٍ نَظَرٍ أُخْرَى، مُهِمَّةٌ كَذَلِكَ، كَوْنُهَا مِنَ الشَّعْرِ الْمُعَارِضِ لِجَفْبَةِ الْاِخْتِلَالِ الْأَجْنَبِيِّ لِلْيَبِيَّاءِ وَالْمَقَاوِمِ لَهُ،¹⁴ وَلَا شَكَّ، إِنَّ هَذَا النَّوْعَ الْأَدْبِيَّ، يَنْفِي جُزْءًا مِنَ التَّرَاثِ الشَّفْهِيِّ. وَالْوَاقِعُ، أَنَّهُ وَيَسَبِّبُ الْخَوْفَ مِنَ السُّلْطَاتِ الْإِيطَالِيَّةِ، فَإِنَّ مُعْظَمَ شَعْرِ الْمُعَارِضَةِ وَالْمَقَاوِمَةِ اللَّيْبِيَّةِ الْمَكْتُوبِ، خِلَالَ هَذِهِ الْفَتْرَةِ، كَانَ فِي الْأَصْلِ، يَتَدَاوَلُ شِفَاهًا أَوْ مُدَوَّنًا عَلَى قِصَاصَاتٍ صَغِيرَةٍ مُخَبَّأَةً فِي أَمَاكِنٍ سِرِّيَّةٍ، وَلِهَذَا السَّبَبِ، قُدِّمَتْ أَجْزَاءٌ كَبِيرَةٌ مِنْ هَذِهِ الْقِصَاصَاتِ (Abu Did 1980: 179). وَعَلَيْهِ فَإِنَّ قَصِيدَةَ الْبُوصِيرِيِّ هَذِهِ، يَكُونُ لَهَا قِيَمَةٌ وَأَهْمِيَّةٌ تَارِيخِيَّةٌ وَلُغَوِيَّةٌ كَبِيرَةٌ.

وَنَظَرًا لِأَنَّ هَذِهِ الْقِصَاصَاتِ هِيَ لَيْسَتْ كُتُبًا، فَقَدْ نُجُوهُلَ وَجُودُهَا وَقِيَمَتُهَا الْعِلْمِيَّةُ مِنْذُ مَدَّةٍ طَوِيلَةٍ، لِذَا نَرَى، مِنْ الْمُهْمِ مَوَاصِلَةَ الْبَحْثِ فِي هَذِهِ الْمَجْمُوعَاتِ الْمُحْفُوظَةِ فِي مَكْتَبَةِ (Accademia Nazionale dei Lincei)، أَوْ تِلْكَ الْقَابِضَةِ عَلَى رُفُوفٍ أَوْ الْمُهْمَلَةِ فِي زَوَايَا سَائِرِ الْمَكْتَبَاتِ الْإِيطَالِيَّةِ، إِذْ يُمَكِّنُ الْعُنُورُ عَلَى الْمَزِيدِ مِنَ الْوَثَائِقِ وَالْمَخْطُوطَاتِ الْأَمَارِيزِيَّةِ وَالْإِبَاضِيَّةِ وَنَحْوِهَا.

مَا يَتَعَلَّقُ بِتَدْرِيسِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ، فَالْنَّصُّ الْأَدْبِيُّ الشَّعْرِيُّ الْمَقْدَّمُ فِي هَذَا الْبَحْثِ الَّذِي يُمَثِّلُ نَمَطًا نَصِيًّا يَتَمَيَّزُ بِغِنَاةِ النَّقَافِيِّ وَاللُّغَوِيِّ، إِذْ نَقْدَرُ مِنْ خِلَالِهِ، نَشَاطُ الشَّاعِرِ وَمَسَاهَمَتَهُ فِي إِثْرَاءِ التَّرَاثِ الْأَدْبِيِّ الْإِنْسَانِيِّ، إِذْ يَمُدُّنَا بِمُعْطِيَّاتٍ تُصِفُ الْعَدِيدَ مِنَ الْجَوَانِبِ النَّقَافِيَّةِ، وَتُسَاعِدُنَا عَلَى فَهْمِ مُجَرَّيَاتِ الْأَحْدَاثِ التَّارِيخِيَّةِ وَالسِّيَاسِيَّةِ وَالْاجْتِمَاعِيَّةِ لِجَفْبَةِ مُعَيَّنَةٍ مِنَ الزَّمَانِ، وَلِلْقَافَةِ شَعْبٍ مَا عِلَاوَةً عَلَى ذَلِكَ، فَإِنَّ نَصًّا أَدْبِيًّا، وَاجِدًا، مَكْتُوبًا بِلُغَةٍ عَرَبِيَّةٍ فَصِيحَةٍ، يُعَدُّ أَدَاةً قِيَمَةً فِي تَدْرِيسِ هَذِهِ اللُّغَةِ، فَهُوَ يُنْتِجُ لِلطَّالِبِ إِثْرًا كِفَايَتِيَّةً الْمُعْجَمِيَّةَ وَزِيَادَةً مَهَارَتِهِ فِي الْقِرَاءَةِ، وَتَحْسِينَ الْإِسْتِمَاعِ وَالْإِسْتِيعَابِ، وَفَهْمِ الْمَعْنَى الْعَامِّ لِلْمُضْمُونِ وَغَايَتِهِ، وَكَذَلِكَ، عَلَى فَهْمِ الْمَعْنَى الْحَرْفِيِّ أَوْ الْحَقِيقِيِّ وَالْمَجَازِيِّ لِلْمُفْرَدَاتِ، فَضْلًا عَنْ التَّعَرُّفِ عَلَى الْأَشْكَالِ الْبَلَاغِيَّةِ، مِنْهَا مَثَلًا، الْجِنَاسُ وَالْإِسْتِعَارَةُ، وَغَيْرِهَا مِنَ الْمَوَاضِعِ وَالْوُظَائِفِ النَّحْوِيَّةِ فِي نَصِّ أَصِيلٍ جَدِيدٍ، يَقُودُ الطَّالِبَ، بِمُفْرَدِهِ أَوْ مَعَ مَجْمُوعَةٍ، إِلَى تَحْلِيلِ وَسَبْرِ مَعَانِي النَّصِّ، ثُمَّ إِلَى تَعَزُّيزِ إِمْكَانِيَّتِهِ فِي الْكِتَابَةِ وَالْكَلَامِ، وَعَلَيْهِ، يَنْبَغِي إِعَادَةُ النَّظَرِ فِي إِدْخَالِ اسْتِعْمَالِ هَذِهِ النُّصُوصِ وَتَوْظِيفِهَا، بِصُورَةٍ أَوْسَعِ، فِي مَجَالِ بَرَامِجِ تَدْرِيسِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ لِلنَّاطِقِينَ بِغَيْرِهَا.

الأرض للرحمن يورثها لمن
 قد شاءها واسد هو لوارث
 وحكمة قهر العباد وحكمه
 سفراً يقاومه يعني الراقش
 كم دولة دالت عواصم ليبيا
 فلنعم ساسها وبس الرطامه
 يوما يدمرها ملوك برهه
 وغدا يعمرها القوي الرضا بهت
 وكذا النفوس لبا نذر حقوقها
 جهلا يعيش بعيش العايش
 ان الراقش ان بنت في وكرها
 فاحتفه بالطفلي سعي الباحث
 راجع مقامات الحريري التي
 تنبيك عن يد رواها الحارث
 ايرطانيا في الجغرافيا بطل له
 قدم يقبله العروس الباهت
 يا ليبيا خطبك للعليا فقد
 ان الاوان وزال عند الكارث
 يا ليبيا بعث الخطيب المهرج
 فلن يعيش ويعيش الباعث
 يجتوا لها جنداً وما أدراك ما
 جند العرم لم تقه عثا ث
 لفرأبنا لكونين صرت مطاهرا
 ولكنهن يديهن ملاوث
 فالجولانيان مدعى ونسو
 روجوهن ماوى لاسود الوث
 فكانوا أسد البروج يحوطها النس
 سدان والرامي ليد الساعث
 وترى بروق مع العوفو لحو
 عت صاعدات كانهن نواث
 جمع الجوامع بعد جمع للمسا
 نع عنصر ما دنس خباث
 ألفت عصاهما والخطاب لظنا
 وبدا صفرا وارنقا ملكت
 يا مقسما بجلانده سدأرها
 ثا اسد انك في اليان لكانث
 ان الملوك اذا ابتاهوا رخوا
 وكنوري عما نويل السالث

١٩١١
 قاض طرابلس الغرب
 عبدالرحمن البوصري

- ابنُ مَنْظُور، جمال الدين محمد مكرم الانصاري. 1955-1956. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر .
- الرضي، محمد بن الحسين بن موسى (359-406 هـ). 1406 هـ. *ديوان الشريف الرضي*. طهران: منشورات وزارة الارشاد الاسلامي، المجلد الاول .
- الزَّأوي، الطاهرُ أَحْمَد. 2004. *أعلام ليبيا*. طرابلس: دار المدار الإسلامي، الطبعة الثالثة.
- عمر، أحمد مختار عبد الحميد. 2008. *معجم اللغة العربية المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب، الطبعة الأولى، أربعة أجزاء.
- المهلل، عدي بن ربيعة التغلبي الملقب الزير أبو ليلى. موسى (443-531 هـ). 1995. *ديوان المهلل*. شرح وتحقيق: أنطوان محسن القوال. بيروت: دار الجيل، الطبعة الأولى.
- الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم الميداني النيسابوري (ت 518 هـ). 1955. *مجمع الأمثال*. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. القاهرة: مطبعة السنة المحمدية.
- Abu Dib, Sed M. 1980. *Three Libyan Poets of the 20th Century: A Study of Their Political Poetry*. PhD thesis. Durham: Durham University. E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/8045/>.
- Ahmida, Ali Abdullatif. 2020. *Genocide in Libya: Shar, a Hidden Colonial History*. London- New York: Taylor and Francis Ltd. (Routledge).
- Cagiano De Azevedo, Paola. 2018. *Fondo Carlo Conti Rossini*. Inventario. Rome: Accademia Nazionale dei Lincei.
- Najem, Faraj 'Abd al-'Aziz. 2004. *Tribe, Islam and State in Libya: Analytical Study of the Roots the Libyan Tribal Society and Interaction up to the Qaramānli Rule (1711-1835)*. PhD thesis. London: University of Westminster.
- Nallino, Maria. 1949. "Bibliografia degli scritti di Carlo Conti Rossini", *Oriente moderno*, XXIX, 103-112.
- Ricci, Lanfranco. 1983. "Conti Rossini, Carlo", *Dizionario Biografico degli Italiani*, 28. Rome: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

محمد مصطفى علي حساني¹
Sultan Qaboos University

تحليل النصوص الشعرية العربية القديمة: نموذج تطبيقي للكفايات التعليمية في تدريس الأدب

الملخص. يسعى هذا البحث إلى اختبار تصور كاترين كيربرات أوريكيوني حول كفايات المتكلمين في مضمار تعليم الأدب العربي خاصة الشعر للناطقين بغير العربية، فمن المعروف أن تعليم الشعر، أو الآداب عموماً يمثل صعوبة في تعليمية اللغات، لأسباب متنوعة: ثقافية وجمالية ولسانية وتواصلية... فكثير من الناطقين بغير العربية يجدون صعوبة في فهم الشعر العربي، وخاصة القديم، وتحليل عناصره. وتبنى الورقة تصور أوريكيوني لاستكشاف صعوبات المتلقي في تكوين المحتويات المضمرمة وفك ترميزها ومن ثم تحديد نوعيتها وتصنيفها بهدف التغلب عليها. ويقوم هذا النموذج على أربع كفايات أساسية: الكفاية الألسنية اللغوية، والكفاية الموسوعية، والكفاية المنطقية، والكفاية البلاغية التداولية التواصلية.

يهدف البحث إلى تحويل النقاشات النظرية حول تلك الكفايات إلى إجراءات في سياق تعليمية الشعر القديم عملياً. ووقع اختيارنا لاختبار هذا التصور على نص شعري قصير (مقطعة)، ينتمي لأقدم اختيارات وصلتنا، أعني المفضليات، وهو المفضلية الثالثة للكلمة العرنى، ويكفل قصراً وضع التصور موضع تحليل عميق، مما يساعدنا على معرفة بعض المشكلات التي قد تنشأ في سياق تعليمية النص، وفي هذا السياق سوف نعرض لجدول تحليلية أجريناها على طلاب من جمهورية روسيا الاتحادية درسوا النص فعلياً في أثناء دورة لتعليم اللغة العربية في جامعة السلطان قابوس، خريف هذا العام 2024م. مما يعطي للتصور وجهة ومصادقية في مضمار تعليمية اللغات.

الكلمات المفتاحية. تعليم اللغة العربية للأجانب، تعليمية الأدب القديم، التداولية وتدرّس الأدب للأجانب، نظرية المضمر وتعليم اللغات، تدريسية الأدب الجاهلي

مقدمة

تُعَدّ تعليمية الشعر العربي للناطقين بغير العربية من التحديات المعقدة التي تواجه الممارسين في مجال تعليم العربية للأجانب، ورغم ذلك، فإنها من المشكلات التي لم تأخذ حظها من الاهتمام والبحث الكافيين أو المناسبين في مجال تعليمية الأدب العربي على صعيدي التنظير والممارسة. وتعود صعوبة تعليمية الأدب العربي بصفة عامة، والشعر القديم خاصة، إلى ما يتطلبه فهم الأدب خاصة النصوص الشعرية القديمة من مهارات متعددة تتجاوز مجرد إتقان اللغة. إذ إن الشعر العربي، بما يحمله من رموز ثقافية وجمالية ولغوية، يمثل عائقاً أمام كثير من المتعلمين الذين يجدون صعوبة في فك ترميز المعاني الضمنية واستيعاب السياقات البلاغية.

¹ E-mail: m.hassanein@squ.edu.om

إن الملاحظ في سياقات كثيرة في تعليمية النصوص الأدبية ما نراه من غلبة الاستجابة الجزئية التي تكون في أحيان كثيرة غير دقيقة أو مناسبة، فنستشعر أنها قاصرة عن أداء المعنى الخاص بالنص، أو لا تنزله في سياقه الدلالي والثقافي. وفي هذه اللحظة نستشعر أن لدينا (قصورًا ما) في المداخل والأدوات التي يمكن أن يعبر المتعلم بها بدقة عن النص، أو أن يستشعر بعض الجوانب الخفية والغامضة في النص التي تحتاج إلى معرفة دقيقة أكثر من مجرد المعنى الحرفي.

مشكلة البحث

تكمن إشكالية تعليمية الأدب العربي في جانبين رئيسين، الأول: يتمحور في أن لغة الأدب لغة خاصة داخل اللغة، لها فضاءاتها ودلالاتها في السياق بطريقة تختلف فيها عن السياق المؤلف للغة الاعتيادية، والثاني: يتمحور في التصورات التي يمنحها الأدب للمتعلمين والتي تستدعي ربطًا جديدًا بين المفردات لإنتاج عوالم تتجاوز العلاقة المنطقية بين المحسوسات والملموسات (عبد القادر جبار 2016: 94). بمعنى آخر، فإن الإشكالية مصدرها أن النص الأدبي له وجهان: ما يطلق عليه البنية السطحية (Surface Structure) والبنية العميقة (Deep Structure)، أي المعنى والدلالة، والعلاقة بين البنيتين علاقة متلازمة فمن العسير المرور إلى الثانية إلا من خلال الأولى.

ومن دون شك، فإن صعوبة الأدب تتأتى من جانب ثقافي أيضًا، ولهذا أصبح معروفًا في حقل اللسانيات التطبيقية أن "التفضيلات الخطابية والأسلوبية مشروطة ثقافيًا، وتختلف من لغة لأخرى" (الدر 2016: 261)، وذلك لكون التصورات الاستعارية والبلاغية مختلفة بين الثقافات، فقد ذهب روبرت كابلان إلى أن "المتكلمين من ثقافات مختلفة يكتبون وفقًا لأمر منطقية بلاغية مختلفة"، ذلك لأن الأدب أو البلاغة تعبر عن لغة تحمل بصمة مهيمنة لتوجه ذلك الشخص المشفر ثقافيًا إلى العالم الظاهري الذي يعيش فيه، والذي لا بد أن يفسره من خلال الإمكانات التعبيرية المتاحة في اللغة الأصلية فضلًا، عن كون أبنية الأجناس الأدبية تمتلك سمات خاصة في كل ثقافة (العشيري 2020: 88).

ومن جانب آخر، تذهب بعض التوجهات إلى أن فهم الأدب وما فيه من خاصية استعارية ومجازية يعتمد على الكفاءة اللغوية في اللغة الأم، أو على الكفاءة المجازية فيها، ولكن يمكن التمييز بين القدرات المعرفية التي ينطوي عليها فهم اللغة المجازية التي هي عالمية ويحمله معه متعلم اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، وبين الكفاءة الخاصة بتلك اللغة، ولذلك تبدو "المشاكل التي يواجهها متعلمو اللغة الثانية في فهمها، ترتبط بعوامل مماثلة لنظائرها التي تتضمنها أشكال أخرى من الإثراء التداولي، وهي: محددات الكفاءة اللغوية، والجهل بالافتراضات الثقافية الملانمة" (زفري 2018: 239).

وتأسيسًا على تلك المسلمات فإن البحث يركز على سؤالين، هما:

- ما طبيعة الصعوبات التي يواجهها الناطقون بغير العربية في استيعاب وتحليل النص الشعري العربي القديم؟
- كيف تصنف تلك الصعوبات وفق منظور يراعي الكفايات المطلوبة في تحليل وقراءة النص الشعري القديم؟

أهداف البحث

تهدف هذه الورقة البحثية إلى تحقيق الهدفين التاليين:

- توفير إطار عملي يساهم في تعزيز الفهم الجيد للنصوص الشعرية العربية، مما يسهم في تطوير إستراتيجيات تعليمية فعالة تلبي احتياجات المتعلمين في مجال تعليم العربية للأجانب في هذا السياق الثقافي الغني.
- اختبار تصور كاترين كيربرات أوريكيوني حول الكفايات اللازمة للمتحدثين في سياق تعليم الأدب العربي، مع التركيز على الشعر القديم، وتقديم هذه الكفايات في سياق عملي من خلال تحليل نص شعري قصير.

عينة الدراسة ومجتمع الملاحظة والتحليل

مجتمع الدراسة في البحث يتكون من عشرين دارساً روسيا غير ناطقين بالعربية، يدرسون في جامعة السلطان قابوس خلال العام الدراسي 2023-2024م. هؤلاء الطلبة من عدد من جامعات جمهورية روسيا الاتحادية، وهم من الذكور والإناث. تم استقدامهم إلى جامعة السلطان قابوس في إطار برنامج التعاون الدولي في جامعة السلطان قابوس. ولقد صنف هؤلاء الطلبة من قبل جامعاتهم التي درسوا فيها العربية لغة ثانية في المستوى المتقدم، وفق معايير الإطار الأوروبي، ولذلك، فلقد أخذنا في اعتبارنا المستوى المتقدم بوصفه حدًا مشتركًا بين الجميع.

التصور النظري ونسق منظومة الكفايات

تذهب كاترين كيربرات أوريكيوني في كتابها التأسيسي "المضمر" (أوريكيوني 2008: 208-535) إلى حاجة المرء إلى "كفاءاته" المتنوعة في تأويل خطاب ما، سواء أكان هذا الخطاب مضمرًا أم بينًا ظاهرًا، حتى يتمكن من استخراج مدلولاته. وتميز بين أربع كفاءات هي:

- الكفاءة الالسانية اللغوية: هذه الكفاءة تقوم على فهم وتفسير العناصر النصية والسياقية الأصلية والهامشية؛ ولهذا فإنها "نظام مفرط التعقيد" على نحو ما يصفها به إيكو، "تتربط فيه شتى أنواع المكونات- المعجمية أو النحوية أو النطقية أو الأسلوبية (أي معرفة مختلف سجلات اللغة) أو التصنيفية أو الخطابية أي معرفة القواعد الخاصة بهذا الخطاب أو ذاك" (أوريكيوني 2008: 284).
- الكفاءة الموسوعية: وتمثل خزانًا رحبًا يضم معلومات خارجية ومجموعة معارف ومعتقدات حول السياق، ويطلق عليها مسميات متنوعة منها: المعلومات المسبقة، وتجمع الافتراضات، وعالم الفرضية، أو ما يطلق عليه الافتراضات المسبقة. وتكون تلك المعلومات ذات الصلة بصور متنوعة، فتشتمل على معلومات عامة أو خاصة، ومعلومات متعلقة بالعالم (ما يتعلق بفعل فعل القول، والصورة المبنية حوله، أو ما يبينه فاعل القول من صور حول نفسه والآخرين...)، معلومات حيادية أو تقويمية حول عالم التجربة التي تنقلها الكلمات. وأخيرًا، هناك معلومات يجمع عليها المتكلمون المتفاعلون تبعًا لنمط الخطاب.
- الكفاءة المنطقية: تقوم هذه الكفاءة بدور جوهري على بناء التدليل المنطقي، فتسمح بإنجاز ثلاث فئات من العمليات هي، العمليات التي تحاكي المنطق الصوري، وعمليات المنطق الطبيعي (الفصل والوصل، السلف علة الخلف، الانزلاق من الشرط الكافي إلى الشرط الضروري)، والاستدلالات التطبيقية العملية.
- الكفاءة البلاغية التداولية التواصلية: وتتدخل فيها المبادئ التي سنها جرايس لتأسيس القواعد التحادثية أو ما يطلق عليه أحيانًا مسلمات التواصل السوي، وتتمثل في القواعد الأربع الشهيرة وهي: قاعدة الكم، قاعدة النوع، قاعدة العلاقة، قاعدة الصيغة.

تمتاز نظرية كيربرات أوريكيوني بشمولية الكفايات التي تغطي مختلف جوانب التعلم، ما يجعلها إطارًا متكاملًا لتعليم الشعر العربي. تبرز النظرية أهمية السياق الثقافي من خلال الكفاءة الموسوعية، التي تُعزز فهم السياقات الثقافية وتفسير النصوص. كما تدعم الكفاءة المنطقية تطوير التفكير النقدي والتحليلي، مما يُمكن الطلبة من التعامل مع النصوص بعمق. إضافة إلى ذلك، تسهم الكفاءة البلاغية التداولية في تحسين مهارات التواصل الفعّال، وهو جانب أساسي في تعلم اللغات. ويركز الإطار النظري على التطبيق العملي لهذه الكفايات، مما يساهم في تسهيل فهم النصوص الشعرية. بناءً على هذه الميزات، تُعد النظرية أداة فعّالة لتحسين تعليم الشعر العربي للناطقين بغير العربية.

من النص إلى بناء النموذج الإجرائي

لتحويل تلك المنطلقات النظرية إلى بناء إجرائي لفحص الكفايات بوصفها نسقاً يبين عن مضمرات النص نحن بحاجة لأمرين، هما: اختيار النص، وتحويل الكفايات إلى مجموعة من الأسئلة المنبثقة من النص. ولا شك أن اختيار النصوص لتعليمية الأدب للناطقين بغيرها يخضع لمعايير متنوعة ومختلفة،² لذا كان اختيار النص الشعري بناءً على معايير تتناسب مع مستوى الطلبة اللغوي المتوقع، بحيث يكون مصدر دافعية لإنتاج استجابات تكشف مشكلات واقعية. روعي أن يكون النص قصيراً، لتسهيل استيعابه دون تعقيدات النصوص الطويلة، مع تعزيز النقاش حول معناه ومرجعياته الثقافية والأدبية لخلق سياق تعليمي إثرائي، أي من خلال التفاوض بين الطلبة بوصفهم قراءً والنص (لارسن فريمان 1997: 152). ووقع اختيارنا لاختبار هذا التصور على نص شعري قصير (مقطعة)، ينتمي لأقدم اختيارات وصلتنا، أعني المفضليات، وهي المفضلية الثالثة للكلمة العرنى، ويكفل قصرها وضع التصور موضع تحليل عميق، مما يساعدنا على معرفة بعض المشكلات التي قد تنشأ في سياق تعليمية النص، قال:

1	ثَسَائِلُنِي	بَنُو	جُيُومٍ	بَن	بَكَرٍ	أَغْزَاءُ	الْعَرَاةُ	أُم	بَهِيمٍ
2	هِيَ	الْفَرْسُ	الَّتِي	كَرَّتْ	عَلَيْهِمْ	عَلَيْهَا	الشَّيْخُ	كَالْأَسَدِ	الْكَلِيمِ
3	إِذَا	تَمْضِيهِمْ	عَادَتْ	عَلَيْهِمْ	ثَلَاثُ	وَقَيْدَهَا	الرَّمَاخُ	فَمَا	تَرِيْمٍ
4	تُعَادِي	مِنْ	قَوَائِمِهَا	وَلَكِنْ	بَتَحْجِيلِ	كُلُونِ	الصَّرْفِ	وَقَائِمَةٌ	بَهِيمٍ
5	كُمَيْتٍ	غَيْرُ	مُحَلِّقَةٍ				عَلَّ	بِهِ	الْأَدِيمِ ³

اختير النص الشعري من شعر الفروسية الجاهلي بناءً على معايير الإطار الأوروبي لتعلم اللغات (A1، A2)،⁴ حيث يتميز بمعجم لغوي وأسلوب بلاغي يعكسان سمات الشعر الجاهلي، مما يمكن الطلبة من التعرف على المفردات والتراكيب المتعلقة بالقوة والبطولة. يساعد النص في تطوير مهارات الفهم والتفسير عبر تحليل الصور الشعرية، ويلائم المستوى من حيث فهم النصوص الثقافية والتاريخية وتعميق التحليل النقدي. يوفر النص فرصة لتعزيز مهارات التحدث والقراءة من خلال مناقشة قيم الفروسية والشجاعة، مما يجعله أداة تعليمية متكاملة تجمع بين اللغة والثقافة. لتطبيق نموذج الكفايات، وضعت معايير وأسئلة تغطي العناصر المرتبطة بالكفايات الأربع الأساسية، مع تحليل استجابات الطلبة وفق واصفات المستوى المتقدم للإطار الأوروبي. بدأ التعليم بتقديم سياق بسيط عن النص والعصر الجاهلي، وعُرضت الأسئلة عبر شرائح وعُززت بتوثيق الاستجابات لتحليلها بفعالية.

