مجلة
أكاديمية شمال أوروبا المحكمة
للدراسات والأبحاث
الدنمارك

Print ISSN 2596 – 7517
Online ISSN 2597 -307X
تصدر في الدنمارك - كوبنهاكن
www.Journalnea.com
المجلد . 3 العدد . 17

مجلة علمية فصلية محكمة للدراسات والأبحاث التربوية والإنسانية
www.Journalnea.com

A Refereed Journal of Northern Europe Academy for Studies & Research Denmark

Print ISSN 2596 – 7517
Online ISSN 2597 -307X
Issued in Denmark
Copenhagen
VOL . 3 Issue. 17

Quarterly refereed journal for studies & research
(Educational & Human Sciences)
www.Journalnea.com

مجلة أكاديمية شمال أوروبا المحكمة للدراسات والبحوث (الدنمارك)

ISSN 2596 – 7517 Print ISSN 2597 – 307X Online

AIF 0.87 ISI 1.269 DOI EBSCO

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق - بغداد

2380 لسنة 2019

مجلة علمية فصلية محكمة للدراسات والأبحاث التربوية والإنسانية

العدد (17) المجلد (3)

تاريخ الأصدار: 13/ 10/ 2022

رئيس التحرير

الأستاذ الدكتور / عمر الشيخ هجو المهدي

الأختصاص / علم اللغويات (الأنكليزي)

جوال - 0024991237869

ohago65@gmail.com

جامعة طيبة . المملكة العربية السعودية

Sudan

نائب رئيس التحرير

البروفسور الدكتور /إحسان عرسان عقلة الرباعي

الأختصاص / تاريخ الفن الإسلامي والتصميم والعمارة

جوال - 00962795551759

ihsan_or@hotmail.Com

عميد كلية الآداب واللغات - جامعة جدارا

Jordan

أعضاء هيئة التحرير

البروفسور الدكتور / ابراهيم نعمه محمود
الأختصاص / الإخراج التلفزيوني
Iraq

البروفسور الدكتور/ آصف حيدر يوسف
الأختصاص: مناهج وطرائق تدريس
Syria

البروفسور الدكتور / بلال بوترعة بن الساسي
الأختصاص / علم الإجتماع
Algeria

البروفسور الدكتور /خميس خلف موسى الفهداوي
الأختصاص / التنمية الإقتصادية
Iraq

البروفسور الدكتور / رضوان بن الرتمي شافو
الأختصاص / التاريخ الحديث
Algeria

البروفسور الدكتور/ رياض نايل العاسمي
الأختصاص / إرشاد نفسي
Syria

البروفسور الدكتور/ زياد محمد عبود
(الأختصاص / علوم الكومبيوتر (معالجة الصور
Iraq

البروفسور الدكتور/ سامي عبد العزيز محمد
الأختصاص / الآدب الأنكليزي
Iraq

البروفسور الدكتور / شريف غياط
الأختصاص / العلوم الأقتصادية والتجارية
Algeria

البروفسور الدكتور / صالح أحمد مهيدي
الأختصاص / تربية فنية
Iraq

البروفسور الدكتور/ صلاح عبد الهادي الجبوري
الأختصاص / تاريخ حديث
Iraq

البروفسور الدكتور / طلال ياسين العيسى
الأختصاص / قانون دولي
Jordan

البروفسور الدكتور / عبد العاطي أحمد الصياد
الأختصاص / إحصاء تطبيقي تربوي ونفسي
Egypt

البروفسور الدكتور / علي عز الدين الخطيب
الأختصاص / لغة عربية ـ نقد أدبي حديث
Iraq

البروفسور الدكتور / عمر مهيديوي
الأختصاص / الهندسة والمعاجم اللغوية
Morocco

البروفسور الدكتور / قحطان حميد كاظم
الأختصاص / التاريخ
Iraq

البروفسور الدكتور / لؤي علي خليل
الأختصاص / الثقافة والدراسات النقدية
Qatar

البروفسور الدكتور / ليث كريم السامرائي
الأختصاص / علوم نفسية
Iraq

البروفسور الدكتور / مساعد عوض الكريم
الأختصاص / قانون
Saudi Arabia

البروفسور الدكتور / مولود حمد نبي سورجي
الأختصاص / مناهج وطرائق تدريس
Iraq

البروفسور الدكتورة/ نفيسة دويدة
الأختصاص / تاريخ حديث
Algeria

البروفسور الدكتورة /نواله احمد محمود متولي
الأختصاص /علم الأشوريات اللغة الأشورية، السومرية
Iraq

البروفسور الدكتورة /هدى عباس قنبر
الأختصاص / معلومات ومكتبات
Iraq

البروفسور الدكتور / هلال أحمد علي القباطي
الأختصاص / تكنولوجيا المعلومات
Yemen

أعضاء الهيئة الإستشارية

البروفسور الدكتورة / سعاد هادي حسن الطائي
الأختصاص / تاريخ المغول والمشرق الاسلامي

البروفسور الدكتور / ضياء لفته العبودي
الأختصاص /الآدب القديم والسرديات

البروفسور الدكتور/ غسان أحمد خلف
الأختصاص / علم الأجتماع التربوي

البروفسور الدكتور/مبروك مفتاح أبو شينة
الأختصاص / إدارة

البروفسور الدكتور/هاشم عبود محمود الحسني
الأختصاص / أدب انكليزي

الأستاذ المشارك الدكتور / أسلام أبو جعفر
الأختصاص/ إدارة أعمال

الأستاذ المشارك الدكتور/ أنور سالم مصباح
الأختصاص/ التمويل والاستثمار

الأستاذ المشارك الدكتور / سفيان عبدلي
الأختصاص /قانون عام

الأستاذ المشارك الدكتور/ عبد الفتاح ثابت ناصر
الأختصاص/ الاقتصاد والعلاقات الاقتصاديه الدوليه

الأستاذ المساعد الدكتور/ جميل محمود الحوشان
الأختصاص/ قانون

الأستاذ المساعد الدكتور / سامي حميد كاظم
الأختصاص/ طرق تدريس

الأستاذ المساعد الدكتور / وسام محمد ابراهيم
اختصاص/طرائق تدريس

الدكتور / أنس بالخيرية
الأختصاص/ الإعلام والإتصال

البروفسور الدكتورة /ساهرة عباس قنبر السعدي
الأختصاص / طرق تدريس فيزياء

البروفسور الدكتورة / علاهن محمد علي
الأختصاص / إرشاد نفسي وتربوي

البروفسور الدكتور / ماجد مطر الخطي
الأختصاص/ تخطيط حضري وأقليمي

البروفسور الدكتور/ محسن عبود كشكول الدليمي
الأختصاص / الصحافة والإعلام

البروفسور الدكتورة / وسام عبدالله جاسم
الأختصاص /التفكير الجغرافي

الأستاذ المشارك الدكتورة/ أميرة محمد علي
الأختصاص / علوم تربوية

الأستاذ المشارك الدكتور / بهاء الدين مكاوي
الأختصاص / علوم سياسية

الأستاذ المشارك الدكتور/عادل اسماعيل عبد الرحمن
الأختصاص / تربية وعلم النفس

الأستاذ المشارك الدكتورة/ مروة صلاح العدوي
الأختصاص/ تقنيات التعليم

الأستاذ المساعد الدكتور / ديلم كاظم حسن
الأختصاص /لغة عربية

الأستاذ المساعد الدكتور / هشام علي طه الشطناوي
الأختصاص/ إدارة أعمال

الدكتور / أحمد سعيد ناصر الحضرمي
الأختصاص / إدارة تربوية

الدكتور / راشد محمد علي الشيخ
الأختصاص/ علوم سياسية

التدقيق اللغوي

مدقق اللغة العربية

الأستاذ الدكتور / ضياء لفته العبودي/الآدب القديم والسرديات ـ جامعة ذي قار ـ العراق

مدقق اللغة الأنكليزية

الأستاذ الدكتور / هاشم عليوي محمد ـ أدب أنكليزي ـ جامعة واسط ـ العراق

البحوث والدراسات التي تنشر في هذه المجلة تعبر عن رأي الناشر وهي ملكية فكرية له
جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة لأكاديمية شمال أوربا للعلوم والبحث العلمي ـ الدنمارك
جميع البحوث والدراسات المنشورة في المجلة يتم نشرها أيضاً على موقع قاعدة البيانات العالمية EBSCO
وموقع دار المنظومة لقواعد البيانات العربية حسب إتفاقية التعاون للنشر العلمي

المراسلة

Address: Dybendal Allé 12, 1. Sal, nr. 18 / 2630-Taastrup,(Copenhagen) - DENMARK
Website: www.neacademys.com
E -Mail: Journal@neacademys.com
E – Mail: HR@neacademys.com
Tel: +45 7138 24 28
Tel : + 45 81 94 65 15

الأشتراك السنوي للمجلة

يمكن الأشتراك سنويا بالنسخة الألكترونية للمجلة بمبلغ 100$ دولار على أن ترسل على أيميل الشخص
رقم حساب الأكاديمية ـ الدنمارك
Account.nr. 2600066970
Reg.nr. 9037
IBAN: DK 6090372600066970
SWIFT CODE: SPNODK 22

جدول بإصدارات المجلة

مجلة فصلية ربع سنوية تصدر كل ثلاثة أشهر حسب التواريخ في أدناه

13/01/..... 13/04/..... 13/07/..... 13/10/.....

ضوابط النشر

شروط تخص الباحث (الناشر)

1.يجب أن يكون البحث غير مستل وغير منشور سابقاً في أي مكان أخر.

2.يكتب البحث بأحد اللغتين العربية أو الأنكليزية فقط.

3.يرسل البحث بصيغتين أحدهما word والأخرى pdf ، مع ملخصين باللغة العربية والأنكليزية على ألا يزيد عن 200 كلمة لكل ملخص، ويرسل على الأيميل **journal@neacademys.com**

4. يرفق البحث بخطاب معنون الى رئيس تحرير المجلة يطلب فيه نشر بحثه ومتعهداً بعدم نشر بحثه في جهة نشر أخرى .

الشروط الفنية لكتابة البحث

1.عدد صفحات البحث لاتزيد عن 30 صفحة من القطع (21×28) A4 .

2. للكتابة باللغة العربية يستخدم خط Simplified Arabic بمقياس 14 ويكتب العنوان الرئيسي بمقياس 16 بخط عريض.

3. للكتابة باللغة الأنكليزية يتم إستخدام Times New Roman بمقياس 12 ويكتب العنوان بمقياس 14 .

4. الهامش العربي يكتب بمقياس 12 وبنفس نوع الخط ، أما الهامش الأنكليزي فيكتب بمقياس 10بنفس نوع الخط المستخدم.

5. يرفق مع ملخصين البحث كلمات مفتاحية (دالة) خاصة به ، وتكون باللغتين العربية والأنكليزية.

6. ألا تزيد عدد صفحات المراجع والمصادر عن 5 صفحات.

7. أن تكون الجداول الرسومات والأشكال بحجم (12×18)

8. تكتب المراجع في المتن بطريقة American Psychological Association - APA

. ترتب المصادر هجائياً في نهاية البحث حسب الأسم الأخير للمؤلف.

. جميع الملاحق تذكر في نهاية البحث بعد المراجع .

إجراءات المجلة

1.بعد الموافقة الأولية على البحث وموضوعه ، ترسل للباحث الموافقة المبدئية ، وفي حالة رفضه يبلغ بذلك.

2.بعد الموافقة يرسل البحث الى محكمين من ذوي الأختصاص بعنوان البحث.

3.خلال 14 يوماً يحصل الباحث على الجواب بخصوص بحثه ، وفي حالة وجود ملاحظات عن البحث ترسل للباحث لإجل القيام بالتصحيح ، وبعد ذلك ترسل الموافقة النهائية لنشر البحث.

الفهرست

ت	العنوان	أسم الناشر	الصفحة
	كلمة رئيس تحرير مجلة أكاديمية شمال أوروبا المحكمة	أ.د. عمر الشيخ هجو	2 -1
1	أسس تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها	أ.م.د. عائشة ميرغني عبد الرحيم سليمان	27- 3
2	إثبات المكية بالدراسة الأسلوبية في "سورة المطفّفين	أ.م.د. محمد حاتم أبوسمعان أ.م.د. يحيى أحمد غبن	54 - 28
3	منهج دراسة وتعليم الصوت القرآني عند مكي بن أبي طالب القيسي (437ه) من خلال كتابه الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة""	أ.د. مبارك بلالي	82 - 55
4	EFL Students' Awareness of the Sufficiency of Received Inputs to Acquire Culture in the EFL Classrooms	A.Prof.Dr.MOHAMMED ABDALGANE	99 - 83
5	Investigating Artificial Intelligence as a Threat to Translators' Positions	Dr. Siddig Mohammed Dr. Khalid Osman	116 -100
6	Obstacles to Using Educational Techniques with Intellectually Disabled Students in Khartoum State, as discovered by Special Education Female Teachers	Asso. Prof.Dr.Bakhita Mohammed Zain Ali Mohammed	133 - 117
7	US foreign policy towards the Iranian nuclear crisis (2016 -2022)	Yasmeen Jamous	147 - 134

البروفسور الدكتور / عمر الشيخ هجو المهدي
Prof. Dr. Omer El Sheikh Hago El Mahdi
كلمة رئيس تحرير مجلة أكاديمية شمال أوروبا ـ الدنمارك
Editor-in-chief of the A Refereed Journal of Northern Europe Academy for Studies & Research

بسم الله الرحمن الرحيم

الباحثون والباحثات، إن أكاديمية شمال أوروبا بالدنمارك صرح بحثي علمي معرفي يهتم بمجالات العلوم التربوية والانسانية متمثلة في التخصصات الأكاديمية التي تهتم بالمجتمع وعلاقاته الإجتماعية معتمدةً في الأساس على مناهج تجريبية، وعادة ما تشمل مختلف العلوم التربوية الإنسانية مثل علم الآثار والدراسات الإقليمية ودراسات الاتصالات والدراسات الثقافية والتاريخ والقانون وعلوم اللغة والعلوم السياسية، وما استحدث لها من تطبيقات معاصرة لتجعل من واقع الإنسان ومستقبله في كل أشكال وجوده الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية والفكرية والتاريخية، موضوعاً لها. وبذلك تسهم في ترسيخ أسس التَّنمية المجتمعية المستدامة. من منظور شمولي يُراعي الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، بالإستفادة من المداخل والمنهجيات المختلفة للتَّنمية المجتمعية، من خلال الأبحاث العلمية والأنشطة المجتمعية الموَّجهة لصُنَّاع القرار والأكاديميين والشرائح المجتمعية. وتعمل الأكاديمية دوماً أن تكون مصدراً ومرجعاً موثوقًا؛ محليًّا وإقليميًّا وعالميًّا.

وتهدف الأكاديمية إلى تطوير الأداء الاستشاري والبحث العلمي وبناء مجتمع معرفي متميز، والارتقاء بمستوى فئات المجتمع وتنمية قدراتهم من خلال تقديم برامج توعوية متنوعة، واستخدام أحدث الوسائل التقنية في نشر وترجمة النتاج العلمي والبحثي والفكري، ودعم مشروعات التطوير العلمي وتنفيذها ومتابعتها، والعمل على تحقيق شراكة معرفية بينية مستمرة وفعالة مع القطاعات الحكومية والخاصة.

الباحثون والباحثات تَصدُر مجلتكم من أكاديمية شمال أوروبا بالدنمارك، وهي دورية علمية محكمة تُعنى بنشر الأبحاث والدراسات والمقالات المجددة والمبتكرة في مجال اهتمامها، كما تهدف إلى تشجيع الأبحاث والدراسات الخاضعة إلى المعايير العلمية المتعارف عليها دولياً، وتعدّ مجلة أكاديمية شمال أوروبا بالدنمارك من

الأوعية العلمية الرصينة المعنية بالنشر في مجالات اللغة والأدب، والتربية، والإعلام، وعلم الاجتماع، والخدمة الاجتماعية، والاقتصاد، والعلوم السياسية، وعلم النفس، والثقافة الإسلامية، والفنون الجميلة، والتاريخ، والجغرافيا، والقانون، والعلوم الإدارية، والسياحة والآثار، وتنشر المجلة البحوث الرائدة الخاضعة للمعايير العلمية الدقيقة مما يقع تحت مظلة الدراسات والعلوم التربوية والإنسانية والاجتماعية وما يتصل بها من قضايا ومسائل أدبية وفكرية وعلمية ومعرفية وإنسانية وفق منهج علمي قويم يؤدي إلى نتائج وتوصيات ومقترحات تخدم البحث العلمي وترتقي به في سلم المعرفة.

يجيء هذا العدد في ثوبه الجديد والمجلة تثبت تقدمها وانتشارها الواسع وقد أصبحت في مقدمة أوعية النشر العلمي ولها تصنيف بالفهرسة العالمية ISI وكذلك صارت المجلة ضمن قواعد دار المنظومة لقواعد البيانات العربية ولها رقم دولي DOI والمجلة ضمن القواعد العالمية EBSCO وتواصل المجلة مسيرتها ونهجها في الإنجاز بتكاتف جهود أعضائها من أجل تحقيق أهداف أكاديمية شمال أوروبا بالدنمارك ورسالتها العلمية بتطوير آليات البحث وتنويع قنواته والعمل على رفع مستوى النشر العلمي، وإتاحة الفرصة للباحثين المنتمين إلى مجالات الأكاديمية العلمية واهتماماتها لنشر بحوثهم ومقالاتهم المميزة المواكبة للتطورات العلمية والمعرفية التي يشهدها العالم في عصرنا الحاضر. ستأخذ مجلة أكاديمية شمال أوروبا على عاتقها مهمة نشر نتاج بحثي متنوع وراهنت على الريادة والتميز في نشر الدراسات والمقالات المحكمة المتسمة بالجدة والأصالة والابتكار مع الانفتاح الفكري والعلمي على المجتمع والمشهد الثقافي، والعلمي المحلي والإقليمي والعالمي.

مجلة أكاديمية شمال أوروبا المحكمة للدراسات والبحوث التربوية والإنسانية ـ الدنمارك .

العدد ـ 17
2022/10/13

أسس تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها

إعداد

أ.م.د. عائشة ميرغني عبد الرحيم سليمان
كلية العلوم الإنسانية/ جامعة الملك خالد
المملكة العربية السعودية
aishamerghani91@gmail.com

مستخلص الدراسة

اهتمت الدراسة بالكشف عن أسس تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بغرض تيسير مهمة المتعلمين وإيجاد أفضل الأساليب التي تعين على تحقيق أغراضهم، سواء كانت أغراض خاصة أو عامة. وهدفت الدراسة إلى تعليم اللغة العربية بطريقة صحيحة. ونشرها بين الناطقين بغيرها وتعليم مهارات اللغة بصورة واضحة ومتكاملة، واختيار طرائق التدريس المناسبة، وإيجاد أنجع السبل في توصيل اللغة العربية لكل العالم. والحفاظ على أصوات اللغة العربية كما هي. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. الذي يعنى بالدراسات الإنسانية. لم يكن مجتمع الدراسة عند الباحثة محدداً، بقدر ما كانت الفكرة، تسهيل العربية لغير الناطقين بها، ومما دفعها إلى ذلك، أنها ولدت في بيئة تتميز بالتعدد اللغوي ومن بينها اللغة العربية في شمال السودان، مما أثر على نطقهم للأصوات، فآثرت أن تقدم دراسة تفيد بها غير الناطقين بالعربية من المسلمين عامة، وتخص أهلها في السودان. توصلت الدراسة إلى نتائج منها: متعلمو اللغة العربية عامة لا بد أن يقوم تعليمهم على معرفة المهارات اللغوية الأربع، ومتعلمها من الناطقين بغيرها خاصة، لا بد أن يتدرب على هذه المهارات ويمارسها. لا توجد طريقة تدريس كاملة وخالية من النواقص، لكن الموقف التعليمي، هو الذي يفرض نوعاً معيناً من الطرائق. بعض متعلمي اللغة العربية وهو من غير أبنائها، وصل مرحلة من إتقانها قد يفوق أبناءها.

الكلمات المفتاحية:

مهارة – تعدد لغوي – استراتيجية – الصف المعكوس – كفاءة –كفاية – تحليل – تركيب – نمط – الذكاء الاجتماعي.

Abstract

The study focused on revealing the foundations of teaching Arabic to non-native speakers in order to facilitate the learners' task and find the best methods that help achieve their purposes, whether they are private or public purposes. The study aimed to teach the Arabic language correctly, spread it among non-native speakers, teach language skills in a clear and integrated manner, choose appropriate teaching methods, find the most effective ways to communicate the Arabic language to the whole world, and preserve the sounds of the Arabic language as they are. The researcher followed the descriptive-analytical approach, which is concerned with human studies. The study community was not specific to the researcher, as far as the idea was, to facilitate Arabic for non-native speakers, and what prompted her to do so, is that she was born in an environment characterized by multilingualism, including the Arabic language in northern Sudan, which affected their pronunciation of sounds, so she chose to present a study to benefit non-Arabic speaking Muslims in general, and people in Sudan. The study reached results, including learners of the Arabic language in general, their education must be based on knowledge of the four language skills, and the learner of non-native speakers, in particular, must be trained and practice these skills. No method of teaching is perfect and free from defects, but it is the educational situation, which imposes a certain type of method. Some of the non-native Arabic language learners have reached a stage of mastery that may exceed the native ones.

key words

skill – multilingualism- strategy- inverted row- efficiency- Adequacy- analysis- installation- pattern- Social Intelligence

المقدمة

إن اللغة العربية ذات اللسان الذي نزل به القرآن الكريم، اليوم في أشد الحاجة إلى تعليمها لغير بنيها، وذلك لما نشهده الآن، من إقبال على الإسلام واعتناقه من غير العرب، مما يجعل الأمر أوجب، في إيجاد طرائق تدريس حديثة لتعلم هذه اللغة الكريمة. ولتعلم أي لغة، لغة ثانية؛ لا بد من معرفة مهاراتها وإجادتها، واللغة العربية بوصفها لغة منطوقة ومكتوبة، لها مهارات أربع – الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة. وتقوم دراستها لغير الناطقين بها، على التدريب عليها.

ومهارة الاستماع هي فاتحة هذه المهارات، والمدخل الأول إلى تعلم اللغة. وكل إنسان يحتاج إلى اللغة لازمة للحياة، كي يستمتع بها عيشة رغدة. وتبدأ حاجة الإنسان إلى اللغة، منذ الميلاد. إذ إن اللغة في البداية تكون رمزية، ولكن الطفل يلتقط الأصوات من حوله منذ لحظة الولادة الأولى، ثم بعد عدة أسابيع، يترقب الأصوات من حوله ليميز بينها، فالسمع هو الإحساس الأول. لذلك سماه ابن خلدون أبو الملكات. وما أن يكبر، حتى يبدأ في نطق بعض المفردات، مقلداً ما

يسمع من والديه. وبعده تأتي مرحلة التعلم الموجه، سواء كان لتوجيه سلوك، أم توجيه لعلوم معينة. فمن الواجب الذي يتحتم على كل عربي، محب للغة العربية، أن يكون حريصاً على نشرها وينظر لذلك من صميم عمله ويبتغي فيه الأجر من الله.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى جملة من الأهداف أهمها:

- تعليم اللغة العربية ونشرها بين غير الناطقين بها بطريقة صحيحة
- تعليم مهارات اللغة بصورة واضحة ومتكاملة.
- اختيار الطريقة المناسبة في التدريس.
- إيجاد أنجع السبل في توصيل اللغة العربية لكل العالم.
- الحفاظ على أصوات اللغة العربية كما هي.

مشكلة البحث

تتبلور مشكلة الدراسة في حاجة المجتمعات غير العربية إلى اللغة العربية، والتي ساد تعلمها في أغلب الأحيان؛ طرائق غير منهجية، مما أدى إلى انتشار اللغة بطريقة غير صحيحة. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للمضي قدماً في هذه الدراسة لترسي القواعد والأسس المطلوبة لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

أهمية الدراسة:

تعلم اللغات عامة مهمة، لأن اللغة ناقلة تراث وثقافة الشعوب، وبها يتواصل أفراد المجتمعات المختلفة. لذلك ترى الباحثة أن تعليم اللغة العربية، لغير الناطقين بها، يمثل أهمية كبرى في التواصل وفي نشر اللغة العربية، والتي تساهم في نشر الإسلام.