جمع الاستجابات وتحليلها

تتعلق فكرة جمع الاستجابات بقضية التلقي وأفق توقعات القارئ غير العربي للنص،⁵ وفكرة الأفق هذه تجعلنا أمام عدد من الاستجابات التي يمكن عدها مناسبة أو ملائمة (صحيحة) بدرجة ما للنص، في مقابل

² انظر على سبيل المثال: عمر مصطفى عبد الله بساطي: "أسس ومعايير اختيار النصوص الأدبية للناطقين بغير العربية"، مجلة جامعة أفريقيا العالمية- معهد اللغة العربية، العدد 20، عام 2016م، ص ص 123-148. وأيضاً، د. سيد السايح، د. عبد الرحيم عباس: "النصوص الأدبية مفهومها وأنواعها ومعايير اختيارها وأهداف تدريسها لدى غير الناطقين بالعربية"، مجلة العلوم التربوية بقنا، عدد 36، أغسطس 2018م.

³ المفضل الضبي: *المفضليات*، تحقيق وشرح: أحمد شاكر، وعبد السلام هارون، دار المعارف - القاهرة، ط 6، بدون تاريخ، ص ص 21، 22.

⁴ الإطار المرجعي الأوروبي لتعلم اللغات، ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير، طباعة المجلس الأوروبي، بالتعاون مع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، ط 2020م. ص 130-131.

⁵ حول نظرية التلقي في النقد الأدبي، انظر:

- روبرت هولب: *نظرية الاستقبال، مقدمة نقدية*، ترجمة: رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار للنشر - سورية، ط 1-1992م.
- ستالي فيش: *هل يوجد نص في هذا الفصل؟ سلطة الجماعات المفسرة*، ترجمة: أحمد الشيمي، المجلس القومي للترجمة، ط 1، 2004م.
- هانز روبرت يوس: *جمالية التلقي، من أجل تأويل جديد للنص الأدبي*، ترجمة: رشيد بنحو، المشروع القومي للترجمة - مصر، ط 2004م.

التي لا تعد كذلك، بمعنى آخر، لا يوجد في ميدان التلقي الأدبي هنا إجابة واحدة توصف بالصحة بل هناك أفق أو عدد من الاستجابات أو التفسيرات التي تدخل ضمن أفق النص ومعناه ويحتملها ويرشحها وأخرى لا يحتملها ولا يرشحها، فنحن لا نبحث عن أخطاء نحوية وتركيبية أو إملائية أو صوتية... إلخ ذات مستوى معياري وقواعدي، بل نبحث فيما يدخل في ما وراء اللغة ومسائل الاستيعاب والتفكير التحليلي. ومن ثم، فحتى غياب الاستجابة هو مؤشر مهم دال على عدم الاستيعاب ونوع الصعوبة ومصدرها.

أولاً: الاستجابات الدالة على "الكفاءة الألسنية اللغوية"

صيغت أسئلة الكفاءة الألسنية اللغوية لتقييم فهم الطلبة للمفردات الغريبة، وتصنيفها، وتحديد الزمن النحوي المسيطر في النص، وتحليل المؤشرات اللغوية والحقل الدلالي للمفردات. صُنفت استجابات الطلبة بناءً على درجة الصعوبة، مع مقارنة الإجابات الصحيحة والخاطئة وعدد الذين لم يجيبوا. وقدم الجدول بيانات تسهم في تحليل أنماط تفكير الطلبة ومستويات أدائهم بدقة وشمولية.

وصف السؤال	الكفاءة	نوع الصعوبة	الاستجابات المناسبة	غير المناسبة	غياب الاستجابة	نسبة الاستجابات المناسبة
ما معنى المفردات (ترميم، بهيم، غراء)	تعرف المفردات الغريبة وغير الشائعة في النص.	عالية	4	10	6	20%
ما نوع المفردات في النص	تحديد سجل المفردات ونوعها، وتصنيفها العام.	متوسطة إلى عالية	8	8	4	40%
ما الزمن النحوي المسيطر على النص	تحديد الزمن المسيطر (مثل الماضي أو الحاضر).	متوسطة	10	6	4	50%
ما المؤشرات الدالة على نوع النص الأدبي	التعرف على مؤشرات كونه نصاً شعرياً (مثل الوزن، القافية، الصور البلاغية).	متوسطة	12	6	2	60%
ما الحقل اللغوي للمفردات	التعرف على المجال الدلالي الذي تدور فيه المفردات (مثل الخيل، الحرب).	متوسطة	14	4	2	70%

كشف تحليل الجدول عن صعوبة لدى الطلبة في فهم المفردات الغريبة في النص، حيث كانت نسبة الإجابات الصحيحة 20%. قدم بعض الطلبة إجابات ملائمة مثل: "ترميم: تتحرك ببطء"، و"بهم: خيل بلا علامات"، مما يعكس قدرتهم على ربط المفردات بالسياق الشعري. في المقابل، ظهرت إجابات غير مناسبة مثل: "ترميم: ترقص"، و"غراء: مادة لاصقة"، مما يعكس انتخاب معنى معجمي غير ملائم وضعف الاطلاع على المفردات التراثية. تشير هذه النتائج إلى حاجة الطلبة لتعزيز الكفاءة المعجمية وتطوير إستراتيجيات لتخمين المعاني من السياق، وهو تحدٍ شائع وفق معايير المستوى المتقدم للإطار الأوروبي لتعلم اللغات.

يمثل السؤال الثاني مكون تحديد نوعية المفردات، وبلغت نسبة الاستجابات المناسبة 40%. ورغم تحسنها عن النسبة السابقة، إلا أنها تعكس تحديات في التمييز بين المفردات التراثية والفصيحة والأنواع الأخرى، مما يشير إلى ضعف في مهارة التعرف على الطابع اللغوي للكلمات. تضمنت

الاستجابات المناسبة: "المفردات تراثية وفصيحة لأنها تنتمي للغة الشعر العربي القديم"، و"تراثية لأنها تعبر عن الفروسية"، مما يدل على فهم للسياق التراثي وربط العناصر بأسلوب الكتابة الشعري. أما الاستجابات غير المناسبة مثل: "حديثاً لأن الشاعر يذكر الألوان"، و"شعبية لأن فيها كلمات بسيطة"، فتعكس تأويلاً سطحياً يعتمد على معايير ظاهرية متجاهلة للعمق اللغوي والتاريخي للنص.

يتعلق السؤال الثالث بفهم الزمن النحوي المسيطر على النص، وبلغت نسبة الاستجابات المناسبة 50%. تعكس هذه النتيجة كفاءة متوسطة لدى الطلبة في تحديد الزمن بناءً على السياق، مع فجوات في فهم العلاقات الزمنية المعقدة في النصوص الشعرية القديمة. تضمنت الاستجابات المناسبة: "الماضي لأن الشاعر يروي أحداثاً انتهت"، و"الماضي واضح من استخدام أفعال مثل (كرت، تمضي)"، مما يظهر فهماً جيداً للسرد بناءً على التحليل اللغوي. أما الاستجابات غير المناسبة مثل: "الحاضر لأن النص يتحدث عن أشياء في الوقت الحالي"، و"المستقبل لأن النص يشير إلى توقعات"، فتشير إلى فهم ناقص لطبيعة السرد الشعري القديم، الذي يعتمد غالباً على صيغة الماضي بأسلوب تصويري.

تقدم لنا الاستجابات على السؤال الرابع المتعلق بالتعرف على المؤشرات الأدبية بيانات دالة على فهم معقول واستيعاب لنوعية / جنس النص، إذ بلغت 60%، مما يشير إلى أن غالبية الطلبة يمتلكون كفاءة جيدة في تحديد العناصر الأدبية المميزة للنصوص الشعرية، مثل الشكل الخارجي والقوافي والصور البلاغية. ومع ذلك، فإن نسبة الاستجابات غير المناسبة (30%) تعكس تحديات واضحة في فهم وتحليل الجوانب الأدبية بعمق، مثل الصور المجازية والرموز، وهي مهارات ضرورية لتحقيق تقدم ملحوظ في المستوى الأدبي ضمن معايير الإطار الأوروبي لتعلم اللغات. تضمنت الاستجابات المناسبة: "من مثل: النص شعري، من خلال توزيع الكلام، ولنص شعري؛ لأن فيه قافية (بهيم/كليم)، و"الصور البلاغية مثل: الشيخ كالأسد الكليم، تظهر الطبيعة الشعرية. وتعكس هذه الاستجابات وعياً قوياً بالبنية الشعرية، حيث أظهر الطلبة قدرة على التعرف على العناصر الشكلية والقافية وبعض الصور البلاغية التي تعزز من الهوية الشعرية للنص. من جانب آخر، لا شك أن الاستجابات غير المناسبة "تنم عن صعوبة لدى بعض الطلبة في التفريق بين النصوص الشعرية والنثرية، ويظهر في مثل هذه الاستجابات "النص نص تعليمي لأن فيه معلومات عن الفرس"، و"هذا النص نثري لأن فيه وصفاً دقيقاً".

قدم الطلبة أداءً مميزاً في السؤال الخامس المتعلق بالحقل اللغوي للمفردات، حيث بلغت نسبة الاستجابات المناسبة 70%. يعكس ذلك قدرة جيدة على ربط المفردات بالمجالات الدلالية، مثل الفروسية والحرب، كما في استجابات مثل: "الحقل الدلالي يدور حول الفروسية والخيل لأنه يذكر الفرس وأوصافها"، و"الحقل الحربي واضح بذكر الرماح". ومع ذلك، ظهرت استجابات غير دقيقة بنسبة 20%، مثل: "الحقل مرتبط بالطبيعة لأن بهيم يعني الظلام"، و"الحقل اجتماعي لأن فيه ذكر الشيخ والقبيلة"، ما يشير إلى ضعف في التمييز بين السياقات. كما أن نسبة 10% لم يقدموا أي استجابة، مما يعكس فجوة في التفاعل مع النصوص التي تتطلب تحليلاً دلاليًا معمقاً.

ثانياً: الاستجابات الدالة على "الكفاءة الموسوعية"

يقدم الجدول التالي تحليلاً لاستجابات الطلبة فيما يتعلق بفهمهم للنص الأدبي وتفاعلهم مع السياق اللغوي والثقافي للنص. ولقد صيغت الأسئلة الخمسة لقياس قدرة الطلبة على الإفادة من افتراضاتهم المسبقة ومخزونهم المعرفي حول بيئة النص ومفرداته، بالإضافة إلى مدى فهمهم للعلاقات بين العناصر المختلفة للنص كالسياق، الغرض، والدلالات الحافة ببعض العبارات.

وصف السؤال	الكفاءة	نوع الصعوبة	مناسبة استجابة مناسبة	غير مناسبة استجابة	غياب الاستجابة	نسبة الاستجابات المناسبة
ما موضوع النص وعلاقته ببيئة الشاعر؟	تحديد موضوع النص وعلاقته ببيئة الشاعر؟	متوسطة	8	7	5	40%
ما النبذة السائدة في النص وما غرض المتكلم من النص؟	تحليل نبذة النص والغرض من كلام المتكلم	عالية	6	10	4	30%
ما السياق المتوقع لهذا النص؟	استنتاج السياق الذي قيل فيه النص	عالية	5	9	6	25%
ما معنى العبارات الآتية...؟	تفسير بعض الجمل	عالية جدًا	4	10	6	20%
ما المغزى من الإشارة إلى بني جشم؟	تحليل البعد الإشاري والمرجعي	متوسطة	9	7	4	45%

تعكس النتائج الخاصة بالاستجابة المناسبة لموضوع النص وعلاقته ببيئة الشاعر تحديات في استيعاب السياق العام للنصوص التراثية، حيث بلغت نسبة الطلبة الذين استجابوا بشكل مناسب 40%. يظهر ذلك نقصاً في قدرة الطلبة على فهم الخلفية الثقافية والاجتماعية للنصوص، وهو عنصر حيوي لتطوير مهارات القراءة التحليلية المتقدمة. من الأمثلة المناسبة: "النص يتحدث عن الفروسية ووصف الخيل، وهو موضوع شائع في الشعر العربي القديم المرتبط بحياة البدو"، و"يتناول النص بيئة القبائل العربية التي تعتمد على الخيل في الحروب والسفر". هذه الإجابات تعكس فهماً موسوعياً، ولكن الاستجابات غير المناسبة كشفت عن ضعف في استيعاب السياق الأدبي، مثل: "النص يتحدث عن الحياة اليومية للناس في المدن"، و"موضوع النص هو الطبيعة لأن هناك إشارات إلى الظلام واللون"، مما يشير إلى تأويل سطحي للنصوص.

تحليل النبذة والغرض في النصوص الشعرية يمثل تحدياً كبيراً بالنسبة للطلاب، حيث أظهرت النتائج أن نسبة الإجابات المناسبة كانت 30% فقط، مما يشير إلى صعوبة الطلبة في فهم المعاني الضمنية وتحديد الأهداف البلاغية للنصوص الأدبية. المهارة في تحديد النبذة والغرض تتطلب وعياً موسوعياً يتضمن الفهم العميق للبلاغة والتقاليد الشعرية. فمن الإجابات المناسبة: "النبذة تعكس الفخر والغرض هو إظهار قوة الشيخ وفرسه في مواجهة الأعداء"، "النص يظهر الاعتزاز بالتراث القبلي من خلال وصف الشجاعة والفرس". هذه الإجابات تظهر قدرة بعض الطلبة على التقاط المعاني الضمنية وفهم الأهداف التداولية مثل الفخر بالقدرة القتالية والشجاعة، وفهم الرمزية المرتبطة بالفرس في الثقافة البدوية. وهناك إجابات غير مناسبة: "النبذة حزينة والغرض هو التعبير عن فقدان شيء مهم"، "الغرض هو الحديث عن الطبيعة والجمال فقط". هذه الإجابات تكشف عن صعوبة في تحديد الغرض الحقيقي للنص، حيث ارتكز الطلبة على عناصر سطحية أو تفسيرات غير دقيقة، مثل الخلط بين النصوص التي تعبر عن الفخر القبلي والنصوص التي تتعلق بالحنن أو الطبيعة.

من جهة أخرى، تشير النتائج المتعلقة بكفاءة استنتاج السياق التاريخي للنصوص إلى أن 25% فقط من الطلبة استجابوا بشكل مناسب، وهو ما يعكس ضعفاً في قدرة الطلبة على ربط النصوص الأدبية بالسياقات التاريخية والاجتماعية التي نشأت فيها. إن فهم السياق التاريخي للنصوص يتطلب معرفة موسوعية بأحداث وفترات تاريخية محددة، مثل الحروب القبلية وعصر الفروسية، وهي موضوعات مركزية في الأدب العربي القديم. يعكس هذا العجز في القدرة على تحديد السياق التاريخي نقصاً في المعرفة الخلفية التي يحتاجها الطلبة لتفسير النصوص بشكل دقيق.

إجابات مناسبة:

- "السياق هو عصر الفروسية والحروب القبلية، حيث كانت الخيل رمزاً للقوة والسيطرة".
- "النص يعكس فترة ازدهار الشعر الجاهلي الذي يركز على الفخر والشجاعة".

هذه الإجابات تدل على قدرة الطلبة على تحديد السياق التاريخي للنص، حيث ارتبطت الفروسية والقوة والسيطرة بالحروب القبلية في العصر الجاهلي، الذي كان فيه الشعر سمة رئيسية للتعبير عن الفخر والشجاعة.

إجابات غير مناسبة:

- "السياق هو عصر حديث حيث تتحدث النصوص عن الفروسية كهواية".
- "النص ربما كتب لوصف مسابقة خيل في بيئة حضرية".

تكشف هذه الاستجابات عن نقص في القدرة على تحديد الإطار الزمني أو فهم السياقات التاريخية للنصوص الأدبية. على سبيل المثال، ربط النص بعصر حديث أو بيئة حضرية يعكس فهماً قاصراً للسياق الذي يعبر عن حياة بدوية وقيم مجتمعية تاريخية.

يلاحظ انخفاض حاد في الكفاءة الخاصة بتفسير العبارات أو مغزى الجمل، حيث أظهرت نتائج التحليل أن 20% فقط من الطلبة تمكنوا من تقديم تفسير مناسب للجمل، مما يدل على وجود تحديات كبيرة في فهم مغزى الجمل في النصوص الشعرية. هذه النسبة المنخفضة تشير إلى نقص في القدرة على استيعاب الظلال العميقة التي تشكل جزءاً أساسياً من الأدب العربي القديم. تمكن الطلبة من تفسير عبارة "الشيخ كالأسد الكليم"، حيث قالوا إنها "تعني أنه قوي وشجاع رغم وجود جراح أو آلام في قلبه". ربطوا التشبيه بين الشيخ والأسد الكليم بقوة العزيمة والشجاعة، رغم ما قد يعانيه من ألم أو فقدان. لكن استجابة غير مناسبة كانت: "الشيخ كالأسد الكليم تعني أنه كبير في السن ولكنه حكيم". أما بالنسبة للعبارة الثانية "إذا تمضيهم عادت عليهم"، فكانت الاستجابات غير مناسبة: "إذا تمضيهم عادت عليهم: تعني أن الفرس تعود إلى مكانها بعد أن تركت"، "إذا تمضيهم عادت عليهم: تعني أن الفرس تعود إلى أصحابها بعد المعركة، وهي رمزية للوفاء والارتباط القوي بالفرسان"، "إذا تمضيهم عادت عليهم: تعني أن الفرس تعود المعركة بعد الفرار"، "إذا تمضيهم عادت عليهم: تعني أن الفرس تعود لأصحابها". تُظهر هذه الإجابات تفسيرات سطحية وغير دقيقة، حيث يتم تفسير "الشيخ" ككبير السن والحكمة بدلاً من القوة والشجاعة، كما يتم تفسير عودة الفرس بشكل حرفي دون الالتفات إلى معاني الوفاء والرمزية في النص. تحليل كفاءة "معرفة الأسماء والإشارات القبلية" يكشف عن نتائج متنوعة تظهر الفجوة المعرفية لدى الطلبة في فهم الأبعاد الثقافية والتاريخية التي يركز عليها النص. بلغت نسبة الاستجابات المناسبة 45%، وهي النسبة الأعلى بين الكفاءات التي تم تحليلها، إلا أنها لا تزال تكشف عن نقص في الوعي الثقافي المتعلق بالقبائل العربية القديمة. الإجابات المناسبة التي قدمها بعض الطلبة كانت مثل: "بنو جشم بن بكر تشير إلى قبيلة معروفة في التراث العربي، وهي إشارة إلى العداء القبلي" و"الإشارة إلى بني جشم تظهر العلاقة بين الشعر والهجاء القبلي"، حيث أظهر الطلبة قدرة على ربط الأسماء القبلية بسياقها التاريخي والاجتماعي. ومع ذلك، كشفت بعض الإجابات غير المناسبة عن ضعف في فهم هذا السياق، مثل: "بنو جشم بن بكر هم أصدقاء للشاعر" و"الإشارة إلى بني جشم تتعلق بوصف نوع من الخيل"، مما يبرز ضرورة تعميق المعرفة القبلية والاجتماعية لتفسير النصوص التراثية بشكل دقيق.

ثالثاً: الاستجابات الدالة على "الكفاءة المنطقية"

يسعى الجدول الآتي إلى تقديم تحليل تفصيلي لاستجابات الطلبة ومدى نجاحهم في تحقيق بعض مكونات الكفاءة المنطقية، والتي تتمثل في قدراتهم على ربط الأفكار بين أجزاء النص، واستخراج المعلومات الوصفية من النص، وإدراك التسلسل الفكري والتتابع العقلي في النص، والتركيز على تفسير العلاقات الضمنية داخل النص.

وصف السؤال	الكفاءة	نوع الصعوبة	نسبة استجابة مناسبة	غير مناسبة استجابة	غياب الاستجابة	نسبة الاستجابات المناسبة
ما علاقة البيت الأول بالثاني؟	فهم العلاقة بين البيتين الأول والثاني في النص	متوسطة	8	7	5	40%
ما دلالة الاستدراك في البيت الخامس؟	تفسير معنى الاستدراك في البيت الخامس	عالية	6	9	5	30%
كيف وصف الفرس في النص؟	تحديد الجمل ولمفردات الوصفية	متوسطة	10	6	4	50%
هل هناك ترابط منطقي وتتابع عقلي؟	تحليل الترابط المنطقي في النص	عالية	7	8	5	35%
ما العلاقة بين الفرس والمتكلم	تفسير العلاقة بين الفرس والمتكلم في النص	عالية	5	10	5	25%

تباينت استجابات الطلبة في تحديد العلاقة بين البيتين الأول والثاني؛ حيث تمكن 40% منهم من تقديم إجابات مناسبة تعكس فهماً جيداً للسياق النصي والترابط البلاغي. أدرك هؤلاء الطلبة الطبيعة الحوارية للنص، كما يتضح من إجابات مثل "يقدم البيت الأول تساؤلاً حول نوع الفرس، بينما يرد البيت الثاني بوصفها بأنها قوية وشجاعة"، و"البيت الأول يشير إلى الغموض حول طبيعة الفرس، والثاني يبرز صفاتها التي تؤهلها للمواجهة". في المقابل، كشفت الاستجابات غير المناسبة صعوبة لدى بعض الطلبة في استيعاب العلاقة المنطقية بين الأبيات، مثل "البيت الأول يتحدث عن الخيل بشكل عام، والبيت الثاني يصف جمالها فقط"، مما يعكس تعاملًا سطحيًا مع النصوص دون ربطها بالسياق العام.

يمثل الاستدراك في البيت الخامس عنصرًا دقيقًا دالا على الترابط، وقد أظهرت نتائجه أن 30% فقط من الطلبة قدموا إجابات مناسبة، مما يعكس تحديًا في فهم هذا الأسلوب. تضمنت الإجابات المناسبة إدراك التناقض أو الإضافة البلاغية مثل: "الاستدراك في البيت الخامس يوضح الفرق بين فرس محمّلة بأعباء الحرب وفرس أخرى قوية ولكنها غير محلفة"، ما يدل على وعي بالتحويلات البلاغية في النص. ومن جهة أخرى، ركزت الإجابات غير المناسبة على تأويلات سطحية مثل "الاستدراك يعبر عن تغيير في الوصف من حيث التركيز على لون الخيل بدلًا من قوتها"، مما يشير إلى قلة فهم السياق البلاغي. تفاوتت أيضًا استجابات الطلبة بشأن أوصاف الفرس في النص، إذ أظهر نصفهم (50%) قدرة على استيعاب الصفات المادية والمعنوية التي قدمها الشاعر، بينما عانى النصف الآخر من ضعف في ربط الأوصاف بالسياق البلاغي. فالإجابات المناسبة عكست فهماً عميقاً للعناصر الشعرية، ومن أبرزها "وصف الفرس بالقوة والسرعة"، "تميزت الفرس بقدرتها على الهجوم"، وأظهرت الإجابات غير المناسبة محدودية في إدراك الجوهر الشعري للأوصاف. ومن ذلك: "وصفت الفرس بأنها هادئة،" والأوصاف ركزت فقط على الجمال.

اختلفت ردود الطلبة بشأن تحديد الترابط المنطقي والتتابع العقلي في النص، حيث نجح 35% فقط منهم في إدراك انسجام الأفكار وتسلسلها. بعض الطلبة أظهروا فهماً واضحاً لتتابع النص الشعري، مؤكدين على أن الأبيات تتطور من استفسار بني جشم عن الفرس إلى وصف قوتها وشجاعتها، ثم الانتقال إلى الحديث عن عودتها بعد المعركة. على سبيل المثال، أشار أحدهم إلى أن "النص يبرز تطوراً من سؤال بني جشم عن الفرس، إلى وصفها بالقوة والشجاعة، وصولاً إلى الحديث عن عودتها بعد المعركة". بينما قال آخر: "يتبع النص ترتيباً واضحاً للأفكار، بدءاً من الاستفسار عن الفرس وانتهاءً بإبراز شجاعتها". على الجانب الآخر، عجز بعض الطلبة عن إدراك هذا التتابع، معتبرين أن النص يقتصر إلى منطقية واضحة. عبر أحدهم عن ذلك بقوله: "النص يقتصر إلى منطقية الأحداث لأنه ينتقل من الحديث عن الفرس إلى وصف الصراع". في حين ذكر آخر: "يحدث تشويش بين وصف الفرس والصراع، مما يفقد النص تتابعه".

وتعكس استجابات الطلبة تبايناً ملحوظاً في تفسير العلاقة بين الفرس والمتكلم في النص، حيث استطاع 25% فقط تقديم إجابات مناسبة. أظهرت هذه الإجابات فهماً معقولاً للدلالات الرمزية التي تربط المتكلم بفرسه، مثل قول أحدهم: "العلاقة بين الفرس والمتكلم هي علاقة تكاملية، حيث يُظهر المتكلم فخره بفرسه التي تمثل قوته وشجاعته". وآخر أشار إلى أن: "الفرس هي أكثر من مجرد حيوان بالنسبة للمتكلم، فهي تمثل القوة والشجاعة التي يعبر عنها في المعركة". هذه الردود تعكس استيعاباً للأبعاد الرمزية والتمثيلية للنص. بينما قدم آخرون استجابات غير مناسبة تُظهر ضعفاً في فهم العلاقة العاطفية والرمزية بين الفرس والمتكلم. فقد ذكر بعضهم أن "العلاقة بين الفرس والمتكلم هي علاقة محايدة، حيث لا يوجد رابط عاطفي بينهما". أو أن "الفرس مجرد أداة للمتكلم في المعركة وليس جزءاً من ذاته". مثل هذه الردود تُظهر نقصاً في إدراك الأبعاد النفسية والثقافية للنصوص الشعرية.

رابعاً: الاستجابات الدالة على " الكفاءة البلاغية التداولية التواصلية "

ضمن هذا المستوى، أعدنا مجموعة من الأسئلة التي تهدف إلى تقييم الكفاءة البلاغية التداولية التواصلية لقياس مدى قدرة الطلبة على التعامل مع النص وتحليله. تتضمن هذه الكفاءة مهارات متعددة منها تحليل القيم الثقافية، تفسير المعاني الضمنية، فهم الصور البلاغية...

وصف السؤال	الكفاءة	نسبة الصعوبة	نسبة استجابة مناسبة	نسبة استجابة غير مناسبة	نسبة استجابة خاطئة	نسبة الاستجابات المناسبة
ما الذي تعكسه هذه الأبيات عن قيم الجاهليين المتعلقة بالخيال والشجاعة؟	تحليل القيم الثقافية والاجتماعية المرتبطة بالخيال والشجاعة في النص.	متوسطة	10	7	3	50%
ماذا نفهم من قوله: 'وَقَيَّدَهَا الرِّمَاحُ فَمَا تَرِيمُ'؟	تفسير المعاني الضمنية والدلالات البلاغية في هذا السطر.	عالية	8	9	3	40%
ماذا يقصد الشاعر بقوله: 'ثَلَاثٌ بِتَحْجِيلٍ فِي الْبَيْتِ الرَّابِعِ'؟	فهم الألفاظ والصور البلاغية المتعلقة بوصف الفرس.	متوسطة	7	10	3	35%
ما الصورة الشعرية في 'كُلُّونَ الصَّرْفِ عَلَّ بِهِ الْأَدِيمُ'؟	تحليل الصورة الشعرية ومدى تأثيرها في النص.	عالية	6	11	3	30%
ضع عنواناً دالاً على النص؟	اختيار عنوان يلخص محتوى النص وموضوعه الأساسي.	متوسطة	9	8	3	45%

عند تحليل استجابات الطلبة، يظهر أن نسبة الصعوبة تكمن في قدرة الطلبة على تقديم إجابات مناسبة وليست في الأسئلة نفسها. فقد تباينت استجابات الطلبة بشكل كبير بين الاستجابات المناسبة وغير المناسبة، مما يعكس تحديات كبيرة في الفهم والتفسير. الأسئلة التي تتطلب تفسيراً عميقاً للصور الشعرية أو المعاني البلاغية مثل "ماذا نفهم من قوله: 'وَقَيَّدَهَا الرِّمَاحُ فَمَا تَرِيمُ'؟" و"ما الصورة الشعرية في 'كُلُّونَ الصَّرْفِ عَلَّ بِهِ الْأَدِيمُ'؟"، كانت أكثر صعوبة على الطلبة. حيث أظهرت النتائج أن حوالي 30-40% فقط من الطلبة قدموا إجابات مناسبة على هذه الأسئلة، مما يشير إلى أن هناك صعوبة ملحوظة في فهم البلاغة الشعرية المعقدة. على سبيل المثال، عندما طُلب تفسير عبارة "وَقَيَّدَهَا الرِّمَاحُ فَمَا تَرِيمُ"، أجاب بعض الطلبة بشكل غير مناسب بأن "الفرس لا تتحرك بسبب الجروح"، بينما كان التفسير الصحيح يتعلق بكيفية التصاق الرماح بالفرس ومنعها من التراجع في المعركة.

أما بالنسبة للأسئلة التي كانت أقل تعقيداً مثل "ما الذي تعكسه هذه الأبيات عن قيم الجاهليين المتعلقة بالخيل والشجاعة؟"، فقد أظهرت النتائج تحسناً أكبر في استجابات الطلبة، حيث بلغت نسبة الاستجابات المناسبة حوالي 50%. على سبيل المثال، قال أحد الطلبة: "الفرس تمثل رمزاً للشجاعة والمجد في المعركة، حيث كان الجاهليون يقدسون الفروسية باعتبارها رمزاً للبطولة". بينما كانت بعض الاستجابات غير المناسبة تتعلق بمفاهيم سطحية مثل "الفرس مجرد حيوان يركبونه في الحروب" مما يعكس نقصاً في الفهم العميق للرمزية في النصوص الجاهلية.

التباين بين الاستجابات المناسبة وغير المناسبة يظهر بوضوح في الأسئلة التي تتطلب تفسيراً دقيقاً للصور البلاغية أو الكلمات مثل "ثلاث بتحجيل" في البيت الرابع و"كلون الصّرف علّ به الأديم". في حالة تفسير "ثلاث بتحجيل"، أظهر 35% من الطلبة فقط استجابة مناسبة، حيث قدم بعضهم تفسيراً صحيحاً يشير إلى أن "التحجيل" يعبر عن علامات خاصة على الفرس، بينما كانت الإجابات الأخرى غير دقيقة، حيث قال بعض الطلبة: "التحجيل يعني أن الفرس كانت ترتدي ملابس خاصة". كما كانت الإجابات على الصورة الشعرية "كلون الصّرف علّ به الأديم" متباينة بشكل أكبر، حيث قدم الطلبة تفسيرات غير دقيقة كـ "الفرس لونها أسود"، بينما كان التفسير الأدق يشير إلى الصورة الشعرية التي تربط الفرس بالدماء والقتال.

الاستجابات المناسبة عادة ما كانت تظهر عندما كان السؤال يتطلب تفسيرات مباشرة وصريحة تتعلق بالقيم الثقافية أو النصوص الظاهرة. على سبيل المثال، في سؤال "ضع عنواناً دالاً على النص؟"، استجاب حوالي 45% من الطلبة بشكل مناسب، حيث اقترح بعضهم عناوين تعكس القيم الرئيسية للنص مثل "شجاعة الفرس في المعركة". هذا يظهر أن الطلبة كانوا قادرين على استيعاب النقاط الرئيسية للنص وتقديم إجابات منطقية تتماشى مع الموضوع الأساسي، مما يعكس قدرة نسبية على الفهم الموضوعي للنصوص الأدبية.

أما الاستجابات غير المناسبة، فقد ارتفعت بشكل ملحوظ في الأسئلة التي تتطلب تفسيراً بلاغياً أو تحليلاً ثقافياً عميقاً. على سبيل المثال، في سؤال "ماذا يقصد الشاعر بقوله: ثلاث بتحجيل؟"، قدم عدد كبير من الطلبة استجابات غير دقيقة، حيث تحدثوا عن "الفرس التي ترتدي نوعاً من الزينة" أو "الفرس التي تحمل علامات على جسدها" دون تقديم التفسير الصحيح المتعلق بمعاني الصور الشعرية في النص. هذا يعكس نقصاً في الفهم التفصيلي للصور البلاغية وفشلاً في الربط بين الكلمات والرمزية الثقافية التي تحملها.

يمكن القول - من خلال تحليل استجابات الطلبة - إن التحدي الأكبر كان في فهم البلاغة الشعرية والمعاني الضمنية في الأبيات. يشير ذلك إلى أن الطلبة بحاجة إلى مزيد من التدريب على تحليل الصور الشعرية وفهم المعاني الدلالية في النصوص الأدبية. كما يظهر أن الطلبة يواجهون صعوبة في فهم التفاصيل البلاغية التي تتطلب خبرة أعمق في الأدب العربي القديم. بناءً على هذه النتائج، من الضروري تعزيز تدريب الطلبة على كيفية التفاعل مع النصوص الشعرية وتحليل الصور البلاغية والرمزية بشكل دقيق وشامل، بما في ذلك فهم المعاني الثقافية والنفسية التي قد تكون خلف الكلمات.

النتائج والتوصيات

في هذا التحليل الشامل، تم تقسيم استجابات الطلبة إلى عدة جوانب تتعلق بالكفاءة الألسنية اللغوية والموسوعية والمنطقية، حيث أظهر الطلبة مستويات متفاوتة من الفهم في كل جانب. وقد لوحظ أن معظم الطلبة يواجهون تحديات في فهم المفردات التراثية والتمييز بينها، وهو ما ينعكس في نسبة الاستجابات المناسبة التي كانت منخفضة خاصة في الأسئلة المتعلقة بالمفردات الغريبة. بالمقابل، كانت استجابات الطلبة بخصوص الحقل اللغوي والمؤشرات الأدبية أفضل نسبياً، حيث سجلت نسب أعلى في التعرف على المجالات الدلالية والتفرقة بين النصوص الأدبية والشعرية، مما يشير إلى فهم أعمق للغة الأدب. ومع ذلك، أظهرت بعض الاستجابات ضعفاً في التفسير الأدبي الدقيق، مثل التفسير غير الصحيح للعبارة المجازية. على مستوى الكفاءة الموسوعية، أظهرت النتائج فجوات في قدرة الطلبة على ربط النصوص بسياقاتها الثقافية والتاريخية، بما في ذلك الفهم المحدود للبيئة التي نشأت فيها النصوص الشعرية. على

الرغم من أن بعض الطلبة أظهروا قدرة على ربط النصوص بالثقافة البدوية والفروسية، فإن التفسيرات كانت سطحية في العديد من الحالات. من جهة أخرى، كانت نسبة الاستجابات المناسبة في الكفاءة المنطقية أقل، حيث واجه الطلبة صعوبة في تحديد الروابط المنطقية بين الأبيات وفهم العلاقات الضمنية، وهو ما يشير إلى وجود تحديات في إدراك التسلسل الفكري للنصوص.

تعكس الاستجابات اجمالاً وجود تفاوت ملحوظ في مستويات الفهم والتحليل بين الطلبة، مما يدل على أهمية تعزيز التعليم الذي يشمل التحليل العميق للمفردات الأدبية، فهم السياقات الثقافية والتاريخية، وتنمية القدرة على التفكير المنطقي والربط بين أجزاء النصوص. ويخلص البحث إلى عدد من المقترحات منها:

- تعزيز فهم المفردات من خلال السياق: يمكن استخدام أمثلة عملية وربط المفردات بمواضعها في النصوص الأخرى لمساعدة الطلبة على فهم المفردات بشكل أعمق.
- ربط النص بالسياق الثقافي: توضيح الرموز الثقافية والتقاليد الاجتماعية من خلال الشرح المبسط واستخدام المواد المرئية مثل الصور والفيديوهات.
- تطوير التفكير النقدي: تشجيع الطلبة على التفكير في التسلسل المنطقي والترابط بين الأبيات من خلال مناقشات تفاعلية وتمارين تحليلية.
- تقديم أمثلة على الاستعارات: يمكن استخدام أمثلة من الشعر المعاصر أو حتى من ثقافتهم الخاصة لتوضيح مفهوم الاستعارة والمجاز.

هذا النموذج يمكن أن يساعد في تحسين تعليم الشعر العربي للناطقين بغير العربية من خلال تقديم تحليل منهجي للصعوبات وتوفير حلول تعليمية عملية.

تشير التوصيات المستخلصة من البحث إلى أهمية تطوير إستراتيجيات تعليمية متكاملة تأخذ في الاعتبار التحديات التي يواجهها الطلبة غير الناطقين بالعربية. من خلال تعزيز فهم المفردات، ربط النص بالسياق الثقافي، تطوير التفكير النقدي، وتقديم أمثلة واضحة على الاستعارات، يمكن تحسين تعليم الشعر العربي لهؤلاء الطلبة.

ختاماً، يساهم هذا البحث في تقديم إطار عملي يمكن أن يكون دليلاً للممارسين في مجال تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، مما يساعد في التغلب على الصعوبات التعليمية وتعزيز فهم النصوص الشعرية العربية للناطقين بغير العربية. كما يمكن أن يكون نقطة انطلاق لأبحاث مستقبلية تستكشف تطبيقات جديدة لنظرية كيربرات أوريكيوني في سياقات تعليمية مختلفة، مما يوسع من نطاق الفهم والتعليم للغة العربية وأدبها العريق.

المراجع

- الإطار المرجعي الأوروبي لتعلم اللغات. 2020. ترجمة: عبد الناصر عثمان صبير، طباعة المجلس الأوروبي بالتعاون مع وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، ط 2020م.
- أوريكيوني، كاترين كيربرات. 2008. المضمرة. ترجمة: ريتا خاطر. بيروت: مركز دراسات الوحدة، المنظمة العربية للترجمة، ط1.
- الدليمي، عبد القادر جبار. 2016. "إشكالية تلقي الأدب لغير الناطقين باللغة العربية"، أبحاث المؤتمر السنوي العاشر: تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات والمعاهد العالمية، معهد ابن سينا للعلوم الإنسانية ومركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ص ص 93-110.
- ديفيس، آلن، الدر، كاترين. 2016. المرجع في اللغويات التطبيقية، ترجمة: ماجد الحمد، حسين عبيدات. الرياض: دار جامعة الملك سعود، ط1.

- زفري، ساندريين. 2018. *اكتساب التداولية من منظور معرفي واجتماعي*. ترجمة: سعد محمد القحطاني. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر، ط1.
- السايج، سيد، عباس، عبد الرحيم. 2018. "النصوص الأدبية مفهوماً وأنواعها ومعايير اختيارها وأهداف تدريسها لدى غير الناطقين بالعربية". *مجلة العلوم التربوية بقنا*، عدد 36، ص ص 74-89.
- العشيرى، محمود. 2020. "من الكفايات اللغوية إلى الكفايات الأدبية في تحديات تدريس النص الأدبي للناطقين بغير العربية". *مجلة التواصل اللساني*. مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية والتطوير المهني، ص ص 83-126.
- عمر مصطفى عبد الله بساطي. 2016. "أسس ومعايير اختيار النصوص الأدبية للناطقين بغير العربية". *مجلة جامعة أفريقيا العالمية*. معهد اللغة العربية، العدد 20.
- فريمان، دايان لارسن. 1997. *أساليب ومبادئ في تدريس اللغة*. ترجمة: عائشة موسى السعيد، مراجعة: د. محمود صالح. الرياض: نشر جامعة الملك سعود.
- فيش، ستالي. 2004. *هل يوجد نص في هذا الفصل؟ سلطة الجماعات المفسرة*. ترجمة: أحمد الشيمي. القاهرة: المجلس القومي للترجمة، ط1.
- المفضل الضبي. د.ت. *المفضليات، تحقيق وشرح: أحمد شاكر وعبد السلام هارون*. القاهرة: دار المعارف، ط6.
- هانز روبرت ياكوس. 2004. *جمالية التلقي، من أجل تأويل جديد للنص الأدبي*. ترجمة: رشيد بنحدو. القاهرة: المشروع القومي للترجمة - مصر، ط1.
- هولب، روبرت. 1992. *نظرية الاستقبال، مقدمة نقدية*. ترجمة: رعد عبد الجليل جواد. سورية: دار الحوار للنشر، ط1.

PANAGIOTIS KOURGIOTIS¹
University of Macedonia

ARAB STUDIES IN THE GREEK ACADEMIA: HISTORICAL CONTINUITIES, MODERN TRENDS AND CHALLENGES

Abstract. This essay intends to shed light on the historical evolution of Arab Studies in Greece from the establishment of its modern state in the 1830s until the present. More specifically, the major driving forces behind the Greek educational and academic institutions' re-discovery of the so-called "Orient" are discussed, reflecting the great orientalist traditions of Europe, in addition to domestic political considerations and regional geopolitical repercussions. Taking into account the relevant academic literature written in Greek and today's respective university departments and courses, as well as the dominant approaches towards the teaching of Islam and the culture of the Arabs, this research addresses first the historical and intellectual peculiarities of Greek Orientalism and then analyzes the factors that have affected and continue to affect the content and orientations of Arab Studies in the Greek academia between the 20th and the 21st century. The essay concludes with an assessment of the continuities with past experiences and the most recent trends regarding the status of Arab Studies.

Keywords: Greece, Graeco-Arab relations, Arab studies, Orientalism

Introduction: Tracing the Trail of Arab Studies in the Modern Greek Academia

As it is the case in other European nations, examining the status of Arab Studies in today's Greece needs revisiting this academic field against their intellectual and historical backdrop, not least their orientalist underpinnings. Even before the inception of the modern Greek state, a – mostly literary – Greek Orientalism had been articulated among the Greek Orthodox clergy of the Arab (Ottoman) East, the Phanariots of Wallachia and Moldavia, and the Greek intelligentsia of

¹ E-mail : kourgiotis@uom.edu.gr

the West, although the neohellenist George Kehayiolglou suggests that the origins of that tradition may be traced even earlier (1989: 65-67). After all, it was the 11th century Byzantine scientist, Simeon Seth, who translated Ibn al-Muqaffa's famous book of fables *Kalīla wa Dimna* from Arabic to Greek, renaming the two animal protagonists to "Stephanites" and "Ichnelates" respectively, well before the Europeans' discovery of the *Arabian Nights* (Bassoukos-Condylis 1997; Muhawi 2005), not to mention John of Damascus (675-749 AD), who could be called the first non-Muslim "Islamologist" (Sahas 1972) and the 9th century Byzantine monk, Nikitas Vizantios, who seems to be the first non-Muslim scholar who has ever attempted to translate parts of the Quran (Grypeou 2010; Kondyli 2020: 254).

However, as the orientalist pendulum was gradually shifting during the following centuries in favor of the West by virtue of its technological, commercial, political, and military advancements, it comes as no surprise that the first (complete) Greek translation of the Quran was conducted by the late 1760s through the intermediary of an Italian translation instead of the Arabic prototype (Kehayiolglou 1989: 68). In this regard, Alexander Kazamias attributed throughout his survey on an extensive body of Greek literary works a "borrowed construction" status to the Greek orientalist discourses between the late 18th – early 20th centuries, which had been in tandem with the great orientalist traditions of Europe of that time and the colonialist-imperialist schemes that engendered them (2022: 161). Nevertheless, several peculiarities pertinent to the Greek case distinguished the local orientalist tradition from its Western European context in various historical phases, such as the young kingdom's irredentist dream of reviving the Byzantine Empire at the expense of the Ottoman lands, i.e. the concept of *Megalē Idea* (Great Idea) (Roukounas 1983: 299-315), the presence of a large Greek community in Egypt since the early 19th century, known in Greek as *Egyptiōtes* and in Arabic as *Mutamaşşirîn*, and their exodus that ensued almost a century and a half later due to their disaffection with Nasser's reforms (Kitroeff 1989: 12-16, 37; Soulogiannis 2010: 9-19), the Greek scholars' preoccupation with medieval Graeco-Arab intellectual relations, notably the translation movement of *bayt al-ḥikma*, and, last but not least, the national historiography's shift towards the concept of *Hellenism's continuity* (Liakos 2001: 32-33) being confronted "from time immemorial" by a "nexus of Oriental enemies", be they Persians, Arabs or Turks; these two last points remain relevant to date, judging by the bulk of the Greek Arabists' academic production and the schools' curricula ethnocentric imbuelement with orientalist stereotypes.

Definitely, the diaspora Greeks of Egypt contributed for almost a century (1870-1960) to the enrichment of Greek Orientalism in a literary and scholarly fashion alike (Michailidis 1966; Moussa 2015), no matter the fact that only a few intellectuals mastered Classical Arabic, given that its teaching had been virtually absent from the Greek community schools until the late 1940s, as a recent study aptly demonstrates (Adamantidou 2024: 26-43). Well-known

authors and poets, inter alia, Constantine Cavafy (1863-1933), Penelope Delta (1874-1941), Nikos Kazantzakis (1883-1957), and Stratis Tsirkas (1911-1980) are deeply affected by their presence in or travels to Egypt (Karampetsos 1984: 39, 45; Kazamias 2007: 99; Kazantzakis 1991: 21-22); Demetrios Gutas (1945-), perhaps the most well-known Greek Arabist of our age, was born in Cairo, while some of the most interesting historical treatises on modern Egypt written in Greek (Politis 1928; Radopoulos 1930), the first Greek-Arabic dictionaries and vice versa (Kamel and Thalassinou 1950; Pentakis 1885), in addition to a history of the Arab conquests (Nomikos 1927), were all works of the *Egyptiōtes*. At the same time, it should be stressed that Greece was the only European country that voted against the United Nations Resolution 181 for the Partition of Palestine on 29 November 1947, invoking the fate of the 100.000 Greeks residing in Egypt at that juncture, whereas it was the last EEC (European Economic Community) member to recognize the state of Israel *de jure* (Kourgiotis 2023: 40-41). Yet, neither the *Egyptiōtes*' knowledge of Arabic and their valuable first-hand experience from the largest Arab country and neighbor of Greece, nor the latter's undisputedly pro-Arab stance for many decades were translated into an advanced level of Arab Studies in the country's academia, except for a few essays and two scientific journals: *Graeco-Arabica* and the *Journal of Oriental and African Studies*, which were founded in the early 1980s, i.e. at the peak of Greek pro-Arabism. These two journals represent the Greek Orientalism's main academic references at present, albeit the former is published intermittently, while the latter, which is published annually, cannot be considered exclusively arabist. It is noteworthy that among the founders of *Graeco-Arabica*, was also an *Egyptiōt*, the late Professor Vasilios Christidis (†2024).²

Overall, the Arab Studies' main deficiency in the Greek academia has historically concerned a lack of institutions rather than journals. As early as 1909, the Greek lawyer and historian, Nikolaos Eleftheriadis, lamented the absence of Oriental Studies similar to those of Europe and his compatriots' obsession with westernization which, in his view, contradicted Hellenism's historical, geographical, and cultural proximity to what he called the "Orient" (Eleftheriadis 1909: 15-17). He was then followed by Evgenios Michaelidis (1895-1976) a prominent *Egyptiōt* and Greek arabist who filed a much-detailed report to the universities of Athens and Thessaloniki in 1933, urging them to introduce Arab Studies (Ziaka 2010a: 439-40). Several decades later, geopolitical developments in the broader region spurred Greek academic interest vis-à-vis the field of Area Studies, resulting to the emergence of Balkan, Slavic, and Oriental Studies (1998, University of Macedonia, Thessaloniki), Mediterranean

² Professor Christidis taught Classical Arabic in the Department of Mediterranean Studies, University of the Aegean, for the spring semester of the academic year 2001-2002. I was lucky enough to meet him and be a student of his; this paper is dedicated to his memory.

Studies (1999, University of the Aegean, Rhodes) and Turkish and Modern Asian Studies (2003, National and Kapodistrian University of Athens). Despite that growing trend towards the discovery of the non-European worlds, Greece has yet to develop a distinct university department, or an academic research center dedicated exclusively to the study of the Arab world, its languages, peoples, diverse cultures, and history. The greatest achievement of the, almost defunct today, Association of Greek and Arabic Studies that was established in Thessaloniki in 1980 has been the nonperiodic publication of *Graeco-Arabica*; still, the Association's stated goal, in the words of its first president, Professor Nikolaos Konomis, of establishing a Research Center of Greek-Arabic Studies remains unfulfilled (*Graeco-Arabica* I 1982 :9).

Finally, yet importantly, it should be noted that the first Arabists in the modern Greek academia were either professors of Byzantine and Classical Greek literature, like John Theophanes Papademetriou, who studied the Greek translations of Arabic manuscripts, or theologians, e.g. the Archbishop of Albania at present, Anastasios, and to a lesser extent historians. That explains their epistemological preoccupation either with the medieval translations of the ancient Greeks or with Islam and its encounters with Christianity. Arabists associated with the more modern disciplines of political science and/or international relations would not come to the forefront before the turn of the 21st century. Likewise, Arabic Studies were introduced for the first time as an academic major in 1994 at the Faculty of Philosophy of the National and Kapodistrian University of Athens;³ yet, it has not developed into a separate scientific branch since. In comparison to the rest of Europe, Greece seems to lag behind and faculties remain reluctant in granting Arab Studies the institutional autonomy they need to flourish. Notwithstanding that delay, some steps forward have been made during the last quarter of a century; apart from the rising numbers of publications about Islam, the Arabs, the Middle East, and the Arabic language, as of today, four faculties offer the study of the Arabic language as either a compulsory or optional course, thus breeding a new generation of local Arabists. Furthermore, a new undergraduate program of Islamic Studies within the Faculty of Theology – the first of its kind in the Greek academia – accepts students since 2016. In the sections that follow, I will present the factors which, in my view, affected the most and continue to affect the content and orientations of Arab Studies in Greece.

³ “Conference de l'EFA (Ecole Française d'Athènes) – E. Kondyli: The Arabic studies in Greece”, April 30, 2015, video, (42:56) https://www.youtube.com/watch?v=uux2lSL_22o&t=2776s&ab_channel=Ecolefran%C3%A7aised%27Ath%C3%A8nes (in Greek).