الدراسات السابقة

*** دراسة قدمها الطالب: نصر الدين إدريس جوهر. بعنوان: تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بين التطورات الواعدة والمشكلات القائمة عام 2022م.

أهمية الدراسة:

*أنها تتبنى عملية التعليم في هذه البرامج، على أساس المهارات اللغوية الأربع بصورة متكاملة. بخلاف نظيرتها السابقة، التي كانت تتركز بصورة بالغة، على مهارة القراءة والترجمة.

* تستمد مواد تعليم اللغة العربية، في هذه البرامج، من أحدث سلسلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مثل العربية للناشئين، والعربية بين يديك. وهذا بخلاف المواد التعليمية القديمة الشائعة التي تستمد من الكتب الدينية، واللغوية وغيرها من الكتب، التي لم يكن إعدادها لأهداف تعليمية.

* تتبنى عملية التعليم في هذه البرامج، مدخلاً تواصلياً، وتتبع طرائق وأساليب التدريس الحديثة. ولم تعد تلجأ إلى طريقة النحو والترجمة، التي ساد استخدامها في السابق.

* تستعين عملية التعليم في هذه البرامج، بأنواع مختلفة من الوسائل التعليمية الحديثة، مثل الكمبيوتر، والمختبر اللغوي، وجهاز التسجيل، والقمر الصناعي، وغيرها من الوسائل الحديثة التي لم يشع أن تستخدم من قبل.

نتائج الدراسة:

- تعليم اللغة العربية يمر بمرحلة يمكن وصفها انتقالية، حيث أنه بدأ يشهد بعض التطورات الملحوظة الواعدة من ناحية، ولا يزال في الوقت نفسه يتعرض لعدة مشاكل شائكة من ناحية أخرى.
- إن التطورات التي أنجزها مجال تعليم اللغة العربية في إندونيسية، تغطي جميع جوانب التعليم، من منهج، وإدارة، وموارد بشرية. مما يعني أنه قد توافرت لهذا المجال شروط التقدم والترقية.
- المشكلات القائمة التي لا تزال يتعرض لها هذا المجال، ما هي إلا جزء لم تصل إليه هذه التطورات غير المكتملة، ستزول هذه المشكلات بمشيئة الله، تزامناً مع اكتمال هذه التطورات. وهذا طبعا يتطلب جهوداً مستمرة من المعنيين بهذا المجال.

*****دراسة مقدمة من هيا محمد العطوي وبشاير ناجي النزاوي، بعنوان "مهارة القراءة في اللغة العربية ودورها في التحكم في اللغة" فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، عام 2018م**

أهمية الدراسة:

- بيان أهمية القراءة في أنها ترتبط بالتعبير الكتابي.
- كيف تنمي مهارة القراءة الصحيحة ومعرفة التحليل والاستنتاج؟

نتائج الدراسة:

*اتباع طريقة التحليل الصوتي، ثم التحليل الكتابي للكلمة، يقلل من الأخطاء الكتابية.

*الطالب الذي يتعرف على أخطائه، ولا يخجل من خطأه، يستطيع أن يتعلم بسرعة.

*التدريبات والنشاطات المكثفة، لها دور كبير في تحسن قدرات الطالب.

***** دراسة مقدمة من نواف أحمد، بعنوان: "مكونات الكفاية الثقافية في تعليم العربية للناطقين بغيرها" والذي نشر بمنتدى مجمع اللغة العربية عام 2017م**

أهمية الدراسة:

- معرفة المعلم للمكونات الثقافية لدى الدارسين، ومدى تمكن المعلم من المادة العلمية.
- المعلم قدوة، يجب أن يكون ملماً بكل مهارات اللغة، متقناً لأصواتها ونطقها نطقاً صحيحاً.
- معرفة الخلفيات الثقافية لدى الدارسين تمكن من معالجة الأخطاء.

***ومن الدراسات التي أطلعت عليها وقد نشرت على موقع الألوكة بتاريخ 4 / 6 / 2015م. وكان لها توجه واضح في تعليم اللغة العربية، بمعرفة الخلفية اللغوية للمتعلم، قدمها أحمد فتحي سويفي، بعنوان: "أثر التقابل اللغوي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها"**

هدف الدراسة:

*معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة العربية ولغة المتعلم، وذلك لكسر الحاجز اللغوي والنفسي لدى الدارس، حتى يحس بأن اللغة المتعلمة سهلة.

*التنبؤ بالمشكلات والأخطاء، التي تظهر في اللغة الجديدة، وذلك لوضع المعالجات مسبقاً.

*الإسهام في تطوير مناهج تعليم اللغة الثانية، وذلك لمعالجة الصعوبات في اللغة الثانية، في المناهج التعليمية، ووضعُها في بؤرة الاهتمام، مع كثرة التدريبات عليها، وهذا من أهم الأمور؛ فإن الإضافة وإسناد الضمائر والتذكير والتأنيث من أهم الصعوبات التي تُواجه أكثرَ الأجانب في تعلُّم العربية، فإذا أولت المناهج التعليمية هذا الجانب مَزيدًا من العناية والاهتمام، فإنها ستعمل على تيسير تلك الصعوبات، وتذليل العقبات أمام تعلم اللغة العربية.

أهمية هذه الدراسة:

إنها وضحت أهمية معرفة الجانب الثقافي للدارس.

إدراك الأخطاء أول بأول، ومعالجتها.

وهذا في حدود علم الباحثة، والله أعلم وأكرم.

مهارات اللغة العربية وأهدافها

مهارة الاستماع

تعرف المهارة بأنها "القدرة اللازمة التي تتوفر في الشخص لأداء سلوك معين، بكفاءة تامة وقت الحاجة إليها. كالقراءة، والكتابة، ولعب الكرة، والسباحة، وقيادة السيارة، وما إلى ذلك.

وأولى المهارات في تعلم اللغات هي:

مهارة الاستماع: يمر السمع بمراحل، حتى يصل المتلقي إلى الفهم الجيد للمسموع. أو قل إن المتلقي، يحتاج إلى هذا التدرج، في تعلمه للغة.

أولى هذه المراحل:

أ/ السماع: السمع في اللغة هو "حس الأذن، وهو ما وقر في الأذن من شيء تسمعه". (الفيروزي ، ت.د:430)

فالسمع حاسة من حواس الإنسان، تتم عن طريق سلامة الجهاز السمعي، ولا تحتاج إلى انتباه لمصدر الصوت. ويعرف هيرس السمع بأنه "عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها، على سلامة الأذن، ولا تحتاج إلى إعمال الذهن، أو الانتباه لمصدر الصوت " (شحاتة، د.ت: 15)

وهناك فرق بينه وبين المفهومين الآخرين: الاستماع، والإنصات.

ب/ الإنصات:

أما الإنصات فهو "تركيز الانتباه على ما يسمعه الإنسان، من أجل هدف محدد، أو غرض يريد تحقيقه " (محمود رشدي خاطر)

ج/ الاستماع:

يعرف الاستماع بأنه "عملية عقلية، تتطلب جهداً يبذله المستمع، في متابعة المتكلم، وفهم ما يسمعه، واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر. وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعدد، في سياق ما سمعه.

وقال البعض بأن الاستماع عملية إنسانية مقصودة تستهدف اكتساب المعرفة.

وعرفه آخرون بأنه "عملية عقلية إيجابية مقصودة، يستقبل فيها المتعلم المادة الصوتية والوعي بها، ومحاولة فهمها، وتحليلها، ونقدها، لتحسين مهاراته التواصلية."

فهي مهارة معقدة، يُعطي فيها الشخص المستمع المتحدث، كل اهتماماته، ويركز انتباهه إلى حديثه ويحاول تفسير أصواته، وإيماءاته، وكل حركاته، وسكناته.

أهمية مهارة الاستماع في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها:

- الاستماع هو البوابة الرئيسة لتعلم اللغة العربية لغةً أجنبية، فإن متعلم اللغة العربية، لن يستطيع تعلمها، إلا بعد أن يستمع إلى متحدث بها، ينطق كل الكلمات بطريقة صحيحة، وينطق كل صوت على حدة، ويخبره بأسس نطقه. إذن بدون استماع ليس هناك تعلم لغة أصلاً.
- الاستماع هو الطريقة التي سينمو بها اكتساب المتعلم الأجنبي، لأن الاستماع يمثل ضعفي التحدث في اليوم التعليمي.
- الاستماع هو هدف المتعلم الرئيس، للتواصل مع أهل اللغة، لذا فهو يحتاج إلى أعلى قدر من الاهتمام.
- مواقف الاستماع الموجودة بالحياة، قد يصعب وجودها في القراءة والكتابة، فهو يحتاج إلى منهج استماع خاص بها.
- يمتاز الاستماع عن باقي المهارات، بأنه مهارة مركبة، ليس الهدف منها أن يتدرب عليها فقط، بل الهدف أن يتدرب على إتقانها مع السرعة، ففي أكثر المواقف اللغوية شيوعاً، لا يجد المستمع فرصة لأن يتخلف عن متابعة الحديث الذي يصل إلى أذنيه. فعند الاستماع إلى المحاضرات، أو الأفلام، أو البرامج في الراديو أو التلفزيون، نجد السامع ليس لديه غير فرصة واحدة ليسمع ما يقال.

من هنا كان الاستماع مهارة تحتاج إلى تنمية، لأن متابعة التفاصيل باهتمام، أمرٌ شاقٌ يحتاج إلى تدريب، وجهد، وممارسة.

فالاستماع مهارة من مهارات الاستقبال، والاستقبال يستلزم نشاطاً إضافياً، من أجل إدراك الحقائق، وفهم المعاني والأفكار، والاستجابة لها، والتفاعل معها، على خلفية المعارف، والخبرات السابقة، وقد يستدعي ذلك القيام برد فعل يتمثل في الحكم والتقييم. وهما ثمرة التفاعل بين الإرسال والاستقبال، ممثلين في النشاط اللغوي بين المتحدث والمستمع. (نصر الدين إدريس2022م)

مهارة التحدث

جانب المحادثة هو جانب اللغة التطبيقي، وبالنطق تبين مخارج الأصوات وصفاتها، وهي الطريقة الأقرب في الاتصال، ولا يمكننا أن نتصور لغة بلا محادثة، والمحادثة لها جوانب من توضيح المعنى ودلالته، وذلك من خلال نبرات الصوت، وتنغيم الكلام، لذلك كانت الرسالة الصوتية أبلغ في توصيل المعنى، أكثر من الرسالة المكتوبة، وهي تعتمد على معرفة النطق السليم للأصوات اللغوية التي تخص اللغة موضع الدراسة، ومعرفة النبر والتنغيم للغة العربية، لأنها من اللغات التي تعتمد كثيراً في البناء الدلالي، على المقاطع التركيبية. ولما كان لها هذه الأهمية، كان جدير بأن نتعلم مهارتها، ونعلمها لغير الناطق بالعربية حتى يتعرف على طرق النطق الصحيح لها. والتحدث هو مهارة نقل المشاعر، والأحاسيس، والاتجاهات، والمواقف، والأفكار شفاهة، بين المتحدث والسامع، وتنطوي هذه المهارة على عنصرين أساسين هما:

أ/ التوصيل.

ب/ الصحة اللغوية والنطقية.

أهمية التحدث:

هو أول صور الأداء اللغوي، " ويرى الباحثون أن 95% من النشاط اللغوي يكون نشاطاً شفهياً" (حمد مصطفى 2017م)

والمحادثة هي وسيلة التواصل السريعة، ولا تحتاج غير لسان فصيح، وشجاعة أدبية.

ومهارة التحدث هي المهارة الثانية بعد مهارة الاستماع، لأن القدرة على امتلاك الكلمة الدقيقة الواضحة، ذات أثر في حياة الإنسان، ففيها تعبير عن نفسه، وقضاء لحاجته، وتدعيم لمكانته بين الناس وتشتمل على المحادثة، والتعبير الشفهي، وتقوم هذه المهارة على استخدام أصوات اللغة بصورة صحيحة، والتمييز بين المتشابهة منها في النطق، والتمييز بين الحركات القصيرة والطويلة. هذا في المرحلة الأولى من تعلم المهارة، ثم في المرحلة الثانية، يستخدم التراكيب العربية الصحيحة عند التحدث، ويعبر عن أفكاره بطريقة صحيحة.

ومن أهداف مهارة التحدث:

- أن ينطق أصوات اللغة العربية صحيحة سليمة.

- أن يمتلك المتعلم الشجاعة على الكلام.
- أن تصحح الأخطاء الشفهية أولاً بأولٍ.

هناك أنواع من الطرائق التي تستخدم في تعليم مهارة التحدث منها:

أ / طريقة الحكاية: وفيها يدرب المتعلم بأن يحكي ما وقع له في حياته اليومية، في المدرسة أو خارجها.

ب/ طريقة المحادثة: يدرب المتعلم فيها، على أن يقوم بمحادثة هو وزملاؤه في موضوع معين.

ج/ الطريقة الإلقائية أو الخطبة: وهي الطريقة التي يظهر فيها كل طالب مقدرته على التعبير بما يدور في ذهنه وخاطره، وفيها يحاول أن يطبق بعض قواعد اللغة المناسبة والصحيحة. ويجب أن تكون هذه الطرائق في مراحل ومستويات مختلفة. ففي المستويات الأولى، تدور مواقف الكلام حول أسئلة يطرحها المعلم، ويجيب عنها الطلاب بانتقاء الكلمات، والعبارات، والجمل التي تعرض أفكارهم.

والتدرج في التعليم أمر بدهي، لأن الكلام مهارة عقلية، لا يتم اكتسابها بين يوم وليلة، وإنما هي عملية تستغرق وقتاً وجهداً طويلاً، وتحتاج إلى صبر ومثابرة.

تنمية مهارة التحدث:

هناك قواعد يجب اتباعها، حتى يكون المتعلم ماهراً فيها منها:

- إفساح المجال للمتعلم كي يعبر عن ذاته دون حرج، وبحرية تامة، وتعويده على الجرأة الأدبية، والصراحة، والصدق.
- تنمية أسلوب الحوار، وذلك بإثارة القضايا، وتعويد المتعلم على عدم الاستسلام لكل ما يقال له بل مناقشته وتحليله.
- البعد عن التلقين والإلقاء، بجعل المتعلم محوراً للعملية التعليمية، وليس متلقياً سلبياً وإشراكه في المناقشة والحوار.
- تبصير المتحدث بفنون القول الشفهية، وما يناسبه من أساليب، كالمحاضرة التي تعتمد على المقدمة، ثم العرض، ثم الاستنتاج، ثم المناقشة.
- تعويد المتحدث على البعد عن الثرثرة، والحشو، والموضوعات التافهة، والحرص على الموضوعات الجادة.
- إشعار المتعلم بالثقة أثناء الحديث، وتعويده على الكلام الهادي غير المتشنج، الخالي من الحدة والصراخ.
- تنمية التلقائية عند المتعلم، بتهيئة الفرصة له، من خلال اختيار الأنشطة الحركية التي تدفعه إلى التحدث.

مؤشرات التحدث الجيد:

- التمكين من التعبير عن المشاعر والأفكار، وإدارة الشؤون الخاصة والعامة، بسهولة ويسر وثقة.
- إجادة الأداء اللغوي، وإتقان الصياغة والنطق.
- السيطرة على عملية التفكير، وتنظيمها محتوًى وشكلاً ومضموناً وأسلوباً.
- استعادة المعلومات وإبقاؤها حية، من خلال التحدث بها.
- التحدث الجيد يساعد المتعلم أن يتبوأ مكانة اجتماعية لائقة.
- إشباع النزعة الذاتية للحوار مع الآخرين.
- تدريب المتحدث على المواجهة، والتغلب على الخجل، والشعور بالنقص.
- تزويد المتحدث أياً كان، بفنون الإلقاء المناسبة.

دور الحوار في تعلم اللغة:

الحوار له أهمية كبيرة في تعلم اللغة، فهو وسيلة وغاية في آن واحد، لأنه الصورة المركزة لمحتويات الدرس، والأساس الذي يمد المتعلم بمجموعة الجمل، والأصوات، والتعبيرات والألفاظ. والحوار وسيلة لضم التراكيب، والسياقات المختلفة، لتأخذ بيد المتعلم، نحو استعمال اللغة في التعبير والاتصال.

مهارة القراءة

القراءة مهارة يختلف في تحصيلها المتعلمون، باختلاف طرقهم الخاصة في التمكن منها، حيث تعد القراءة من أكثر الأنشطة العقلية تعقيداً، فهي تتطلب معرفة شكل الكلمة سمعياً وبصرياً. كما تتطلب التفكير، وتوقع المعاني التي تدل على عليها الرموز المكتوبة. والقراءة الواعية هي التي تختزن المعلومات، لأنها مقترنة بالفهم والإدراك. والقارئ الجيد، هو الذي يصل إلى فهم المقروء، والتفاعل معه بشكل جيد. وهي مهارة عقلية، انفعالية، دافعية، تشمل تفسير الرسوم والرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق حاسة البصر، وفهم الربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق عن طريق العقل. (هيا محمد العلوي وبشاير ناجي ،2018م)

فالقراءة نشاط تعلمه بشكل متسلسل، فالقارئ يوفق بين الأصوات ورموزها، ثم يربط بين مجموعة الكلمات التي تواجهه، ليتمكن من إدراكها. ولما كانت اللغة تراكيب وأساليب بواسطتها تمكن من التعبير عن فكرة أو خبرة، فإن معرفة القارئ بأنظمة بناء الجمل والتراكيب، وإدراكه للعلاقات القائمة بينها، يؤدي إلى حصوله.

من مظاهر ضعف القراءة:

القراءة المتقطعة: وهي القراءة التي يتوقف خلالها القارئ، في منتصف الكلمة أو الجملة بطرقة ملحوظة، وهناك أسباب تربوية ونفسية، تؤدي إليها. أما التربوية، فتتمثل في التركيز على تدريب

الهجاء بالطريقة الجزئية، التي تقوم على تعليم الحروف، وليس الكلمات، وكذلك تهجي الكلمة قبل قراءتها، من الأسباب الرئيسة لهذه المشكلة.

والأسباب النفسية ناتجة من التهيب والخوف من العقاب أو الزجر، مما يزرع التردد في النفس.

العلاج: –

- إزالة أسباب التهيب والخوف، وإشاعة جو من الطمأنينة والثقة.
- القراءة النموذجية باستخدام التسجيلات الصوتية للمادة المقروءة.
- اختيار المادة المقروءة، مما هو مألوف لدى المتعلمين، مما يرد على ألسنتهم أثناء تعاملهم اليومي في مختلف المجالات. (يوسف الخليفة، 2001م)

عدم التمييز بين الصوت الممدود وغير الممدود:

ويكون بالخلط بين واو المد والضمة، وبين الألف والفتحة، وبين ياء المد والكسرة مثلاً ساعد يقرأها سعد، وقُم يقرأها قوم، وعيد يقرأها عِد والعكس.

العلاج:–

طرح أمثلة كثيرة يتم التمييز فيها بين حروف المد والحركات، وتتميز الحروف وإبراز الفرق في استخدام المخارج.

الخطأ في ضبط الكلمات: ويعني ذلك عدم القدرة على ضبط أواخر الكلمات، وفقاً لمواقعها الإعرابية، أو تبديل حركات الكلمة الواحدة، ويرجع ذلك إلى ضعف الإلمام بالقواعد النحوية والصرفية، وكذلك عدم التمرن على القراءة الجهرية، والاستغراق في القراءة الصامتة.

العلاج:–

لعلاج هذه المشكلة، لا بد من التركيز على التطبيقات النحوية، وتزويد القارئ بالقواعد النحوية الوظيفية، والقراءة الجهرية المتكررة، وفق برنامج مدروس.

إن الثورة المعلوماتية الهائلة، التي يشهدها العصر الحالي، والتدفق المعرفي الغزير. يحتاج إلى قارئ سريع، يعي ما يدور حوله، وخاصة إذا كان من متعلمي اللغة العربية وهو غير ناطق بها.

لأن القراءة هي الوسيلة التي تمكنهم من الاتصال والتواصل مع الآخرين، وهو أظهر المعايير لقياس التمكن في اللغة المتعلمة. وإن التأخر في دراسة المواد الأخرى، مرتبط ارتباطاً واضحاً بالضعف، وعدم الفهم القرائي، وقد يمثل سبباً رئيساً للفشل الدراسي، مما يؤثر على نفسية الطالب، ويقوده إلى القلق وانحسار الذات.

والقراءة مفتاح التعليم المستمر، وسبيل التفوق في المواد الأخرى، وسلم الوصول لثقافة اللغة.

مهارة الكتابة

الكتابة لغة من كتب يكتب كتباً وكتابة، أي خط.

وهي عملية تحويل الأصوات اللغوية، إلى رموز مخطوطة، على الورق بغرض التوثيق والحفظ، ونشر المعرفة.

وتكمن أهمية الكتابة بأنها:

- ذاكرة الأفراد والشعوب، حيث تحتفظ بخلاصة فكر الأمة وتراثها، وتصونه من الضياع.
- الكتابة وسيلة حفظ الحقوق، ولها أهميتها في المعاملات والمواثيق. قال تعالى: ﴿ياأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيْنٍ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ﴾ البقرة الآية "282"
- أداة الإبداع ووسيلته، فهي التي بواسطتها ينقل إلينا الأدباء والشعراء، ما تفيض به قرائحهم، من عذب القول، وجميل القصيد. الكتابة أداة من أدوات الإعلام والدعوة، حيث انتشرت المطبوعات والجرائد، والتي أصبح الاستغناء عنها غير ممكن.
- الكتابة قوام المعاملات التي تنظم شؤون الدولة، محلياً ودولياً، ومن خلالها تنظم شؤون الحكم والإدارة.

تنقسم الكتابة إلى قسمين:

أ/ قسم يرتبط بمهارات علميي الخط والإملاء.

ب/ قسم يرتبط بمهارة المعنى والأفكار. وكلا النوعين مهم لمتعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها، حتى يجيد مهارة الكتابة.

وهناك نوعان من المتعلمين للكتابة: نوع يتعلمه لمكانة الكتابة، بدافع ديني، لأنه يعلم أن للكتابة مكانة في الدين الإسلامي. وقد وردت آيات تدل على قيمة الكتابة وآلتها القلم في قوله تعالى: ﴿ن وَالْقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ﴾ القلم الآية "1" وقوله تعالى:

﴿وَالطُّورِ وَكِتَابٍ مَسْطُورٍ﴾ الطور الآيات " 1, 2" بالإضافة إلى حديث الرسولﷺ الذي رواه البيهقي في شعب الإيمان، عن أبي رافع عن النبيﷺ أنه قال:(حق الولد على الوالد أن يعلمه الكتابة، والسباحة، والرمي)

ولم يكتف النبي صلى الله عليه وسلم بالأمر ، إنما قدم دليلاً عملياً ، عندما قبل فداء الأسير من أسرى المشركين في بدر ، أن يعلم كل أسير عشرة من المسلمين القراءة والكتابة. (الإمام مسلم، باب صلاة المسافر، د: ت)

ونوع آخر من متعلمي العربية، لكي يلتحق بالجامعة، والتي يستلزم الالتحاق بها، تعلم الكتابة. وهناك دوافع أخرى، كالعمل في بلد عربي، سواء بالسياسة، أو البترول أو الصحافة، فهم أيضاً في حاجة ماسة إلى الكتابة، كي يتواصلوا بها في مهنهم.

كفاءة معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها

المعلم يمثل الضلع الثالث في العملية التعليمية، وهو الذي يقع على عاتقه الدور الأكبر في التعليم، وهو الذي يُرمى باللوم إذا لم تعط مخرجات التعلم نتائج محمودة ولما كان للمعلم من هذه الأهمية، كان حرياً أن يكون معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، على درجة عالية من الكفاءة، والإجادة للغة العربية تحدثاً، وقراءةً، وكتابةً، واستماعاً. وأن يعد إعداداً تاماً لهذه المهمة الثقيلة، مصحوباً بأنواع أخرى من الإعداد.