The Centrality of the Medieval Graeco-Arab Relations; Ethnocentrism, Orientalism and Beyond

If the study of the ancient Greek thought's Arabic translations by the 18th century orientalists vindicated their "imaginary" vision of Europe as the legitimate heir to classical antiquity under the auspices of the, then prevalent in the West, current of Classicism (Mavroudi 2015: 28-50), for Greece *per se* it has represented the most popular subject of the local orientalists' scholarly research, in fact, the *raison d'être* of Arab Studies in the nascent nation's academia. Its scientific value aside, in the Greek case that preoccupation lies in national-ideological reasons as well, as soon as the new nation-state introduced a system of tertiary education for its population and produced its own intellectuals, who had been assigned with the task of narrating its history. What remains remarkable though, until nowadays, is the national narrative's oscillation between viewing the Arabs as the – religiously driven – conquerors of the Byzantine East and appreciating their role as guardians and transmitters of the ancient Greek heritage.

Depicting the Arabs as "enemies of Hellenism" makes sense within the still dominant, in the school curricula and the official historiography, dogma of "*Helleno-Christian synthesis*", marking the Greek nation's supposedly uninterrupted continuity from the ancient to Byzantine times up to the modern era (Soper and Fetzer 2018: 110-15; Zambeta 2000: 148-51). That concept in turn stemmed from the appropriation of the Byzantine period by the nationalistic historians Spyridon Zambelios (1815-1881) and Konstantinos Paparrigopoulos (1815-1891), who incorporated the Byzantine Empire, its achievements and endless wars in what could be called by the late 19th century "national history" (Kim 2023: 16; Zervas 2012: 104-105). The Byzantines' military confrontation with the Islamic Caliphate constituted a significant part of both medieval empires' history, but there were periods of peaceful exchange and cultural contacts too (Gutas 1998: 17-24; Paparrigopoulos 1902: 256-79). In the meantime, the filling of that huge historiographic gap intersected with the internalization of the European orientalist discourses into the domestic narratives of Hellenism's cultural superiority compared with the "underdeveloped Orientals" (Kazamias 2022). In that sense an almost axiomatic belief has been nourished in the country's academia, history textbooks and public discourses in general: the Arabs owe to a large extent the evolution of their civilization to their study of Aristotle, Hippocrates, etc., while the West has been reconnected to its "original, Hellenic matrix" thus paving the way for its Renaissance and Enlightenment only by virtue of its discovery of Greek philosophy, medicine, and science through the translations of the Arabs (Koutsounaki 2022: 54-68; Mavroudi 2019: 281).

As far as the academic institutions and literature are concerned, we may assume that their emphasis on the medieval Graeco-Arab intellectual contacts benefited Greek scholarly Orientalism since the last quarter of the 20th century,

even at the expense of other fields of the – still embryonic – Arab Studies. Apart from its undisputed scientific significance, the Greek Arabists' preoccupation with the Arabic translations of their ancestors' heritage seems to pay lip service to national-ideological imperatives in the same wavelength with the school curricula. Under that prism, it is easy to understand Professor Gregory Ziakas' latent comment on the negligence of what should have constituted the country's Arab Studies' outmost priority:

despite the direct interest that the incorporation of the Greek and Aristotelian thought in the Arab-Islamic tradition represents for our own (i.e. the Greek) intellectual tradition, relevant studies are missing from the Greek bibliography, with the exceptions of the work of Demetrios Gutas and Ilias Giannakis who have written in English (Ziakas 2007: 12)

The *Egyptiōt* Gutas, indeed, is considered among the “founding fathers” of the Graeco-Arabic Studies in today's Greek academia. Upon the completion of his doctoral thesis in the 1970s on the Arabic translations of the ancient Greek philosophers, i.e. the Graeco-Arabic *Gnomologia*, he would be soon recognized as one of the most prolific researchers of Graeco-Arab intellectual relations and Arab-Byzantine mutual perceptions, along with the late Professor Irfan Shahid (†2016), Daniel J. Sahas, Nadia El Cheick and others; his seminal *Greek Thought, Arabic Culture* has been translated in several languages, among them Greek, Arabic, Turkish, and Japanese⁴ and remains to this day perhaps the most classical work of reference in the study of the Abbasid translation movement. Notwithstanding his Greek origin and impact on the next generations of Greek Arabists, Gutas was affiliated, both as student and tutor, with Yale University, not Greek academia. It was the Professor of Religious Studies at the Aristotle University of Thessaloniki, Faculty of Theology, and among the founding members of *Graeco-Arabica*, Gregory Ziakas, who introduced the Greek public to the Arabic translation movement via the first treatise of its kind written in Greek, *Greek Letters and Aristotle in the Arab Tradition*; his study was first published in 1980 and was based on a series of lectures organized by the Aristotle University of Thessaloniki, Faculty of Philosophy, in 1978-79 marking the 2.300th anniversary of the great philosopher's demise in 322 B.C. (Ziakas 2007: 11). Seen from such a political-ideological perspective, Ziakas' choice to commemorate “*al-mu'allim al-awwal*” (the first master), through the lens of his Arab disciples reflected, among other things, the aura of the exceptional diplomatic, economic, and cultural ties of that age between Greece and most Arab countries.

⁴ “Conference de l'EFA (Ecole Française d'Athènes) – E. Kondyli: The Arabic studies in Greece”, April 30, 2015, video, (22:22) https://www.youtube.com/watch?v=uux2lSL_22o&t=2776s&ab_channel=Ecolefran%C3%A7aised%27Ath%C3%A8nes (in Greek).

Ziakas' work has been republished many times since and should be considered a turning point for the Greek academia and its nascent Arab Studies. Even though in the 2007 edition of his – by now classical – study he asserted that there was still a gap in the Greek literature in the study of Graeco-Arab intellectual relations, the progress made during the previous decades cannot be underestimated. With published articles in Greek, Arabic, English, German and French, and over twelve volumes since 1982, *Graeco-Arabica* remains at the forefront of the local arabist academic production concerning Graeco-Arab relations throughout history, although the bulk of the journal's topics are related to the study of the premodern era, *ergo* confirming its continuous centrality for the Greek Orientalism. In the words of its senior editor, Professor Christidis, the purpose and aims of *Graeco-Arabica* were outlined as follows:

The cultural interrelations between Greece and the Arabo-Islamic world have been numerous and diverse. The urgent need to evaluate data from various disciplines leads us to the publication of a special periodical which provides the necessary forum for articles on Greek-Arabic topics (*Graeco-Arabica* I 1982).

The ideological drive behind certain state policies of that period should not be downplayed at this point. The fact that the first volumes of *Graeco-Arabica* have been partially funded by the Ministry of Culture, in addition to the National Research Foundation of Greece, speaks volumes for the staunch pro-Arab policies of Prime Minister Andreas Papandreou (Kourgiotis 2023: 46-48); in other words, the Greek pro-Arabism of the 1980s contributed to the cultivation of that sense of “indebtment” to the Arabs for saving our heritage from oblivion in the academic and educational discourses.

The *Journal of Oriental and African Studies* (JOAS) is the second international academic journal of its kind in Greece. Having published its first volume in 1989 and being issued annually, the geographic and thematic span of JOAS is more diverse as compared to that of *Graeco-Arabica*, yet at least twenty of its articles examine Graeco-Arab relations of several periods, again with a preference shown by the researchers towards the Byzantine and Islamic medieval eras.⁵

Professors who were assigned teaching positions in the Greek universities throughout the 1990s and the early 2000s would make new inroads into the country's Arab Studies, in spite of the Graeco-Arab intellectual relations' continuous dominance. Helen Kondyli (or Condylis, as she is more often mentioned), an Arabist from the Catholic University of Louvain (PhD, 1989) and Maria Mavroudi, a Harvard Byzantinist (PhD, 1998), moved towards the opposite direction of Gutas and Ziakas and shed light on the Byzantines' translation of Arabic manuscripts

⁵ The contents of the journal's volumes since 1989 can be retrieved from its website <https://joastudies.wordpress.com/contents/>.

into Greek (Mavroudi 2019: 285-89). Nonetheless, Mavroudi's contribution to Greek Arabic Studies has been mostly literary, since she has never taught in a Greek university⁶ (she remains a Berkeley affiliate), whereas Kondyli had been teaching the major of Arabic Studies at the University of Athens since its introduction in 1994 until her retirement almost thirty years later. Her overall contribution includes several studies, *inter alia*, her seminal *Introduction to the Arabic Literature*, that was first published in 1991 and which covers all the literary history of the Arabs since the *Jāhiliyya*, *Arabic Civilization* (2008) and a Greek translation of Adonis' *al-Muṭābaqāt wa-l-Awā'il* (2019), as well. On the other hand, Elias Giannakis, an arabist from Oxford (PhD, 1992) specialized on the Arab translations of Greek manuscripts; while all his publications are in English, he has been teaching the major of Graeco-Arabic Studies (7th-15th century) since its introduction in 2000 in the Department of History and Archeology, University of Ioannina.⁷ Theodora Zampaki, Giannakis' former doctoral student, followed in his footsteps and published the monograph *Alexander the Great: His Image in the Early Arabic Historiography* (2006) and an essay focusing on the translations of Abu Nasr al-Farabi, *Hellenic Letters in the Arabic Literature* (2022). The contribution of the Professor of Philosophy, Konstantinos Romanos (1947-), should be mentioned in the same context; although not an arabist in the strict sense of the term, Romanos too exalted the Arabs' contribution to the survival of the Greek civilization thanks to their appropriation of the classical thought, as he asserts in his study *Hellenistic Islam* (2001).

The names of two academics of non-Greek origin, who earned their PhD from the Aristotle University of Thessaloniki (1989 and 2007, respectively) and contributed in the local Arab Studies from the discipline of medieval history, deserve to be mentioned: Hasan Badawi, an Egyptian, and former Assistant Professor (now retired) of Arab-Islamic history in the Department of History and Archeology, Aristotle University, who compared the Byzantine with the Arab model of administration in Egypt after the 7th century conquest⁸ and Marco Miotto, an Italian, who is a faculty member at present in the Democritus University of Thrace, Department of History and Ethnology, and whose work focuses on the Arab conquest of Byzantine Syria and the Fatimid-Byzantine relations (10th – 11th centuries).⁹ Last but not least, Giannis Sakkas, who teaches Modern Mediterranean and Middle Eastern History since 2001 in the Department of

⁶ Mavroudi's bio can be retrieved from Berkeley University's website <https://history.berkeley.edu/maria-mavroudi>.

⁷ Giannakis bio can be retrieved from the university's website http://users.uoi.gr/gramisar/prosopiko/giannakis/index_en.htm.

⁸ Badawi's dissertation can be retrieved in Greek from the National Archive of PhD Theses <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/1149?locale=en>.

⁹ Miotto's bio can be retrieved from the university's website <https://www.he.duth.gr/en/staff/marco-miotto>.

Mediterranean Studies, University of the Aegean, was the first Greek academic who focused on the modern and contemporary history of the Arabs, thus filling a gap in the Greek bibliography (Sakkas 2002: 11-14). As it will be discussed in the following section, the challenges posed by the dramatic events in the Eastern Mediterranean neighborhood of Greece in the turn of the 21st century would gradually pivot Arab Studies away from their traditional emphasis on Graeco-Arabic medieval contacts towards other more “modern” domains.

The Arab Spring and Its Ramifications for the Greek Academia

More than a decade after the eruption of the so-called Arab Spring revolts that led in some cases to democratic change and political destabilization, e.g. Tunisia and Egypt and even civil war followed by severe humanitarian and refugee crises as were the cases of Libya, Syria, and Yemen (Bayat 2017: 18; Rogan 2017: 483-512), Arab Studies in the Greek universities seem to have been enhanced both in the scope of their subjects and in the number of students attending them, regardless of the continuous lack of a relevant department and/or academic program. Progress has been witnessed first and foremost in the expansion of the academic teaching of the Arabic language throughout the last two decades and the emergence of the first modern “Orientalist”, if the term could be still applicable, Greek think tank, the Center of Mediterranean, Middle Eastern and Islamic Studies (CEMMIS).¹⁰ Hence, it is strongly suggested that there exists a direct link between regional geopolitics and the orientations of domestic academia.

Time and again, Greece has been dubbed the Middle East’s “*getaway to Europe*” (Drozdiak 2016; European Commission 2015). Recent crises tend to vindicate that characterization, given that Greece received an unprecedented inflow of Arab refugees escaping turmoil and sectarian strife in their countries. It is worth mentioning that in 2016 alone, Syrians constituted 46% and Iraqis 15% of the total number of refugees who arrived in the country (Ministry of Education 2017).¹¹ Apart from their accommodation mainly in northern and central Greece, the Aegean islands and Crete, the government has undertaken the task of providing education to their children either in reception classes or in mainstream schools in close proximity to their area of residence (Foulidi et al. 2019: 3-5; Palaiologou et al. 2018: 4-22; Vergou 2019). As it is argued in this section, new realities on the ground gave an impetus to the academic teaching of the Arabic language, mainly for two reasons: first, the realization in the Greek media and public discourses that the Middle East is not as far as it was

¹⁰ <https://cemmis.edu.gr/index.php/en/>

¹¹ Relevant data can be retrieved from the Ministry’s website https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protas_eis_2016_2017_Final.pdf.

perceived to be, and second, the need to properly educate Greek social scientists, educators, and even police and coast guard officers so as to cope with the growing numbers of Arabic-speaking refugees.

Recent trends concerning the status of Arabic language in the Greek academia seem to comply with the new geopolitical and humanitarian challenges. Suffice it to say that during the first decade of the 21st century Modern Standard Arabic (MSA) has been taught only in two departments, i.e. Balkan Slavic and Oriental Studies¹² (University of Macedonia, Thessaloniki) and Mediterranean Studies¹³ (University of the Aegean, Rhodes), whereas in the aftermath of the Arab Spring the total number of university departments teaching MSA increased to four; these include the new program of Islamic Studies within the Department of Theology¹⁴ (Aristotle University of Thessaloniki) and the Department of Language and Intercultural Studies¹⁵ (University of Thessaly, Volos) founded in 2016 and 2019 respectively. According to their latest study guides, Mediterranean and Islamic Studies offer eight semesters of MSA to students (Arabic I to VIII), the students of Language and Intercultural Studies may attend up to five semesters (Arabic I to V), while those of Balkan, Slavic and Oriental Studies four academic semesters (Arabic I to IV). Also, the increasing number of students attending Arabic classes support this section's research hypothesis. The data provided by the Department of Balkan Slavic and Oriental Studies, where Arabic is not a mandatory course, is quite illuminating in this regard. While during the 2000s hardly 10% of the registered students chose Arabic, by the late 2010s that percentage skyrocketed to around 25%, reaching its apogee in the academic year 2021-22 (37%).¹⁶ The students' preference for Arabic over other optional courses keeps at pace with the repercussions of the Arab Spring, as most students usually suggest when asked why they chose Arabic.¹⁷ At the postgraduate level Hellenic Open University, in fact Greece's only public virtual university, operates since 2017 an English-speaking Master's Program titled *Language Education for Refugees and Migrants*. As its name suggests, that program was especially designed to meet the needs of educators in Greece who have encountered for the last ten years hundreds of refugee children mostly of Arabic origin; the program's module *Introduction to the Arabic Language and Culture* remains indispensable to the tutors' special training, while its importance has been affirmed anew in view of

¹² <https://www.uom.gr/en/bso#undefined1>.

¹³ <https://dms.aegean.gr/en/>.

¹⁴ https://theo.auth.gr/en/eisagogiki_mousoulmanikon_spoudon_eng/.

¹⁵ <https://gdia.uth.gr/en/undergraduate-studies/>.

¹⁶ Special thanks to the department's secretary and more specifically, Mrs. Anna Soulioti for providing me with all the relevant data.

¹⁷ The students' opinions on the matter have been collected and evaluated at the beginning of every academic year since 2015-16, when I was assigned to teach Modern Standard Arabic in that department.

the dramatic developments in Palestine, Lebanon and Syria as these lines are being written. In the module's general description special reference is made to "the recent socio-political conditions that hold in Greece and Europe" that "challenge educators to become acquainted with aspects of the Arabic language and culture" and "appreciate its complexities".¹⁸

Meanwhile, the study material for learning Arabic, that was virtually non-existent or largely outdated during the 20th century, consisting mainly of the works of a few *Egyptiōts* (Petroxeilos 1927), has been remarkably improved during the last quarter of a century and readjusted to the new needs of the Greek public. A Greek-educated Egyptian professor, who was then teaching Arabic in the Department of Balkan, Slavic, and Oriental Studies and is now a VU-Amsterdam affiliate based at Holland, published the first Arabic textbook for Greeks (Ellethy 2006). After six years the first grammar was published (Kourgiotis 2012) by another professor, this time Greek, who currently teaches Arabic language, Middle Eastern history, and politics in the same department as his Egyptian predecessor back in the 2000s. As of today, that book remains an essential part of teaching Arabic in all the university departments mentioned above, while the fact that it was republished in 2018 speaks volumes for the language's reception by Greek students and non-students alike. Interestingly enough, in the 2012 edition the author pinpoints the necessity of such a book by invoking the critical juncture of the Arab Spring and its timely coincidence with the Greek debt crisis of 2009; parallels, indeed, can be drawn between the two crises (Tsibiridou and Bartsidis 2016: 35-41), while their ramifications intersected in multiple ways. If the Greek social scientists and educators needed Arabic to communicate with the rising numbers of refugees from the war-torn Middle East, highly educated engineers and doctors from poverty-stricken Greece were surging, among other destinations, into the rich Arab nations of the Gulf in search for better payment and working conditions (Labrianidis and Pratsinakis 2016: 10-18).

Parallel to the Arabic language's academic development, the emergence of CEMMIS as a research group under the aegis of the Department of Political Science and International Relations of the University of Peloponnese constitutes a great leap forward for the study of the Middle East in the Greek academia. Quoting the words of its founders "the initial team of scholars and researchers embarked on an ambitious plan to initiate an academic dialogue on the Middle East and the Mediterranean" and since 2008 it "transformed itself into a Centre for Mediterranean, Middle Eastern and Islamic Studies (CEMMIS), broadening its interests to include Muslim societies and communities in South Asia, Africa and Europe".¹⁹ As was the case with Arabic language, the establishment of such

¹⁸ <https://www.eap.gr/en/language-education-for-refugees-and-immigrants/topics/#160>.

¹⁹ <https://cemmis.edu.gr/index.php/en/about-us/about-cemmis>.

a specialized think tank definitely illustrates the way geopolitical challenges emanating from the Arab Spring and the reorientations of the Greek academia are closely associated. Nevertheless, as it becomes obvious from the Center's numerous reports and analyses which are published regularly, its scope far exceeds the boundaries of the Arab countries, while on no account its scholars could be described as Arabists in the classical sense of the term, nor do they intend to do so; their academic profiles are those of international relations specialists focusing on various Middle Eastern topics.²⁰ In that fashion, if *Graeco-Arabica* claims to be an heir to classical Greek orientalists, like Sahas or Gutas, CEMMIS presents as its academic "forefather" the well-known political scientist and historian of the modern Middle East, P.J. Vatikiotis (1928-1997). Not surprisingly, CEMMIS too refers to a "great disappointment" concerning the status of Middle Eastern Studies in Greece and speaks of the gap that the Center aspires to fill.

Islamic Studies in the Absence of Arab Studies

Although Greece has yet to establish her own department of Arab Studies, Islamic Studies do exist within the framework of the Faculty of Theology in the Aristotle University of Thessaloniki and their first students were enrolled in the academic year 2016-17. In that case too, the inception of the new undergraduate program has been dictated by an interplay of domestic policies and geopolitical realities, with its designers and supporters portraying it as a question of national interest. The general secretary for religious affairs, George Kalantzis stated in this regard: "although as a country we have an indigenous Muslim minority and we are Europe's border with the Muslim world, we still do not have an Islamic studies program" (Ekathimerini.com 2016). Indeed, what sets Islamic Studies in Greece apart from similar programs across Europe is that they are not only poised to produce a new generation of local experts on Islam, i.e. islamologists, but rather to offer adequate theological training to Greek Muslims who wish to be appointed as imams in the state schools of the Muslim minority (Koukoumakas 2016). According to the program's webpage, its graduates have:

the necessary scientific training and inner culture to deepen their study of Islamic theology and tradition, as well as the religious phenomenon and its relationship with society, politics and culture. In addition, they meet all the necessary requirements to teach Islam in public schools in Thrace, to work in various scientific, cultural and social organisations and in public or private enterprises.²¹

²⁰ All the center's affiliates' bio can be retrieved from CEMMIS website <https://cemmis.edu.gr/index.php/en/about-us/team>.

²¹ https://theo.auth.gr/en/eisagogiki_mousoulmanikon_spoudon_eng/.

Islam has been from the very beginning an integral part of modern Greece. Muslims constituted the largest religious group after Christians in the newly independent state, whose irredentist ambitions between the 19th and 20th centuries, locally known as *Megalē Idea*, entailed the Greek kingdom's territorial and demographic enlargement, leading to the inclusion of the former Ottoman subjects many of whom being Muslims (Katsikas 2013: 47-49). Institutionally speaking, the Muslims of Greece were internationally recognized as a protected minority "enjoying religious and educational autonomy" for the first time in 1881 by the Convention of the Constantinople and a number of successive treaties, i.e. the Convention of Athens in the aftermath of the Balkan Wars on November 1913, and the Treaty of Sèvres signed on August 1920 (Tsitselikis 2007: 363; Ziaka 2013: 126-27). Even though the percentage of the country's Muslims shrank from 7 to 2 percent as a result of the compulsory exchange of populations between Greece and the newly founded Republic of Turkey following Greek defeat in the Greek-Turkish War (1919-22), the minority status of those exempted from the exchange was enhanced under the terms of the Lausanne Treaty in 1923. Their population comprised Turks, Slavophone Pomaks and Roma (Gypsies) residing in the region of West Thrace in eastern Greece; in view of their diverse ethnolinguistic profile, back then it was agreed by the signatory states to regard them collectively as "Muslim minority" (Tsitselikis 2004: 406). It is worth mentioning that, by the time Kemal Atatürk abolished the *Şarī'a*, Greece had already incorporated it in its national legislation and constitution in accordance with the Lausanne Treaty. Thus, to this day, Greece is the only EU member to apply the *Şarī'a* regardless of European court rulings against it on discrimination grounds (Berger 2020: 116-127). In a sense, while the Greek state boasts about its legal pluralism, in fact it imposes on its Muslim citizens what the expert on the institutional aspects of Greek Islam – professor Tsitselikis calls "neo-millet", i.e. "a system which keeps alive pre-modern legal divisions based on religion and inserts them into the larger framework of modern citizenship" (Tsitselikis 2007: 355).

For several decades, however, the academic study of Islam had been inconsistent with its official status as a Greek state religion. Apart from a few theologians from the universities of Athens and Thessaloniki, like Anastasios Giannoulatos, Archbishop of Albania at present, and the – now retired – Gregory Ziakas, who had systematically studied Islam since the 1970s and attempted via their teaching and treatises to address anti-Islamic prejudices emanating from a decades-old "Turcophobia" intertwined with the ethnoreligious dogma of "Helleno-Christian synthesis" (Grigoriadis 2015: 67-75; Ziaka 2010a: 444-45), the Greek academic institutions as a whole were rather indifferent at best towards the faith of an important segment of the country's citizens. In the meantime, Islamic demographics in Greece started to change since the 1990s and the 2000s and so did the interest of the Greek academics on Islam, giving

way to a much more interdisciplinary approach; to mention but a few, these include professors of religious studies, like the expert on Shia Islam and Ibadism, Angeliki Ziaka (the daughter of Gregory Ziakas mentioned above), professors of law and legal history, e.g. the aforementioned Konstantinos Tsitselikis, who illuminated the legal dimensions of the Muslim minority regarding the Šarī‘a, anthropologists, who conducted rich ethnographic fieldwork in Muslim environments both inside and outside Greece, like Gerasimos Makris and Fotini Tsibiridou, in tandem with political scientists, such as the scientific advisor and founder of CEMMIS, Sotiris Roussos, who has combined the discipline of international relations with the study of Islam and authored many interesting studies on Political Islam, among them *Why Islamists Go Green?* Manos Karagiannis. Consisting mostly of economic immigrants from Asia (mainly Pakistan and Bangladesh) and Africa at first, Muslim presence in Greece was augmented during the last decade by the flows of refugees to Europe, mainly Arabs, Persians and Afghans. In order to differentiate between the Muslim Greek citizens of the Lausanne Treaty and these new-comers, Greek scholars tend to call them “new Islam” as compared to the “old Islam” of the minority. Still, “new Islam” is neither institutionalized nor does enjoy the rights and the autonomy of the “old Islam”, notably with respect to the jurisdiction of the Šarī‘a (Hatziprokopiou and Evergeti 2014: 604-606; Ziaka 2010b: 263-294).

It is against this background that the senate of the Aristotle University of Thessaloniki voted in early 2014 in favor of establishing for the first time in the Greek academia, Islamic Studies within the Faculty of Theology. As it had been expected, a part of the Greek Orthodox clergy and the most conservative academics and politicians belonging to the right of the political spectrum, vehemently opposed the initiative from the outset by staging public rallies and even appealed to the Council of State, the country’s supreme administrative court, questioning its constitutionality, despite the fact that the Archbishop of Athens and all Greece, Ieronymos, gave its consent (Tzimas 2017). The arguments of the Islamic Studies’ critics, the fiercest among them being the then Metropolitan of Thessaloniki, Anthimos, revolved around the “incompatibility” of teaching Islam and Orthodoxy together within the same faculty, the creation of a “breeding ground for Islamic extremism” and the “hidden agendas” of Erdoğan’s Turkish Islamism, echoing well-known islamophobic clichés of the Greek public discourse during the last quarter of a century (Sakellariou 2017: 515-20; Sakellariou 2021).