وإعداد المعلم يعني تأهيله أكاديمياً، ومهنياً، وثقافياً، وإكسابه المهارات اللازمة التي تعينه على أداء عمله. وتزويد المعلم بهذه المعلم بهذه الكفاءات، هو الذي يحقق أهداف المنهج الذي من أجله صُمم. لأن المعلم هو الذي بتنفيذ هذا المنهج ويجب أن يراعى التوازن في كل جوانب الإعداد، بحيث لا يطغى جانب على آخر. والمهارات والكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ولكي يكون المعلم سفيراً لغوياً يحتاج إلى ثلاث كفايات أساسية هي: الكفاية اللغوية، والمهنية، والثقافية. (نواف أحمد، 2017م)

وهو بوصفه صمام العملية التعليمية، ومديرها داخل الصف، بحاجة إلى امتلاك خصائص نفسية ومهنية، تعزز من دوره، وتعينه على أداء دوره على الوجه الأكمل.

الكفاءة اللغوية

وهو أن يمتلك المعرفة التامة بتخصصه، معرفةً تمكنه من إدراك أنظمة اللغة النحوية، والصرفية، والصوتية، والدلالية، ومهاراتها الأربع. ولا يلزمه ذلك، أن يزحم نفسه بعلل النحو والصرف وما شابهها. ولكن يلزمه أن يعرف جوهر اللغة وخصائصها، والقواعد العامة لها، بأن يجعل الطالب يتكلم العربية. لا أن يجعل همه تعريفه بالقواعد والشروح. وأن يتعلم نطق الأصوات العربية، ويعرف الفرق بينها وبين الأصوات في لغته الأم، ثم بعد ذلك يتدرج في معرفة جوانب اللغة الأخرى.

أولاً – الأصوات: جانب الصوت هو المنطوق الفعلي للغة، أو ما يسمى باللغة اللفظية. وتعتمد معرفة أصوات اللغة، على معرفة المخارج والصفات للأصوات العربية، وكيفية نطقها حال انفرادها، وحال مجاورتها لأصوات أخرى، ثم معرفة جانب النبر والتنغيم، والذي يعين كثيراً على معرفة المعنى الدلالي للغة. مع التركيز على الأصوات التي حدث فيها تطور واختلاف عما كان عليه الأقدمون. فمن الأصوات التي حدث فيها تطور واضح:

صوت الجيم: الجيم صوت مجهور، ويخرج من وضع وسط اللسان على سقف الحنك الأعلى ملتصقاً التصاقاً كاملاً، وينحبس الهواء الخارج من الرئتين وراءه، ثم ينفرج العضوان فجأة، مع ذبذبة الوترين الصوتيين، لذلك يخرج صوت الجيم شديداً ومجهوراً. (القماطي ،2003م)

لكن الملاحظ النطق الحديث لهذا الصوت، صار مهموساً مثل نطق صوت " ch" في اللغة الإنجليزية وكتب بالحرف العربي "تش" أو جيم تحتها ثلاث نقاط "چ".

صوت الضاد: صوت الضاد المستعمل في العربية اليوم، يختلف مخرجاً وصفة عن وصف الأقدمين، والأن ينطق كأنه دال مفخم، وهو الصوت الذي كنيت به اللغة العربية "لغة الضاد"

يقول هنري فليش: "لقد كان العرب يتباهون بنطقهم الخاص لصوت الضاد، وهو عبارة عن صوت مفخم، يحتمل أنه كان ظاءً جانبية، أي أنه يجمع بين الظاء واللام، في ظاهرة واحدة. فقد اختفى هذا الصوت فلم يعد يُسمع في العالم العربي، وأصبح بصفة عامة، إما صوتاً انفجارياً، وهو مطبق الدال، وإما صوتاً أسنانياً وهو الظاء. (هنري فليش/ 37)

صوت القاف: القاف الفصيحة صوتٌ مهموس. أما القاف التي نسمعها اليوم في نطق بعض المحدثين المتأثرين باللهجات العامية، فقد صار مجهور، "عند اليمنيين والسودانيين".

والتطور في نطق هذا الصوت، حدث في كثير من الدول العربية. فالمصريون يقلبونها همزة، وأحياناً كاف. فكلمة "قال" تصبح عندهم "آل" و"القوانين " تصبح "الكوانين". وقد ذكر ذلك ابن خلدون في المقدمة فقال: "القاف عند أهل الأمصار كما مذكور في كتب العربية، إنه من أقصى اللسان وما فوقه من الحنك الأعلى، وهم ينطقون بها من مخرج الكاف. (ابن خلدون،557)

عند السودانيين غيناً، وعند بعض القبائل في اليمن ينطق بصوت يشبه صوت "g" في كلمة "good " ويكون عند هؤلاء صوتاً مجهوراً.

صوت الثاء: يخرج بوضع طرف اللسان بين الثنايا العليا والسفلى، إلا أن نطقه عند البعض من مخرج السين.

صوت الذال: نفس مخرج الثاء لكنه تحور إلى صوت زاي أحياناً، ودالٍ مفخمة أحياناً أخرى.

صوت الظاء: نفس مخرج الصوتين السابقين، إلا أنه صار ينطق كأنه زاي مفخمة في بعض الأقطار العربية. (يوسف الخليفة، 88)

ثانياً: النحو والصرف

بالنحو نعرف ضبط الجمل، ومعرفة منصوبات ومرفوعات ومخفوضات الأسماء، ويدرب عليها بتدريبات كثيرة، حتى يصبح الضبط الصحيح، عنده سليقة. ومعرفة الصرف نتعرض إلى الميزان الصرفي الذي يضبط بنية الكلمة، ومعرفة أنواع الكلمة "اسم – فعل –حرف" وما نميز بها كل نوع. وكذلك يجب أن يتعرف على دلالة الكلمة ومعناها، فدلالة الألفاظ تتطور بمرور الزمن ويصبح للكلمة مدلولاً جديداً، غير الذي عُرف من قبل. فمثلاً لفظ السيارة كان يدل على مجموعة من الإبل تسير في صف واحد ﴿يَلْتَقِطْهُ بَعْضُ السَّيَّارَةِ﴾ يوسف الآية ""10" فكيف تغير معناها لتدل على هذه الآلة التي أصبحت وسيلة نقل!!!.

الكفاءة الأخلاقية –

ويمكن أن نجمل هذه الكفايات في الآتي:

- أن يتصف بالأخلاق الإسلامية في ممارسته لمهنته ويمون قدوة حسنة لطلابه.
- أن يشجع الدارسين على التحلي بالأخلاق الفاضلة من حديثه وتصرفاته.
- أن يحب اللغة العربية ويعتز بها، ويتأثر بحبه لها في أدائه، ويعتبر عمله رسالة حضارية.
- أن يوظف ساعات الاستشارة لحل مشاكل الدارسين.
- أن يكون التنظيم، والإتقان فيه فطري، يتقن عمله مصداقاً لهدي المصطفى ﷺ (إن الله يحب أحدكم إذا عمل عملاً أن يتقنه).
- أن تكون لديه قوة في الإرادة مع مرونة في التعامل.
- أن تكون لديه توقعات إيجابية تجاه طلابه.

- أن توجد لديه مهارة التعامل مع الآخرين.
- أن تكون لديه مهارة البحث العلمي.
- أن ينمي نفسه مهنياً، بالبحث عن المعلومات الجديدة، وأن يكون لديه إلمام بالحاسب الآلي.
- أن يعالج الأخطاء الشائعة في أعمال الدارسين، بشكل منتظم.
- أن يهتم بتخطيط عمله، ويتبع خطته، ويأتي إلى الدرس وهو مستعد له.
- أن يحضر إلى الدرس في موعده، ويستثمر وقته استثماراً كاملاً.
- أن يكون مخلصاً في عمله، لا يتطلع إلى منفعة مادية خاصة، تعود إليه من الدارسين مقابل أدائه لمهنته.

ومن الخصائص النفسية

- أن يكون سهل الجانب، لصيقاً بالدارسين، مظهراً الحماس لعمله، والنشاط الصفي وغير الصفي.
- أن تكون لديه روح العمل في فريق.
- أن يكتشف الفروق الفردية بين الطلاب.

الكفاية الثقافية

وهو إلمام المعلم بثقافة بلدان الطلاب الذين يدرسهم، مع مراعاة اختلاف الثقافات في دلالة بعض المفردات، عنها في اللغة العربية. فمثلاً في اللغة التركية كلمة "ميمون" تعني القرد. بخلاف العربية، فمعناها كثير اليمن.

وكلمة "مسافر" تعني الضيف. وفي لغة الهوسا كلمة "باب" تعني فارغ. وكلمة "روى" تعني رقص. وكلمة "دوري" بمعنى قيد.

وفي اللغة الأندونيسية، كلمة "الشرك" تعني الحسد. وكلمة "مات" تعني العين. وكلمة "نام" تعني الاسم. وكلمة "أمارة" تعني الغضب. وفي اللغة الملاوية كلمة "يا" تعني نعم. وكلمة "نسي" تعني أرز. وكلمة "بندق" تطلق على المدرسة الدينية. (أحمد فتحي سويفي،2015م)

وعموماً يجب أن يكون واسع الثقافة، مطلعاً على المعلومات الثقافية الضرورية، لتدريس فروع اللغة العربية ومهاراتها.

وهناك أمور يجب أن يتعلمها معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها منها:

- أن تعلم اللغة لغير أبنائها، يختلف عن تعلمها لأبنائها.
- أن يكون ملماً بالمراحل والمستويات التي يمر بها الطلاب، من المستوى المبتدئ، للوصول إلى أفضل مستوى ممكن. وتوزع على المهارات الأربع.
- الاهتمام بتعلم أصوات اللغة العربية، إذ أن الأصوات هي اللبنات الأولى للبناء اللغوي، من مفردات، وتراكيب، وجمل. وإن المتعلم الأجنبي لا يستطيع أن يستوعب ما يتعلم ويجيد نطقه، بدون تعلم الأصوات.

- تحديد نوعية النحو والصرف التي تقدم لهؤلاء المتعلمين، بحيث تكون مناسبة لمستوياتهم، وأهدافهم من تعلم اللغة. فينبغي اختيار القواعد التي تساعد الطلاب على الفهم والتعبير بسهولة.

ومن الأهداف: منهم من يتعلم اللغة العربية لأغراض تجارية، أو اقتصادية، أو سياسية، أو لمجرد التحدث مع أصحاب اللغة. (منتدى اللغة العربية،2021م)

طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

مفهوم طريقة التدريس

الطريقة هي الخطة العامة لعرض المادة اللغوية بصورة منتظمة، لا تتناقض أجزاؤها وتبنى على مدخل معين. أما الأسلوب فهو تطبيق الطريقة داخل حجرة الدراسة. ويجب أن ينسجم مع الطريقة والمدخل للدرس اللغوي. ولا توجد طريقة كاملة خالية من القصور، تتناسب مع الظروف التعليمية كافة، لكن مع ذلك، لا غنى عن استخدامها في العملية التعليمية.

أسس اختيار الطريقة:

على معلم اللغة أن يعتمد على بعض الأسس التي تعينه في اختيار الطريقة منها:

- المجتمع الذي تدرس فيه اللغة.
- الهدف من تدريس اللغة.
- مستوى الدارسين وخصائصهم.
- اللغة الأم عند الدارسين.
- مستوى العربية المراد تدريسها – فصحى، عامية – .... إلخ.

إلى جانب هذه الأسس، هناك معايير يتم في ضوئها اختيار الطريقة.

معايير اختيار الطريقة

- السياق: أي أن تقدم اللغة بطريقة جامعة لوحدات اللغة، من أصوات ونحو وصرف ودلالة، في سياقات ذات معنى. يجعل تعلمه له قيمة في حياة الدارس.
- التعاون: ويعني أن تتيح الطريقة الفرصة، لأكبر عدد من المتعلمين بالاتصال فيما بينهم، كأن تكون بينهم حوارات ومناقشات، يشترك فيها كل أو أغلب أفراد المجموعة المتعلمة.
- التتابع: ونعني به، أن يكون المحتوى اللغوي متصلاً سابقه بلاحقه.
- الفردية: أي أن تراعي الطريقة الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث يجد كل فرد من أفراد المجموعة المتعلمة، حظاً من الفائدة من المادة العلمية.
- المثالية: وهو أن تقدم الطريقة نموذجاً جيداً يمكنهم محاكاته فيما بعد.
- التنوع: أي أن تتعدد أساليب عرض المحتوى اللغوي الجديد.

- التفاعل: أي أن يتفاعل كل من المعلم والمتعلم، مع المادة التعليمية، داخل حجرة الدراسة.
- التطبيق: أن تُعطى الفرصة لكل متعلم، أن يمارس المحتوى اللغوي نحت إشراف وضبط المعلم.
- التوجيه الذاتي: أي أن تمكن المتعلم من إبداء الاستجابة عنده، وتنمية قدرته على التوجيه الذاتي.(لسان عربي، 2013م)

استراتيجيات تدريس المهارات –

هناك طريقتان من الطرائق التي يجب أن تتبعها في تعليم اللغة: –

أ/ التحليلية: وهي التي تبدأ بالجمل، ومن خلال الجمل يتعلم الطالب تراكيب اللغة في نفس الوقت الذي يتعلم فيه حروفها ومفرداتها من خلال تحليل هذه النصوص إلى عناصرها الأولى من أصوات وحروف وصرف وتراكيب.

ب/ التركيبية: والتي يتعلم فيها الطالب:

- الأصوات بكل ما يتعلق بها من محاولات، للوصول إلى أفضل طريقة، للنطق الصحيح لدى الدارس.
- الحروف بكل ما يتعلق بها من، أشكال، ورسم، وضبط، وكيف يتم اتصال هذه الأحرف لتكوين الكلمات، وما هي الأحرف التي لا تقبل الاتصال.
- الكلمات وما يتعلق بها من صياغة ونطق، وما إلى ذلك من المواضع المتعلقة بالكلمات والعبارات الشائعة.
- الجمل وما يتعلق بها من قواعد نحوية ودلالية، تحكم ترابط هذه المفردات لتكوين الجمل وترابط الجمل، لتكون مواضيع ونصوص. (علي سعيد وجمال بلبكاي 2010)

ج/ طريقة القراءة والكتابة: وفيها يجب أن تكون مادة القراءة التي يتدربون عليها، من بين الجمل والعبارات التي درسوها فعلاً أثناء التدريبات اللغوية. أو المحادثات، أو الأسئلة والأجوبة، على أن تكون الجمل قصيرة، والكلمات سهلة النطق، وفهم معانيها مع مراعاة التدرج. وبعد اختيار المادة المناسبة، يطلب المعلم من الطلاب واحداً واحداً، أن يقرأها بصوت مرتفع، ونطق صحيح. وبقوم المعلم بتصحيح الأخطاء أول بأول، ولا ينتظر الانتهاء من القراءة.

فإذا وجد نص المادة المقروءة، صعبة النطق، يقرأ بنفسه أولاً، ثم يطلب من الطلاب أن يرددوها مرات لكي تتعود ألستنهم على ذلك. البساطة والإيجاز من الكلمات والعبارات، ضروريان في تدريب الطلاب الأجانب، في المراحل الأولى من التدريب.

وأياً كانت الطريقة المستخدمة، فإنه لا بد من استراتيجيات لتعلم مهارات اللغة.

أولاً استراتيجية الاستماع:

- يجب أن يكون المعلم نفسه يجيد الاستماع، وقدوة لطلابه.

- اختيار نصوص لغوية تجعل الاستماع مهارة ممتعة.
- تهيئة الطلاب للاستماع الجيد، بتوضيح طبيعة المادة، والمطلوب منهم استخراج الأفكار أو متابعة الأحداث، أو كتابة ملخص لما سمعوه. ويمكن أن يطلب منهم تصحيح الخطأ في قراءته النموذجية، بأن يتعمد أن يخطئ في بعض الكلمات، ليكتشف مدى قدرة الطلاب على الاستماع الجيد. (منتدى المعلمين،2011 م)
- كما يمكن أن يناقشهم فيما استمعوا إليه من الإذاعة، ووضع حوافز مادية ومعنوية لذلك.
- الاستماع مهارة يُعطى فيها المستمع اهتماماً خاصاً مقصوداً، لما تتلقاه أذنه من أصوات ليتمكن من استيعاب ما يقال.
- ويمكن أن يطلب منهم، تصحيح الخطأ في قراءته النموذجية، بأن يتعمد أن يخطئ في بعض الكلمات، ليكتشف مدى قدرة الطلاب على الاستماع الجيد.
- كما يمكن أن يناقشهم فيما استمعوا إليه من الإذاعة، ووضع حوافز مادية ومعنوية لذلك.
- الاستماع مهارة يُعطى فيها المستمع اهتماماً خاصاً مقصوداً، لما تتلقاه أذنه من أصوات ليتمكن من استيعاب ما يقال.

ثانياً استراتيجية التحدث:

- تأدية أنواع من النبر والتنغيم، بطريقة صحيحة.
- استخدام النظام الصحيح لتركيب الجملة العربية عند الكلام، مع معرفة أن الرتبة العربية، الفعل يتقدم على الفاعل والمفاعيل، والصفة تأتي بعد الموصوف.
- التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من الكلمات، لا بالكثير الممل، ولا بالقليل المخل.
- التحدث بشكل متصل ومترابط، لفترات زمنية مقبولة مع مراعاة، نطق الكلمات المنونة نطقاً يميز التنوين عن غيره. واستخدام الحركات والإيماءات، والحركة غير اللفظية، استخداماً معبراً عما يريد توصيله من أفكار. (رابطة أساتذة تعليم اللغة العربية 2013م)
- التعبير الشفهي أسبق من التعبير الكتابي، والتعبير الشفهي هو الذي يشجع على التعبير الكتابي، ولن يتكلم الطالب بنفسه، إلا إذا استمع إلى غيره.
- عندما يتكلم يجب أن يكون مستقلاً بنفسه، دون مساعدة من غيره، ليعبر عن نفسه وليكون مستقلاً.
- يمكن البدء بعبارات بسيطة مثل: السلام عليكم. وعليكم السلام. ما اسمك؟ كيف الحال؟.

ثالثاً استراتيجية القراءة: وتنقسم إلى استراتيجيات:

أ/ معرفية: وهي ما يقوم بها المتعلم، ليكتسب المعلومات ويخزنها، ويسترجعها.

ب/ غير معرفية: منها نفسية وتساعد المتعلم للوصول إلى حالة مزاجية للتعلم.

- القراءة عملية معقدة تتطلب الفهم، والربط، والاستنتاج، والنقد مما يجعل المتعلم قادراً على إصدار الأحكام.
- مهارة القراءة تعتبر أكثر المهارات أحقية بالتركيز، لأنه عن طريقها يتم تحقيق الأهداف التعليمية.
- القراءة مفتاح التعليم المستمر، وسبيل التفوق، وسلم الوصول إلى الهدف، وهو ثقافة اللغة. (أحمد رشدي طعيمة،15)

رابعاً استراتيجية الكتابة:

وتقوم على مهام من جانبين: مهام المعلم – مهام المتعلم.

فمن مهام المعلم الذي يعلم مهارة الكتابة:

- أن يكون المعلم ملماً ببعض المعارف والعلوم، حتى يتمكن من الحكم الصحيح على أفكار طلابه، ومعلوماتهم التي يقدمونها في دروس التعبير.
- أن يغذ خبراته المباشرة، عن طريق الرحلات والزيارات، ومشاهدة المناظر الطبيعية.
- طرح الأفكار على الطلاب، يجب أن تكون واضحة لا غموض فيها. لأن الفكر الواضح، يؤدي إلى التعبير الواضح.
- يشرح دلالات الألفاظ ووظائفها في الجملة، ويتيح الفرصة لبناء الجمل الواضحة في دلالاتها.

مهام المتعلم:

- الاستناد إلى أساس جيد وسليم، يساعده في انتقاء الكلمات، والجملة، والتعبير المناسب.
- الوضوح في التفكير بحيث يحدد الأفكار الرئيسة، وينظمها قبل الكتابة.
- إتقان القواعد اللغوية الخاصة بالتراكيب والصياغة، والإملاء والخط.
- مراعاة الدقة في استخدام علامات الترقيم، والهوامش، والفقرات.
- استخدام الجمل القصار المناسبة للمقام، وانتقاء الكلمات التي تؤدي المعنى بوضوح.
- دقة الاستشهاد وسلامة توظيفها.

الطريقة المثلى

هناك طريقتان تعتبران من أجود الطرائق في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها:

- طريقة متكاملة تقوم على نظام برنامج، يوضع خصيصاً لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. يسمى البرنامج: **برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**. ولغته اللغة العربية الفصيحة المعاصرة، وهي لغة التعليم والإعلام في العالم اليوم. وأما أهداف البرنامج فتتمثل في:
  - تلبية احتياجات الإقبال المتزايد على تعلم اللغة العربية.
  - الإسهام في نشر الثقافة العربية الإسلامية، وتقديمها في صورتها الصادقة السمحة.

- تقديم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في برنامج إلكتروني شامل ومتكامل. يقدم سلسلة تعليمية متطورة، مع اختباراتها التصنيفية.
- تقديم اللغة ضمن سياقها المعياري الفصيح المعاصر، وبعدها الحيوي الوظيفي، وربط تعلمها بالحياة.
- تطوير مجال تعليم اللغة للناطقين بغيرها، في ضوء التجارب التعليمية، والتقنية الناجحة والمعايير المعتمدة عالمياً.

أسس بناء البرنامج:

- الاهتمام بالنظام الصوتي للغة العربية، ومعالجتها على نحو واضح.
- اختيار مفردات البرنامج من الكلمات التي تتميز بالشيوع والانتشار.
- أن تكون مرتبطة بمواقف حياتية يومية.
- استخدام نظام الوحدة في عرض المادة التعليمية، مع مراعاة التوازن بين مهارات اللغة وعناصرها.
- طريقة الصف المعكوس: تقوم على نظام الاستماع إلى الدرس، مسجل بصوت المعلم، في شريط يأخذه الطالب إلى البيت يشرح فيه الدرس المقرر، ويستعين بوسائل التقنية السمعية والبصرية المتاحة، لتوضيح الدرس للطلاب، وجذبهم إليه. (علي عبد الواحد،2015م)

ويأتي الطالب في الفصل الدراسي يطبق كل ما سمعه بالبيت عملياً أمام المعلم، فيتحول دور المعلم من ملقن إلى موجه ومساعد ومحفز يشرف على سير الأنشطة، ويقدم الدعم لمن يحتاج إليه.

وبهذه الطريقة يتمكن المعلم من قضاء مزيد من الوقت، في التفاعل مع طلابه داخل الصف بدلاً من إلقاء المحاضرات.

أما الطالب، فيتحول إلى باحث ومستخدم للتقنية بفاعلية، وبها يكون هو المحور الرئيس في عملية التعلم. (نصر الدين إدريس،2006م)

مزايا هذه الطريقة:

- تساعد كل من المعلم والمتعلم، على الاستخدام الأفضل للتقنية الحديثة في مجال التعليم عامة، وفي تعليم اللغة خاصة.
- تساعد في الاستغلال الأمثل لوقت الدرس من قبل المعلم، في تصويب أخطاء الطلاب والإجابة على استفساراتهم، وتطبيق ما تعلموه عملياً، بدلاً من لإلقاء المحاضرات في الصف.

- تحقيق أكبر استفادة من معلمي العربية، إذ يمكن لكل معلم أن يسجل درساً بأسلوبه وطريقته، ليتمكن الطلاب من الاستماع إلى هذه الدروس المتنوعة، في نفس الموضوع بفائدة أكبر.
- تساعد المعلم على تقييم مستوى الطلاب، سريعاً ومباشرة بتقييمه لأدائهم اللغوي أثناء الأنشطة الصفية، بتوظيف الأسئلة التفاعلية التي يمكن تصميمها، باستخدام تطبيقات الأنترنت.
- تطوير دور المعلم من كونه ملقناً، إلى موجه ومرشد.
- توفير وقت المعلم، فبدلاً من اضطرار المعلم إلى تكرار نفس المحاضرة لعدة صفوف، أصبح بإمكانه تسجيل المحاضرة واستخدامها عدة مرات، ما دامت تحقق الأهداف المرجوة. (علي عبد الواحد23)
- جذب الطلاب وتشويقهم للمادة التعليمية، من خلال توظيف الأشكال والألوان المختلفة والصور الثابتة والمتحركة، في تسجيل الدرس، بما يخدم المادة المتعلمة. وهذا يساعد المعلم في توضيح معاني الكلمات والجمل بربطها بالصور ولقطات الفيديو المعبرة عنها لتثبت في أذهان الطلاب.
- توظيف الأجهزة المحببة إلى الطلاب، من الأجهزة التقنية، ووسائل الاتصال الاجتماعي.
- سهولة وصول الطالب إلى الدروس المقروءة، في أي وقت، ومن أي مكان، من خلال وسائل التواصل الاجتماعي – توتير، فيس بوك –.
- تتيح للطالب إعادة الدرس أكثر من مرة.
- تساعد على تقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم داخل الصف.
- يتحول الطالب إلى باحث عن مصادر المعلومات، فيمكنه الرجوع إلى معلومات سبق أن درسها.
- تعزز التفكير الناقد والتعلم الذاتي، وبناء الخبرات ومهارات التواصل، والتعاون بين الطلاب بالأنشطة الجماعية داخل الصف.

التخطيط المنهجي لتدريس المواد المقررة:

أ/ الطريقة المباشرة: وهي طريقة التحدث بالعربية في نشاط لغوي خارج قاعات الدرس.

ب/ أسلوب التدريبات اللغوية: ويتم بنطق الأصوات ونطق الكلمات والفهم.

ج/ طريقة القراءة والكتابة: وهي مرحلة بعد إجادة النطق، يتدربون على القراءة والكتابة.

د/ طريقة تعليم قواعد اللغة: وفيها يتم تعريفات الحدود النحوية – المبتدأ والخبر، إن وأخواتها كان وأخواتها بالأمثلة، دون ذكر سبب الرفع والنصب، أقسام الكلمة – أقسام الفعل، أبواب الفعل الثلاثي، المجرد والمزيد. رشدي طعيمة،27)

ومن الأسس التي تقوم عليها بناء النصوص:

- استخدام نظام الوحدة في عرض المادة التعليمية، ومراعاة التوازن بين مهارات اللغة وعناصرها.
- التركيز على المثيرات السمعية والبصرية، من خلال استخدام الفيديوهات، والمقاطع الصوتية، بالإضافة إلى الصور، مع مراعاة عنصر التشويق.
- مبدأ التدرج في تعليم اللغة، ومراعاة مستوى المحتوى بحيث يلائم مستوى المتعلمين المعرفي.
- مراعاة أن تكون التدريبات كافية متنوعة، مصحوبة بتعليمات واضحة، يقدم فيها الأسهل فالأصعب، الشفوي قبل الكتابي، والاستقبالي قبل الإنتاجي.

وأياً كانت الطريقة المستخدمة من هذه الطرائق، فإنه يجب الإصرار على تعليم اللغة العربية الفصحى، للناطقين بغيرها، بهدف الوصول إلى صيغة لغوية موحدة وعامة في الإطار العربي العام، بحيث تنتظم الخواص العربية المشتركة، وتخلو بقدر الإمكان من الاختلافات المحلية الخاصة ببلد عربي دون آخر، سواء في الأصوات أو المفردات أو التراكيب، ذات السمات المحلية. (علي عبد الواحد، 2015م)

ويجب اختيار فصحى العصر، إذ هي الصيغة الأقرب تناولاً، بحكم معايشتها لمجالات الحياة اليومية. كما يجب اتخاذ طريق متدرج الخطوات يبدأ بالعبارات والأساليب التي تقرب من لغة الحياة اليومية.

واللغة الفصحى مكتوبة في أغلب الأحيان، يمكن أن تتخذ هذه اللغة المكتوبة في اختيار المواد المقررة، وفي ضوء هذه المبادئ، يتم اختيار بعض الآيات القرآنية، التي تمد المتعلم بأفكار نافعة وثروة لغوية مفيدة. (رشدي طعيمة،30)

الخاتـمـة

الحمد لله الذي أعانني على إتمام هذا البحث والذي من خلال الدراسة فيه توصلت إلى نتائج كثيرة أذكر على سبيل الاختصار بعضها.

النتائج:

- متعلمو اللغة العربية عامة لا بد أن يقوم تعليمهم على معرفة المهارات اللغوية الأربع، ومتعلمها من الناطقين بغيرها خاصة، لا بد أن يتدرب ويتمرس على هذه المهارات.
- لا توجد طريقة تدريس كاملة وخالية من النواقص، لكن الموقف التعليمي، هو الذي يفرض نوعاً معيناً من الطرائق.
- بعض متعلمي اللغة العربية وهو من غير أبنائها، وصل مرحلة من إتقانها قد يفوق أبنائها. وذلك من حرصه الشديد على تعلمها، منهم د. نصر الدين إدريس جوهر، وقد ركز في دراساته، على الناطقين بغيرها من أبناء بلده أندونيسيا.

- لا بد لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن يكون واسع الثقافة، مطلعاً على ثقافات الشعوب التي يدرسها العربية، حتى يعرف الفروق بين أصوات اللغة العربية وأصوات اللغة الأم للمتعلم، وكذلك على دلالة المفردات التي تختلف من شعب لآخر.

التوصيات:

- تسخير التقنية لخدمة اللغة العربية، بإنتاج المعرفة من خلال منظور الذكاء الاجتماعي المعتمد على منهج التعلم، بالتحليل، والتركيب.
- دراسة الأنماط السلوكية لمتعلمي اللغة العربية، وإنتاج نموذج تقني يناسب تلك الأنماط.
- اختراع كائن لغوي تقني متكامل، لتسجيل أصوات العربية، ومقاطعها، يشرف عليه المتمكنون من فنون اللغة العربية، الحريصون على مصلحة اللغة العربية، وذوو الاختصاص.
- اختيار نموذج صوتي يستطيع نطق الأصوات، نطقاً سليماً، ويسجل هذا النموذج ويدرس دراسة علمية، في المراكز المتخصصة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

فإن أصبت فمن كرم الله وتوفيقه، وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان. ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المصادر

القرآن الكريـــم

الحديث الشريف

1/ انيس إبراهيم(2006م)، **الأصوات اللغوية**، مكتبة الأنجلو، القاهرة – مصر.

2 / ابن خلدون، المقدمة، د: ت.

3/ سويفي أحمد فتحي(2015م)، **أثر التقابل اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها**، مقالات على موقع الألوكة.

4/ حسن شحاتة، د: ت، **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، القاهرة – مصر.

5/ طعيمة رشدي أحمد(1989م)، **تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها مناهجه وأساليبه**، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط **–** المغرب.

6/ الفيروز أبادي(817هـ)، **القاموس المحيط**، بيروت – لبنان.

7/ عبد الواحد علي (2015م) **استراتيجية الصف المعكوس**، موقع تعليم جديد.

8/ خاطر محمد رشدي (1433هـ)، **مهارة الاستماع وكيفية تدريسها**. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، – الأردن.

9/ القماطي محمد منصف (2003م)، **الأصوات ووظائفها**، دار الوليد، طرابلس – الجماهيرية الليبية.

10/ مصطفى حمد (2017م) **محاضر بجامعة قابوس**، جريدة الوطن العمانية، سلطنة عمان.

11/ إدريس نصر الدين (2022م)، **تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بين التطورات الواعدة والمشكلات القائمة**، جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية - **إندونيسيا**.

12/ إدريس نصر الدين (2001م) ***طرق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها***، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد العاشر – أندونسيا.

13/ أحمد نواف(2017م). **مكونات الكفاية الثقافية في تعليم العربية للناطقين بغيرها**، منتدى مجمع اللغة العربية، مكة المكرمة – المملكة العربية السعودية.

14/ فليش هنري (1966م) **العربية الفصحى**، ترجمة: عبد الصبور شاهين، بيروت – لبنان.

15/ العطوي هيا وناجي بشاير(2018م) **مهارة القراءة في اللغة العربية ودورها في التحكم في اللغة**، فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض – المملكة العربية السعودية.

16/ أبو بكر يوسف الخليفة (1966م) **أصوات القرآن كيف نتعلمها ونعلمها**، ط2 الخرطوم **– السودان.**

رسائل جامعية:

17.إدريس نصر الدين، (2006م) **تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي في أندونيسيا في ضوء تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها** – رسالة دكتوراه – جامعة النيلين – الخرطوم – السودان.

18.ليندة هرود ونبيلة هروج،(2014) **مهارة القراءة في اللغة العربية ودورها في التحكم في اللغة**، رسالة ماجستير مقدمة في جامعة عبد الرحمن ميرة،2014م.

مواقع الكترونية:

19.رابطة أساتذة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المغرب - 2013/3/4م

شبكة الألوكة: 2015/6/4م – دخول في 9/17 /2018م

20.منتدى اللغة العربية على الشبكة العنكبوتية. 24فبرائر/ 2021م – دخول في 20/ مايو /2021م

21.منتدى المعلمين والمعلمات، 2011/7/11م – دخول في 2018/9/20م

مجلة أكاديمية شمال
أوروبا المحكمة للدراسات
والبحوث التربوية
والإنسانية ـ الدنمارك

العدد ـ 17
2022/10/13

إثبات المكية بالدراسة الأسلوبية في "سورة المطفّفين"

Demonstrating Meccan Revelation of "Surah Al- Mutaffifin " Using a Stylistic Study

إعداد

أ.م.د. محمد حاتم أبوسمعان
Mh.abusamaan@aqsa.edu.ps

أ.م.د. يحيى أحمد غبن
Mh.abusamaan@aqsa.edu.ps

كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الأقصى-غزة

المستخلص

يتناول هذا البحث بالدراسة الأسلوبية التحليلية آيات سورةِ المطففين الكريمة بُغيةَ إثبات مكيتها التي اختُلِف فيها من عدمها، وذلك باستخدام المنهج الأسلوبي في تحليلها من الناحية النصية أسلوبًا (فواصلَ ومفرداتٍ وعباراتٍ وتراكيبَ بصيغها المتعددة)، ومضمونًا (أفكارًا وموضوعاتٍ)، وذلك بعد استقراء ظواهرها الأسلوبية، وتتبعها، ورصدها، ثم تحليلها، ومقارنتها، بالخصائص الأسلوبية لنصوص الوحيين المدني والمكي، تمهيدًا للوصول إلى حسم مكية هذه السورة أو مدنيتها أو ترجيح ذلك على الأقل، وهو ما يعد شيئا جديدًا في تحديد مكية الآيات القرآنية أو مدنيّتها بالاستعانة بأحد المناهج الحديثة للدرس البلاغي. وقد اقتضت طبيعة البحث أن يتضمن أربعة محاور، هي: إثبات المكية من خلال تحليل الناحية الصوتية، وإثبات المكية من خلال تحليل البِنَى الصرفية، وكذلك إثبات المكية من خلال تحليل البِنَى التركيبية، وآخيراً إثبات المكية من خلال تحليل الجانب المضموني. وقد خَلُصَ البحث إلى وجود تشابهاتٍ دقيقة وكثيرة سواء على صعيد المستوى الصوتي أو الصرفي أو التركيبي أو المضموني بين أسلوب سورة المطففين وبين كثير من نصوص الوحي المكيّ؛ مما ذهبَ باتجاه إثبات مكية هذه السورة الكريمة.

كلمات مفتاحية: الدراسة الأسلوبية– المكي – سورة– المطففين.

Abstract:

This research deals with the analytical stylistic study of the noble verses of Surat Al-Mutaffifin in order to prove their Meccan, whether differed in them or not, using the stylistic approach in analyzing these verses from the textual point of view (commas, vocabulary, phrases and structures in their various forms), and content (ideas and themes), after extrapolating their stylistic phenomena. And following the surat, monitoring, analyzing, and comparing it with the stylistic characteristics of the texts of the Madonah's and Meccan revelations, as a prelude to deciding the Meccanity or Madinyan of this surah, or at least weighting it, which is something new in determining the Meccanity or Madinah's of Qur'anic verses using one of the modern approaches to the rhetorical lesson. The nature of the research necessitated that it includes four axes, namely: proving Meccan through phonological, and morphological structures, as well as Meccan through analyzing syntactic structures, and finally proving Meccan through content analysis. The research concluded that there are many precise and many similarities, whether at the phonemic, morphological, syntactic, or content level, between the style of Surat Al-Mutaffifin and many of the texts of the Meccan revelation. Which clues towards proving the Meccanity of this noble surah.

Keywords: stylistic study - Meccan - Surat - Al-Mutaffifin.

مقدّمــة

إذا أردْنا أن نطرق باب المكي والمدنيّ لسورة المطففين من الناحية البلاغية النقدية الحديثة؛ يكون لازمًا أن نُفتّش عنه ابتداءً لدى المفسرين وعلماء علوم القرآن الكريم، وحينها سنجد خلافًا واسعًا حول مكية سورة المطففين ومدنيّتها، وسنجد أيضًا أنها من السور الاثنتي عشرة المختلف على تحديدها في هذا المجال (القطّان،2000: ص53، والعولقي، 2011: ص8)، ثم سنجدهم قد انقسموا في ذلك إلى ثلاثة أقسام رئيسة فبين قائل بمدنيّتِها مُطلقًا، وقائلٍ بمكيّتِها مطلقًا، وآخرين أوردوا الرأيين معًا على أنَّ أكثر هؤلاء الآخرين أوردوا جواز كونها مكية أو مدنية دون ترجيحٍ أو ميلٍ لأحدهما، وأقلَّهُم من قام بالترجيح بين ذينك الرأيين اللذين أورداهما. وهذه الأقسام على التفصيل، هي:

- **القائلون بمدنيتها**

اكتفى بعض علماء علوم القرآن الكريم –يرحمهم الله جميعًا– بذكر الحكم دون أي تعليق فالإمام البغوي يذكر أنها مدنية دون أي كلمة سواها أو أي تعقيب (البغوي،1420هـ: 221/5)، والشيء ذاته فعله الإمام ابن كثير (ابن كثير، 1419هـ: 346/8)، والواحدي في أسباب النزول (الواحدي، 1992: 31/2). وبمدنيّتِها قال الإمام السمعاني دون تعقيب، مُكتفيًا بذكر رأي سيدنا ابن عباس في ذلك من أنَّ أهل المدينة كانوا أخبث الناس كيلا ووزنا فأصلحهم الله بهذه السورة (السمعاني، 1997: 172/6)، في حين أنَّ الإمام ابن عطية الأندلسي –وهو ممن أورد الرأيين معًا– أورد قولا آخر لسيدنا ابن عباس رضي الله عنهما أن بعضها نزل بمكة ونزل أمر التطفيف بها في المدينة وبرَّر القول بنزول التطفيف منها في المدينة للعلّة التي أوردها السمعاني من كونهم أفسد من أهل مكة في الكيل والوزن (ابن عطية، 1422هـ: 449/5).

- **القائلون بمكيتها**

والشيء ذاته فعله الزمخشري قائلا بمكيتها مكتفيا بتعقيب مقتضبٍ أنها آخر سورة نزلت بمكة (الزمخشري، 1407هـ: 718/4)، والإمام الرازي ذكر أيضًا كلمة مكية فقط في الحكم عليها (الفخر الرازي، 1420هـ: 82/31)، وبهذا أيضًا قال صاحب التسهيل لعلوم التنزيل دون أدنى مناقشة (الغرناطي، 1416هـ: 460/2). والزركشي في البرهان (الزركشي، 1957: 194/1). وكذلك القاسمي رأي أن مكيتها هو الأظهر في محاسن التأويل (القاسمي، 1418هـ: 427/9)، وهذا نص كلامه: "وهي مكية على الأظهر. فإن سياقها يؤيد أنها كأخواتها اللائي نزلن بمكة، لا سيما خاتمتها، فإنها صفات المستهزئين الذين كانوا بمكة. وحملها على المنافقين بالمدينة بعيد، إذ لم يبلغ بهم الحال ذلك" (القاسمي، 1418هـ: 427/9)، ثم رد على ما رواه النسائي وابن ماجة عن سيدنا ابن عباس من أن أهل المدينة كانوا أخبث الناس كيلا فأنزلت عليهم، بأنَّ معنى الإنزال لا يكون مقصورا على سبب النزول، ومعنى الرواية عنده أنَّ أهل المدينة تُلي عليهم ما

سبق إنزاله في مكة" (القاسمي، 1418هـ: 427/9). وبهذا القول أيضًا قال سيد قطب في الظلال (قطب، 1412هـ: 3853/6)، وكذلك فعل الشيخ وهبة الزحيلي في تفسيره المنير (الزحيلي، 1418هـ: 109/30)، والشيخ محمد على الصابوني مُستدِلًّا بأنَّ أهدافها هي نفس أهداف السور المكية مثل معالجة أمور العقيدة والدعوة الإسلامية (الصابوني، دت: 530/3)، دونما أدنى زيادة عن هذا.

- **الذين أوردوا الرأيين:**

وهنا نلحظ أنَّ الأكثرين من المفسرين والعلماء أوردوا الرأيين معًا، أو روايتين معًا إحداهما القول بمكيتها والأخرى بمدنيتها، فمثلا أورد الإمام القرطبي أنها مكية في رأي ابن مسعود والضحاك ومقاتل، وأنها مدنية في رأي ابن عباس والحسن وعكرمة (القرطبي، 1964: 250/19)، وهو الرأي ذاته بالتفصيل عند أبي حفص الحنبلي في تفسيره (الحنبلي، 1998: 205/20)، وزاد على القرطبي أنّ رأي ابن عباس السابق بمدنيتها قد استُثْنِى منه آخر ثماني آيات فهن مكيات. وكذلك الأمر عند السيوطي أيضًا في الدر المنثور (السيوطي، دت: 441/8). كما أورد ابن عطية أنها مكية في قول جماعة من المفسرين ومدنيّة في رأي جماعة أخرى منهم، وكرر الكلام ذاته حول روايتي ابن عباس دونما ترجيحٍ (ابن عطية، 1422هـ: 449/5)، والشيء ذاته تكرر عند الشوكاني أيضًا في تفسيره (الشوكاني، 1414هـ: 482/5). أما البيضاوي فاكتفى بقوله: "مختلف فيها وآيها ست وثلاثون آية" (البيضاوي، 1418هـ: 294/5). وكذلك الحال تماما بالنسبة للنسفي (النسفي، 1998: 613/3)، وهو ما قال به ثانية الإمام السيوطي في الإتقان (السيوطي، 1974: 67/1). كذلك ذكر ابن عاشور الخُلفَ في مدنيتها أو مكيتها ساردًا أقوال المفسرين قبله، ثم رجَّح أنها مكية استنادًا إلى أنها نزلت بين مكة والمدينة؛ لأن العبرة في المدني ما نزل بعد الهجرة على المختار من أقوال أهل العلم في بيان الفرق بين مكي الوحي ومدنيّه (ابن عاشور، 1984: 187/30)، ثم قال: "ومن اللطائف أن تكون نزلت بين بمكة والمدينة لأن التطفيف كان فاشيا في البلدين" (ابن عاشور، 1984: 187/30) . وتجدر الإشارة إلى أن الدكتور منّاع القطّان قد ذكرها في باب المختلف فيه دون أي تعقيبٍ أيضًا(القطّان،2000: 53).

وكما نرى فإن معتمد المفسرين في القول بأن هذه السورة مكية أو قولهم بمدنيتها إنما هو على الروايات لا غير. ويا ليتهم إذ فعلوا ذلك حاولوا أن يمحصوا هذه الروايات. لكنهم للأسف لم يفعلوا، بل رأينا السمعاني مثلا يورد من الروايات ما يقول بالرأي ثم يورد عقبيه ما يقول بعكسه، دون أن يرى ما يوجب التدخل لفض هذا الاشتباك بين تلكم الروايتين، وإن كان قد رأى –غيره– أنه يمكن الجمع بينهما بالقول بأنها مكية إلا بعض آيات فيها كما أورد أبو حفص الحنبلي في إحدى الروايات التي نقلها عن سيدنا ابن عباس(الحنبلي، 1998: 205/20).

أما سيد قطب في "ظلاله" فإنه حاول أن ينحو منحىً غير منحى الاهتمام بالروايات والأسانيد، بل اتجه رأسا إلى النص يستنبط منه العهد والمرحلة التي نزلت فيها هذه السورة، يقول: "هذه السورة تصور قطاعا من الواقع العملي الذي كانت الدعوة تواجهه في مكة- إلى جانب ما كانت تستهدفه من إيقاظ القلوب، وهز المشاعر، وتوجيهها إلى هذا الحدث الجديد في حياة العرب وفي حياة الإنسانية، وهو الرسالة السماوية للأرض، وما تتضمنه من تصور جديد شامل محيط"(قطب، 1412هـ: 3853/6)، ثم يمضي فيُبيّن بعض مظاهر ذلك القطاع من الواقع العملي المكي، فيقول: "هذا القطاع من الواقع العملي تصوره السورة في أولها، وهي تتهدد المطففين بالويل في اليوم العظيم، "يَوْمَ يَقُومُ النَّاسُ لِرَبِّ الْعالَمِينَ".. كما تصوره في ختامها وهي تصف سوء أدب الذين أجرموا مع الذين آمنوا، وتغامزهم عليهم، وضحكهم منهم، وقولهم عنهم: "إِنَّ هؤُلاءِ لَضالُّونَ"!" (قطب، 1412هـ: 3853/6)، وممن حاول أن ينهج هذا النهج ويسلك جانبًا من هذا السلوك هو الشيخ الصابوني حينما اتجه إلى استنباط موضوعين من موضوعاتها التي استدل بهما على مكيتها وهما معالجتها لشيء من العقيدة والدعوة الإسلامية (الصابوني، دت: 530/3)، وإن كانت محاولته المُهمّة تلك لم تَتَعدَّ السطر الواحد.

وبعد هذا، فإنه يلاحظ على طريقة الأئمة الأعلام السابقين جميعًا أنهم لم يُبيّنوا شيئًا من الحيثياتِ التي حكموا على أساسها أن السورة مكية أو مدنية، خلا الشيخين قطب والصابوني اللذين ساقا حيثياتهما للحكم بمكيتها تحديدًا سوقًا موجزًا أشد الإيجاز؛ إذ إنهما لم يبّينا لنا مثلا كيف يكون وصف السورة لوعيد المطففين أو وصفها لسوء أدب الذين أجرموا وتغامزهم بالذين آمنوا سببًا في مكيتها. كذلك فإنه قد فاتهما –رحمهما الله– أن يحللا أسلوب السورة للاستهداء به في هذه المشكلة. وهذه هي النتيجة ذاتها التي خَلُص إليها أحد أعلام البحث المعاصرين في هذا الميدان، وهي أنَّ أولئك الأعلام المحققين عند تقسيمهم النوازل المكية والمدنية "قد شُغلوا بمتابعة جزئيات تلك المراحل أكثر مما احتفلوا بإبراز ما انطوت عليه كل مرحلة من عقائد وأحكام, وما سرى في ألفاظها وفواصلها من إيقاع وما غلب على صورها ومشاهدها من أساليب" (الصالح،2000: ص12، وعوض، 2000: 9-20).