The supporters of Islamic Studies on the other hand, defended their decision on scientific and national grounds alike. The program’s “chief architects”, Professor Chrysostomos Stamoulis, then president of the Department of Theology, and Angeliki Ziaka, undertook the task of informing the public and addressing misconceptions surrounding the project. The promotion of interfaith dialogue

between Christianity and Islam (both “old” and “new”), which almost ten years ago had reached approximately 5% of the country’s overall population,²² has been mentioned several times in interviews and public interventions (Paratiritis tis Thrakis 2016). Additionally, political arguments have been expressed, invoking the need to keep extremist views at bay through the supervision of the future Greek imams’ theological training, i.e. what the general secretary for religious affairs has described as “checking fundamentalism through knowledge” (Lakasas 2016), or even the national necessity to curtail Turkey’s influence on the religious instruction of the Greek madrasas’ teaching personnel (Fotopoulos 2016). Such arguments, apparently tried to reverse in their favor the ultranationalist and islamophobic rhetoric of Islamic Studies’ critics. After all, it should be remembered that before the inauguration of the program, the Greek imams were either – inadequately – trained as teachers and not theologians in the State Special Pedagogical Academy of Thessaloniki (EPATH) that was founded in 1969, or they received their theological training from Turkey or the Arab countries, like Egypt and Saudi Arabia (Ziaka 2009: 141-178). Therefore, Islamic Studies in the Aristotle University of Thessaloniki could truly fill that existing gap, even though, Ziaka has made it clear that on no account does the specific academic program intend to “compete in any way with Islamic universities of Muslim majority countries on a confessional level” (Ziaka and Koukounaras 2021: 174) or “replace the Qur’anic schools, but rather contribute in a more scientific and broader understanding of the Islamic worlds and civilizations” (Paratiritis tis Thrakis 2016).

Regarding the program’s content, it is carefully designed to keep the balance between endowing the future imams with all the theological requirements they need to undertake their teaching assignments and providing all students (Muslims and non-Muslims alike) with an interdisciplinary approach towards the study of Islam, according to the study guide.²³ In the same fashion, the inclusion of Arabic language courses in every semester does not only intend to pave the way for the students’ immersion in the scientific disciplines of Islamic theology, e.g. *Tafsīr*, whose attendance demand a decent understanding of Classical Arabic terminology, but also train them in Modern Standard Arabic, reaching a level equivalent to B2. Besides, “the learning of the relevant languages (with emphasis on Arabic and Persian)”²⁴ is explicitly referred among the program’s goals. The program’s professor of Arabic language and history, Evina Dimitriadou-Badawi, who kindly shared her experience from the class, clarified that the use of examples from the Quran, the Hadith or traditional Islamic historiography throughout the language acquisition process,

²² <https://www.pewresearch.org/religion/2011/01/27/table-muslim-population-by-country/>.

²³ <https://qa.auth.gr/en/x/studyguide/600000173/current/>.

²⁴ https://theo.auth.gr/en/eisagogiki_mousoulmanikon_spoudon_eng/.

generally keeps a pace with more secular themes related to contemporary Middle Eastern politics, especially in the advanced levels (Arabic VI-VIII).²⁵ Consequently, the program's contribution in teaching the Arabic language at an academic level should be highlighted, remedying to some extent the country's institutional deficit with regard to Arab Studies.

Conclusion

The article illustrated the breakthroughs in the development of Arab Studies in the Greek academia, along with the impediments to their growth and materialization. Definitely, there are no easy answers to the question why an autonomous university department of Arab Studies has yet to be established, considering the main obstacles at play at several historical junctures throughout the period under examination: the reassessment of priorities and an emphasis on the study of the West, notably for political and ideological reasons, at the expense of the non-European worlds, the lack of state funding and initiatives, the traditionally negative attitudes towards Islam and consequently the Arabs, stemming from the "Hellenization" of the Byzantine history and/or the memory of Ottoman rule in the national consciousness, as well as a belief that the academic discipline of Arab Studies is sufficiently served within the existing departments of Mediterranean and Balkan, Slavic and Oriental Studies, in tandem with the program of Islamic Studies.

As our research has demonstrated, both orientalism and – the closely associated with it – Arab Studies in the Greek academia, have been more developed in literary terms, i.e. studies, treatises and literature, rather than institutional, i.e. in the form of research centers and university departments. The few bright exceptions, which saw the light of the day from the early 1980s onwards, like the Association of Greek and Arab Studies (1980), CEMMIS (2008) and, of course, the undergraduate program of Islamic Studies (2016), prove that rule. Nonetheless, in the absence of a specialized academic program or center of Arabic Studies, the above-mentioned initiatives constitute an important leap forward, whether through the publishing of essays on the Graeco-Arab medieval relations and contemporary Arab and Middle Eastern affairs or the preparation of local experts on Islam, those academic endeavors combinedly enhance the status of Arab Studies. This is particularly true for Islamic Studies' constructive role in advancing the academic study of the Arabic language.

Furthermore, in accordance with the essay's findings, the status and orientations of Arab Studies in the Greek academia at present have been and

²⁵ Interview with Evina Dimitriadou-Badawi, 14 December 2024.

remain susceptible at various degrees to two parameters: historical ties to the Arab lands and peoples, and domestic and regional politics. In regard to the first, Greek Orientalism owes much to the *Egyptiōtes* whose experiences, knowledge and initiatives throughout most of the 20th century served as a stepping stone for introducing the Greek public and academia into the study of Egypt, Islam, and the Arabs; meanwhile, the Greek orientalists' "rediscovery" of the Graeco-Arab early intellectual contacts, notably the Abbasids' translation movement, not only redeemed the – erstwhile negative – public perceptions of the Arabs vis-à-vis Hellenism, especially in the national historiography and the school textbooks, but also represents the most prolific field of the domestic arabist literary production. As for the second, even if the academic footprint of the Greek pro-Arab policies until the late 1980s has been rather mediocre, that was not the case with the ramifications of the Arab Spring, as the relevant data from the Arabic classes of the Department of Balkan, Slavic and Oriental Studies have demonstrated. The same applies to the country's Islamic Studies, when questions of national interest in relation to the status of Islam in Greece were called upon by the program's founders. New political calculations corresponding to the changing geopolitical facts in Greece's Arab and Middle Eastern neighborhoods, would hopefully give the green light for the inception of Arab Studies in the country's academia.

REFERENCES

- Adamantidou, M. 2024. *Egyptiōt Greeks and the Arabic Language*. Athens: Asini. (in Greek).
- Bassoukos-Condylis, H. 1997. *Stéphanitès kai Ichnélatès, traduction grecque (XI^e siècle) du livre Kalīla wa-Dimna d'Ibn al-Muqaffa (VIII^e siècle): étude lexicologique et littéraire*, Louvain.
- Bayat, A. 2017. *Revolution without Revolutionaries. Making Sense of the Arab Spring*. Stanford: Stanford University Press.
- Berger, S.M. 2020. "The last Sharī'a court in Europe: on Molla Sali v. Greece (ECHR 2018)". *Journal of Islamic Law*, 1(1). 115-134.
- Eleftheriadis, N. 1909. *Oriental Studies: the privileges of the Ecumenical Patriarchate*. Smyrna: Vidori. (in Greek).
- Ellethy, Y. 2006. *The Arabic Language for the Greeks*. Thessaloniki: Zitros. (in Greek).
- Foulidi, X., Oikonomakou, M., & Papakitsos, E.C. 2019. "Language Diversity in the Greek Educational System: Promoting Multilingual Classroom Policies". *Journal of Research Initiatives*, 5(1). 1-11.

- Grigoriadis, I. 2015. *Religion and Nationalism in Greece and Turkey: A "Holy Synthesis"*. Thessaloniki: Epikentro. (in Greek).
- Grypeou, E. 2010. *Christianity and the Quran. A Survey in Islam's Christian Elements*. Athens: Maistros. (in Greek).
- Gutas, D. 1998. *Greek Thought, Arabic Culture; The Graeco-Arabic Translation Movement in Baghdad and Early 'Abbasid Society (2nd-4th/5th-10th C.)*. London and New York: Routledge.
- Hatziprokopiou, P. and Evergeti, V. 2014. "Negotiating Muslim identity and diversity in Greek urban spaces". *Social & Cultural Geography*, 15(6), 603-626.
- Kamel, S. and Thalassinou, K. 1950. *Qāmūs 'Arabī – Yūnānī*. Al-Qahira. (in Arabic and Greek).
- Karampetsos, E.D. 1984. "Stratis Tsirkas and the Arabs". *Journal of Modern Greek Studies*, 2(1). 39-51.
- Katsikas, S. 2013. "Millet legacies in a national environment: Political elites and Muslim communities in Greece", Benjamin Fortna et al (eds.), *State-Nationalisms in the Ottoman Empire, Greece and Turkey (1830-1945)*. London and New York: Routledge. 47-72.
- Kazamias, A. 2022. "Dependence and Transposition: Orientalist representations of the Arabs in modern Greek culture". *Journal of Greek Media and Culture*, 8(2). 161-184.
- Kazamias, A. 2007. "The imperialist faith of the nation: The Greek expedition to Egypt May – August 1882", Constantine Demadis (ed.), *The Greek World between the Age of Enlightenment and the 20th Century*. Athens: Ellēnika Grammata Publishing House. 99-110. (in Greek).
- Kazantzakis, N. 1991. *Rihla ilā Miṣr*. Al-Qahira: Manšūrāt Mağallat Adab wa Naqd.
- Kehayoglou, G. 1989. "The Discontinuity of Greek Literary Responses to the Arab World (18th – 20th Centuries)". *Journal of Modern Greek Studies*, 7(1). 65-76.
- Kim, Y.R. 2023. "Paparrigopoulos on Continuity, Constantine, and the Council of Nicaea". *Journal of Modern Greek Studies*, 41(1). 1-23.
- Kitroeff, A. 1989. *The Greeks in Egypt 1919-1937 Ethnicity and Class*. London: Ithaca Press.
- Kondyli, E. 2019. *Adonis: al-Muṭabaqāt wa-l-Awā'il*. (trans.) Athens: Pedio. (in Greek).
- Kondyli, E. [2008], 2016. *Arabic Civilization*. Athens: Ellinika Grammata. (in Greek).
- Kondyli, E. [1991], 2017. *Introduction to the Arabic Literature*. Athens: Pedio. (in Greek).
- Kondyli, E. 2020. *Mediterranean Chronicles. Byzantium, Islam and the West*. Athens: Pedio. (in Greek).
- Kourgiotis, P. 2023. "From Nasser to Arafat and Ibn Salman; the Greek pro-Arabism revisited". *The Maghreb Review*, 48(1). 39-65.

- Kourgiotis, P. 2012. *The Arabic Grammar for the Greeks*. Thessaloniki: Zitros. (in Greek).
- Koutsounaki, M. 2022. *Exploring Orientalist Stereotypes in the Greek Educational System: An Analysis of the Curricula and the Educators' Attitudes*. (postgraduate Dissertation, Hellenic Open University).
- Labrianidis, L. and Pratsinakis, M. 2016. "Greece's new Emigration at times of Crisis". *Hellenic Observatory Papers on Greece and Southeast Europe*, 99. 1-38.
- Liakos, A. 2001. "The making of the Greek History: The construction of national time", Jacques Revel, Giovanni Levi (eds.), *Political Uses of the Past. The recent Mediterranean Experience*. London: Frank Cass. 27-42.
- Mavroudi, M. 2015. "Translations from Greek into Arabic and Latin during the Middle Ages: Searching for the Classical Tradition". *Speculum*, 90(1). 28-59.
- Mavroudi, M. 2019. "Approaches towards the Graeco-Arabic Studies in the 20th century: Cultural and political views". *Vizantina*, 37. Thessaloniki: Center for Byzantine Studies. 271-316. (in Greek).
- Michailidis, E. 1966. *Bibliography of the Egyptian Greeks (1853-1966)*. Alexandria: Center for Hellenic Studies. (in Greek).
- Ministry of Education. 2017. *To ergo tis ekpaidefsis prosfigon*. [The Task of Educating Refugees].
- Moussa, S. 2015. *The image of the Arabs in the Egyptotic Greek-Egyptian Literature*. (unpublished Ph.D. dissertation, National and Kapodistrian University of Athens). (in Greek).
- Muhawi, I. 2005. "The Arabian Nights and the Question of Authorship". *Journal of Arabic Literature*. 36(3). 323-337.
- Nomikos, C. [1927], 2011. *Introduction to the History of the Arabs*. 2nd ed. Athens: Myrmidones. (in Greek).
- Palaiologou, N., Michail, D. & Toumpoulidis, G. 2018. "Multi-country Partnership to Enhance the Education of Refugee and Asylum-seeking Youth in Europe – PERAE". *Comparative Report. SIRIUS-Policy Network on Migrant Education. SIRIUS*. <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/10/Refugee-Education-Asylum-Greece-final-1.pdf>
- Paparrigopoulos, K. 1902. *History of the Hellenic Nation*. Volume III. 6th edition. Athens: Eleftheroudakis. (in Greek).
- Pentakis, G. 1885. *Greek-Arabic Dictionary*. Alexandria. (in Greek and Arabic).
- Petroxeilos, A.P. 1927. *Practical Method for Learning Arabic*. Alexandria: Kasimatis and Ioannas Printing. (in Greek).
- Politis, A. 1928. *Hellenism and Modern Egypt. A History of the Greeks of Egypt from 1798 until 1927*. Alexandria – Athens: Grammata Publishing House. (in Greek).
- Radopoulos, G. Rad. 1930. *King Fuad I and the Rebirth of Egypt*. Alexandria: Kasimatis and Ioannas Printing. (in Greek).
- Rogan, Eugene. 2017. *The Arabs: A History*. New York: Basic Books.

- Romanos, K. 2001. *Hellenistic Islam*. Athens: Alexandria Publications. (in Greek).
- Roukounas, E. 1983. *Foreign Policy 1914-1923*. Athens: Gregory Publications. (in Greek).
- Sahas, D. 1972. *John of Damascus on Islam: "The Heresy of the Ismaelites"*. Leiden: E.J. Brill.
- Sakellariou, A. 2017. "Fear of Islam in Greece: Migration, terrorism and 'ghosts' from the past". *Nationalities Papers*, 45(4), 511-523.
- Sakellariou, A. 2021. "Public Intellectuals and Islamophobia in Greek Society: Entrenching the Discourses of Fear". *Religions*, 12(11), 995.
- Sakkas, J. 2002. *Arabs in Modern and Contemporary Times, History and Society*. Athens: Patakis.
- Soper, C. and Fetzer, J. 2018. *Religion and Nationalism in Global Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. 110-132.
- Soulogiannis, E. 2010. "O Konstantinos Karamanlis and the Greeks of Egypt with reference to the Greek – Egyptian relations". *ANALEKTA*, 9(2). 9-19. (in Greek).
- Tsibiridou, F. and Bartsidis, M. 2016. "'Dignity' as Global Civic Virtue: Redefining Democracy Through Cosmopolitics in the Era of Neoliberal Governmentality". Alnasseri Sabah (ed.). *Arab Revolutions and Beyond*. New York: Palgrave – Macmillan. 31-54.
- Tsitselikis, K. 2004. "The Legal Status of Islam in Greece". *Die Welt des Islams*, 44(3), 402-431.
- Tsitselikis, K. 2007. "The Pending Modernization of Islam in Greece: From Millet to Minority Status". *Südosteuropa*, 55(4), 354-373.
- Vergou, P., 2019. "Living with difference: Refugee education and school segregation processes in Greece". *Urban Studies*, 56(15), 3162-3177.
- Zambeta, E. 2000. "Religion and national identity in Greek education". *Intercultural Studies*, 11(2), 145-155.
- Zampaki, T. 2006. *Alexander the Great: His Image in the Early Arabic Historiography*. Thessaloniki: Kyriakidi Brothers. (in Greek).
- Zampaki, T. 2022. *Hellenic Letters in the Arabic Literature*. Thessaloniki: Kyriakidi Brothers. (in Greek).
- Zervas, T.G. 2012. *The Making of a Modern Greek Identity: Education, Nationalism and the Teaching of a Greek National Past*. East European Monographs distributed by Columbia University Press.
- Ziaka, A. 2010. *Between Polemics and Dialectics: Islam in the Byzantine, post-Byzantine and Modern Greek Literature*. Thessaloniki: Pournara. (in Greek).
- Ziaka, A. 2010. *Interreligious Dialogues. Volume II*. Thessaloniki: Pournara. (in Greek).
- Ziaka, A. 2009. "Muslims and Muslim Education in Greece". *Islamic Education in Europe*. Ednan Aslan, (ed.). 141-178.

- Ziaka, A. 2013. "Greece Debate and challenges". In *Applying Shari'a in the West*. Maurits S. Berger, (ed.). Leiden University Press. 125-140.
- Ziakas, G. 2007. *Greek Letters and Aristotle in the Arab Tradition*. Thessaloniki: Agra Publications. (in Greek).
- Ziaka, A. and Koukounaras, Liagkis, M. 2021. "Islamic Religious Education and Teaching about Islam in Greece". In *Islamic Religious Education in Europe: A Comparative Study*. Franken Leni and Bill Gent, (eds.). Routledge. 162-178.

Electronic References

- Drozdiak, W. February 5, 2016. "Greece's frightening inability to deal with the refugee influx". Brookings. <https://www.brookings.edu/articles/greeces-frightening-inability-to-deal-with-the-refugee-influx/>
- Ekathimerini-com. January 10, 2016. "Islamic studies program at Greek university gets the green light". <https://www.ekathimerini.com/news/204916/islamic-studies-program-at-greek-university-gets-the-green-light/>
- European Commission. October 12, 2015. "Greece: Assessing the refugee crisis from the first country of reception perspective". European Website on Integration. https://migrant-integration.ec.europa.eu/news/greece-assessing-g-refugee-crisis-first-country-reception-perspective_en
- Fotopoulos, N. October 4, 2016. "Islamic Studies commence officially". Efsyn. https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/84877_episimi-proti-gia-tmima-is-lamikon-spydon-toy-apth
- Koukoumakas, K. January, 15 2016. "Islam will be taught in the Aristotle University of Thessaloniki since next October". Vice. <https://www.vice.com/el/article/mousoulmanikes-spoudes-panepistimio-thessalonikis/> (in Greek).
- Lakasas, A. January 10, 2016. "The Islamic Studies' Program in the Aristotle University of Thessaloniki". Kathimerini. <https://www.kathimerini.gr/society/845143/programma-islamikon-spydon-sto-apth/> (in Greek).
- Paratiritis tis Thrakis. July 5, 2016. "Angeliki Ziaka: the Administrative High Court decided in favor of the Islamic Studies' Program in the Aristotle University of Thessaloniki". <https://www.paratiritis-news.gr/koinonia/angeliki-ziaka-to-ste-gnomodotise-thetika-gia-tin-katefthynsi-mousoulmanikon-spoudon-sto-apth/>
- Tzimas, S. January, 11 2017. "Islamic studies students laugh off criticism". Ekathimerini-com. <https://www.ekathimerini.com/society/215159/islamic-studies-students-laugh-off-criticism/>

II.

MISCELLANEA

إياد الحاج¹
مدرسة "يني" الثانوية، باحث مستقل

محمد نفاع والتميز اللغوي

ملخص. تتمحور هذه المقالة حول المميزات التي انفرد فيها الكاتب الفلسطيني محمد نفاع (1940-2021م) عن غيره من الكتاب، وحول المرحلة التي نشط فيها نفاع أدبياً، وذلك من خلال إجراء عرض لأراء النقاد عن المراحل الأدبية المختلفة التي عاصرها الأدب الفلسطيني، وعن انتماء نفاع لواحدة منها، وعن مميزات هذه المرحلة التي كان نفاع جزءاً منها، بل من أبرز كتابها. وتحاول هذه المقالة عرض القواسم المشتركة للكتاب الفلسطينيين، الباقين في أراضى 1948، كما اصطلاح على تسميتهم، على مستوى المضامين؛ وتُظهر أن نفاع كان متشابهاً بمواضيعه مع غيره من الكتاب؛ ولكن هذه المقالة تبين إجماع النقاد على أن ما ميز نفاع لم يكن مضمون قصصه، فقد تمحورت القصص حول نفس المواضيع تقريباً؛ ولكن نفاع تميز عن غيره بلغته الأدبية الخاصة. وتحدد هذه المقالة العناصر الخاصة التي كانت الأساس الذي بنيت منها هذه اللغة، وقد أشار النقاد إلى عنصرين أساسيين شكلاً أهم مركبات لغة نفاع الأدبية، وهما: التراث الفلسطيني، واللغة المحكية، فقد اعتمد نفاع في بناء لغته على هذين العنصرين، بشكل أساسي ومتفاوت في آن واحد، فقد ارتفع منسوب هذه العناصر كلما تقدم نفاع في مسيرته الإبداعية، فشرعت هذه العناصر تملأ مساحات صفحاته وتبلور بهذا أسلوبه الخاص الذي تميز به. إن الأمر الفريد عند نفاع هو أن العناصر التي قام عليها أسلوبه الأدبي رافقته من بداية مسيرته الأدبية وحتى نهايتها، فقد ظهرت في قصته الأولى، وارتفع منسوبها في قصته الأخيرة، ولكنها نفس العناصر، وإن اختلفت نسبة بروزها في قصصه. وقد أشار النقاد إلى هذه العناصر الكامنة باللغة، فأصبح نفاع الكاتب الذي يتميز بلغته عن سائر الأدباء. وهذه المقالة تضيء هذا الجانب نظرياً، أما الجانب التطبيقي فيحتاج مقالة أخرى.

الكلمات المفتاحية: محمد نفاع، الأدب الفلسطيني، التراث الفلسطيني، الكتاب الفلسطينيون، الأسلوب الأدبي

مراحل التطور الأدبي

كنت قد تبنيت، في بحث سابق،² الادعاء القائل: "نحن نرى قصتنا العربية الفلسطينية امتداداً للحركة الأدبية التي جاشت في فلسطين قبل عام 1948، تلك الحركة التي استجابت لمتطلبات الكفاح اليومية للشعب، ولمستجدات الساعة كاحتساب الأرض وإفقار الشعب وتهئية الجو لطرد الشعب الفلسطيني من وطنه وإقامة الوطن القومي اليهودي عملاً بالمقولة الصهيونية "أرض بلا شعب لشعب بلا وطن" (بولس 1987: 17). وهذا الادعاء يعتمد على الفرضية القائلة: "لا يمكن لقصة فنية أن تتضج وأن ترسخ في فترة وجيزة دون أن تتنفس في جو سابق لوجودها؛ فما من أدب ينشأ في فراغ، بل لا بد لهذا الأدب من جذور

¹ E-mail: anmar.2001@hotmail.com

² "وظيفية اللغة في رواية فاطمة لمحمد نفاع"، أطروحة ماجستير، جامعة حيفا، 2019.

يعتمد عليها لينمو ويتطور ويشمخ" (بولس، 1987: 17). وكان الهدف من ذلك هو إبراز الدور الذي قام به نفاع، إلى جانب الأدباء الفلسطينيين الآخرين الذين سبقوه، والذين عاصروه، في الحفاظ على الإرث الثقافي الفلسطيني، وفي الارتقاء الفني بهذا الإرث، من خلال المساهمة الشخصية المتميزة. ومن الأدباء الذين سبقوا نفاع إلى مجال القصة، والذين ينتمون إلى المرحلة الأولى، مرحلة ما بعد النكبة، والتي استمرت حتى أواسط الستينات: "أبرز كتاب القصة في هذه المرحلة على سبيل المثال لا الحصر: إميل حبيبي، حنا إبراهيم، ممدوح صفدي، نجيب سوسان، فرج سلمان، مصطفى مرار، سليم خوري، أكرم أبو حنا، محمود عباسي، إلياس عوض، قيصر كركبي، عيسى لوباني وآخرون" (بولس 1987: 20). أما المرحلة الثانية، التي تلت هذه المرحلة الأدبية الأولى بعد النكبة، فامتدت من أواسط الستينات وحتى تسعينات القرن الماضي، فقد شهدت كتابًا آخرين انضموا إلى الرعيل الأول: "من أبرز القصاصين في هذه المرحلة عدا الذين ذكرناهم سابقًا: محمد علي طه، محمد نفاع، توفيق فياض، أحمد حسين، ناجي ظاهر، عصام خوري، سلمان ناطور، نبيه القاسم، زكي درويش، حسين مهنا، رياض بيدس، عفيف سالم، وآخرون" (بولس 1987: 21). أسعى في مقالتي هذه إلى إبراز لغة نفاع الأدبية على اعتبار أنها مشروعه الأدبي المتميز، والسؤال الذي يطرح نفسه: لماذا اللغة؟ لماذا اخترت هذا الجانب من أدب نفاع لأبحثه؟ وللإجابة عن السؤال السابق، يجب مراجعة آراء النقاد الذين سأتى على ذكر أبحاثهم تباعًا، في بحثي هذا، لكي أصل إلى الاستنتاج الذي وصلت إليه، وهو أن محمد نفاع تميز عن غيره من الكتاب الفلسطينيين، أبناء الأقلية الفلسطينية في إسرائيل، باللغة. والسؤال الذي يستتبع مقالتي هذه حوله هو: ما هو الذي يميز أدب نفاع عن غيره من الأدباء؟ وما هي مميزات لغة نفاع الأدبية؟ وسأبدأ بتحديد آراء النقاد الذين تعرضوا لأدب نفاع، مبينًا ما توصلوا إليه من مميزات خاصة لهذا الكاتب تدعم اختياري لموضوع لغة نفاع كمادة مقالتي هذه. إن المتتبع للإنتاج الأدبي، في المرحلة الأدبية الثانية للأدب الفلسطيني في البلاد، يجد القواسم المشتركة في هذا الإنتاج، على مستوى المضمون وعلى مستوى الشكل.