وهو ما جاء البحث لأجله حيث سيتناول تفصيل القول حول ترجيح مكية هذه السورة أو مدنيّتها من خلال تحليلها من الناحية النصيّة أسلوبًا مفرداتٍ وصيغًا وعباراتٍ وتراكيبَ، ومضمونًا أفكارًا وموضوعاتٍ. مُستعينًا بالمنهج الأسلوبي وما يتخصص به من تحليل الفواصل والبِنى المفردة والمركبة، بعد استقراء تلك المفردات والصيغ والعبارات والتراكيب والموضوعات التي تكثر وتتردد في عموم النص الأدبي، ثم القيام بتحليلها بُغية محاولة اكتشاف مشابهتها أو مخالفتها لنص مُعين انطلاقًا من أنَّ الأسلوب أصلا هو الصورة اللفظية التي يُعبَّر بها عن المعاني (فضل، 1985: ص260)، وعليه فهو السمة المميزة لمُبدع عن غيره ولمرسل عن مرسل سِواه ولحالٍ دون آخر، بل إنهم قالوا إنَّ الأسلوب هو الهوية أو البصمة التي تُميزّ كاتبًا عن غيره وتميزُ شكل نصِّه عن باقي أشكال النصوص (الشايب، 1993: 41، والزيات، 1967: ص68). وإذا

كان ذلك كذلك من اختصاصات المنهج الأسلوبي فإنه يمكننا من خلال الدراسة التفصيلية للصياغة وحدها أن نقدِّم تحليلا موضوعيًّا لمكية أي سورة من مدنيّتها انطلاقا بما في تلك السورة من طاقات وإمكاناتٍ لغوية (عبد المطلب، 1994: 29)، قد تتشابه أو تتخالف مع إمكانات الآيات المكية أو المدنية الثابتة. ثم نُتْبِعُها ببعض التحليل المضموني لبيان أوجه تلاقي دلالاتها مع مضامين أيٍّ من الوحيين المكي أو المدنيّ [1].

إثبات المكية من خلال تحليل الناحية الصوتية:

يُعد الصوت اللغوي الوحدة الأساسية والمكون الأول للكلمات والتراكيب في أي لغة؛ لذا فهو الجزء الأساسي الذي يُبنَى عليه النص الأدبي، وهو من أكبر ما توليه الدراسات الأسلوبية من اهتمام، بل هو ما تبدأ به تحليل تلك النصوص؛ بغية التعرف إلى ما تعكسه من انطباعات دلالية أو عاطفية، فالقيم الصوتية ترتبط ارتباطا وثيقا بالجانب الاجتماعي، وبخاصة الطريقة التي يتكلم بها أفراد المجتمع اللغوي، حيث إنها تكون مستمدة من واقعٍ اجتماعيٍّ للدلالة على قيم تعبيرية معينة (جيطان، 2017: 20). ولما كان الظرف الاجتماعي الذي خاطب به القرآن العظيم أصناف متلقيه في العهد المكي مختلفا كثيرا عنه في العهد المدني اقتضى ذلك تغييرا ملحوظًا في أسلوب الخطاب لذلكم العهدين، سواء أكان ذلك في الأصوات أو المفردات أو العبارات أو الصيغ والتراكيب بحيث أصبحت فيما بعدُ سمة مُمَيّزة لأحدهما عن الآخر، "فللأسلوب دلالة اجتماعية ترتبط بالطبقات، فلكل طبقة أسلوبها الخاص، فالبسطاء لهم أسلوبهم، ومَن فوقهم لهم أسلوبهم" (عيد، 1993: 7). فضلا عن إفادته الكبرى لعلماء التفسير وعلوم القرآن؛ إذ إنَّ تحديد خصائص أسلوب السورة مكية أو مدنية يُعطي الدارس منهجًا لطرائق الخطاب في الدعوة بما يلائم نفسية المخاطب بها، وبما يملك عليه لُبّه ومشاعره، ويعالج فيه دخيلته بالحكمة البالغة، وبالتالي فإنَّ لكل مرحلة من مراحل الدعوة موضوعاتها وأساليب الخطاب المُمَيّزة لها(القطان، 2000: 58).

وهذا بالتحديد ما يحاول البحث جاهدًا أن يُسلِّط الضوء عليه لاكتشاف الظواهر الصوتية في هذه السورة ومقارنتها بغيرها من مثيلاتها في السور المكية أو المدنية على السواء بغية اكتشاف أوجه الشبه والاختلاف بينها، ثم استكناه ارتباطها بالظواهر الصوتية للأسلوب الشائع في الخطاب القرآني سواء في العهد المكي أو في العهد المدني منه.

---

1 يُذكر أن باحثًا عربيًّا عملاقًا تنبّه لهذه الطريقة التحليلية بالمنهج الأسلوبي في العصر الحديث هو أ.د إبراهيم محمود عوض الذي له قصب السبق في مثل هذه الدراسات لتحديد المكية أو المدنية. انظر: سورة الرعد دراسة أسلوبية، وسورة الرحمن دراسة بلاغية وأسلوبية. من تأليفه.

وسيتناول البحث في هذا المجال الصوتي ثلاث ظواهر بارزة فيه أولها فواصل هذه السورة الكريمة، والثانية ما فيها من ظاهرة صوتية تتميز بالتزام حرف معين قبل الفاصلة وهي ظاهرة بارزة في كثير من الفواصل في هذه السورة الكريمة فهي جديرة بالتنقيب، وهي أشبه بما يصطلح عليه البلاغيون باسم لزوم ما لا يُلزم أو الالتزام، وتجدر الإشارة هنا إلى أن هاتين الظاهرتين (الفاصلة والالتزام) متلازمتان أو مرتبطةٌ إحداهما بالأخرى لدرجة إكمال الثانية للأولى، فالفاصلة تلزم تشابه آخر حرف صحيح في الآية القرآنية، بينما يمتدّ الالتزام للزوم حرف أو حرفين قبل حرف الفاصلة (عتيق، 1974: ص223–224، وفيُود، 1998: 316–317)، أما الظاهرة الثالثة فتتمثل في بعض الألفاظ التي وقعت في فواصل بعض آيات من هذه السورة وقد وقعت في فواصل أحد الوحيين دون الآخر.

ففي مجال الفواصل نجد فيها فاصلةً تلفتُ النظر ألا وهي فاصلة الميم المتحركة المسبوقة بواو ساكنة مدية **(وم)**، حيث وردت ثلاث مرات في السورة هي: (زقوم، مرقوم، مختوم)، واللاتي في قوله تعالى على الترتيب: "كِتَابٌ مَرْقُومٌ"، وقوله: "كِتَابٌ مَرْقُومٌ"، وقوله: "يُسْقَوْنَ مِنْ رَحِيقٍ مَخْتُومٍ"، (المطففين: 9، 20، 25).

وهذه الفاصلة لم ترد في أية سورة مدنية على الإطلاق، في حين أنها ترددت في الوحي المكي خارج المطففين ثمانيًا وعشرين مرة (عبد الباقي، 1996: ص 584، 654،443، 784، 753، 339)، أربعًا في سورة الحجر وهي: "معلوم، السَّموم، المعلوم، مقسوم" (الحجر: 21، 27، 38، 44)، وأربعًا أخرى في الصافات وهي: "معلوم، الزقوم، النجوم، معلوم" (الصافات: 41، 62، 88، 164)، وأربعًا أخرى في الطور وهي: "السموم، مركوم، تقوم، النجوم" (الطور: 27، 44، 48، 49)، وخمس مرات في الواقعة، وهي: "يحموم، معلوم، زقوم، النجوم، الحلقوم"، (الواقعة: 43، 50، 52، 75، 83)، وثلاثًا في القلم، وهي "الخرطوم، مكظوم، مذموم"، (القلم: 16، 48، 49)، ومرتين في الشعراء، وهما: "معلوم، تقوم" (الشعراء: 38، 218)، ومرتين أيضًا في الذاريات، ,هما: "المحروم، بملوم"، (الذاريات: 19، 54) ومرتين أخريين في المعارج، هما "معلوم، المحروم"، (المعارج: 24، 25)، ومرة في سورة الروم وهي "الرُّومُ" (الروم: 2)، كما وردت مرة أخيرة في المرسلات بلفظ "معلوم" (المرسلات:22).

وأما بالنسبة للظاهرة الأخرى المتعلقة بالتزام حرف معين قبل الفاصلة فقد جاءت واضحة جلّية في فواصل سورتنا هذه، فمثلا فاصلة النون المسبوقة بياء المد **(ين)** التي تنتهي بها أول آية في السورة تُسبق بحرف الفاء لتصبح **(فِيْن)**، وهي الظاهرة التي تبيّن أنها وردت –في غير موضع المطففين– خمس عشرة مرة في القرآن الكريم، ثلاث عشرة مرة منها في آيات من الوحي المكي، بينما لم ترد في الوحي المدني خلا مرتين اثنتين (عبد الباقي، 1996: ص429، و295، و576، و716، و473)، وآيات المكي هي: (المسرفين، المسرفين، المسرفين،

مختلفين، المسرفين، عاكفين، يشفين، المسرفين، المتكلفين، مسرفين، المسرفين، للمسرفين، مترفين) وهي في سور: (الأنعام: 141، الأعراف: 31، يونس: 83، هود: 118، الأنبياء: 9، الشعراء: 71، 80، 151، ص86، الزخرف: 5، الدخان: 31، الذاريات: 34، الواقعة 45) على الترتيب، أما آيتا الوحي المدني فهما: (مردفين، والخالفين) وهما في سورتي: (الأنفال: 9، والتوبة 83) على الترتيب.

ومنها أيضًا ورود حرف الثاء قبل فاصلة النون المسبوقة بالواو المدية **(ثُون)** الواردة في قوله تعالى: "أَلا يَظُنُّ أُولَئِكَ أَنَّهُمْ مَبْعُوثُونَ" (المطففين: 4)، حيث أثبت الاستقراء الدقيق أنها وردت تسع عشرة مرة في القرآن العظيم (عبد الباقي، 1996: ص153، و839، 810، و768، و240) كلها ضمن الوحي المكي، وهي: (يُبعثون، يَنكثون، الوارثون، يُبعثون، يُبعثون، الوارثون، تُبعثون، لمبعوثون، يُبعثون، يُبعثون، تَعبثُون، يُبعثون، لمبعوثون، يُبعثون، يُبعثون، ينكُثون، ماكثون، لمبعوثون، تحرثون) وهي في سور: (الأعراف: 14، 135، الحجر: 23، 36، النحل: 21، المؤمنون: 10، 16، 82 ،100، الشعراء: 87، 128، النمل: 65، الصافات: 16، 144، ص79، الزخرف: 50، 77، الواقعة 77، 63) على الترتيب، وعبثًا نُحاول لمثلها إيجادًا في أي من آيات السور المدنية على الإطلاق.

هذا بالإضافة إلى ما تتضمنه من مجيء حرف الفاء أيضًا قبل فاصلة النون المسبوقة بالواو المدية **(فون)** في آيتها الثانية (يستوفون)، والواردة إحدى وأربعين مرة خارج المطففين سبعا وثلاثين في فواصل آيات من الوحي المكي، وهي: (يصدفون، يصفون، مقترفون، يقترفون، يصدفون، تختلفون، يختلفون، يُصرفون، يختلفون، تصفون، تصفون...). بينما لم ترد سوى أربع مرات فقط في آيات تنتمي لسور مدنية، وهي: (يختلفون، تختلفون، لمسرفون، تختلفون)[*2].

ونختم هذه الظاهرة من المستوى الصوتي بالتزام آيتين من هذه السورة حرف القاف قبل فاصلة الميم المسبوقة بواو المد **(قُوم)**، والواردة في موضعين من المواضع الثلاث اللاتي اسَتُهلّ بها البحث وهو الذي في لفظ (مرقوم) مرتين في قوله تعالى في الآية التاسعة وفي الآية العشرين بلفظ واحد: "كِتَابٌ مَرْقُومٌ". حيث تبين أنها ترددت في الوحي المكي خمس مرات بألفاظٍ ثلاثة، هي: (الزقوم، تقوم، الحلقوم)، وآياتها على التفصيل، هي:

قوله تعالى: "أَذَلِكَ خَيْرٌ نُزُلاً أَمْ شَجَرَةُ الزَّقُّومِ" (الصافات: 62)،

وقوله: "إِنَّ شَجَرَةَ الزَّقُّومِ" (الدخان: 43)،

وقوله: "وَاصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ فَإِنَّكَ بِأَعْيُنِنَا وَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ حِينَ تَقُومُ" (الطور: 48)،

وقوله: "لآكِلُونَ مِنْ شَجَرٍ مِنْ زَقُّومٍ" (الواقعة: 52)،

---

2 وهي فواصل الآيات (البقرة: 113، آل عمران: 55، المائدة: 32، 48) على الترتيب.

وأخيرًا قوله: "فَلَوْلا إِذَا بَلَغَتْ الْحُلْقُومَ" (الواقعة: 83). وذلك دون أن ترد ولو لمرة واحدة في آيات الوحي المدنيّ على الإطلاق ولا بأي لفظ من الثلاثة السابقة.

ومما وقع في فواصل السورة كلمة **(مبعوثون)** (المطففين: 4)، وهاته اللفظة لا تعرفها فواصل السور المدنية، أما بالنسبة للسور المكية فنجد أنها قد وردت فاصلة في ثلاث سور تنتمي للوحي المكي، وهي: سورة "الواقعة" عند قوله: "وَكَانُوا يَقُولُونَ أَئِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَاباً وَعِظَاماً أَئِنَّا **لَمَبْعُوثُونَ**" (الواقعة: 47)،

وفي سورة "المؤمنون" عند قوله: "قَالُوا أَئِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَاباً وَعِظَاماً أَئِنَّا **لَمَبْعُوثُونَ**" (المؤمنون: 82)،

وفي سورة الصافات عند قوله: "أَئِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَاباً وَعِظَاماً أَئِنَّا **لَمَبْعُوثُونَ**" (الصافات: 16).

ومثلها لفظة **(تُكَذِّبُون)** التي وقعت في فاصلة قوله تعالى: "ثُمَّ يُقَالُ هَذَا الَّذِي كُنتُمْ بِهِ تُكَذِّبُونَ"(المطففين: 7)، وعبثًا تُحاول إيجادها ضمن فاصلة تنتمي للوحي المدني، بينما سنجدها لفيفًا من المرات تربو على السبع فواصلَ لآيات مكية النزول (الكرماني، دت: ص247)، هي: قوله تعالى: "أَلَمْ تَكُنْ آيَاتِي تُتْلَى عَلَيْكُمْ فَكُنتُمْ بِهَا **تُكَذِّبُونَ**" (المؤمنون: 105)،

وقوله: "وَقِيلَ لَهُمْ ذُوقُوا عَذَابَ النَّارِ الَّذِي كُنْتُمْ بِهِ **تُكَذِّبُونَ**" (السجدة: 20)،

وقوله: "وَنَقُولُ لِلَّذِينَ ظَلَمُوا ذُوقُوا عَذَابَ النَّارِ الَّتِي كُنتُمْ بِهَا **تُكَذِّبُونَ**" (سبأ: 42)،

وقوله: "إِنْ أَنْتُمْ إِلاَّ **تَكْذِبُونَ**" (يس: 15)،

وقوله: "هَذَا يَوْمُ الْفَصْلِ الَّذِي كُنتُمْ بِهِ **تُكَذِّبُونَ**" (الصافات: 21)،

وقوله: "هَذِهِ النَّارُ الَّتِي كُنتُمْ بِهَا **تُكَذِّبُونَ**" (الطور: 14)،

وقوله: "وَتَجْعَلُونَ رِزْقَكُمْ أَنَّكُمْ **تُكَذِّبُونَ**" (الواقعة: 82)،

وقوله: "انطَلِقُوا إِلَى مَا كُنتُمْ بِهِ **تُكَذِّبُونَ**" (المرسلات: 29)،

ومن خلال ما تقدم من تحليلٍ للمستوى الصوتي في هذه السورة الكريمة –على قِصَرها– فإنه يظهر انتماؤها للوحي المكيّ لا للمدنيّ إن لم يكن هو الراجح؛ إذ لم تَكُن كل هذه الالتقاءات والتشابهات الصوتية مع نصوص آيات مكية تربو على المائة سواء من الفواصل ذاتها، أو منها مع الحروف التي تسبقها، أو حتى من الألفاظ الكاملة التي تتضمن بعض تلك الفواصل، لم تكن كلها إلا من أخصّ خصائص الأسلوب الصوتي الذي خوطب به المكلفون في العهد المكي، والذي تكرر وجاء متشابها في سورتنا الكريمة هذه؛ ما يُعدُّ برهانًا يطمئن إليه الدارس في طريق ترجيح القول بمكيّتها.

إثبات المكية من خلال تحليل البِنَى الصرفية

تُشكّل البِنَى الصرفية مُرتكزًا مهمًّا في الدراسات الأسلوبية كونها تستطيع من خلال تلك البِنَى الولوج إلى عُمقِ الاستعمال اللغوي المُتمثّل في صيغٍ معيّنة، فالكلمة هي مادة التشكيل الفني لدى الأديب (عودة، 1994: ص113)، وبالتالي تُعدّ من السمات التي تُسهم في تمييز النص عن غيره. فالقرآن المكي له صيَغُه المُفردة التي تُسْتَعمل فيه، وبكثرة دورانها في سوره تكون من علاماته المُميّزةِ له عن القرآن المدني الذي له صيغُه المُمَيّزَةُ كذلك، ومن خلال رصد هذه وتلك نستطيع تمييز نص سورة عن غيرها.

وأما بالنسبة للبنى الصرفية التي تسترعي المقارنة والتحليل في هذه السورة الكريمة في كثيرة نوعًا ما، فهناك الكثير من المفردات التي لم تُستعمل إلا في الوحي المكي بصيغٍ متعددة. ومنها لفظة **(مبعوثون)** السابقة التي وردت –في غير الفواصل السابقة– وخارج سورة المطففين، ضمن ثلاثة نصوص من آيات كلها مكية، وهي قوله تعالى: "وَلَئِنْ قُلْتَ إِنَّكُمْ **مَبْعُوثُونَ** مِنْ بَعْدِ الْمَوْتِ" (هود: 7)، وقوله: "وَقَالُوا أَئِذَا كُنَّا عِظَاماً وَرُفَاتاً أَئِنَّا **لَمَبْعُوثُونَ** خَلْقاً جَدِيداً" (الإسراء:49)، وقوله: "وَقَالُوا أَئِذَا كُنَّا عِظَاماً وَرُفَاتاً أَئِنَّا **لَمَبْعُوثُونَ** خَلْقاً جَدِيداً" (الإسراء: 98).

ومن المفردات التي وردت في السورة ولم تأت إلا في القرآن المكي كلمة **(تكذبون)** التي وردت خارج سورة "المطففين" ثماني مرات، سبعًا سبقت في الفواصل وواحدة أخرى في غير الفاصلة ضمن آية مكية أيضًا هي قوله: "كَلاَّ بَلْ **تُكَذِّبُونَ** بِالدِّينِ" (الانفطار: 9)، بينما خلا منها الوحي المدنيّ سائرُه لا في الفواصل ولا في غيرها.

ومنها أيضًا كلمة **(نَضْرَة)** من الجذر **(نَضَرَ)** التي لم تأت خارج سورة "المطففين" إلا في سورتي القيامة والإنسان، فأما القيامة فلا خلاف في مكيتها وأما الإنسان فالراجح أنها مكية ((القرطبي، 1964: 118/19، والسيوطي، 1974: 51/1، والعولقي، 2011: ص8)، وفيها وردت باللفظ ذاته عند قوله: "فَوَقَاهُمُ اللَّهُ شَرَّ ذَلِكَ الْيَوْمِ وَلَقَّاهُمْ **نَضْرَةً** وَسُرُوراً" (الإنسان: 11)، وأما في القيامة فوردت بصيغة اسم الفاعل المؤنث **(ناضرة)**، في قوله: "وُجُوهٌ يَوْمَئِذٍ **نَاضِرَةٌ**" (القيامة: 22). ليس ذلك وحسب، بل إنه لا يوجد في الوحي المدني أية لفظة مشتقة من هذه المادة (نضَرَ) على الإطلاق(عبد الباقي، 1996: 798)، سوى ما ذُكِر من النصيين المكيين السابقين.

كذلك فمما يُمكن الاستهداء به في الحكم في قضية مكية السورة أو مدنيتها بصيغ بعض الألفاظ الواردة فيها كصيغة جمع المذكر السالم من اسم الفاعل "**صَالِي**" والواردة في الآية السادسة عشرة "ثُمَّ إِنَّهُمْ **لَصَالُوا** الْجَحِيمِ"، وأصلها من المجرد الثلاثي من مادة **(صَ ل يَ)** سواء كانت فعلا مضارعا أو أمرا أو مصدرا أو اسم فاعل أو جمع مذكر سالما، والتي لم ترد –إذا نحّيْنا المطففين مؤقتًا– إلا في نصوص الوحي المكي، وها هي ذي:

بصيغة اسم الفاعل مفردًا في قوله: "إِلاَّ مَنْ هُوَ **صَالِي** الْجَحِيمِ" (الصافات: 163)، ومجموعًا في قوله: "هَذَا فَوْجٌ مُقْتَحِمٌ مَعَكُمْ لا مَرْحَباً بِهِمْ إِنَّهُمْ **صَالُوا** النَّارِ" (ص: 59)،

وبصيغة المصدر العادي: "ثُمَّ لَنَحْنُ أَعْلَمُ بِالَّذِينَ هُمْ أَوْلَى بِهَا **صِلِيّاً**" (مريم: 70)،

وبصيغة مصدر المرة: "**وَتَصْلِيَةُ** جَحِيمٍ" (الواقعة: 94)،

وبالفعل المضارع (يصلاها) مرتين: "ثُمَّ جَعَلْنَا لَهُ جَهَنَّمَ **يَصْلاهَا** مَذْمُوماً مَدْحُوراً" (الإسراء: 18)، وقوله: "لا **يَصْلاهَا** إِلاَّ الأَشْقَى" (الليل: 15)، **وبالمضارع (يصلونها) أربع مرات:** "جَهَنَّمَ **يَصْلَوْنَهَا** وَبِئْسَ الْقَرَارُ" (إبراهيم: 29)، "جَهَنَّمَ **يَصْلَوْنَهَا** فَبِئْسَ الْمِهَادُ" (ص: 56)، "حَسْبُهُمْ جَهَنَّمُ **يَصْلَوْنَهَا** فَبِئْسَ الْمَصِيرُ" (المجادلة: 8)، "**يَصْلَوْنَهَا** يَوْمَ الدِّينِ" (الانفطار: 15).

وبصيغة فعل الأمر (اصلوها) مرتين: "**اصْلَوْهَا** الْيَوْمَ بِمَا كُنتُمْ تَكْفُرُونَ" (يس: 64)، وقوله: "**اصْلَوْهَا** فَاصْبِرُوا أَوْ لا تَصْبِرُوا سَوَاءٌ عَلَيْكُمْ إِنَّمَا تُجْزَوْنَ مَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ" (الطور: 15)،

وبفعل الأمر (صلّوه): "ثُمَّ الْجَحِيمَ **صَلُّوهُ**" (الحاقة: 31)،

وبالفعل المستقبلي المُصدّر بالسين (سأصليه): "**سَأُصْلِيهِ** سَقَرَ" (المدثر: 26)،

وبالفعل المضارع المُبْدلة تاؤُه (تصطلون) مرتين: "إِذْ قَالَ مُوسَى لأَهْلِهِ إِنِّي آنَسْتُ نَاراً سَآتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ آتِيكُمْ بِشِهَابٍ قَبَسٍ لَعَلَّكُمْ **تَصْطَلُونَ**" (النمل: 7)، وقوله: "فَلَمَّا قَضَى مُوسَى الأَجَلَ وَسَارَ بِأَهْلِهِ آنَسَ مِنْ جَانِبِ الطُّورِ نَاراً قَالَ لأَهْلِهِ امْكُثُوا إِنِّي آنَسْتُ نَاراً لَعَلِّي آتِيكُمْ مِنْهَا بِخَبَرٍ أَوْ جَذْوَةٍ مِنْ النَّارِ لَعَلَّكُمْ **تَصْطَلُونَ**" (القصص: 29).

أما النصوص المدنية فلم يُستعمل فيها من هذه المادة إلا صيغتي **(نُفْعِل)** بنون المضارعة ثلاث مرات، هي: **(نُصلِه، نصليه، نُصليهم)**، في قوله: "وَمَنْ يُشَاقِقْ الرَّسُولَ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُ الْهُدَى وَيَتَّبِعْ غَيْرَ سَبِيلِ الْمُؤْمِنِينَ نُوَلِّهِ مَا تَوَلَّى **وَنُصْلِهِ** جَهَنَّمَ وَسَاءَتْ مَصِيراً" (النساء: 115)، "وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ عُدْوَاناً وَظُلْماً فَسَوْفَ **نُصْلِيهِ** نَاراً وَكَانَ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيراً" (النساء: 30)، "إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِنَا سَوْفَ **نُصْلِيهِمْ** نَاراً كُلَّمَا نَضِجَتْ جُلُودُهُمْ بَدَّلْنَاهُمْ جُلُوداً غَيْرَهَا لِيَذُوقُوا الْعَذَابَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَزِيزاً حَكِيماً" (النساء: 56). وصيغة المضارع المُصدّر بالسين **(سيصلون)**، في قوله: "إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْماً إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَاراً **وَسَيَصْلَوْنَ** سَعِيراً" (النساء :10).