أما المضامين التي دارت عليها معظم قصص هذه المرحلة فكانت: (1) دور الشيوعيين في توعية شعبنا (2) دور الفلسطيني في غربته إزاء ما يحدث لشعبه (3) التمزق الفلسطيني الكائن بين من بقي على أرض الوطن وبين الذين شردوا، ومن ثم العلاقة الأبدية بين شقي هذا الشعب (4) سياسة الصهيونية عامة في إغواء الشعب على بيع أرضه (5) الأرض والارتباط بها (6) تماثل العرب في إسرائيل مع قضايا شعبيهم في المنافي والشتات (7) رصد الأحداث العالمية وتأثيرها على الواقع الفلسطيني في المخيمات (8) تعرية سلبيات الشعب الفلسطيني (9) الانحياز إلى فقراء الوطن (10) شخصية اليهودي وخاصة التقدمية (11) قضايا المثقف وهمومه (12) البطالة ونتائجها على الفرد والمجتمع (13) تصوير المجتمع الإسرائيلي بصراعاته المتعددة (14) تعرية سلبيات مجتمعنا (بولس 1987: 21-22).

ويعدد الباحث محمود عباسي المواضيع التي تمحورت القصة القصيرة حولها حتى عام 1976، وهو يذكر الكاتب نفاع كأحد الكتاب الذين تناولوا بعض هذه المواضيع و"الموتيفات"، والمواضيع التي ذكرها هي: انعكاس المشاكل النابعة عن الصراع العربي - الإسرائيلي، تشتت شمل العائلة ومعاناة اللاجئين، وتحت عنوان هذا "الموتيف" يذكر عباسي قصة "المشردون" التي وردت في مجموعة "الأصيلة" لنفاع، والتي صدرت عام 1975، ويذكر، أيضًا، قصة "ذكريات لاجئ" التي نشرت في مجلة الجديد عام 1965 (عباسي 1998: 199)؛ مصادرة الأراضي و"موتيف" التشبث بالوطن والأرض، وحول هذا الموضوع يذكر عباسي قصة "خفق السنديان" التي قدمها نفاع لقرائه، ضمن مجموعة "الأصيلة"، عام 1975 (عباسي 1998: 200)؛ "موتيف" الغربة، إشكالية الهوية الذاتية، والتمزق النفسي؛ موضوع الحكم العسكري، وهو يذكر قصة نفاع "بيننا خبز وملح"، في هذا الباب، والتي نشرت في مجلة الجديد (ن. م.: 203)؛ حرب حزيران 1967 - نقطة التحول الأولى، وهو يسجل في هذا الموضوع لنفاع قصة "محمود أحمد والآخرون" وقصة "جمجمة رقم 14"، وقد وردتا في مجموعة "الأصيلة" (ن. م.: 204)؛ أصداء حرب أكتوبر، وذكر في إطار هذا الموضوع قصة نفاع "ودية" التي نشرت في مجلة الجديد، عام

1976 (ن. م. ص 205)؛ العلاقات العربية اليهودية في إسرائيل على خلفية الصراع العربي - الإسرائيلي؛ النظرة إلى القيادة التقليدية - شخصية المختار والعملاء، ويتعرض نفاع إلى هذا الموضوع في أكثر من قصة، ففي مجموعة "الأصيلة" يقدم قصة "حيدر"، وفي مجلة "الجديد" ينشر قصة "المستعطي" في عام 1971، وفي مجموعة "الأصيلة" يقدم قصة "الخائن" (ن. م.: 201)؛ الحنين إلى السلام والنقمة على الحروب، ويشير في هذا المجال إلى قصة نفاع "الأخذ بالثأر" الواردة في مجموعة "الأصيلة" (عباسي 1998: 211)؛ مواضيع عامة - الدين، المجتمع، التقاليد البالية وصراع الأجيال، ويعرض في هذه المواضيع قصة نفاع "مذكرات لاجئ" التي نشرت في مجلة "الجديد" عام 1965 (ن. م.: 212)؛ موضوع المرأة والأسرة، ويورد في هذا الموضوع قصة نفاع "حقوق السنديان" من مجموعة "الأصيلة" (ن. م.: 214)، ويضيف قصة نفاع "معلمة الأولاد"، من مجموعة "الأصيلة" (ن. م.: 215)؛ وينتهي بصراع الأجيال ومواضيع الحياة الريفية، وينوه في هذا المجال إلى قصة نفاع "الله أعطى والله أخذ" من مجموعة "الأصيلة" (ن. م.: 215).

والجدير ذكره أن جميع المواضيع التي كتب فيها نفاع، كما أظهر عباسي (ن. م.: 113-216)، هي مواضيع تشارك نفاع في معالجتها مع العديد من الأدباء، في مجال القصة القصيرة، وفي مجال الرواية، منذ عام 1965، وحتى عام 1976، في بلادنا، وقد أصدر نفاع مجموعته القصصية الأولى "الأصيلة" عام 1975.

أما شمعون بلاص فلديه تقسيمه للأدب الفلسطيني: يمكن تقسيم الأدب الفلسطيني إلى فرعين رئيسيين: الفرع الذي نما في مخيمات اللاجئين، والفرع الذي تطور وتبلور في دولة إسرائيل. يمكن تسمية الأول: أدب اللاجئين، والثاني: أدب الأقلية القومية. وهذان الفرعان يتعلقان بأصل واحد، هو الحضور الفلسطيني، حاضر شعب ممزق ومفروق يطمح أن يجتمع على أرضه التي لم تعد له؛ أما "الموتيفات" المركزية في الأدب الفلسطيني، بفرعيه، فكانت: شعور البطل الفلسطيني بالعزلة، محاولات هذا البطل أن يتم استيعابه في المجتمع الجديد، شعوره بالظلم، التصاقه بماضيه ومواضيع أخرى؛ وبفضل هذه "الموتيفات" والمواضيع تحددت هوية الأدب الفلسطيني، في الأدب العربي (بلاص 1978: 7).

وهذه الفترة التاريخية قيد البحث، التي شهدت الدور الأدبي الذي اضطلع به نفاع، في بداية رحلته الإبداعية، يقول عنها بلاص: إن الفترة الممتدة بين حزيران 1967، وأكتوبر 1973، هي فترة قصيرة، نسبياً، لكنها كانت من أكثر الفترات غنى، ومن أكثر الفترات إثارة للاهتمام في الأدب العربي المعاصر. ولم يتحقق ذلك لأن الصراع احتل مكاناً مركزياً فيها، لكن لأنها كشفت لنا عالماً كاملاً من التجارب، هذا العالم الذي كان حتى الآن، مغلقاً أمام القارئ ومتواضعاً في نظره (بلاص 1978: 9).

مما رصدته من آراء الباحثين السابقين، يتبين أن المواضيع التي تناولها الأدباء الفلسطينيون، من أواسط الستينات فصاعداً، وحتى أواسط السبعينات، على أقل تقدير، كانت محددة، بل ومشتركة بينهم، بحيث لا يمكن أن نشير إلى أن هذا الأديب الشاب، في حينه، محمد نفاع، قد تميز بمضمون كتاباته عن غيره من الأدباء الفلسطينيين، مما يثير السؤال من جديد، إذا كان نفاع قد اشترك مع غيره من الأدباء الفلسطينيين بالمواضيع و"الموتيفات"، فيماذا تميز عنهم، من بداية طريقه الأدبية، وحتى اليوم؟

بعدما تعرضت للمواضيع التي تناولها الأدباء الفلسطينيون في كتاباتهم، ووجدت أن المواضيع مشتركة تقريباً بينهم، أنتقل إلى الأسلوب الذي تميز به نفاع عن غيره من الأدباء، علني أجد ضالتي فيه. ونحن نتحدث عن المرحلة الثانية من مراحل تطور القصة الفلسطينية، من أواسط الستينات وحتى التسعينات من القرن الماضي، هذه المرحلة التي تميزت بتطور الشكل الأدبي:

وهكذا مع تسارع الأحداث كان المناخ خصيباً للقصة فشهدنا في هذه الفترة مداً أدبياً متطوراً، فزاد عدد القصاصين وشهدنا، ولأول مرة، أنواعاً قصصية جديدة كانت تتلمس بداياتها في المرحلة السابقة كالرواية والمسرحية. ومن أبرز القصاصين في هذه المرحلة، فضلاً عن الذين ذكرناهم سابقاً: محمد علي طه، محمد نفاع، توفيق فياض، أحمد حسين، ناجي ظاهر، عصام خوري، سلمان ناطور، نبيه القاسم، زكي درويش، حسين مهنا، رياض بيديس، عفيف سالم... وآخرون (بولس 1987: 21).

واضح أنه جرى تقدم ملموس في المستوى الفني للكتابة القصصية في هذه المرحلة:

أما من حيث الشكل فنجد تقدماً ملموساً في هذه المرحلة، كما نجد أن القصة القصيرة اتخذت عدة أشكال، منها الصورة القلمية المكتفة، منها الحكاية الشعبية الواقعية بأنواعها، المونولوج الداخلي وتيار الوعي، ثم نجد التقدم في بناء الحدث وسير أغوار الشخصيات، وغياب المباشرة والنغمة الخطابية، كما نلاحظ أن معظم القصاصين طرّقوا أبواب التجريب في قصصهم (بولس 1987: 22).

نلاحظ أنّ التجديد كان على مستوى الشكل، لأنّ المضمون في هذه المرحلة كان مشتركاً بين الأكثرية الساحقة من كتابنا، فهو تناول نفس المواضيع، تقريباً، تلك المواضيع التي أوجزها بولس بأربعة عشر موضوعاً (بولس 1987: 21-22). يتبين أن المضامين في القصة كانت هي القاسم المشترك بين كتابنا الفلسطينيين، في هذه المرحلة المتقدمة، ومن أبرز الملامح العامة للقصة في هذه المرحلة:

البعد الاجتماعي الواضح في معظم القصص، والانتقال إلى الالتزام القومي والإنساني عبر مختلف المدارس، تطور في التقنية وتجديد في الشكل، إزالة الترهل السردى والاقترب من التعبير المكثف والشعري، تطعيم الواقعية بالرمز والاستعارة، ظهور عدد كبير من الكتاب الشباب، سيادة المدرسة الواقعية والواقعية الاشتراكية، شق الطريق أمام رواية فلسطينية محلية راقية، شق الطريق أمام مسرحية فلسطينية محلية ناضجة (بولس 1987: 22).

التراث جزء من لغة نفاع الأدبية

يوجد تأكيد على النقلة النوعية بأسلوب الكتابة، في هذه المرحلة من تطور القصة الفلسطينية المحلية؛ ومحمد نفاع أحد رواد هذه المرحلة المتقدمة في المسيرة الأدبية الفلسطينية المحلية، فما الذي ميز نفاع عن غيره من الكتاب، على مستوى الأسلوب، إن لم يكن على مستوى المضمون؟ وهنا نستطيع أن نربط أسلوب نفاع الأدبي بالتراث، فالتراث عند نفاع جزء عضوي من لغته الأدبية. كيف ينعكس التراث في لغة نفاع الأدبية: "بموهبة مصقولة وتجربة ثرية كان محمد نفاع قد أرسى قواعد متينة لمدرسة بارزة في السرد الفلسطيني، لا يحق لأحد من كتاب القصة عندنا أن يناقسه في ريادة في ذلك. هي مدرسة "حكي التراث" أو ما نسميه الحساسية التراثية" (طه 2016: 309). إذن، هو رائد في "حكي التراث"، وما هو المقصود بهذا المصطلح: "أقول "حكي" ولا أقول "سرد" أو "قص" لما يحمله هذا المصطلح من ظلال القول الملفوظ من الأدب، في حين أن بقية المصطلحات الأخرى تحمل ظلال المكتوب المدون منه. وفي كثير من نصوصه، الموزعة على كل مجموعاته القصصية، يكثر نفاع من حكيه للموروث يصل معه حدا يصير فيه "الموروث حاكياً" لا "محكياً". وكأن الموروث في كل هذه النصوص هو ما يتحكم بالشخصيات النصية الفاعلة وهو ما يحركها وليس الكاتب نفسه. والفرق بين "الموروث حاكياً" وبين "الموروث محكياً" هو الفرق بين الكاتب والمكتوب بالضبط" (طه 2016: 309). وأستطيع أن أبين في هذا السياق، زيادة على تفسير طه لنفسه، أن "الموروث حاكياً" تعني عرض الموروث كما هو، بدون تدخل من الكاتب ليصبح "موروثاً محكياً"، وهذا دليل على أن نفاع يجعل الموروث حاضراً كما هو في الواقع، بدون تصرف منه، فالتراث هو مركب أساس في لغة نفاع الأدبية، وهو مركب مستقل عن غيره من المركبات اللغوية. وما هي أركان هذه المدرسة التي يمثلها نفاع، كما حددها طه؟ لنتابع:

وفي المحصلة العامة تقوم هذه المدرسة على قائمتين مركزيتين: 1. الحكي بكل أدواته وما يلحق به من لغة أصيلة و"عفوية" واستطرادات وتداعيات وحوارات مباشرة ومنقولة. الأمر الذي يقربه إلى حدود الأدب الشعبي. حتى يظن القارئ أن الكاتب في بعض ما ينشره لا يجتهد كثيراً في تهذيب ما يكتبه أو تحريره قبل دفعه إلى النشر ... 2. الموروث بكل مادته من ممارسات الناس اليومية الموصولة بزمانهم ومكانهم، وتقاليدهم العامة وأخلاقياتهم الأصلية الأصلية منها والدخيلة. وثيقة صادقة غنية بمادتها لكل باحث في مجال الفولكلور (طه 2016: 309 - 310).

عرضت جانباً أدبياً يتميز به نفاع عن غيره من الأدباء، وهو توظيف التراث، التراث حاكياً" كما أسماه طه، وهذا التوظيف يقوم على ركنين، كما حدد طه، الأول حضور التراث في لغة نفاع الأدبية، في لغة شخصيات نصوصه وحواراتهم اليومية، وهو "الحكي"، والثاني هو التراث المادي الذي يعكس حياة الناس الحقيقية الذين يكتب عنهم نفاع.

وكيف يظهر "الحكي" في أدب نفاع، بحسب ما حدده طه: 1. الاحتفال بالتفاصيل الدقيقة الصغرى منها والكبرى، وكأن نفاع يصور باللغة. 2. اللغة مطعمة باللهجة الفلسطينية الشمالية في الحوار والسرد على حد سواء. وهو يتميز بأمرين في هذا المجال: أ) الريادة التاريخية ب) والتفوق النوعي. 3. العمق لا التعقيد المتكلف في التشخيص. 4. الصدق في العرض. 5. السخرية المعنوية في اللغة والمواقف (طه 2016: 310-311).

كان ما سبق وصفاً لأشكال ظهور "الحكي"، أي كيف ينعكس في اللغة، والآن ينتقل إلى الموروث كما ينعكس مادياً، وقد وزعه إلى "ثيمات": 1. التنوع والتنقل بجرأة بين جلد الذات حينما تكون الذات هي المثبطة المحبطة، وجلد الآخر حينما يكون هذا الآخر على قدر لا يطاق من الظلم والجور. 2. الزمان والتأريخ لحقبة خاصة من تاريخ الأقلية الفلسطينية. 3. الجغرافيا: السعي للوثيق على مستوى اللغة والمشهد الريفي الذي لم يفقد أصوله وأصالته. 4. تسجيل العادات والتقاليد الريفية في التعامل مع الإنسان أباً بين أسرته ورجلاً في حارته وقريته وفلاحاً في حقله وكرمه. 5. تصارع الأجيال (القديم والجديد) (طه 2016: 312-313).

وبعد أن أوجزت "الثيمات" التي ينعكس فيها الموروث، كما يراها طه، لا بد من الإشارة إلى أمر طرحه طه في مقالته "محمد نفاع رائد الحساسية التراثية" في السرد الفلسطيني"، وهي تأكيده، من خلال نشره للمقالات في صحيفة "الاتحاد"، على ثلاثة أمور، أوجزها، هنا: 1- الانتقال من الدراسة العينية التي تتمحور في إصدار واحد يصدره هذا الشاعر أو ذاك الأديب، والتي تأتي على شكل مراجعات في الكتب، إلى دراسة طولية وعرضية متأنية تشمل كل المشروع الأدبي لكبار الشعراء والكتاب. 2- الاستفادة من الدراسة الأدبية المقارنة لما فيها من طاقة كبرى على البيان والتوضيح. 3- التركيز على ما يتميز به كل شاعر أو كاتب (طه 2016: 313).

وبناء عليه فإنني أرى مقالتي هذه تأتي في هذا السياق، محققاً بعض الغاية التي رمى إليها طه في مقالته، فهذه المقالة تتخذ من نصوص نفاع مادة لبحث موضوع اللغة التي تميز بها نفاع، ولا أستطيع أن أغفل النبوءة التي تحقق ذاتها التي أطلقها طه في مقالته عن "الحساسية التراثية" عند نفاع، حيث قال: "ومن عندي، سيأتي يوم، أراه قريباً، لتكتب فيه أطروحات الماجستير والدكتوراة عن لغة القصة في أدب هذا الكاتب المتميز" (طه 2016: 310). ولا بد من الإشارة أن أول ما نشرت هذه المقالة، في صحيفة "الاتحاد"، في (2010/2/12م)، مما يعني قبل صدورها في كتاب البعد الرابع مساومات سيميائية مع الأدب الفلسطيني والعربي، عام (2016م)، أي أنه قد مر عقد من الزمن على هذه النبوءة. وأعتبر أنني حققت بعضها في أطروحتي للقب الثاني، والتي جاءت تحت عنوان "وظيفية اللغة في رواية فاطمة لمحمد نفاع"، والتي أجزيت في أيلول 2019، ولقد ثابرت على تحقيق هدفي، في بحثي للقب الثالث.

تحديد مختلف لمراحل التطور

كان للباحث عباسي تقسيم مختلف عن عدد من الباحثين في مجال الأدب، بحيث يقسم الفترة من قيام الدولة وحتى عام (1976م)، إلى خمس مراحل، قطعتها القصة في البلاد حتى بلغت مرحلة الاستقرار والانطلاق: أ. منذ قيام الدولة (1948م) وحتى العدوان الثلاثي (1956م). ب. حرب سيناء (1956م) وحتى مرحلة التقشف الاقتصادي (1965م). ج. من مرحلة التقشف الاقتصادي في إسرائيل (1965م) وحتى حرب حزيران (1967م). د. من حرب حزيران (1967م) وحتى حرب أكتوبر (1973م). هـ. من أكتوبر (1973م) وحتى يوم الأرض (أذار 1976م) (عباسي 1998: 114-115).

يوجد منطق في هذا التقسيم الذي يستند إلى الأحداث التي وقعت في هذه السنوات، وكان لها كبير الأثر على وعي الكتاب خاصة، والناس عامة، كمرحلة التقشف الاقتصادي، وحرب حزيران، انتهاء

الحكم العسكري، حرب أكتوبر، ويوم الأرض ... ومع موافقتي التامة مع عباسي في تأثير هذه الأحداث على وعي الكتاب، إلا أننا لا نستطيع الفصل بين المراحل الزمنية بهذه الأحداث، فالمراحل التاريخية تتطلب مدة زمنية أطول حتى تتبلور فيها درجة من الوعي، وحتى تؤدي إلى نقلة نوعية في الكتابة الإبداعية، لذلك أجد مدة سنتين مدة غير كافية لتحديد معالم مرحلة جديدة، وحتى الحدث الذي يبدو مؤثراً في الوعي بعمق كحرب حزيران، هو ليس حدثاً منقطعاً عما قبله، بل هو نتيجة كل ما قبله، فحتى نفهم هذا الحدث علينا أن نعود إلى سياقه التاريخي الذي يسبق الحدث بسنوات كي نفهم النتيجة الصاعقة لهذه الحرب التي سماها العرب "النكسة".

وأنا أتفق مع عباسي، وإن اختلفت معه في تحديد سنوات هذه المرحلة، في أن هذه الفترة حملت في طياتها مرحلة جديدة ارتقت فيها القصة القصيرة فنياً إلى مرحلة أعلى:

ولكن مسار القصة القصيرة شهد نقطة تحول في تطوره بعد عام (1967م)، حيث أخذت العوامل المذكورة أعلاه بالتأثير أولاً بأول. كما أفرزت الأحداث السياسية المتلاحقة بعد حرب حزيران ظروفًا جديدة ملحة، ألهمت الكتاب بمواضيع تتعلق بكيان ومستقبل مجتمعهم، وساهمت هذه التحديات في انطلاقة مميزة لمسار القصة القصيرة، جعلتها تخطو إلى الأمام بخطوات ثابتة راسخة لتحتل مكانة مرموقة في الأدب العربي عامة (عباسي 1998: 152).

لقد أوردت ما سبق من أجل تحديد طبيعة المرحلة الأدبية التاريخية التي شهدت انطلاقة نفاع الأدبية، وقد بدأ قاصداً، لذلك ركزت على القصة القصيرة، لأنها النوع الأدبي الأول الذي كتبه نفاع والتزم بكتابتها لعقود، حتى كتابة روايته الأولى "فاطمة" عام (2015م). وقد كان نفاع ينتمي إلى هذه المرحلة أدبية، وليس تاريخياً فقط، بمعنى أن مميزات هذه المرحلة الأدبية المتقدمة عن كل ما سبقها فنياً، تجلت في قصص نفاع: "أما الكتاب الواقعيون أمثال محمد نفاع، فقد أشاحوا عن التيار الواقعي واستعانوا بالرموز لتصوير أهوال الحرب والشتات والتشرد". ويسوق عباسي أسلوب نفاع في قصة "جمجمة رقم 14" من مجموعة "الأصيلة" مثلاً: "يوظف الكاتب محمد نفاع في هذه القصص، الرموز الشفافة ويصور تقتيل جنود الدفاع الإسرائيلي للأطفال، والجثث المكسدة كالتلال، والأعمال البشعة المقشعة للأبدان، ومن خلال هذه المشاهد المثيرة، يثير الكاتب "موتيف" البعث بعد الموت" (عباسي 1998: 152).

بالإضافة إلى تأكيد عباسي أن نفاع كان ينتمي إلى مرحلة متقدمة في كتابة القصة، مرحلة تحررت فيها القصة من التقريرية والمباشرة والتصوير "الفوتوغرافي"، وانتقلت إلى الرمزية في التعبير الأدبي؛ فإنه يؤكد على استخدام نفاع للغة العامية في لغته الأدبية، وأنا أرى أن هذه الملاحظة في غاية الأهمية، لأنها تعتبر ركناً أساسياً من مركبات لغة نفاع التي تميز بها: "كذلك، وظف الكاتب محمد نفاع تعابير عامية في قصصه مثل: "يقزع شواربكو يا أولاد المفضوحة، أي (لثلق شواربكم يا أبناء الزانية)" (عباسي 1998: 232)، وذلك كما ورد في قصة "من هنا" من مجموعة "الأصيلة".

يطبق غنايم تصنيف عبد المحسن طه بدر³ الذي اعتمده في مواكبة تطور القصة المصرية، مع بعض التحفظات، رغم أنه يقبله بشكل عام؛ ولأن غنايم يدعي أن القصة المصرية متقدمة على القصة الفلسطينية المحلية، فقد عدل في سنوات الفترات الزمنية بما يلائم وضع تطور أدبنا المحلي المتأخر عن القصة العربية، وبناء عليه، هو يحدد ثلاثة أنواع من القصة، أو ثلاث مراحل: 1- التيار التعليمي. 2- تيار التسلية والترفيه. 3- التيار الفني. ويضيف غنايم: "إن المرحلة الثالثة مرحلة القصة الفنية التي امتدت حتى قبيل الحرب العالمية الثانية في القصة المصرية هي المرحلة التي تمر فيها القصة العربية في إسرائيل منذ السبعينات وحتى أيامنا هذه. أما المرحلتان الأولى والثانية فقد سيطرتا على القصة في الخمسينات والستينات" (غنايم 1995: 195).

ولكن بولس يبسط التقسيم إلى مرحلتين: "وإذا أردنا التحديد نقسم مسيرة القصة عندنا إلى مرحلتين: الأولى منذ النكبة حتى أواسط الستينات، والثانية من أواسط الستينات إلى بداية الألفين" (بولس 2010: 17). أما من ناحية الاتجاهات الأدبية فيصنيف بولس:

³ انظر: بدر، عبد المحسن. تطوّر الرواية العربيّة الحديثة في مصر، 1870-1938، دار المعارف، القاهرة، 1983.

وإذا تطرقنا إلى قضية الشكل نجد عددا لا بأس به من الدارسين يرون إلى أن القصة العربية – وينسحب كلامهم على قصتنا – راوحت بين ثلاثة مناهج، هي: 1. منهج العين الراهنة "الفوتوغرافية" وهي أقرب إلى الكتابة السينمائية. 2. منهج العين الباطنية/ فاعلية الذاكرة/ المونولوج/ أو ما يسمى بتيار الوعي، بحيث تصبح الكتابة قريبة من الكتابة الشعرية. 3. منهج ثنائي تقريبي يجمع ويوائم بين الفاعليتين: العين والذاكرة، بحيث تصبح الكتابة القصصية "كولاجاً" أو إنتاجاً من اللغات والأصوات (بولس 2010: 19-20).

وبولس يقول: إن معظم كتابنا يقعون ضمن الخانة الأولى، وإن تجاوزتها بعض القصص إلى الثانية، وأقل من القليل نحو الثالثة، ولم تسعفه المقدمة من البرهان على صحة ادعائه، كما صرح (بولس 2010: 20). وأنا أعتقد أن نفاع موجود ضمن المنهج الثالث، إذا اعتمدنا هذا التقسيم للمناهج، لما تمتع به هذا الكاتب من جرأة في التجريب، وفي الوفاء إلى نموذج الخالص الذي تميز به، دون منازع، هذا النموذج الذي دمج اللغة المحكية في قريته، مع التراث الفلسطيني، والذي جعل اللغة إحدى الشخصيات الفاعلة في القصة، إن لم يكن أكثرها فاعلية على الإطلاق.

يقوم محمد خليل بتقسيم ثلاثي لمراحل تطور القصة: 1. المرحلة الرومانسية، بدأت مباشرة بعد النكبة (1948م)، واستمرت إلى نهاية عام (1960م) تقريباً. 2. بداية الواقعية، وقد بدأت بشكل واضح للعيان ما بين (1960-1967م)، وإن تكن الواقعية في هذه المرحلة جاءت متداخلة مع الرومانسية ومنافسة لها، حيث امتزج فيها الهم الاجتماعي بالهم السياسي. 3. مرحلة استمرار الواقعية وتعاظمها، وفيها ترسخت الواقعية مع ميل واضح إلى الرمزية في ظل أجواء التحدي والصمود والمقاومة ورفض الهزيمة، لا سيما بعيد حرب حزيران عام (1967م) (خليل 2009: 60-61). ويتضح من هذا التقسيم أن هناك قاسماً مشتركاً بين الباحثين، وهو اعتبار أواسط الستينات، وبالتحديد بعد هزيمة حرب حزيران 1967، بداية لمرحلة جديدة في كتابة القصة الفلسطينية، وأن تيار الواقعية كان سائداً في هذه المرحلة، مع ما لحقه من رمزية ميزت كتابات بعض الأدباء.

يحدد غنايم المرحلة الأولى من عام 1948، ويسمّيها مرحلة "التكوين"، وفيها وصلت القصة بين الماضي الذي انقطع والحاضر الغائم الذي لم تتضح معالمه بعد، وقد اتسم طابعها بالرومانسية. والمرحلة الثانية في المدار الصعب، كما يسميه غنايم، لتطور القصة المحلية يبدأ من نهاية الخمسينات وبداية الستينات من القرن الماضي، وهي مرحلة "النهوض" بحسب غنايم، وقد اتسمت بالواقعية الفنية التي تراوحت بين التعليمية والترفيه، واستمرت حتى نهاية الستينات. والمرحلة الثالثة يسميها غنايم بمرحلة "التبلور"، وهي من مطلع السبعينات وحتى أواسط التسعينات، زمن صدور بحثه، وفيها استطاع التيار الواقعي "الأيديولوجي" الذي كان سائداً أن يحقق قفزة نوعية على المستوى الفني (غنايم 1995: 229 - 230).

ويؤكد خليل على أن نفاع ينتمي إلى التيار الواقعي الاشتراكي، كجزء من المرحلة الثالثة بحسب تقسيمه، أي ما بعد عام 1967: "ومن كتاب القصة في هذا الاتجاه: إميل حبيبي، حنا إبراهيم، محمد نفاع، عيسى لوباني، أحمد حسين، نبيه القاسم ومحمد علي طه" (خليل 2009: 65).

يقوم خليل بعرض الاتجاهات الأدبية في كل مرحلة من مراحل التطور الثلاث التي يصفها، ويعدد أسماء الأدباء الذين ينتسبون إلى هذه الاتجاهات، وهو قد ذكر نفاع كأحد ممثلي تيار الواقعية الاشتراكية، ولكنه يذكر نفاع مرة أخرى، في معرض طرحه لتيار الرمزية الذي أخذ بعداً أدبياً في نصوص عدد من الكتاب: "فكان لا بد من نقلة نوعية للقصة المحلية تبتعد من خلالها عن المباشرة والتقريبية، إلى مرحلة أرقى في الأسلوب ومستوى الأداء الفني، وكانت تجاوباً مع ما طرأ من تطورات وانفتاح على الأدب الغربي، وليس العربي فحسب. وهكذا أخذت الحداثة تهب من كل حذب وصوب، فأصابها الأدب المحلي أيضاً". وهو يضيف:

لقد وجد فريق من كتاب القصة المحلية ضالّتهم في السير قدماً بهذا الاتجاه الأدبي، الاتجاه الرمزي. ومن هؤلاء، الكاتب زكي درويش، الذي كان أكثر من غالي في الرمزية، حتى أن القارئ ليضطر أحياناً كثيرة إلى إعادة قراءة قصصه لأكثر من مرة؛ وكذلك الكاتب محمد علي طه، الذي بالغ في الإفراط في الرمزية، وبلغ حد الغموض أحياناً، لدرجة أنه كان يستعصي على القارئ، خاصة بعد أن طرأ لديه ما يشبه التحول من الواقعية إلى الرمزية. أما الكاتب محمد نفاع، فقد عمد إلى الرمز في أسلوبه، لكنه كان أكثر اعتدالاً من سابقيه درويش وطه، وهو ما يظهر واضحاً في قصصه أيضاً (خليل 2009: 67-68).

وما تقدم يؤكد أن نفاع كان جزءاً من المرحلة الجديدة تاريخياً، بما مثله من تطور في أسلوب الكتابة القصصية. واضح مما تقدم، أن نفاع الذي انطلق في نهاية المرحلة الثانية، عند تقسم البعض، والثالثة عند تقسيم البعض الآخر، ولكن العامل المشترك في هذه التقسيمات أن ما بعد أواسط الستينات يشكل مرحلة جديدة متقدمة على كل المراحل السابقة؛ وبرز جل نشاطه الأدبي في المرحلة الثالثة، وهو ينتمي إلى المرحلة الثالثة بمضمونها، بمعنى الانتماء لتيار الواقعية الاشتراكية، هذه المرحلة التي أخذ التيار "الأيديولوجي" بعداً فنياً جديداً أحدث قفزة نوعية بمستوى الأعمال الأدبية:

كذلك محمد نفاع كاتب ينتمي إلى التيار "الأيديولوجي"، من قرية بيت جن. ونفاع يمثل نموذج الكاتب القروي الذي يؤكد على قرويته بشئى الوسائل الفنية. وفي كثير من الأحيان، هذا الإصرار على المحلية والقروية ينعكس على الجانب الفني بشكل سلبي. ويبرز ذلك من خلال اللهجة القروية المحلية الشديدة الخصوصية التي لا يضاهيه فيها كاتب آخر، حتى أن القارئ يشعر وكأن القصة لم تكتب إلا لتأكيد هذه العلاقة الحميمة بين القاص والقرية والأرض. وفي بعض الأحيان يصعب فهم بعض الألفاظ التي تنحصر في قرية بيت جن وضواحيها (غنايم 1995: 192).

اللغة والهوية القومية

أوافق على أن نفاع ينتمي للتيار "الأيديولوجي" الذي يستعين بوسائل فنية، يسميها طه أدوات تعويضية (طه 2016: 325 - 329) تخلص النص من واقعيتها المباشرة، ومن اقتحام الراوي لبنية النص لبث رسائله الأيديولوجية، ولكنني أختلف مع ما سبق من أن إغراق الكاتب في قرويته يجعله غير مفهوم، هذا الكلام صحيح إذا كانت اللغة وسيلة أدبية، ولكنه غير مقبول إذا كانت اللغة هدفاً بحد ذاته، هي هدف يحرص الكاتب من خلاله على توثيق التراث الأخذ في الاندثار، وفي الانقطاع عن الأجيال الجديدة، وهنا تصبح اللغة وعاء التراث، تصبح اللغة الناطقة بالتراث، تصبح اللغة هي التراث الذي يتحمل الكاتب مسؤولية حفظه من النسيان، فمجتمع بدون أساسه الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والتراثي، هو مجتمع بدون هوية، بدون عمق في التاريخ وفي الجغرافيا، سرعان ما سيفقد ذاته وينوب في ذات الآخر، فكم بالحرى إذا كانت هوية الأقلية العربية في البلاد مهددة بالضياع والانحلال والذوبان في هوية الأكثرية الحاكمة؟! يقول طه في هذا السياق:

أما على مستوى المضمون فالتأرض يعني التوثيق والتذكير مثلما يعني التثبيت بالموقف الرفض من كل محاولات القلع والتشريد والإخلاء. وإذا كان هذا هو المعنى فالدلالة أبعد من المعنى وهي تدور في ظني وتقديري في دائرة الهوية والبقاء. والهوية أرضية، إذا انقطع حبل السرة بين الأجيال اللاحقة وهذا الأرض صار كل سطح الأرض وطناً مشروعا وضاعت الهوية (طه 2016: 300).

وهذا التهديد الذي استشعره نفاع لتراثه، وللغتنا التراثية، وحمله على إحضار التراث إلى النص الأدبي، حفاظاً على الهوية القومية للأقلية الفلسطينية في البلاد، نابع من عبّر التاريخ الإنساني الذي قرأه نفاع جيداً، وهذا ابن خلدون في الفصل الثالث والعشرين، يتحدث عن ميل المغلوب إلى الاقتداء بالغالب، فيذكر، تحت عنوان: في أن المغلوب مولع أبداً بالاقتداء بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده، ما يلي:

والسبب في ذلك أن النفس أبداً تعتقد الكمال في من غلبها وانقادت إليه، إما لنظره بالكمال بما وفر عندها من تعظيمه أو لما تغالط به من أن انقيادها ليس لغلب طبيعي إنما هو لكمال الغالب، فإذا غالطت بذلك واتصل لها اعتقاداً فانتحلت جميع مذاهب الغالب وتشبهت به وذلك هو الاقتداء (ابن خلدون د. ت.: 147).

اللغة المحكية من مركبات لغة نفاع الأدبية

إن، فإن تمسك نفاع بلهجته المحلية هو جزء من الأيديولوجيا التي يؤمن بها، وهذه اللغة المغرقة في محليتها هي هدف بحد ذاته يجتهد الأديب من أجل تحقيقه من خلال الأدب، على اعتبار أنه أديب ملتزم،

يرى للأدب وظيفة اجتماعية يؤديها كجزء من مشروع التغيير الذي يسعى إليه، في التخلص من كل ما يعيق حركة تقدم المجتمع نحو القيم التي يراها نفاع أساس المجتمع الجديد. واللغة عند نفاع تستوقف كل باحث في أدبه: "وللغة الكاتب أهمية أيضا وإن كان مقلا في حوارهِ نجده في سرده وتشبيهاته يعتمد على اللهجة الفلاحية العامية وعلى المثل الشعبي والتراث، فجميعها توظف في خدمة حدثه وشخصياته ببراعة" (بولس 2012 ج2: 785 - 786). وتظهر أهمية اللغة فيما سقناه، وكذلك توظيف التراث واللغة العامية في نصوص نفاع خدمة لعناصر الأدب. يظهر هذا الثقل في الاعتبار اللغوي في أدب نفاع، عند رياض كامل، في دراسته (كامل 2017: 73) حول رواية "فاطمة" لنفاع، حيث يعتبر الرواية "رواية اللغة"، ويقول: "إن الرواية عمل لغوي بامتياز، ولن نأتي بجديد حين ندعي أن جميع عناصر الرواية، دون استثناء، ترسم وتشخص وتبنى من خلال اللغة وبواسطتها". وكامل ينقل رأيه في رواية "فاطمة"، هذا الرأي الذي له علاقة بهذا البحث، بحيث يظهر التوافق بين رأيه وبين تطور هذا البحث الذي يرافق مسيرة نفاع الأدبية من بدايتها، فهو يقول:

لن نأتي بجديد حين نقول إن نفاع يعمل على ترسيخ اللغة لأن رصيده القصصي السابق يشهد له على ذلك. أما الجديد فهو هذا التكثيف وهذا الحشد الهائل للمفردات والتعابير والصور الفلاحية القروية التي تميز القرية الفلسطينية إبان زمن محدد بعينه يعود إلى النصف الأول من القرن العشرين (كامل 2017: 74).

إن علاقة التوافق التي ادعيت وجودها بين حكم كامل على لغة نفاع، وبين نتيجة بحثي المتشككة، هي أن ملامح نفاع اللغوية، من حيث الدمج بين العامية والفصحى، ودرجات متفاوتة بين المد والجزر، بحسب الموقف وطبيعة المشهد، في السرد، وليس في الحوار فقط، إضافة لاستخدام التراث كجزء من مبناه اللغوي، هذه الملامح كانت موجودة في قصصه الأولى، ولكن منسوب هذه الملامح يرتفع كلما تقدمنا في مسيرة نفاع الأدبية، وقد بلغ ذروته في رواية "فاطمة" وما بعدها من أعمال أدبية، وهذه الملامح المتعمقة والمتجذرة في أساس البنية اللغوية النفاعية هي جوهر التميز اللغوي لهذا الأديب.

المراجع

- ابن خلدون، عبد الرحمن. د.ت. المقدمة، كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر. مصر.
- بدر، عبد المحسن طه. 1983. تطوّر الرواية العربيّة الحديثة في مصر، 1870-1938. القاهرة: دار المعارف.
- بولس، حبيب. 1986. الرحلة الأولى مقالات في الأدب العربي الفلسطيني الحديث. الناصرة: المطبعة الشعبية بيت الصداقة.
- بولس، حبيب. 1987. القصة العربيّة الفلسطينيّة المحليّة القصيرة أنطولوجيا، الناصرة: المطبعة الشعبيّة، دار المشرق 7 شفاعمرو.
- بولس، حبيب. 1994. الرحلة الثالثة، مقالات نقدية. الناصرة: دائرة الثقافة العربية والمجلس الشعبي للثقافة والفنون.
- بولس، حبيب. 2010. الرحلة الرابعة دراسات ونقد. الناصرة: دار النهضة.
- بولس، حبيب. 2012. أنطولوجيا القصة العربية الفلسطينية القصيرة في إسرائيل خلال نصف قرن، ج1. كفر قرع: دار الهدى، عمان: دار الفكر.
- بولس حبيب. 2012. أنطولوجيا القصة العربيّة الفلسطينيّة القصيرة في إسرائيل خلال نصف قرن، ج2. كفر قرع: دار الهدى، عمان: دار الفكر.

عبّاسي، محمود. 1998. *تطوّر الرواية والقصة القصيرة في الأدب العربيّ في إسرائيل 1948-1976*. ترجمة: حسين محمود حمزة، حيفا.

غنايم، محمود. 1995. *المدار الصّعب رحلة القصة الفلسطينية في إسرائيل*. كفر قرع: سلسلة منشورات الكرمل (6)، جامعة حيفا ودار الهدى.

غنايم، محمود. 2000. *مرايا في النقد، دراسات في الأدب الفلسطيني*. بيت بيرل: مركز دراسات الأدب العربي، كفر قرع: دار الهدى.

غنايم، محمود. 2012. ""فضيحة" و"عقاب" بصيغة فلسطينية". *اللّهجة المحكيّة وسيمياء العنوان في القصة الفلسطينية في إسرائيل*. مجلة مجمع اللغة العربية في حيفا، عدد 3، ص 109-136.

القاسم، نبيه. 1979. *دراسات في القصة المحلية*. عكا: الأسوار.

القاسم، نبيه. 2001. *مراودة النص، دراسات في الأدب الفلسطيني*. شفاعمرو: مطبعة المشرق.

القاسم، نبيه. 2019. *رحلة مع غوايات الإبداع دراسات في الرواية الفلسطينية*. عمان/رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كامل، رياض. 2017. *دراسات في الأدب الفلسطيني*. حيفا: مكتبة كلّ شيء.

طه، إبراهيم. 2016. *البعد الرابع مساومات سيميائية مع الأدب الفلسطيني والعربيّ*. الناصرة: مجمع اللغة العربية، مطبعة الهدى.

روابط في الشبكة العنكبوتية

بولس، حبيب. 2011. "الأرض في قصص محمد نفاع" (1). www.aljabha.org/index.asp?i=58808.

بولس، حبيب. 2011. "الأرض في قصص نفاع" (2). www.aljabha.org/index.asp?i=38562.

بولس، حبيب. 2008. "قصتنا القصيرة إلى أين؟" (1). www.aljabha.org/index.asp?i=38994.

بولس، حبيب. 2009. "مرة أخرى قصتنا القصيرة إلى أين؟" (2). www.aljabha.org/index.asp?i=72831.

بربرة، راوية. 2012. "ملاح المرأة في أدب محمد نفاع" (1). www.aljabha.org/index.asp?i=72831.

مراجع عبرية

גובראן, סולימאן. 1993. "הכפר ביצירתו של מוחמד נפאע". *המזרח החדש*. 35, עמ' 182-183.

גלנאים, מחמוד. 1993. "מגמות חדשות ושינויים בסיפורת הערבית בישראל". *המזרח החדש*. 35, עמ' 45-50.

LEYLA CHEAMIL¹
University of Bucharest

PHONETIC ADAPTATION OF ARABIC LOANWORDS IN THE DOBRUJAN TATAR

Abstract. As indicated by the title, this study deals with the phonetic adaptation of the Arabic loanwords in the Dobrujan Tatar. This Turkic variety possesses a large number of Arabic lexical borrowings due to the fact that Arabic is the language of the Quran, a language of high prestige for Muslims. Arabic, as a donor language, is closely related to the spread of the Islamic religion among the Turkic populations. Several phonological processes in Dobrujan Tatar apply with regard to the adaptation of lexical borrowings from Arabic.

Keywords: Tatar, Arabic, Dobruja, loanword, phonetic adaptation

1. Sources of data

The lexical data for my study were taken from several semi-structured interviews with the Dobrujan Tatars I met in the cities of Constanța and Medgidia. I observed that many words they used in the conversations were Arabic loanwords, and they could not avoid lexical borrowings from Arabic. In order to identify Arabic loanwords, I also consulted dictionaries such as *Dobruca Kırmıttatar Ağzı Sözlüğü* (Saim Osman Karahan, 2011) and books written in Dobrujan Tatar, such as *Kaniye* (Kerim 1984). A valuable tool was *A Dictionary of Modern Written Arabic* (Arabic-English) (Hans Wehr, 1979). The phonological adaptation of Arabic names was the subject of one previous study written by George Grigore and Sevghin Omer – “Phonetic Changes in the Arabic Islamic Names of Dobrudjan Tatars” (2009).

¹ E-mail: leyla17@gmail.com

2. The language and its speakers

Dobrujan Tatar is spoken by the Sunni Muslim² Tatar minority living in Dobruja, a historical province located in southeastern Romania. Tatar belongs to the Turkic languages, which are included by Robbeets (2020: 31) into the Transeurasian³ languages, “a group of geographically adjacent and structurally homogenous languages across Eurasia that consists of five uncontroversial families: the Turkic, Mongolic, Tungusic, Koreanic, and Japonic languages”. The Transeurasian term complements the traditional term “Altaic” that is used for the unity of Turkic, Mongolic, and Tungusic languages (Robbeets 2020: 31). Rybatzki (2020: 27) divides the Turkic languages into Common Turkic, Bulgharic (represented by Chuvash), and Arghu Turkic (represented by Khalaj). Common Turkic includes the following subgroups:

- Southern / Southwestern, Oghuz group (Turkish, Gagavuz, Azeri, Turkmen, Afshar, Salar of Qinghai and Xinjiang)
- Western, Kipchak group: Kumyk, Tatar, Karaim, Noghay
- Central group: Kazakh, Karakalpak, Krgyz
- Eastern or Southeastern, Karluk group: Uzbek, Uyghur, with their dialects
- Northern or Northeastern Siberian group: Yakut, Tuva, Khakas, Shor, Chulym, Oirot, Western Yughur of Gansu, Fuyu Kyrgyz of Heilongjiang (Rybatzki 2020: 27).

Johanson (2020: 108) divides modern Turkic languages into six branches based on genealogical affiliations and typological characteristics:

- the Southern or Oghuz branch
- the Northwestern or Kipchak branch
- the Southeastern or Karluk branch
- the Northeastern or Siberian branch
- the Oghur branch represented by Chuvash
- the Arghu branch represented by Khalaj (Johanson 2020: 108).

Johanson (2020: 108) includes Tatar and Noghay into the Kipchak group: Tatar belongs to the Volga-Ural subbranch, and Noghay belongs to the Aralo-Caspian subbranch.

² Islam was spread among the Tatar nomads of Dobruja when a Bektashi mystic from Bukhara, Sarı Saltuk, arrived in this territory in 1261 with approximately 40 clans of Yörük Turcomans (Williams 2001: 203).

³ Gustaf John Ramstedt is considered the founder of Transeurasian linguistics. He proposed a linguistic framework for Transeurasian comparison from the perspective of regular sound correspondences and morphological cognates (Robbeets 2020: 310).

There are two varieties of Dobrujan Tatar: Crimean Tatar and Noghay Tatar. The two dialects are agglutinative languages and share the same vowel and consonant system, the same vowel harmony rules, the same morphological features (with a few exceptions), and the same syntactic rules. They also share the same Arabic, Persian, Russian, and Romanian loanwords. Some Arabic and Persian lexical borrowings came to Tatar via Turkish (Grigore and Omer 2009: 50).

This study will not distinguish between the two varieties because the differences are irrelevant to my approach.

Dobrujan Tatar is spoken by the Tatar minority, which is formed from the Crimean Tatars and Noghays, who account together for 18,156 people, according to the 2021 census.

The Turkic Kipchak tribes dominated Dobruja from 1064: the Kipchak element in this territory increased following the Mongol conquest of the Desht-i Kipchak plains to the north-east of Dobruja; thousands of Turkic nomads fled the army of Batu Khan (Williams 2001: 203). As Williams (2001: 203) notes, “by the mid 1200s the Golden Horde had extended its way over the Kipchak Dobruja and, as in the Pontic steppes proper, the Mongol elite quickly became Turkified and Islamicized in Dobruja and came to be known as Tatars”. In the thirteenth-fourteenth centuries, the ancestors of the European Tatars lived in vast territories located north of the Black Sea, from the Mouths of the Danube to the Urals. Initially, these territories formed a geographical and linguistic continuum, despite the existence, in this area, of a multitude of separate Tatar states resulting from the disintegration of the Golden Horde Empire, namely the Great Horde, the Khanate of Kazan, the Khanate of Astrakhan, the Khanate of Kasımov, the Great and Small Noghay Hordes (Oberländer-Târnoveau and Adam 2005: 28). The loss of autonomy in the eighteenth-nineteenth centuries led to a strong enclavisation of the Tatar populations and a numerical reduction; the modern period was marked by huge displacements of the Tatar populations around the Black Sea, often followed by the degradation of their social structures (Oberländer-Târnoveau and Adam 2005: 28).

Nowadays, in Romania, specifically in Dobruja, there are two groups of Tatars: the Crimean Tatars and the Noghays. Sultans Beyazıt “Yıldırım” (The Thunderbolt), 1389-1402, and Mehmed I, 1413-1421, colonized Dobruja with Noghay Tatars from the Budjak (Williams 2001: 204). A few hundred years later, Noghays migrated from the Black Sea steppes: “the Dobruja Noghays came from Crimea but partly consists of West Ukrainian and Bessarabic Noghays, who fled to the Ottoman territory at the end of the eighteenth and the beginning of the nineteenth century” (Johanson 2021: 69). The Tatar migration to Dobruja accelerated with the fall of Tatar power in Crimea in 1783 and the Tatars’ presence became so dense that Dobruja was known throughout the Balkans as Küçük Tatarstan – Little Tatarstan (Williams 2001: 205). They were known as the Qabail Tatars, “to differentiate them from the mass wave of Tatar emigrants who arrived in Dobruja following the Crimean War” (Williams 2001: 205).

For almost 500 years, Dobruja was part of the Ottoman Empire. In July 1878, the Treaty of Berlin decided that this territory, along with the Danube Delta and the Serpents' Island, would be part of Romania (Oberländer-Târnoveanu and Adam 2005: 38), so the Dobrujan Tatars became Romanian citizens.

3. Contact with Arabic

Dobrujan Tatar possesses a large number of Arabic loanwords. According to Haspelmath (2009: 36), "loanword or lexical borrowing is here defined as a word that at some point in the history of a language entered its lexicon as a result of borrowing (or transfer, or copying)". Haspelmath (2009: 36) also underlines that "...the term borrowing is based on a strange metaphor (after all, the donor language does not expect to receive its words back), so a term like transfer or transference would be preferable". Most of the loanwords came through religion. Contact with Arabic began with the Islamization of the Turkic populations. Kaye (1997: 190) underlines that Arabic

is in wide use throughout the Muslim world as a second language and as a learned, liturgical language. Indeed, among Orthodox Muslims, Arabic is the language of the angels, and the language par excellence in the world since Allah himself is believed to have revealed his Holy Book, the Qur'an, in the Arabic language.

According to Poppe (1965: 171), "Arabic words and grammatical forms penetrated into Turkic after the tenth century, when Islam was beginning to spread among some Turkic peoples". First, Arabic words entered the Turkic languages of the Turkmen group (i.e., Turkish, Azerbaidjan Turkic, and Turkmenian) and those spoken in Turkestan, and then, they were carried to the Tatars and other Turkic peoples (Poppe 1965: 171). On the other hand, Persian served as an intermediary for Arabic loans. In Turkic languages, Johanson (2021: 207) notes that words of Arabic origin are taken from Persian and, therefore, most of them are not the result of direct exposure to Arabic. There are many Arabic-Persian loans in all Turkic languages of the Islamic cultural sphere, which represent abstract concepts and concrete phenomena in Islamic societies (Johanson 2021: 206). As Johanson (2021: 206) mentions, Arabic-Persian loans play an important role in the SW and NW branches. Such lexical borrowings had a great influence on literary Ottoman Turkish and became dominant in the fifteenth-nineteenth centuries; large parts of the native vocabulary were ousted, including Old Ottoman words (Johanson 2021: 206).