وهما الصيغتان اللّتان خلت منهما النصوص المكية السابقة، أي أن هاتين الصيغتين استعمال مدنيٌّ محض، بينما الصيغ الأخرى من اسم الفاعل والمصدر ومصدر المرة، وفعلي الأمر (صلُّوه، واصلوها)، وفعلي المضارعةِ المجرد (يصلاها، ويصلونها)، والمضارع المصدر بالسين والهمزة (سأصليه)، وأخير المضارع المُبدل (تصطلون) استعمالات مكية فقط. وهذا من الفروق الدقيقة بين ألفاظ الوحيين. فإذا وجدنا أن "المطففين" قد تضمنت صيغة اسم الفاعل "صالوا" وهي إحدى الصيغ التي جاءت ضمن الخطاب المكي، ولم تأتِ بأي من صيغتي

الخطاب المدني "نُفْعل، سيفعلون"، أفلا يكون هذا دليلا آخر يضاف إلى الأدلة التي تتضافر بهذا التحليل على الإشارة إلى أن السورة مكية؟

ومن الصيغ التي تلفت النظر في سورتنا صيغة جمع المذكر السالم "**محجوبون**" من اسم الفاعل "**حاجب**" التي لم ترِد بهذا اللفظ في أي من سور التنزيل الحكيم على الإطلاق، غير أنّ مادتها الاشتقاقية وردت بلفظ **(حجاب)** سبع مرات خارج المطففين وكلها تنتمي إلى مكي الوحي، اللهم إلا مرة واحدة جاءت في نص مدني، وذلك هو الآية الثالثة والخمسين من سورة الأحزاب، ونصه: "وَإِذَا سَأَلْتُمُوهُنَّ مَتَاعاً فَاسْأَلُوهُنَّ مِنْ وَرَاءِ **حِجَابٍ**". أما المرات الست فكلها، وحيٌ مكي. وها هي ذي:

قوله تعالى: "وَبَيْنَهُمَا **حِجَابٌ** وَعَلَى الأَعْرَافِ رِجَالٌ يَعْرِفُونَ كُلاًّ بِسِيمَاهُمْ" (الأعراف: 46)،

وقوله: "جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ الَّذِينَ لا يُؤْمِنُونَ بِالآخِرَةِ **حِجَاباً** مَسْتُوراً" (الإسراء: 75)،

وقوله: "فَاتَّخَذَتْ مِنْ دُونِهِمْ **حِجَاباً** فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَراً سَوِيّاً" (مريم: 17)،

وقوله: "فَقَالَ إِنِّي أَحْبَبْتُ حُبَّ الْخَيْرِ عَنْ ذِكْرِ رَبِّي حَتَّى تَوَارَتْ **بِالْحِجَابِ**" (ص: 32)،

وقوله: "وَمِنْ بَيْنِنَا وَبَيْنِكَ **حِجَابٌ** فَاعْمَلْ إِنَّنَا عَامِلُونَ" (فصلت: 5)،

وقوله: "وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلاَّ وَحْياً أَوْ مِنْ وَرَاءِ **حِجَابٍ** أَوْ يُرْسِلَ رَسُولاً" (الشورى: 51).

ومع هذا فإنّه يُلاحظ الفرق بين آية الأحزاب المدنية الوحيدة وبين سائر الآيات المكية، وهو أنَّ آية الأحزاب سُبِقت بالأمر المباشر "فسألوهُنّ" بينما لم تُسبق به أي آية من الآيات المكية أو بأي نوع من أنواع الطلب، كما أنَّ الحجاب فيها (في آية الأحزاب) هو حجاب ماديّ معروف مما تستتِر به المرأة من خِمار أو نقابٍ ونحوه عند ضرورة مواجهة الرجال الأجانب أو مشافهتهم بل إنها سميّت تمييزًا بآية الحجاب (الواحدي، 1992: 313/1)، وهذا غير المقصود منه في أيٍّ موضع من المواضع المكية إذ المقصود من أغلبها أنه حجاب معنويٌّ لا يقع تحت إدراك الحاسة، كذلك فإنَّ موضع الأحزاب يظهر من مضمونه بجلاء جانب التشريع والتفصيل في أحكام الدين والمعاملات وهو جانب مدنيّ بلا خلاف، على عكس المواضع الأخرى التي لا يظهر فيها أي تشريع أو أحكام تفصيلية خاصة مما لم يكن من أولويات فترة التربية المكية.

ومن ذلك أيضًا جمع الذكور السالم من الاسم (فاكِه) الذي ورد في سورتنا هذه محذوف الألف على قراءة حفص عن عاصم في قوله تعالى: "وَإِذَا انقَلَبُوا إِلَى أَهْلِهِمْ انقَلَبُوا **فَكِهِينَ**" (المطففين: 30)، بينما أثبتت قراءات غيرها الألف كقراءة نافع وابن كثير بلفظ (فاكهين) (ابن الجزري، دت: 355/2)، وهو الجمع ذاته الوارد في ثلاثةِ نصوص مكية بارزة هي، قوله: "وَنَعْمَةٍ كَانُوا فِيهَا **فَاكِهِينَ**" (الدخان: 27)، وقوله: "**فَاكِهِينَ** بِمَا آتَاهُمْ رَبُّهُمْ وَوَقَاهُمْ رَبُّهُمْ عَذَابَ

الْجَحِيمِ" (الطور: 18)، وقوله :"إِنَّ أَصْحَابَ الْجَنَّةِ الْيَوْمَ فِي شُغُلٍ **فَاكِهُونَ**" (يس: 55)، بينما خلت منه جميع آيات السور المدنية جمعاء؛ ما يشهد برجوح انتماء ألفاظ هذه السورة لمكي الوحي دون مدنيّهِ.

ليس هذا وحسْب، بل إن المادة الاشتقاقية لهذه الصيغة هي (فَكِهَ) قد وردت تسع عشرة (19) مرةً في التنزيل الحكيم (عبد الباقي، 1996: ص636، والكرماني، دت: ص183) سائرها ينتمي للوحي المكي، فبالإضافة للأربع صيغ السابقة، وردت صيغة الاسم **(فاكهة)** إحدى عشرة مرة في سور مكية، هي: قوله تعالى: "لَهُمْ فِيهَا **فَاكِهَةٌ** وَلَهُمْ مَا يَدَّعُونَ" (يس: 57)،

وقوله: "مُتَّكِئِينَ فِيهَا يَدْعُونَ فِيهَا **بِفَاكِهَةٍ** كَثِيرَةٍ وَشَرَابٍ" (ص: 51)،

وقوله: "لَكُمْ فِيهَا **فَاكِهَةٌ** كَثِيرَةٌ مِنْهَا تَأْكُلُونَ" (الزخرف: 73)،

وقوله: "يَدْعُونَ فِيهَا بِكُلِّ **فَاكِهَةٍ** آمِنِينَ" (الدخان: 55)،

وقوله: "وَأَمْدَدْنَاهُمْ **بِفَاكِهَةٍ** وَلَحْمٍ مِمَّا يَشْتَهُونَ" (الطور: 22)،

وقوله: "فِيهَا **فَاكِهَةٌ** وَالنَّخْلُ ذَاتُ الأَكْمَامِ" (الرحمن: 11)،

وقوله: "فِيهِمَا مِنْ كُلِّ **فَاكِهَةٍ** زَوْجَانِ" (الرحمن: 52)،

وقوله: "فِيهِمَا **فَاكِهَةٌ** وَنَخْلٌ وَرُمَّانٌ" (الرحمن: 68)،

وقوله: "**وَفَاكِهَةٍ** مِمَّا يَتَخَيَّرُونَ" (الواقعة: 20)،

وقوله: "**وَفَاكِهَةٍ** كَثِيرَةٍ" (الواقعة: 32)،

وقوله: "**وَفَاكِهَةً** وَأَبّاً" (عبس: 31).

ووردت بصيغة الجمع **(فواكه)** في ثلاث مواضع مكية، هي قوله تعالى: "فَأَنشَأْنَا لَكُمْ بِهِ جَنَّاتٍ مِنْ نَخِيلٍ وَأَعْنَابٍ لَكُمْ فِيهَا **فَوَاكِهُ** كَثِيرَةٌ وَمِنْهَا تَأْكُلُونَ" (المؤمنون: 19)،

وقوله: "**فَوَاكِهُ** وَهُمْ مُكْرَمُونَ" (الصافات: 42)،

وقوله: "**وَفَوَاكِهَ** مِمَّا يَشْتَهُونَ" (المرسلات: 42).

كما وردت بصيغة رابعة هي الفعل **(تفكّهون)** في سورة الواقعة المكية عند قوله: "لَوْ نَشَاءُ لَجَعَلْنَاهُ حُطَاماً فَظَلْتُمْ **تَفَكَّهُونَ**" (الواقعة: 65). بينما خلت سائر نصوص الوحي المدني من أيٍّ من هذه الصيغ ومن تلك المادة على الإطلاق.

والشيء ذاته نجده في مادة (كَيَلَ) التي ورد منها في هذه السورة صيغتان هما: **(اكتالوا، وكالوا)** في قوله :"الَّذِينَ إِذَا اكْتَالُوا عَلَى النَّاسِ يَسْتَوْفُونَ (*) وَإِذَا كَالُوهُمْ أَوْ وَزَنُوهُمْ يُخْسِرُونَ" (المطففين: 2-3)

وهي من الصيغ التي ينفرد بها أسلوب الوحي المكي عن المدني حيث وردت خارج المطففين في أربعة عشر نصًّا من نصوصه وبأربع صيغٍ أيضًا(عبد الباقي، 1996: ص743)، هي: صيغة الفعل المضارع **(نكتل)** مرة واحدة في (يوسف: 63)، وبصيغة الفعل الماضي المسند

لتاء الفاعل للمُخاطب (**كِلتُم**) مرة واحدة أيضًا في (الإسراء: 35)، وبصيغة اسم الآلة (**المكيال**) مرتين في (هود: 84، 85)، وبصيغة الاسم المفرد (**الكيل**) عشر مرات في (الأنعام: 152، الأعراف: 85، يوسف: 59، 60، 63، 65، 65، 88، الإسراء: 35، الشعراء: 181).

وأخيرًا نجد صيغة الفعل المضارع المبني للمجهول من سقى (**يُسْقَون**) التي لم يرد خارج المطففين سوى مرات أربع(عبد الباقي، 1996: ص433)، مرة بالصيغة ذاتها في سورة الإنسان عند قوله: "**وَيُسْقَوْنَ** فِيهَا كَأْساً كَانَ مِزَاجُهَا زَنجَبِيلاً" (الإنسان: 17)، والثانية والثالثة دون إسنادٍ لواو الجماعة في قوله: "وَجَنَّاتٌ مِنْ أَعْنَابٍ وَزَرْعٌ وَنَخِيلٌ صِنْوَانٌ وَغَيْرُ صِنْوَانٍ **يُسْقَى** بِمَاءٍ وَاحِدٍ" (الرعد: 4)، وقوله: "مِنْ وَرَائِهِ جَهَنَّمُ **وَيُسْقَى** مِنْ مَاءٍ صَدِيدٍ" (إبراهيم: 16)، والأخيرة بتاء المضارعة دون إسناد للواو أيضًا في قوله: "**تُسْقَى** مِنْ عَيْنٍ آنِيَةٍ" (الغاشية: 5). وهي جميعًا كما نرى تنتمي لمكي الوحي بلا أدنى خلاف سوى سورة الإنسان التي أشرنا سابقًا إلى رجوح مكيّتها، وفضلًا عن أنَّ سائر نصوص الوحي المدنيّ لم يرد فيها البتة، فإنّ صيغة البناء للمجهول من هذا الفعل لم ترد قَطُّ بأي صيغةٍ في أيٍّ من آياته.

وبهذا الاستعراض والتحليل للبني الصرفية في سورتنا الكريمة سواء ما كان من المفردات الواردة فيها، أو لصيغ جموع السلامة المذكرة الكثيرة فيها، أو للفعل المضارع المبني للمجهول؛ فإنه يظهر بجلاء تشابه كثير من صيغها الصرفية مع الصيغ الصرفية للقرآن المكي وابتعادها عن الصيغ الصرفية للقرآن المدنيّ إلا في القليل النادر؛ ما يجعلنا نتقدم خطوة مطمئنّةً أخرى في اتجاه إثبات انتماء السورة لأسلوب الوحي المكيّ، وهذا أيضًا يُمكن أن نعتبره برهانًا آخر في طريق القول بمكية السورة عمومًا.

إثبات المكية من خلال تحليل البِنَى التركيبية

إذا كان التركيب أحد وسائل إنتاج الدلالة في أي لغة من اللغات؛ فإنَّ لكل مجتمعٍ ووقت تراكيبه الخاصة التي تؤدي معانيه وتنسبِكُ فيها دلالاته، لأنه إنما وُضِعَ لأجلها وصيغ لتوصيلها (الزيدي، 1984: ص73). وعليه فمن البداهة أن يكون للوحي المكي تراكيب لغوية تُناسب مضامينه التي جاء لترسيخها والتي تتشابه بشكل أو بآخر بين تراكيب سائر السور المكية أو معظمها على الأقل بحكم اشتراكها جميعا في الظرف الزماني وفي أغلب الظرف المكانيّ وفي المضمون المُرَجّى منها كذلك.

وهذا مما يمكن اللجوء إليه للفصل في قضية مكية سورة "المطففين" أو مدنيتها، وهو وجود بعض تراكيب السورة وصورها التي لم ترد إلا في الوحي المكي وإن ورد قليلٌ منها في موضع واحد ليس غير من الوحي المدنيّ. حيث سيُعدّ هذا –بعد قليل– من أبرز السمات الأسلوبية المُمَيّزة لسورة المطففين خصوصًا ولسائر السور المكية عمومًا. وهذه التراكيب هي:

1- تركيب الجملة الاسمية المصدرة (بالويل) اسمًا ثم ظرف الزمان (يومئذٍ) ثم الخبر شبه جملة جار ومجرور، الوارد في قوله: "**فَوَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ**" (المطففين: 10)، والذي لم يرد في الوحي المدني ولا في موضع واحد منه على حين أنه ورد في سورتين مكيتين فقط إحدى عشرة مرة (عبد الباقي، 1996: ص 857-858، والكرماني، دت: ص247)، وهي:

قوله تعالى: "**فَوَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ**" (الطور: 11)،

وقوله: "**وَيْلٌ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ**" (المرسلات: 15، 19، 24، 28، 34، 37، 40، 45، 47، 49).

2- تركيب كان مع اسمها ضميرًا متصلا بها (كنتم) ثم شبه الجملة "به" قبل الخبر الواقع جملة فعلية: **(كنتم به تفعلون)**، الوارد في قوله: "ثُمَّ يُقَالُ هَذَا **الَّذِي كُنتُمْ بِهِ تُكَذِّبُونَ**" (المطففين: 17) الذي لم يرد في القرآن المدني على الإطلاق، في حين أنه ورد في المكي منه عشر مرات -غير موضع المطففين طبعًا- ستًا منها بالجملة الفعلية ذاتها **(تُكَذِّبُونَ)** الواقعة خبرًا كما هو الحال في تركيب سورة المطففين، وها هي ذي نصوصها:

قوله تعالى: "أَلَمْ تَكُنْ آيَاتِي تُتْلَى عَلَيْكُمْ **فَكُنتُمْ بِهَا تُكَذِّبُونَ**" (المؤمنون: 105)،

وقوله: "وَقِيلَ لَهُمْ ذُوقُوا عَذَابَ النَّارِ الَّذِي **كُنْتُمْ بِهِ تُكَذِّبُونَ**" (السجدة: 20)،

وقوله: "وَنَقُولُ لِلَّذِينَ ظَلَمُوا ذُوقُوا عَذَابَ النَّارِ الَّتِي **كُنتُمْ بِهَا تُكَذِّبُونَ**" (سبأ: 42)،

وقوله: "هَذَا يَوْمُ الْفَصْلِ الَّذِي **كُنتُمْ بِهِ تُكَذِّبُونَ**" (الصافات: 21)،

وقوله: "هَذِهِ النَّارُ الَّتِي **كُنتُمْ بِهَا تُكَذِّبُونَ**" (الطور: 14)،

وقوله: "انطَلِقُوا إِلَى مَا **كُنتُمْ بِهِ تُكَذِّبُونَ**" (المرسلات: 29)،

وأحيانا بفعل مضارع آخر بمعنى التكذيب أو يؤدي الغرض من معنى التكذيب من مثل (تستعجلون، تمترون، تدّعون)، ونصوصها هي:

قوله تعالى: "إِنَّ هَذَا مَا **كُنتُمْ بِهِ تَمْتَرُونَ**" (الدخان: 50)،

وقوله: "ذُوقُوا فِتْنَتَكُمْ هَذَا الَّذِي **كُنتُمْ بِهِ تَسْتَعْجِلُونَ**" (الذاريات: 14)،

وقوله: "وَقِيلَ هَذَا الَّذِي **كُنتُمْ بِهِ تَدَّعُونَ**" (الملك: 27)،

وقوله: "أَالآنَ وَقَدْ كُنْتُمْ بِهِ **تَسْتَعْجِلُونَ**" (يونس: 51). وجميعها كما نرى نصوص مكية لا خلاف في مكيتها البتّة.

3- التركيب المُؤَلَّفُ من فعل القول (قال) مُسندًا للضمير الغائب هو أو مُسندًا لواو جماعة القائلين، ومن مقول قولٍ مُعيّنٍ هو (أساطير الأولين)، على صيغة "**قال- قالوا أساطير الأولين**"، حيث ورد في سورتنا في قوله تعالى: "إِذَا تُتْلَى عَلَيْهِ آيَاتُنَا **قَالَ أَسَاطِيرُ الأَوَّلِينَ**" (المطففين: 13)، والذي يُعَدّ من تراكيب نصوص الوحي المكي الخاصة به التي لا تَكاد توجَد في النصوص المدنية اللهم إلا ذلك الموضع الوحيد من سورة الأنفال المدنية وذلك في قوله:

"قَالُوا قَدْ سَمِعْنَا لَوْ نَشَاءُ لَقُلْنَا مِثْلَ هَذَا **إِنْ هَذَا إِلاَّ أَسَاطِيرُ الأَوَّلِينَ**" (الأنفال: 31)، مع ملاحظة تأخر مقول القول عن فعله وانفصاله عنه بأجنبيٍّ كثير على خلاف ما هو حاصل في الآيات المكية.

أما نصوص الوحي المكيّ فَصُدِّرَ بعضها بفعل القول تماما كموضع المطففين، وهو كما في قوله تعالى: "إِذَا تُتْلَى عَلَيْهِ آيَاتُنَا **قَالَ أَسَاطِيرُ الأَوَّلِينَ**" (القلم: 5)،
أو بفعل القول مضارعًا كما في قوله: "... إِنَّ وَعْدَ اللَّهِ حَقٌّ **فَيَقُولُ مَا هَذَا إِلاَّ أَسَاطِيرُ الأَوَّلِينَ**" (الأحقاف: 17).

وإما أن يكون فعل القول مسندًا لواو الجماعة كما في قوله: "وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ مَاذَا أَنزَلَ رَبُّكُمْ **قَالُوا أَسَاطِيرُ الأَوَّلِينَ**" (النحل: 24)، وقوله: "**وَقَالُوا أَسَاطِيرُ الأَوَّلِينَ** اكْتَتَبَهَا فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلاً" (الفرقان: 5).

وإما أن يأتي فعل القول مُسندًا للاسم الظاهر لا المضمر، كما في قوله: "حَتَّى إِذَا جَاءُوكَ يُجَادِلُونَكَ **يَقُولُ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلاَّ أَسَاطِيرُ الأَوَّلِينَ**" (الأنعام: 25).

ومنها أيضًا ما ورد في سور مكية بدون فعل القول، وذلك كقوله: "لَقَدْ وُعِدْنَا نَحْنُ وَآبَاؤُنَا هَذَا مِنْ قَبْلُ **إِنْ هَذَا إِلاَّ أَسَاطِيرُ الأَوَّلِينَ**" (المؤمنون: 83)، وقوله أيضًا: "لَقَدْ وُعِدْنَا هَذَا نَحْنُ وَآبَاؤُنَا مِنْ قَبْلُ **إِنْ هَذَا إِلاَّ أَسَاطِيرُ الأَوَّلِينَ**" (النمل: 68).

هذا وتجدر الإشارة إلى أن العلماء القُدامَى قد أشاروا إشارة سريعة إلى هذا التركيب أو ما يتعلق بمقولِ قوله فقط، عندما نصُّوا على أنَّ كل سورة تضمَّنت لفظ "أساطير الأولين"؛ فهي مكية النزول، بل إن بعضهم اكتفى بالحُكم عليها بالمكية لتضمُّنِها هذا اللفظ(ابن عطية، 1422هـ: 451/5، وابن عاشور، 1984: 187/30). دون تفصيلٍ لتركيبها الذي وردت فيه أو تتبع سائر تراكيبها وصيغها ومقارنتها ببعض كما حاول البحث، فضلًا عن أنّ سورة الأنفال قد تضمنت ذلك القول ولا خلاف في مدنيّتها.

4- تركيب الجملة الاسمية المصدرة بـ **(ما)** الاستفهامية الواقعة مبتدأً، المُخبر عنها بجملة **(أدراكَ)** الفعلية، ثم المتلُوّة بـ **(ما)** استفهامية أخرى عن شيء مقصود بعينه على صيغة **(وما أدراكَ ما ...)**، وهو تركيب معهود في أحد عشر نصًّا من نصوص سور الوحي المكي القصيرة(عبد الباقي، 1996: ص315، والكرماني، دت: ص252)، بينما خلت منه نصوص أي من سور الوحي المدنيّ قاطبةً، وقد ورد في سورتنا الكريمة هذه مرتين، أُوْلاهما للتهويل من شأن دار الفُجّار في قوله: "**وَمَا أَدْرَاكَ مَا** سِجِّينٌ" (المطففين: 8)، والأخرى للتعظيم من شأن دار الأبرار في قوله: "**وَمَا أَدْرَاكَ مَا** عِلِّيُّونَ" (المطففين: 19). والنصوص الأحد عشر هي:

قوله تعالى: "**وَمَا أَدْرَاكَ مَا** يَوْمُ الدِّينِ (17) ثُمَّ **مَا أَدْرَاكَ مَا** يَوْمُ الدِّينِ" (الانفطار: 17-18)،

وقوله: "**وَمَا أَدْرَاكَ مَا** الطَّارِقُ" (الطارق: 2)،

وقوله: "**وَمَا أَدْرَاكَ مَا** الْعَقَبَةُ" (البلد: 12)،

وقوله: "**وَمَا أَدْرَاكَ مَا** لَيْلَةُ الْقَدْرِ" القدر: 2)،

وقوله: "**وَمَا أَدْرَاكَ مَا** الْقَارِعَةُ"، وقوله: "**وَمَا أَدْرَاكَ مَا** هِيَهْ" (القارعة: 3، و 10)،

وقوله: "**وَمَا أَدْرَاكَ مَا** الْحُطَمَةُ" (الحطمة: 5)،

وقوله: "**وَمَا أَدْرَاكَ مَا** الْحَاقَّةُ" (الحاقة: 3)،

وقوله: "**وَمَا أَدْرَاكَ مَا** سَقَرُ" (المدثر: 27)،

وقوله: "**وَمَا أَدْرَاكَ مَا** يَوْمُ الْفَصْلِ" (المرسلات: 14).