4. Phonetic adaptation of loanwords

Loanwords from Arabic are adapted to Dobrujan Tatar. Weinreich (1968: 14) underlines that “the problem of phonic interference concerns the manner in which a speaker perceives and reproduces the sounds of one language, which might be designated secondary, in terms of another, to be called primary”. Arabic loanwords undergo changes to make them fit into the Dobrujan Tatar. Some vowels are changed in order to follow the Tatar harmony rules. Whereas Dobrujan Tatar has no vowel length distinction, Arabic identifies vowels as either short or long. When adapted to the Tatar spoken in Dobruja, Arabic long vowels are shortened. Arabic consonant clusters are broken up through epenthetic vowels. The stops /b/ and /d/ are changed to their voiceless pairs. The voiced pharyngeal fricative /ʕ/, the voiceless pharyngeal fricative /ħ/, the voiced laryngeal stop /ʔ/, and the voiceless laryngeal fricative /h/, which do not exist in native Tatar words, drop.

4.1. Arabic and Dobrujan Tatar phonology

I first present the vowel and consonant systems of the two languages to explain the phonetic adaptation of Arabic lexical borrowings.

4.1.1. Arabic vowel and consonant system

In my study, I used Roman letters for transcribing the Arabic loanwords. Transliteration symbols are used for spelling Arabic lexical items. According to Grigore and Omer (2009: 52), the Arabic consonant system is represented as:

Table 1

The Arabic vowel system is represented as (Grigore and Omer 2009: 53):

i u
 a

	(Bi)-labial	(Denti)-alveolar	Pharyngelized (Denti)-alveolar	Palato-alveolar	Velar	Uvular	Pharyngeal	Laryngeal
Voiceless stops/affricates		t	t̤	ʈ	k	q		
Voiced stops/affricates	b	d	d̤					ʕ
Voiceless fricatives/sibilants	f	s t̤	s̤			ħ	ħ	h
Voiced fricatives/sibilants	m	z	d̤			ğ	ʕ	
Nasals	m	n						
Laterals		l						
Rhotics		r						
Semivowels	w			y				

The vowels may be short: /a/, /i/, /u/ or long: /ā/, /ī/, /ū/ (Grigore and Omer 2009: 53).

4.1.2. Dobrujan Tatar vowel and consonant system

I used as a reference the alphabet used in the Tatar language textbooks from Dobruja (Ziyaeddin and Ahmet Naci 2015: 78) in order to write the Arabic loanwords.

The Dobrujan Tatar consonants are represented as:

Table 2

	Bi-labial	Denti-alveolar	Palato-alveolar	Velar	Uvular
Voiceless stops/affricates	p	t	ç	k	q
Voiced stops/affricates	b	d	c	g	
Voiceless fricatives/sibilants		s	ş		
Voiced fricatives/sibilants		z	j		
Nasals	m	m		ñ	
Laterals		l			
Rhotics		r			
Semivowels	w		y		

The common consonants in Arabic and Dobrujan Tatar are /b/, /t/, /d/, /k/, /s/, /z/, /c/, /ʃ/, /m/, /n/, /l/, /r/. But word-initial l- and r- are not found in native Turkic words (Johanson 2021: 235). As Grigore and Omer (2009: 54) mention, “the remaining consonants in Arabic that are not to be found in Tatar, they will either disappear, or they will be equated to Tatar consonants sharing the most common features”.

Vowel harmony is one of the main characteristics of the Turkic languages, including Dobrujan Tatar. Depending on the place of articulation, the vowels are divided into two groups: back (/a/, /ɨ/, /o/, /u/) and front (/e/, /i/, /ɛ/, /ö/, /ü/). These two groups are subdivided into rounded (/o/, /u/, /ö/, /ü/) and unrounded (/a/, /e/, /i/, /ɛ/, /ɨ/). If the first vowel in a word is back (*alt-mış* “six-ty”, *doq-san* “ninety”), all the following vowels are back and vice versa (*i-ki* “two”, *yet-mış* “seventy”). Also, if the first vowel is rounded, all the following vowels are rounded and vice versa. Some loans are not adapted to vowel harmony: *insān* “human” ← *insān* “human”, *kitap* “book” ← *kitāb* “book”.

Dobrujan Tatar does not possess long vowels. In terms of length distinction of the vowels, Proto-Turkic had a system of threefold quantity: long, half long, and short; long vowels became short through a gradual and protracted process (Johanson 2021: 331).

Table 3

Front		Back	
Unrounded	Rounded	Unrounded	Rounded
i	ü	ɪ	u
e	ö	a	o
ĩ			

4.2. Consonants

4.2.1. Arabic consonant dropping

Some Arabic consonants disappear due to the phonetic adaptation to Dobrujan Tatar. According to Grigore and Omer (2009: 54) these consonants are the pairs of pharyngeal fricatives and uvular fricative:

a. the voiced pharyngeal fricative /ʕ/:

<i>acele</i> “to rush”, “to hurry”	← <i>ağila</i> “to hurry”, “to rush”
<i>aile</i> “family”	← <i>ā’ila</i> “family”
<i>alem</i> “world”	← <i>ālam</i> “world”
<i>aqaret</i> “piece of landed property that yields a revenue”	← <i>aqārāt</i> “immovable property”, “immovables”
<i>sanat</i> “art”	← <i>san’a</i> “work, fabrication/ art”
<i>zayıp</i> “weak”	← <i>da’if</i> “weak”

b. the voiceless pharyngeal fricative /ħ/:

<i>azır</i> “ready”, “prepared”	← <i>hādir</i> “present”, “ready”, “prepared”
<i>maraba</i> “hello”, “hi”	← <i>marhab^{an}</i> “welcome”, “hello”
<i>marebe</i> “war”	← <i>muḥāraba</i> “struggle”, “fight”, “battle”
<i>raat</i> “comfortable”	← <i>rāḥat</i> “rest”, “repose”, “recreation”, “leisure”
<i>saba</i> “morning”	← <i>ṣabāḥ</i> “morning”
<i>zamet</i> “toil”, “labor”, “trouble”, “effort”, “torment”	← <i>zaḥmat</i> “crush”, “jam”
<i>aqq</i> “justice”, “rightness”	← <i>ḥaqq</i> “truth”, “correctness”, “rightness”

c. the voiced laryngeal stop /ʔ/:

<i>bina</i> “building”	← <i>binā’</i> “building”, “construction”
<i>pal</i> “fortune telling”	← <i>fa’l</i> “good omen”, “favorable auspice” (<i>qara’a l-fa’l</i> “to tell fortunes, to predict the future”)
<i>payda</i> “benefit”, “utility”	← <i>fā’ida</i> “benefit”, “utility”
<i>seda</i> “voice”	← <i>ṣadan</i> “echo”
<i>zekâ</i> “cleverness”, “intelligence”	← <i>ḡakā’</i> “brightness”, “intelligence”, “mental acuteness”

d. the voiceless laryngeal fricative /h/ is subject of syncope in Arabic loanwords:

muacır “migrant”
müendis “engineer”

← *muhāğır* “emigrant”
 ← *muhandis* “architect”, “engineer”

4.2.2. Arabic consonant shift

Some Arabic consonants change when the loanword is adapted to Tatar.

a. Final devoicing of the stops /b/ and /d/

-/p/ ← /b/:

qalp “heart”
mektep “school”
sebep “reason”, “cause”
sayıp “owner”
şarap “wine”
zapt “taking by force”, “conquering”

← *qalb* “heart”
 ← *maktab* “office”, “bureau”, “school”,
 “elementary school”
 ← *sabab* “reason”, “cause”
 ← *şāhib* “companion”, “owner”
 ← *şarāb* “beverage”, “drink”, “wine”
 ← *ḍabt* “capture”, “arresting”

-/t/ ← /d/:

adet “piece”
tükyan “shop”, “store”

← *‘adad* “number”
 ← *dukkān* “bench”, “store”, “shop”

b. The Arabic voiceless labio-dental fricative /f/

The Arabic voiceless labio-dental fricative /f/ realizes as the voiceless bilabial stop /p/ in Tatar (Grigore and Omer 2009: 55):

palan “so-and-so”
parq “difference”, “distinction”
petwa “formal legal opinion”
pikır “idea”
sıpra “dining table”

← *fulān* “(substituting for an unnamed or unspecified person or thing) so-and-so”
 ← *farq* “separation”, “division”,
 “differentiation”, “distinction”
 ← *fatwā* “formal legal opinion”
 ← *fıkr* “thinking”, “reflection”, “thought”, “idea”
 ← *sufra* “dining table”

c. The interdental fricatives

The inter-dental fricative /ɖ/ shifts to dental fricative /z/ in Tatar / (Grigore – Omer 2009: 56):

<i>müezzin</i> “person who makes the call to prayer”	← <i>mu’aḡḡin</i> “muezzin”, “announcer of the hour of prayer”
<i>zaten</i> “besides”	← <i>ḡāt</i> “being, essence; self, person”, <i>ḡāt^{an}</i> “personally” <i>bi-ḡ-ḡāt</i> “none other than..., ... of all things, ... of all people”
<i>zewk</i> “taste”	← <i>ḡawq</i> “gustatory sense”, “taste”
<i>zikir</i> “mention”	← <i>ḡikr</i> “recollection”, “remembrance”, “naming”, “mention(ing)”

d. The emphatic consonants /ṣ/, /ṭ/, /ẓ/

The emphatic consonants /ṣ/, /ṭ/, /ẓ/ lose their pharyngeal features, and they are assimilated to the Tatar consonants /s/, /t/, /z/ (Grigore and Omer 2009: 56):

/s/ ← /ṣ/

<i>pırsat</i> “opportunity”, “chance”	← <i>furṣa</i> “opportunity”, “chance”
<i>maqṣat</i> “aim”, “purpose”	← <i>maqṣid</i> “destination”, “intention”, “purpose”
<i>masum</i> “innocent”	← <i>ma’ṣūm</i> “inviolable”, “infallible”, “sinless”, “impeccable”

/t/ ← /ṭ/

<i>sultan</i> “sultan”	← <i>suṭṭān</i> “sultan”, “muslim sovereign”, “authority”, “sovereignty”
<i>talebe</i> “pupil”	← <i>ṭālib pl ṭalaba</i> “seeker”, “pursuer”, “student”, “scholar”

/z/ ← /ẓ/

<i>zann</i> “opinion”	← <i>ẓann</i> “opinion”, “assumption”
-----------------------	---------------------------------------

4.3. Vowels

4.3.1. The long vowels

All Arabic long vowels /a/, /i/, /u/ become short in Tatar (Grigore and Omer 2009: 57):

- /a/:

<i>aywan</i> “animal”, “beast”	← <i>ḥayawān</i> “animal”, “beast”
<i>dünya</i> “world”	← <i>dunyā</i> “world”, “earth”
<i>idare</i> “administration”, “management”	← <i>’idāra</i> “direction”, “management”, “administration”
<i>imam</i> “imam”, “prayer leader”	← <i>’imām</i> “imam”, “prayer leader”
<i>mal</i> “goods”, “property”	← <i>māl</i> “property”, “possessions”, “wealth”
<i>mana</i> “meaning”, “sense”	← <i>ma’nā</i> “sense”, “meaning”, “signification”
<i>tamam</i> “done”, “finished”	← <i>tamām</i> “completeness”, “wholeness”, “perfection”, “perfect”
<i>zalım</i> “despot”, “tyrant”	← <i>zālīm</i> “unjust”, “unfair”, “tyrant”, “oppressor”

- /i/:

<i>kelime</i> “word”	← <i>kalima</i> “word”, “speech”
<i>manevi</i> “spiritual”, “moral”	← <i>ma’nawī</i> “relating to the sense”, “significative”, “ideal”
<i>tekliif</i> “offer”, “proposal”	← <i>taklīf</i> “burdening”, “commissioning”, “taxation”, pl. “duties”, “taxes”
<i>teslim</i> “delivery”	← <i>taslīm</i> “handing over”, “surrender”, “delivery”

- /u/:

<i>meçbur</i> “forced”, “compelled”	← <i>mağbūr</i> “forced”, “compelled”
<i>mewcut</i> “available”, “existing”	← <i>mawğūd</i> “found”, “available”, “existing”

4.3.2. The short vowels

a. The Arabic short vowels in a consonant environment

In Arabic, the consonant environment affects the pronunciation of the three vowels /a/, /i/, /u/, and this phenomenon is found in Tatar; /a/ does not change when placed near emphatic or very back consonants (Grigore and Omer 2009: 57):

<i>tatıl</i> “holiday”, “vacation”	← <i>ta’īl</i> “hindering”, “obstruction”, “interruption”; <i>uṭla</i> (same root) “leisure”, “holidays”
------------------------------------	--

/i/ becomes /ɪ/:

ısrar “insistence”
vasıta “means”

← *’ısrār* “persistence”, “insistence”
← *wasīṭa* “means”

b. Imāla

According to Grigore and Omer (2009: 58), in a consonant environment, the vowel /a/ is subject to an *imāla* phenomenon (*imāla* means inclination and it refers to /a/-raising) and it becomes /e/ in Tatar:

asker “soldier”
memleket “country”, “homeland”
mesele “issue”
meslek “job”, “profession”
niyet “intention”
tecrübe “experience”, “knowledge”

← *’askar* “army”, “troops”; *’askariyy*
“military”, “army”, “soldier”
← *mamlakat* “kingdom”
← *mas’ala* “question”, “issue”
← *maslak* “way”, “course of action”,
“procedure”; *maslakiyy* “professional”,
“vocational”
← *niyyat* “intention”
← *tağriba* “trial”, “test”, “experiment”,
“experience”, “practice”

c. The epenthetic vowel /ɪ/

Syllable final clusters which are formed from two consonants, the second one being /r/, are not accepted in Tatar (Grigore and Omer 2009: 60). In the Arabic loanwords, the vowel /ɪ/ or /i/ is inserted between the two consonants, according to vowel harmony:

aql “mind”, “reason”
pitir “alms given at the end of Ramazan”

← *’aql* “sense”, “reason”, “mind”
← *fiṭir* “fast breaking”

Conclusions

In this study, I have presented the phonetic adaptation of Arabic loanwords in Dobrujan Tatar. As a donor language, Arabic has exerted a great influence on Dobrujan Tatar. As grammatical category, most of the lexical borrowings are nouns. The phoneme inventories of the two languages are not similar, so the loanwords are not taken over in a form identical to that of the source language. They undergo phonetic modifications due to the integration to the Dobrujan Tatar phonetic system. This Turkic variety lacks the Arabic phonemes such as the voiced pharyngeal fricative /ʕ/, the voiced laryngeal stop /ʔ/, the voiceless pharyngeal fricative /ħ/, and the voiceless laryngeal fricative /h/. The Arabic phoneme /f/ shifts to /p/ in any position. Arabic /b/ and /d/ consonants are

replaced by their voiceless pairs /p/ and /t/. The inter-dental fricative /ð/ shifts to dental fricative /z/ in Dobrujan Tatar, while the emphatic consonants /ʕ/, /t/, /z/ lose their pharyngeal features, being assimilated to the Tatar consonants /s/, /t/, /z/. On the other hand, the long vowels become short in Dobrujan Tatar. In a consonant environment, the vowel /a/ is subject to an *imāla* phenomenon, and it becomes /e/ in Tatar. The vowel /ɪ/ or /ĩ/ is inserted between the two consonants in Arabic loanwords.

REFERENCES

- Grigore, George and Omer, Sevghin. 2009. "Phonetic Changes in the Arabic Islamic Names of Dobrudjan Tatars", *Analele Universității din București, Limbi și literaturi străine*. LVIII (2) 49-61.
- Haspelmath, Martin. 2009. "Lexical borrowing: concepts and issues", Martin Haspelmath and Uri Tadmor (eds.) *Loanwords in the World Languages: A Comparative Book*. Berlin: De Gruyter Mouton. 35-54.
- Johanson, Lars. 2021. *Turkic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johanson, Lars. 2020. "The classification of the Turkic languages", Martine Robbeets and Alexander Savelyev (eds.), *The Oxford Guide to the Transeurasian Languages*. Oxford: Oxford University Press. 105-114.
- Karahan, Saim Osman. 2011. *Dobruca Kırımtatar Ağzı Sözlüğü*. Constanța: Ex Ponto.
- Kaye, Alan S. 1997. "Arabic Phonology", Alan S. Kaye (ed.) *Phonologies of Asia and Africa*. Winona Lake, Indiana: Eisenbrauns. 187-204.
- Kerim, Altay. *Kaniye*. București: Editura Kriterion.
- Oberländer-Târnoveanu, Ernest, and Adam, Volker. 2005. "Tătarii din România. Schiță istorică – Secolele XIII-XX", Gabriel Andreescu (ed.) *Tătarii din România: Teme identitare*. Bucharest: Centrul pentru Drepturile Omului APADOR-CH. 27-65.
- Poppe, Nicholas. 1965. *Introduction to Altaic Linguistics*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Robbeets, Martine. 2020. "The classification of the Transeurasian languages", Martine Robbeets, and Alexander Savelyev (eds.), *The Oxford Guide to the Transeurasian Languages*. Oxford: Oxford University Press. 31-39.
- Rybatzki, Volker. 2020. "The Altaic languages". Martine Robbeets, and Alexander Savelyev (eds.), *The Oxford Guide to the Transeurasian Languages*. Oxford: Oxford University Press. 22-28.
- Wehr, Hans. 1979. *A Dictionary of Modern Written Arabic (Arabic-English)*, J. Milton Cowan (ed.), 4th edition. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.

- Weinreich, Uriel. 1968. *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton Publishers.
- Williams, Brian Glyn. 2001. *The Crimean Tatars: The Diaspora Experience and the Forging of a Nation*. Leiden, Boston, & Köln: Brill.
- Ziyaeddin, Ismail H.A., and Ahmet-Naci, Ali Cafer. 2015. *Alfabé*. Constanța: Editura Imperium.

Electronic References

- Rezultate definitive RPL 2021: Caracteristici etno-culturale demografice*. Available on www.recensamantromania.ro/rezultate-rpl-2021/rezultate-definitive/ [20 March 2025].

III.
BOOK REVIEWS

Reviewed by **LAURA SITARU**¹
University of Bucharest

EDUARD BOGDAN COJANU. 2024. *La Pragmatique dans la Didactique de l'Arabe Langue Etrangère*. Bucharest: Bucharest University Press. 244 p. ISBN: 978-606-16-1517-9

The field in which Bogdan Cojanu's work develops – Arabic language teaching – is a long-standing concern for Arabists who also carry out teaching activity, more so since, as the author emphasizes, the diglossic and, at times, multilingual situation in the Arab world can set up as many obstacles in the acquisition of this linguistic code. Bogdan Cojanu's work is, therefore, an attempt to answer – through a scholarly and informed problematization of the subject – an essential question for the Arabic teacher and their students. *How does one teach Arabic better? How can one better acquire the language? Which teaching methods should we use or better said which are most useful? And finally, what kind of Arabic? What kind of Arabic are we learning?* No doubt, Bogdan Cojanu's demonstration is valid for the acquisition of any language other than the mother tongue, but especially for linguistic contexts similar to the one configured in the Arab space marked by a pronounced dialectal diversity complemented by the existence of a literary register that does not fulfill the condition of mother tongue of Arabs, but is nevertheless the language of culture of the space and a common inter-Arab communication code.

The author situates the analysis from the onset in the context of current trends in teaching by stating in the Introduction that the major objective of the dominant teaching methods is *the competence to use the language in communication*, with an emphasis on linguistic theory which places the individual in his or her dimension as a social actor. After setting out the theories developed throughout the history of language teaching, from the classical *grammaire-traduction* method to the *direct-communicative* method, the author seems to opt for a third method, *the integrative or integrating method*, which

¹ E-mail: laura.sitaru@lls.unibuc.ro

involves both linguistic and educational objectives (i.e. the integration of a cultural system through language).

Mettre en contact is the essence of direct teaching – communication, especially in its oral dimension, seems to be the method that meets with the agreement of most didacticians. For literary Arabic – *the mother tongue of no one*, as we emphasized earlier – the situation is doubly complex, as the author also points out; thus, direct teaching methods would imply, in the case of literary Arabic, a shift from the acquisition of grammatical theories and the mechanisms of language functioning to the acquisition of communication skills. In light of what has been said, the comparative approach to which the author resorts, subjecting to a detailed analysis the content, implicitly and the teaching method, of textbooks for learning literary Arabic, intended for 1) Arabs (i.e. native speakers of various dialects of Arabic) and 2) non-Arabs who wish to acquire literary Arabic is all the more relevant, but also necessary. As we are dealing with the learning of a second language for both Arabs and non-Arabs, the comparative method proposed by the author is well chosen, although it may seem *audacious* to some specialists.

How do we measure acquired language knowledge? Another extremely difficult question in the case of literary Arabic is whether to refer exclusively to the direct method of acquisition, which presupposes communication, contact, interaction, intercomprehension with native speakers. At this point, the author raises the possibility of applying the Common Frame of Reference adopted in 2001 by the Council of Europe, which emphasizes the integrative perspective of language teaching, alongside the concrete social dimension of language knowledge, which involves the use of a language in a specific domain: *La compétence communicative langagière est divisée en trois composantes principales: la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique* (p. 29). The author's analysis of the types of Arabic that coexist and function on different socio-pragmatic levels is therefore extremely necessary, attempting with the help of hypotheses developed by prestigious researchers (I would cite only the names of Kees Versteegh and Clive Holes) to identify the usefulness of acquiring one or the other from the communicative perspective of didactics to which, incidentally, the Common European Framework also refers (pp. 32-43). Each time, for each problematized aspect, the author proposes a solution or comes to a personal conclusion, which gives the work a pragmatic dimension and the research undertaken a finality.

Chapters II and III of the paper bring originality to the fore. The second chapter, *Analyse des manuels pour les arabes et pour les étrangers*, proposes a comparative, mirror-image analysis of the textbooks used for teaching and learning the literary Arabic language in Arab countries (here, as a case study, the author used Egypt and Tunisia, two countries with which the Bucharest School of Arabic Studies has close ties) and in the non-Arab world, starting from a pertinent premise: *If Arab students initially learn literary Arabic as a*

foreign language, could we benefit from their teaching system and use their strategies in teaching Arabic to non-Arab speakers?

The differences noted and analyzed by Bogdan Cojanu between the two types of teaching approach are significant, translating in fact also into an ideological vision of the Arabic language. Thus, the presence or absence of the option for the vocalized text, for the introduction of religious or ancient texts, for the insertion in the textbooks of texts by certain authors and the exclusion of others, for dialectal information or its silence are all directions in the conception of the teaching process. We note once again the balanced tone and analytical spirit developed in dealing with the delicate aspects of the work's problematic. Probably the most striking difference between the two types of textbooks analyzed, those for Arabs and those for non-Arabs respectively, is the introduction of references to dialectal variations of Arabic; thus, while in Egyptian and Tunisian textbooks this aspect is overlooked (perhaps because it is common knowledge among Arab students), in those for non-Arabs we find a non-unitary approach, from the introduction in the texts to the rejection of this option altogether.

Chapter III, *L'implémentation du Cadre européen commun de référence pour la langue arabe* constitutes in my opinion the most productive part of the work. The systematization of the information in the corpus and the attempt to subject it to the filters instituted by the Common European Frame of Reference is conducted with great diligence, but also with caution, the author taking the necessary safeguards of one who proposes a new interpretation grid, as Bogdan Cojanu does. The main problem identified in the attempt to apply the Common European Framework's principles of assessment and didactic framing is the diglossic situation of the Arabic-speaking area and the strict division of roles between the two language varieties, which makes it extremely difficult both to establish learning objectives and to assess their attainment. In this context, the integrated solution proposed by Arabists Manuela Giolfo and Federico Salvaggio is discussed by the author, together with the models proposed by John Eisele and Rasha Soliman (p.181-187). Without totally disagreeing with the integrated learning model proposed by Giolfo & Salvaggio, which involves learning literary Arabic together with dialectal elements and dividing the areas of use of each, the author believes that the solution would be for literary Arabic and dialectal Arabic to be learned simultaneously but in parallel, as proposed at the end of the 19th century by the Christian missionary in Lebanon, Cornelius Van Dyck (p. 229). Analyzing in detail the skills acquired through the learning of literary Arabic and its dialectal varieties, Bogdan Cojanu believes that establishing a common learning framework is only possible for the literary variety of Arabic, which is the only one capable of covering all aspects specific to the learning and teaching of a foreign language. The best results in learning Arabic can be achieved by treating Arabic as an autonomous language, without taking into account its diglossic nature. Students should be made aware of the linguistic

situation from the outset; they should be exposed to the dialect from the beginning, but separately, in parallel with the learning of literary Arabic. This is the conclusion reached by Bogdan Cojanu at the end of a rigorous study, strongly supported by the works that make up the bibliography, in short *une nouvelle approche intégrée* (p.228). We hope that the proposed method will prove successful and be verified in practice.

tipografia.unibuc@unibuc.ro

Bd. Iuliu Maniu 1-3, Complex LEU,
061071 București – ROMÂNIA
tel: 0799 210 566

Tiparul s-a executat la Tipografia
Editurii Universității din București – Bucharest University Press