5- كذا فمن تلك التراكيب التي تميزّت باشتمالها سورة المطففين، وهي متضمنة في نصوصٍ مكية كثيرة بينما لا تعرفها نصوص الوحي المدنيّ على الإطلاق، تركيب الفعل المضارع الرباعي المبني للمعلوم **(يُكذِّب)** المُسند لواو الجماعة **(يُكذّبون)**، أو المسند للاسم المتأخر، الواردين في آيتين متتابعتين، وهما قوله تعالى: "الَّذِينَ **يُكَذِّبُونَ** بِيَوْمِ الدِّينِ (*) وَمَا **يُكَذِّبُ** بِهِ إِلاَّ **كُلُّ** مُعْتَدٍ أَثِيمٍ" (المطففين: 11-12).

أما تركيب (يُكذّبون) فورد ثلاث مرات -غير المطففين- في سور لا خلاف في مكيّتها(عبد الباقي، 1996: ص704)، وهي:

قوله تعالى: "قَالَ رَبِّ إِنِّي أَخَافُ أَنْ **يُكَذِّبُونِ**" (الشعراء: 12)،

وقوله: "فَأَرْسِلْهُ مَعِي رِدْءاً يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ **يُكَذِّبُونِ**" (القصص: 34)،

وقوله: "بَلْ الَّذِينَ كَفَرُوا **يُكَذِّبُونَ**" (الانشقاق: 22).

وأما تركيب (يُكذّب) بالإسناد للاسم المتأخر ظاهرًا أو للضمير المستتر، فورد في أربعة مواضع كلها مكية أيضًا(عبد الباقي، 1996: 704)، وهي:

قوله: "هَذِهِ جَهَنَّمُ الَّتِي **يُكَذِّبُ** بِهَا **الْمُجْرِمُونَ**" (الرحمن: 43)،

وقوله: "وَيَوْمَ نَحْشُرُ مِنْ كُلِّ أُمَّةٍ فَوْجاً مِمَّنْ **يُكَذِّبُ** بِآيَاتِنَا فَهُمْ يُوزَعُونَ" (النمل: 83)،

وقوله: "فَذَرْنِي وَمَنْ **يُكَذِّبُ** بِهَذَا الْحَدِيثِ سَنَسْتَدْرِجُهُمْ مِنْ حَيْثُ لا يَعْلَمُونَ" (القلم: 44)،

وقوله: "أَرَأَيْتَ الَّذِي **يُكَذِّبُ** بِالدِّينِ" (الماعون: 1).

6- ذلك التركيب الذي يتكون من تجاور حرف الزجر والردع (كلا) مع حرف التوكيد الناسخ (إنَّ) واسمه سواء أكان ذلك الاسم ضميرًا متصلا أو اسمًا ظاهرًا صريحًا، وقد ورد هذا التركيب ثلاث مرات في سورتنا هذه، باسم إنّ الصريح مرتين في الآيتين السابعة والثامنة عشرة، وهما قوله تعالى: "**كَلاَّ إِنَّ كِتَابَ** الْفُجَّارِ لَفِي سِجِّينٍ"، وقوله: "**كَلاَّ إِنَّ كِتَابَ** الأَبْرَارِ لَفِي عِلِّيِّينَ"، أو باسم إنَّ المُضمر المتصل مرة واحدة في الآية الخامسة عشرة وهي قوله: "**كَلاَّ إِنَّهُمْ** عَنْ رَبِّهِمْ

يَوْمَئِذٍ لَمَحْجُوبُونَ"، وهو التركيب ذاته الذي ورد في الوحي المكي ست مرات دون أن يكون له شبيه حتى في أي من آيات الوحي المدني، والمرات الست هي:

قوله تعالى: "لَعَلِّي أَعْمَلُ صَالِحاً فِيمَا تَرَكْتُ **كَلاَّ إِنَّهَا** كَلِمَةٌ هُوَ قَائِلُهَا" (المؤمنون: 100)،

وقوله: "**كَلاَّ إِنَّهَا** لَظَى" (المعارج: 15)،

وقوله: "**كَلاَّ إِنَّا** خَلَقْنَاهُمْ مِمَّا يَعْلَمُونَ" (المعارج: 39)،

وقوله: "**كَلاَّ إِنَّهُ** كَانَ لآيَاتِنَا عَنِيداً" (المدثر: 16)،

وقوله: "**كَلاَّ إِنَّهُ** تَذْكِرَةٌ" (المدثر: 54)،

وقوله: "**كَلاَّ إِنَّهَا** تَذْكِرَةٌ" (عبس: 11).

كما ورد مرتين أخريين في نصين مكيين بطريق اسم إنَّ اسمًا ظاهرًا غير مُضمر تمامًا كآيتي المطففين الأوليين: 7، و18، (كلا إنَّ كتابَ)، وهما قوله تعالى: "**كَلاَّ إِنَّ الإِنسَانَ** لَيَطْغَى" (العلق: 6)،

وقوله أيضًا: "قَالَ **كَلاَّ إِنَّ مَعِي رَبِّي** سَيَهْدِينِ" (الشعراء: 62)، مع ملاحظة تقّدم خبر إنَّ على اسمها في الموضع الأخير إلا أنه اسمٌ ظاهرٌ، بينما لم تشتمل على مثل هذا أيةُ نصوصٍ مدنيةٍ على الإطلاق.

7- ويُضاف إلى هذه التراكيب ذلك التركيب الذي يتجاور فيه حرفان من حروف المعاني، هما: حرف الزجر والردع والنفي (كلا) وحرف الإضراب (بل) على صيغة **(كلا بل)** الوارد في قوله تعالى: "**كَلاَّ بَلْ** رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ" (المطففين: 14)، فبينما لا وجود لهذا التجاور في جميع سور الوحي المدني وآياته، فإنه مع ذلك ورد خمس مرات في آيات مكية غير التي وردت في سورتنا هذه؛ ما يُعَضِّدُ انتماء تراكيبها إلى تراكيب أسلوب القرآن المكي، وهذه المواضع هي:

قوله تعالى: "**كَلاَّ بَل** لا تُكْرِمُونَ الْيَتِيمَ" (الفجر: 17)،

وقوله: "قُلْ أَرُونِيَ الَّذِينَ أَلْحَقْتُمْ بِهِ شُرَكَاءَ **كَلاَّ بَلْ** هُوَ اللَّهُ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ" (سبأ: 27)،

وقوله: "**كَلاَّ بَلْ** لا يَخَافُونَ الآخِرَةَ" (المدثر: 53)،

وقوله: "**كَلاَّ بَلْ** تُحِبُّونَ الْعَاجِلَةَ" (القيامة: 20)،

وقوله: "**كَلاَّ بَلْ** تُكَذِّبُونَ بِالدِّينِ" (الانفطار: 9).

ونلاحظ أن موضع المطففين تلاه جملةٌ فعلية، وهو ما كان في سائر المواضع المكية تمامًا خلا موضع سبأ فتلا الحرفين فيه جملةٌ اسمية (هو الله العزيز الحكيم).

8- ومما يُمكن أن يُسْتند إليه في ترجيح مكية تراكيب هذه السورة هو تشابه أحد تراكيبها مع تركيبٍ وارد في سورة مكية وحيدة غيرها وهو الجملة المُصدّرة بإن الناسخة الداخلة على اسمها الظاهر (الأبرار) تتلوه جملة الخبر الفعلية المُصدّرة باللام المزحلقة، والوارد في قوله

تعالى: "**إِنَّ الأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ**" (المطففين: 22) ، حيث ورد بذاته في سورة الانفطار التي لا خلاف في مكيتها في قوله: "**إِنَّ الأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ**" (الانفطار: 13).

9- وينضاف إلى تلك التراكيب التي تتشابه مع التراكيب المكية أيضًا، ذلك التركيب الذي يقترن فيه الاسمان **(معتدٍ أثيم)** والوارد في قوله: "وَمَا يُكَذِّبُ بِهِ إِلاَّ كُلُّ **مُعْتَدٍ أَثِيمٍ**" (المطففين: 12)، ففي حين أنهما لم يقترنا في الوحي المدني بالمطلق، فقد اقترنا -فيما عدا المرة التي وردا فيها في سورتنا- مرة أخرى غيرها في آية مكية، وهذا نصها: "مَنَّاعٍ لِلْخَيْرِ **مُعْتَدٍ أَثِيمٍ**" (القلم: 12).

وأمثال هذه الأساليب والصيغ التركيبية المتواجدة في سورة المطففين وفي طائفة واسعة من سور الوحي المكي، مما لا وجود له في الوحي المدني في غالبيته العظمى، أو ربما جاء في موضع واحد يتيمٍ منه أو في موضعين، وبأدنى نظرٍ في مضمونه تَظهرُ مدنيّته وبالنظر في سبكِه أيضًا ينماز اختلافه عن التراكيب المكيّة، كلُّ هذا إنما يبعث في النفس طُمأنينة أخرى بترجيح مكية السورة عمومًا على مدنيّتها؛ إذ لا يُمكن بعد كل هذا التحليل والاستنباط والاستقراء أن يُرَجّحَ دارسٌ مدنية هذه السورة الكريمة.

إثبات المكية من خلال تحليل الجانب المضموني

تطالِعُنا كتب علوم القرآن الكريم بأخصّ خصائص الوحي المكي الموضوعية ومن أبرزها: أن تتضمن الدعوة إلى أصول الإيمان بالله واليوم الآخر، أو تتضمن إثباتا للبعث والنشور والمعاد والجزاء الذي كثر حوله الجدل الجاهلي، وتصوير الجنة والنار، والتعبير عن المعاني والصور بإيجازٍ وحرارة وتجانسٍ صوتي(الزركشي، 1957: 1/59-60، والصالح،2000: ص183). وجميع هذا متضمَّنٌ في السورة التي بين أيدينا.

فأما في جانب الدعوة إلى أصول الإيمان فقد تضمنت شيئًا من قضايا الإيمان بشكل تفصيلي بعض الشيء، وهو ما تمثّل في مطلع السورة حيث بدأت بالإشارة إلى أصل من أصول التوحيد والعقيدة وهو ضرورة الإيمان باليوم الآخر الذي يُبعثون فيه إلى ربهم فيحاسبهم فيه ويجازيهم على أعمالهم، "أَلا يَظُنُّ أُولَئِكَ أَنَّهُمْ مَبْعُوثُونَ (*) لِيَوْمٍ عَظِيمٍ (*) يَوْمَ يَقُومُ النَّاسُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ"(المطففين: 4-6). ومِن الذي لا ريب فيه أنَّ الإيمان بالله الواحد يقتضي بالضرورة الإيمان باليوم الآخر والبعث فيه والعكس يقتضي عكسه أيضًا.

وهذا الركن من أركان الإيمان يُعدُّ من أبرز ما جاءت الدعوة المحمدية للدعوة إليه في ذلك المجتمع المكي، "والسورة في عمومها تمثل جانبا من بيئة الدعوة، كما تمثل جانبا من أسلوب الدعوة في مواجهة واقع البيئة، وواقع النفس البشرية"(قطب، 1412هـ: 3854/6). وهذا من سمات سور الوحي المكي وخصائصه، حيث تكرر بشكل لا يُمكن إحصائه في السور المكية، ومن ذلك على سبيل التمثيل لا الحصر قوله تعالى: "ثُمَّ إِنَّكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ تُبْعَثُونَ"

(المؤمنون: 16)، وقوله: "وَلَئِنْ قُلْتَ إِنَّكُمْ مَبْعُوثُونَ مِنْ بَعْدِ الْمَوْتِ لَيَقُولَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَيَقُولَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ هَذَا إِلاَّ سِحْرٌ مُبِينٌ" (هود: 7)، وقوله: "أَئِذَا مِتْنَا وَكُنَّا تُرَاباً وَعِظَاماً أَئِنَّا لَمَبْعُوثُونَ" (المؤمنون: 82، والصافات: 16)، ومنها أيضًا: الإسراء: 49، 98، الروم: 56، والمؤمنون: 100، والصافات: 16، والعديات: 9، وإبراهيم: 23، والحجر: 45، وغيرها الكثير.

وأما في جانب تصوير الجنة والنار فقد تعرّضت لتصوير بعض مظاهر نعيم المؤمنين في جنان الخلد، من تقلُّبهم في النعيم، واضطجاعهم على الأرائك، والسقيا من الرحيق المختوم، والشرب من كأس ماتعة لا يشرب بها أحد سِواهم، فهم في ألوان النعيم يتقلّبون، وعلى أرائكِهِ ينظرون، ومن ألوان شرابِه ينهلون، نورُهُ ظاهرٌ على جبينِهم، وبِشْرُه بادٍ على مُحيَّاهم، "إِنَّ الأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ (*) عَلَى الأَرَائِكِ يَنظُرُونَ (*) تَعْرِفُ فِي وُجُوهِهِمْ نَضْرَةَ النَّعِيمِ (*) يُسْقَوْنَ مِنْ رَحِيقٍ مَخْتُومٍ (*) خِتَامُهُ مِسْكٌ وَفِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسْ الْمُتَنَافِسُونَ (*) وَمِزَاجُهُ مِنْ تَسْنِيمٍ (*) عَيْناً يَشْرَبُ بِهَا الْمُقَرَّبُونَ" (المطففين: 22–28). بل إنَّ هذه السورة الكريمة في هذا الفصل من آياتها قد تقدّمت خطوة دقيقةً في وصفٍ تفصيليٍّ لبعض نعيم الجِنان عن مثيلاتها من السور المكية، ذلك التقّدم اللطيف المُبْرَزُ من قوله "يشرب بها"؛ فشُربهم فيه رِوَاءٌ لا ينقطع أولًا، ويشربون من أعلى شراب في الجنة ثانيًا فالتسنيم هو سَنامُ العيون وسنامُ كُلِّ شيءٍ أعلاه، وسميت بذلك لأنها تأتيهم من علُوّ تجري فوق الغُرف والقصور. (ابن منظور، 1414هـ: 307/12)، وثالثًا بينما يُمزَج الشراب من تلك العين لمن في الجنة على قدْرِ أعمالهم فهؤلاء المقربون يشربون منها مُصَفّاةً دون مزْج أي من منبعها، ورابعًا هم يُقيمون بمكان العين ذاتها فيتَمتّعون برؤيتها وبالشرب معًا، بخلاف "يشرب منها" مثلا؛ إذ معناه يقتضي أنهم يشربون منها دون التمتع بالإقامة بالمكان، وذلك مستفاد من الباء في "بها" التي تفيد الإلصاق(السامرائي، 2003: 79). فهم بذلك أعلى نعيمًا في الشرب من الأبرار الذين قيل فيهم "إِنَّ الأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ مِنْ كَأْسٍ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورا" (الإنسان: 5).

كما تعرضت أيضًا لطرف من ألوان عذاب الفجار المادية في النار كمستقرهم ومقيلهم في وادٍ الويل الجهنميّ، وتصلية الجحيم الذي لا يقدر عليه أحد، كما عرضت لطرفٍ من ألوان عذابهم المعنوي التي كان أغلظها إعراض الحق تعالى عنهم "كَلاَّ إِنَّهُمْ عَنْ رَبِّهِمْ يَوْمَئِذٍ لَمَحْجُوبُونَ" (المطففين: 15)، ومنها ضَحِك الذين آمنوا منهم وتغامُزهم بهم كما كانوا يتغامزون بهم في الدنيا "فَالْيَوْمَ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْ الْكُفَّارِ يَضْحَكُونَ" (المطففين: 34). وهذا أيضًا جانبٌ مضمونيٌّ أشهر من أن يُستَشهد له بنصوص الوحي المكي من مثل قوله تعالى: "إِنَّ الأَبْرَارَ لَفِي نَعِيمٍ (*) وَإِنَّ الْفُجَّارَ لَفِي جَحِيمٍ" (الانفطار: 13–14)، وقوله أيضًا: "إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ يَهْدِيهِمْ رَبُّهُمْ بِإِيمَانِهِمْ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهِمْ الأَنْهَارُ فِي جَنَّاتِ النَّعِيمِ" (يونس: 9)، ومنها أيضًا: المائدة: 65، والشعراء: 85، ولقمان: 8، والواقعة: 12، والقلم: 34، وغيرها الكثير. ومن

مثل قوله تعالى: "وَالَّذِينَ كَفَرُوا لَهُمْ نَارُ جَهَنَّمَ لا يُقْضَى عَلَيْهِمْ فَيَمُوتُوا وَلا يُخَفَّفُ عَنْهُمْ مِنْ عَذَابِهَا كَذَلِكَ نَجْزِي كُلَّ كَفُورٍ" (فاطر: 36)، وقوله: "قِيلَ ادْخُلُوا أَبْوَابَ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا فَبِئْسَ مَثْوَى الْمُتَكَبِّرِينَ" (الزمر: 72)، ومنها أيضًا: الإسراء: 97، والفرقان: مريم: 68، 86، 34، وغافر: 94، الجاثية: 10، والطور: 13، وغيرها الكثير.

وكذلك ففي جانب التعبير عن المعاني والصور بإيجازٍ وحرارة، فأولًا: يظهر بجلاء قِصرَ آياتها وإيجاز تراكيبها؛ فهي لا تُجاوز الصفحة والنصف وتتضمن مع ذلك ستا وثلاثين آية، بل إن السطر الواحد فيها قد يتضمّن الآيتين والثلاثة. وثانيًا: فحرارة التعبير في معظم آياتها بيّنةٌ ظاهرة لا تخفى؛ فهي الوحيدة التي توعّدت هذا الصنف من السارقين (المطففين) بوادٍ خاصّ في جهنم هو (الويل) بل اتخذت للتعبير عن جزائهم ذلك بلفظة لم ترد في غيرها من سور القرآن العظيم على الإطلاق (سجين) بمعنى الخسران والهوان، وهي صيغة مبالغة من السّجن. (أبو حيّان، 1420هـ: 427/10، وابن عطية، 1422هـ: 451/5)، ثالثًا: استعانت بالدلالة المُرعبة المتكررة في سورة المرسلات المكية "ويلٌ يومئذ للمكذبين" لصنفٍ آخر من أصناف المجرمين الذين تحدثت عنهم مع ما لها من جرس عالٍ صاخب يُناسب شدة الهول الذي سيعانونه يومئذ.

والشيء نفسه من الحرارة التي يشعر بها القارئ والمتمعّن في آياتها عند حديثها عن نعيم المقربّين، فلم يرِد أيَضا في غيرها من السور لا المكية ولا المدنية ذكر عين "التسنيم" التي يشرب منها أولئك المقربون، بل إنَّ ختام الرحيق في كأسهم التي يشربون ليس ختامًا سيئًا أو رديئًا أو يُهمَلُ كما في ختام كؤوس الدنيا مثلا بل إنهم يتلذذون وينعمون بذلك الرحيق، ثم تزداد لذتهم بختام ذلك الرحيق الذي هو مسكٌ مُصَفّىً "ختامه مسك"، بل إنَّ حرارة التعبير في هذه السورة لتَبْلُغ مداها في آخر مقطع منها عند وعيد الصنف الأخير من المكذبين الذين جاءت للحديث عنهم وهم المجرمون، وذلك عندما توعَّدتهم أن يذوقوا كأس التغامز والذلّ ذاته وينهلوا منه كما حاولوا أن يُذيقوه للمؤمنين في الدنيا. وهذا طبعًا ذات أسلوب القرآن المكي خاصة السور القصيرة منه كالفجر والغاشية والبينة والعاديات والزلزلة والقارعة والضحى وغيرها الكثير.

ومن القضايا الموضوعية التي يمكن الاستناد إليها في الحكم بمكية السورة أنها لم تشتمل على أيٍّ من الموضوعات المتعلقة بالمدينة، سواء من جهة الأحداث التي كانت تلك البلدة مسرحا لها، أو لها دخل فيها، أو الغزوات التي اشتعلت منذ مهاجر رسول الله صلى الله عليه وسلم إليها، وكذا فلم يُذكر فيها الجهاد أو الإذن به أو أي شيء من أحكامه، ولم تتطرق لأيٍّ من أحكام الحدود والفرائض والحقوق والقوانين المدنية والاجتماعية والدولية، وهو من المسلم به بأن أي سورة تذكر فيها هذه الموضوعات؛ فهي سورة مدنية (الصالح، 2000: ص183). أو الطوائف التي كانت تقطنها ولم تكن تعرفها مكة، وهي طوائف المسلمين الأنصار والمنافقين وأهل الكتاب من اليهود أو شيئا من مجادلتهم أو الحديث معهم، بل كل الموضوعات التي

تعالجها هذه السورة هي من موضوعات ما قبل الهجرة، من كفر الكافرين برسالة النبي عليه الصلاة والسلام وإنكارهم للبعث وتصوير الجنة والنار والتعبير عن مشاهدهما بآيات كلها كثافة وإيجاز. وواضحٌ من هذه الموضوعات أنها موضوعات موجهة إلى قوم لم يؤمنوا بعدُ برسالة الإسلام، بل كانوا لا يزالون يعارضونها ويكذبونها ويتعنتون مع النبي عليه السلام بشأنها، ويتغامزون بأصحابه على قوارع الطرقات، ولا يمكن أن يكون هؤلاء القوم إلا مشركي مكة.

أما في المدنية فقد كان الوضع مختلفا فلقد كانت القاعدة العامة هناك من المؤمنين المتفانين في محبة النبي عليه السلام ورسالته، والذين تجاوزوا الحاجة إلى إقناعهم بصفات المولى سبحانه أو بوجود حياة أخرى بعد الموت، إلى طور آخر هو طور التشريع لحياتهم الجديدة؛ مما يقتضي الإطناب والتفصيل وسوق الأدلة والبراهين.

والآن بعد كل هذا التحليل الأسلوبي من فواصلَ وألفاظٍ وعباراتٍ وتراكيبَ، والتحليل المضموني للسورة يخلص الباحثان إلى أنَّ أسلوبها متشابهٌ في أغلبيته العُظمى مع أسلوب سور الوحي المكي ومُغايرٌ لأسلوب سور الوحي المدنيّ، وأنها لا يمكن أن تكون إلا مكية النزول، وإن كان هذا لا يمنع من ناحية المبدأ على الأقل أن تكون آخر سورة مكية نزلت بمكة –كما ذكر بعض المفسرين– وما تلاها كان وحيًا مدنيًّا خالصًا. والله سبحانه وتعالى أعلى وأعلم.

خـاتمـة

وفي الختام خلص الباحثان إلى مجموعة من النتائج نسرد بعضاً منها:

1- اتسع الخلاف منذ القِدم بين المفسرين والعلماء حول مكية سورة المطففين أو مدنيتها، فالأقلون رأى مدنيّتها، وأكثر منهم قالوا بمكيتها، والأكثرون أوردوا الرأيين معًا.

2- يُلحظ على جميع أولئك العلماء أنهم لم يُبيّنوا شيئًا من الحيثياتِ التي حكموا على أساسها بأن السورة مكية أو مدنية، خلا الشيخين قطب والصابوني اللذين ساقا حيثياتهما للحكم بمكيتها سوقًا موجزًا أشد الإيجاز لا يتعدّ السطر عند الثاني وعدة أسطر عند الأول.

3- كذلك فكلهم –يرحمهم الله– لم يهتموا بدراسة ما ساد في ألفاظها وفواصلها وتراكيبها من صياغة، وما غلب على أساليبها من مشابهة لتركيب أساليب الوحيين المدني أو المكي.

4- ظهر تشابه كبير لبعض الظواهر الصوتية في السورة مع ظواهر ذاتها في نصوص مكية دون أدنى تشابه مع أية نصوص مدنية، وكانت كالتالي:

أ- فاصلة الميم المتحركة المسبوقة بواو مدية **(وم)** التي وردت في السورة ثلاث مرات، تكررت في الوحي المكي ثمانيًا وعشرين مرة في حين أنها لم ترد في أية آية مدنية على الإطلاق.

ب-برزت ظاهرة صوتية شبيهة بالالتزام في البديع، حيث وردت في سورتنا غير مرة كالتزام حرف الفاء قبل الياء والنون **(فين)** والتي ترددت في الوحي المكي ثلاث

عشرة مرة بينما لم ترد إلا مرتين فقط في الوحي المدني. وكذلك الظاهرة **(ثون)** التي ترددت في الوحي المكي تسع عشرة مرة دون أن ترد ولو لمرة واحدة في المدني منه، وذات الشيء في الظاهرة **(قوم)** التي خلت منها الآيات المدنية ووردت في المكية خمس مرات.

ت–مجيء لفظة بعينها في فاصلة بعض آيات من السورة قد وقعت بالفعل في فواصل سور مكية النزول دون أن تقع في أي من فواصل آيات الوحي المدني بالمطلق كلفظتي "**مبعوثون**"، و"**تكذبون**".

5– كما تبيّن وجود تشابه واضح لكثير من البِنَى الصرفية الواردة في السورة (خصوصًا جموع المذكر السالم) مع بِنَى صرفية ذاتها في كثير من النصوص المكية دون أن يكون ذلك التشابه مع غيرها من النصوص المدنية، وكانت كالتالي:

أ– هناك بعض **المفردات** وقعت في سورة المطففين وفي غيرها من السور المكية دون أن تأتي ولو لمرة واحدة في أي من السور المدنية، ومنها: **مبعوثون، تكذّبون، نَضْرَة.**

ب–ورد في السورة اسم الفاعل "**صالي**" من الفعل (صَ لَ يَ) بصيغة جمع المذكر السالم "**صالوا**"، وهي إحدى الصيغ الواردة في الآيات مكية من هذه المادة، بينما الصيغ التي وردت منها في الآيات المدنية لم يرد لها شبيه في سورتنا كصيغتي (نُصليه، سيصلَوْن).

ت–وردت أيضًا في السورة صيغة جمع المذكر السالم "**محجوبون**" التي لم ترد في أي من الوحيين، لكن مادتها الاشتقاقية (حَ جَ بَ) وردت في ستة نصوص مكية خارج المطففين، بينما لم تقع إلا مرة واحدة في نص مدني، مع فوارق كثيرة بين المواضع الستة والموضع المدني المفرد.

ث–مجيء جمع المذكر السالم من الاسم **(فاكه)** مُتَضَمّنًا في السورة، وجاء بالجمع ذاته ثلاث مرات في مواضع مكية دون أي موضعٍ مدنيّ، كما أنَّ مادته الاشتقاقية وردت في تسعة عشر موضعا من القرآن المكي بينما خلا منها القرآن المدني تمامًا.

ج– صيغة الفعل المضارع المبني للمجهول **(يُسْقَون)** لم ترد خارج المطففين سوى مرات أربع كلها مكية النزول.

6– كذلك تشابهت كثيرٌ من البِنَى التركيبية في سورة المطففين مع ذات البنى التركيبية في غيرها من السور المكية، بينما لم يرد لها شبيه في السور المدنية، ومنها:

أ– تركيب الجملة المصدرة **(بالويل)** اسمًا ثم الظرف **(يومئذٍ)** ثم الخبر شبه جملة "**ويلٌ يومئذٍ للمكذبين**"، الذي لم يرد في الوحي المدني البتة بينما ورد في المكي إحدى عشرة مرة.

ب–التركيب **(كنتم به تفعلون)** لم يرد في القرآن المدني على الإطلاق، في حين أنه ورد في المكي منه عشر مرات غير موضع المطففين.

ت–تركيب فعل القول (قال) مع فاعله، ومقوله المُعين (أساطير الأولين)، على صيغة "**قال– قالوا أساطير الأولين**"، قد ورد –خارج المطففين– سبع مرات في الوحي المكي ولم يرد سوى مرة وحيدة في المدني منه.

ث–تركيب (**وما أدراكَ ما ...**) الوارد مرتين في السورة، هو تركيب معهود في أحد عشر نصًّا مكيًّا، بينما خلت منه النصوص المدنيّة قاطبةً.

ج– تراكيب الجملة الفعلية (**يُكذّبون**)، والجملة المنسوخة المُصدّرة بكلا (**كلا إنهم...**)، والجملة الاسمية المنسوخة (**إنَّ الأبرار لفي نعيم**)، كلها متضمنة في نصوصٍ مكية كثيرة غير المطففين، بينما لا تعرفها نصوص الوحي المدنيّ على الإطلاق.

ح– التركيب الذي يتجاور فيه حرف الزجر والردع (**كلا**) وحرف الإضراب (**بل**) على صيغة (**كلا بل**). ليس له تواجد في جميع آيات الوحي المدني، مع أنه ورد خمس مرات في آيات مكية غير المطففين.

7– تضمنت السورة كذلك عددًا من الموضوعات والأفكار التي تشيع في السور المكية عمومًا كقضية الدعوة إلى الإيمان بيوم البعث الذي يُكَذِّبُ به المجرمون، وتصوير شيء من نعيم الجنان وجحيم النيران، والتعبير عن بعض المعاني بإيجازٍ وحرارة.

8– لم تتضمن أيًّا من الموضوعات والأفكار التي تشيع في السور المدنية، فلم تتطرق مثلا لذكر أي من الغزوات أو الجهاد وأحكامه أو الحدود والفرائض أو حتى أي ذكر لطوائف العهد المدني كالمهاجرين والأنصار أو اليهود أو المنافقين أو طرفًا من أخبارهم.

9– يظهر بجلاء واطمئنان بعد كل ذلك التحليل وهذه النتائج أن هذه السورة هي سورة مكية الأسلوب والمضمون معًا، والله تعالى أعلم.

10– يُعَدُّ المنهج الأسلوبي من أفضل ما يُتوصَّل به إلى ترجيح مكية سورة معيّنة أو مدنيّتِها، وذلك بما يتخصص به تحليل الفواصل والبِنى المفردة والمركبة من الناحية النصية أسلوبًا ومضمونًا، ثم مقارنتها بغيرها بُغية اكتشاف مشابهتها أو مخالفتها للِبنى اللغوية لأيٍّ من الأسلوبين المكي أو المدني.

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم.

1.ابن الجزري، محمد بن محمد (د.ت). **النشر في القراءات العشر**، تحقيق: علي الضبّاع، دط، بيروت.

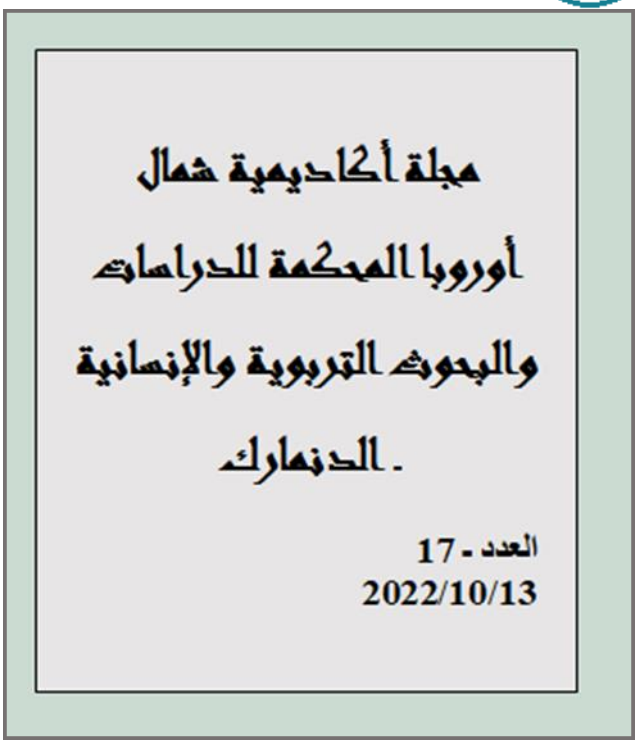
2.ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد (1984م). **التحرير والتنوير**، دط، الدار التونسية للنشر، تونس.

3.ابن عطية، عبد الحق بن غالب (1422ه). **المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز**، تحقيق: عبد السلام محمد، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.

4.ابن كثير، إسماعيل بن عمر (1419هـ). **تفسير ابن كثير**، تحقيق: محمد شمس الدين، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.
5.ابن منظور، محمد بن مكرم (1414هـ). **لسان العرب**، ط3، دار صادر، بيروت.
6.أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي الأندلسي (1420هـ). **البحر المحيط في التفسير**، تحقيق: صدقي جميّل، دط، دار الفكر، بيروت.
7.البغوي، الحسين بن مسعود (1420هـ). **تفسير البغوي**، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
8.البيضاوي، عبد الله بن عمر (1418هـ). **أنوار التنزيل وأسرار التأويل**، تحقيق: محمد المرعشلي، ط1، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
9.جيطان، بكر (2017م). **الأسلوبية الصوتية في سورة الأنعام**، دط، جامعة النجاح، فلسطين.
10.الحنبلي، عمر بن علي بن عادل (1998م). **اللباب في علوم الكتاب**، تحقيق: عادل عبد الموجود وعلي معوض، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.
11.الرازي، محمد بن عمر بن الحسن (1420هـ). **مفاتيح الغيب أو التفسير الكبير**، ط3، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
12.الزحيلي، وهبة (1418هـ). **التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج**، ط2، دار الفكر المعاصر، دمشق.
13.الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر (1957م). **البرهان في علوم القرآن**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط1، دار إحياء الكتب العربية، بيروت.
14.الزمخشري، محمود بن عمرو بن أحمد (1407هـ). **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل**، ط3، دار الكتاب العربي، بيروت.
15.الزيات، أحمد (1967م). **دفاع عن البلاغة**، ط2، عالم الكتب، القاهرة.
16.الزيدي، توفيق (1984م). **أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث**، دط، دار الكتب العربية، بيروت.
17.السامرائي، فاضل (2003م). **لمسات بيانية في نصوص من التنزيل**، ط3، دار عمّار، عمان.
18.السمعاني، منصور بن محمد (1997م). **تفسير السمعاني**، تحقيق: ياسر إبراهيم وغنيم غنيم، ط1، دار الوطن، الرياض.
19.السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (1974م). **الإتقان في علوم القرآن**، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

20.السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر (دت). **الدر المنثور في التفسير بالمأثور**، دط، دار الفكر، بيروت.
21.الشايب، أحمد (1993م). **الأسلوب دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية**، ط1، المطبعة الفاروقية، الإسكندرية.
22.الشوكاني، محمد بن علي بن محمد (1414ه). **فتح القدير**، ط1، دار الكلم الطيب، بيروت.
23.الصابوني، محمد علي (دت). **صفوة التفاسير**، ط9، دار الصابوني، القاهرة.
الصالح، صبحي (2000م). **مباحث في علوم القرآن**، ط24، دار العلم للملايين، دق.
24.عبد الباقي، محمد فؤاد (1996م). **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم**، ط1، دار الحديث، القاهرة.
25.عبد المطلب، محمد (1994م). **البلاغة والأسلوبية**، ط1، الشركة العالمية للنشر- لونجمان، بيروت.
26.عتيق، عبد العزيز (1974م). **علم البديع**، دط، دار النهضة العربية، بيروت.
27.عودة، خليل (1994م). **المنهج الأسلوبي في دراسة النص الأدبي**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، جامعة النجاح الوطنية، مجلد 2، نابلس.
28.عوض، إبراهيم (2000م). **سورة الرعد دراسة أسلوبية**، دط، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
29.عوض، إبراهيم (2002م). **سورة الرحمن دراسة بلاغية وأسلوبية**، دط، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
30.العولقي، صالح (2011م). **تنوع خطاب القرآن الكريم في العهد المدني دراسة لغوية**، رسالة ماجستير، جامعة عدن، اليمن.
31.عيد، رجاء (1993). **البحث الأسلوبي معاصرة وتراث**، دط، منشأة المعارف، الإسكندرية.
32.الغرناطي، محمد بن أحمد ابن جزّي الكلبي (1416ه). **التسهيل لعلوم التنزيل**، تحقيق: عبد الله الخالدي، ط1، شركة دار الأرقم، بيروت.
33.فضل، صلاح (1985م). **علم الأسلوب مبادئه وإجراءاته**، ط1، منشورات دار الآفاق، بيروت.
34.فيّود، بسيوني عبد الفتاح (1998م). **علم البديع**، ط2، مؤسسة المختار، القاهرة.
35.القاسمي، جمال الدين محمد بن محمد بن سعيد (1418ه). **محاسن التأويل**، تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت.

36.القرطبي، أبوعبد الله محمد بن أحمد (1964م). **الجامع لأحكام القرآن**، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، ط2، دار الكتب المصرية، القاهرة.
37.القطّان، منّاع (2000م). **مباحث في علوم القرآن**، ط3، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، دق.
38.قطب، سيد إبراهيم (1412هـ). **في ظلال القرآن**، ط17، دار الشروق، القاهرة.
39.الكرماني، محمود بن حمزة بن نصر (دت). **أسرار التكرار في القرآن**، تحقيق: عبد القادر أحمد عطا، دط، دار الفضيلة، دق.
40.النسفي، عبد الله بن أحمد (1998م). **مدارك التنزيل وحقائق التأويل**، تحقيق: يوسف علي بديوي، ط1، دار الكلم الطيب، بيروت.
41.الواحدي، علي بن أحمد بن محمد (1992م). **أسباب النزول**، تحقيق: عصام الحميدان، ط2، دار الصلاح، الدّمام.



منهج دراسة وتعليم الصوت القرآني عند مكي بن أبي طالب القيسي (437هـ) من خلال كتابه "الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة"

Method of studying and teaching the Koranic sound according to Makki Bin Abi Talib Al-Qaisi (437 AH) through his book “The Care (Ar-Ri’ayah) to Improve Reading and Realize Recitation

إعداد

أ.د. مبارك بلالي

جامعة أحمد دراية، أدرار – الجزائر

mebarekblali@yahoo.com

ملخص.

يتعرض هذا البحث إلى كشف ودراسة المعالم الكبرى للمنهج العلمي الذي اتبعه واحد من أهم أئمة القراءة والتجويد، في دراسة وتعليم الصوت القرآني وظواهره، وهو الإمام مكي بن أبي طالب القيسي (437هـ) من خلال كتابه "الرعاية"؛ فقد تعرض البحث إلى بيان منهج الإمام مكي في عرض المعلومات الصوتية في علم التجويد القرآني، وكذا بيان منهجه في تعليم أصوات القرآن وتقريبها.

وخلص البحث إلى أن ذلك المنهج كان متفردا ومبتكرا، وازن فيه مكي بين أغراض التأليف العلمي وبين متطلبات التعليم والتلقين. ومن معالم ذلك المنهج أيضا أن مكيا ابتعد– ما أمكنه ذلك – عن الاختلافات بين العلماء في عديد القضايا الصوتية وركز على: " حقائق الكلام وإعطاء اللفظ حقه ومعرفة أحكام الحروف التي ينشأ الكلام منها مما لا اختلاف في أكثره " على حد قول مكي.

الكلمات المفتاحية: الصوت اللغوي؛ المنهج؛ دراسة؛ تعليم؛ التجويد القرآني؛ مكي بن أبي طالب

Abstract

This research attempts to reveal and study the major features of the scientific approach taken by one of the greatest imams of reading and recitation in studying and teaching the Koranic sound and its phenomena, namely the imam Makki Bin Abi Talib Al-Qaisi through his book “Ar-Ri’ayah”. The research described Imam Makki’s approach to the presentation of sound information in Koranic recitation, as well as his approach to teaching the sounds of the Koran. The research concluded that the approach was unique and innovative, in which Imam Makki balanced the purposes of scientific authorship and the requirements of education and indoctrination. Among the features of that approach is that Makki has moved away, as far as possible, from the differences between scholars on many phonological issues and has focused on: “The facts of speech, giving the word its right and knowing the provisions of the letters from which words arise, which is no different in most of it”, according to Makki.

Keywords: linguistic sound, approach, studying, teaching, Koranic recitation, Makki Bin Abi Talib.

أولاً: مقدمة.

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

أما بعد،

فقد خلّف لنا علماء التجويد جهوداً مشكورة ودراسات متميزة في موضوع الأصوات العربية بعامة، والصوت القرآني منها على وجه الخصوص؛ فقد قاموا باستخلاص مادتهم الصوتية من تآليف اللغويين والنحويين وعلماء القراءة ثم أضافوا إليها ملحوظاتهم وآراءهم مستندين في ذلك إلى خصائص الأداء القرآني وأحكام تحقيق حروفه.

ويعدّ كتاب "الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة " لمكي بن أبي طالب القيسي (437هـ) واحداً من تلك التآليف في علم التجويد القرآني، التي حوت مادة علمية صوتية متكاملة استند فيها مكي على جهود سابقيه من علماء العربية وعلماء القراءة، وصاغ منها عملاً شاملاً في دراسة وتعليم الصوت القرآني بخاصة، وتعليم أصوات العربية على وجه العموم.

يحاول هذا الموضوع تتبع ودراسة الأصوات القرآنية في كتاب "الرعاية" والكشف عن معالم المنهج الذي سلكه في بحث أصوات القرآن واللغة من حيث كيفية نطقها وتحقيقها، ومن جانب معرفة أحوالها سواء في حال الإفراد أو في حال التركيب، وما هي تلك الملحوظات والتوجيهات التعليمية التي قدمها مكي بين يدي تعليم أحكام التجويد القرآني.

ثانياً: مشكلة الدراسة.

1- ما معالم المنهج العلمي في دراسة أصوات القرآن وعرضها تعليمياً لدى مكي بن أبي طالب.

2- كيف وُفّق مكي بن أبي طالب إلى الموازنة بين متطلبات التأليف في علم التجويد، ومقتضيات تعليم وعرض المعلومات الصوتية.

ثالثاً: حدود الدراسة.

يتناول هذا البحث منهج الإمام مكي في عمليتي التأليف والتعليم من خلال كتاب "الرعاية" في الفترة الزمنية بين (355هـ و437هـ)، وهي الفترة التي ظهرت فيها معالم علم التجويد، بوصفه علماً مكتملاً من حيث مفاهيمه ومصطلحاته.

رابعاً: أهداف الدراسة ومنهجها.

1- الكشف عن معالم المنهج العلمي في التأليف والتعليم عند مكي.

2- بيان الإضافات الفريدة لمكي في منهجية تقريب علم التجويد تأليفاً وتعليماً، ومقارنتها بالمعارف الصوتية الحديثة.

وأما منهج البحث فقد اتبع البحث المنهج الاستقرائي التحليلي، بحيث تتبع المعلومات الصوتية في كتاب "الرعاية"، وتناولها بالعرض والتحليل.

خامساً: الدراسات السابقة.

هناك بعض الدراسات السابقة تناولت الجهود الصوتية عند مكي بن أبي طالب القيسي نذكر منها:

1- رسالة دكتوراه بعنوان: "الجهود الصوتية للإمام مكي بن أبي طالب القيسي"، من إعداد الباحث عباس السر محمد علي، نوقشت بكلية اللغة العربية بجامعة أم درمان الإسلامية بالسودان سنة 2005م.

2- رسالة ماجستير بعنوان: "الدرس الصوتي عند مكي بن أبي طالب القيسي"، من إعداد الباحث بكر محمد أبو معيلي، نوقشت بقسم اللغة العربية بجامعة مؤتة سنة 2003م.

3- بحث بعنوان: "الدرس الصوتي العربي وأثره في الجهاز الاصطلاحي لعلم التجويد "الرعاية" لمكي بن أبي طالب نموذجاً" للباحث عصام فاروق، وهو بحث ضمن بحوث المؤتمر الدولي الثالث في علم الأصوات وتكامل المعارف "التكامل المعرفي بين علم الأصوات وعلم التجويد"، انعقد بكلية الأدب جامعة القاضي عياض بالمغرب، ومنشور في العدد العاشر من سلسلة الترجمة والمعرفة (عالم الكتب الحديث، الأردن 2019م).

وقد تعرضت هذه الدراسات للجهود الصوتية في مجال المنهج التعليمي وكذا الجانب الاصطلاحي، وركزت دراستنا هذه على استجلاء جوانب المنهج العلمي عند مكي في مجالي التأليف والتعليم وابتكاراته العلمية المنهجية في الموازنة بين المجالين المذكورين.

سادساً: معرفة الحروف والحركات، ومعرفة ما زاد عن التسعة والعشرين حرفاً.

استهل الإمام مكي بي أبي طالب القيسي كلامه حول الحروف وصفاتها وألقابها ومخارجها وعللها وما بتعلق بذلك.. استهله بمدخل حول معرفة الحروف التي يأتلف منها الكلام العربي، وما يتضمنه تأليف الكلام من حروف متحركة وحروف ساكنة. كما عيّن مكي بي أبي طالب السابق من القسمين عن الآخر: الحروف أم الحركات، وأيهما مأخوذ من الآخر: حروف اللين (أو المدّ) أم الحركات. كما تناول ما زادت العرب في كلامهما عن الحروف التسعة والعشرين، وغير ذلك مما له علاقة بالحروف:

وفيما يلي نعرض لتفصيل ذلك.

1- معرفة الحروف التي يُؤلف منها الكلام.

عدّ مكي بن أبي طالب الحروف التي يؤلف منها الكلام في العربية تسعة وعشرين حرفاً على ترتيب (أ ب ت ث...)، قال: «الحروف التي يؤلف منها الكلام تسعة وعشرون حرفاً، وهي حروف أ ب ت ث وشهرتها تغني عن ذكرها» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 93)

ثم ذكر مكي بعد ذلك سبب تسمية كل حرف من هذه الحروف التسعة والعشرين على اختلاف ألفاظها حرفاً لأنه « طرف للكلمة كلها؛ طرف في أولها وطرف في آخرها، وطرف كل شيء حرفه من أوله ومن آخره» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 93).

يقول ابنجني في هذا الموضوع: « فأما الحرف فالقول فيه وفيما كان من لفظه: أن (ح ر ف) أينما وقعت في الكلام يراد بها حدّ الشيء وحدّته، من ذلك حرف الشيء إنما هو حدّه وناحيته (...) ومن هنا سميت حروف المعجم حروفاً، وذلك أن الحرف حدّ منقطع الصوت وغايته وطرفه كحرف الجبل ونحوه،

ويجوز أن تكون سميت حروفاً لأنها جهات للكلم ونواح، كحروف الشيء وجهاته المحدقة به» (ابن جني، 2000م: 28-29).

ثم ينتقل مكي بن أبي طالب بعد هذا إلى الحديث عن الحروف المضافة إلى الحروف التسعة والعشرين الأصلية ويطلق عليها مصطلحي: "الأحرف المستعملة" و" الأحرف قليلة الاستعمال"، (مكي بن أبي طالب القيسي2008م:93) مخالفاً بذلك ما شاع من تسميتها عند سيبويه (سيبويه ، د.ت: 432/4) وغيره من العلماء بـ " الحروف المستحسنة" و" الحروف غير المستحسنة" أو "الحروف المستقبحة "، ولا تخلُ هذه المخالفة في الاصطلاح – في نظري – من معنى ومفهوم خاص؛ ذلك أن مفهومي الاستحسان والاستقباح يشيران إلى موقف وحكم الشخص على هذا النطق أو ذاك، بصرف النظر عما إذا كان هذا الحكم من عالم دارس أو باعتبار ما كانت تراه العرب وما كانت تصدره من أحكام حول نطق بعض الحروف. وأما مفهوم "الاستعمال" و "عدم الاستعمال" فهو مصطلح يشير إلى الواقع اللغوي البحت دون الحكم على هذا الواقع، وهذه هي مهمة الباحث اللغوي بالأصل؛ فهو يصف الواقع اللغوي لهذا النطق أو ذاك دون تدخل في الحكم عليه بالاستحسان أو الاستقباح.

وثمة ملحوظتان يمكن تسجيلهما في هذا الموضع حول تصنيف مكي بن أبي طالب للحروف التي يتألف منها الكلام (الأصلية)، والحروف المضافة (الفرعية) وهما:

الملحوظة الأولى:

إن إشارة مكي بن أبي طالب إلى أن هنالك حروفاً أصلية (يتألف منها الكلام) وحروفاً فرعية (مضافة إلى التسعة والعشرين) يدل بوضوح على أن مكياً يريد بمصطلح الحرف معنى: الصوت الكلامي (محمد السعران ، د.ت) (speech–sound)، وهو أحد المعاني المتعددة لكلمة الحرف، لأن مفهوم " الصوت الكلامي" أو "الأصوات الكلامية" لا يشير فقط إلى الحرف الأصلي أو الحروف الأصلية، وإنما يشير إلى القسمين أو النوعين معاً من الحروف؛ الأصلية والفرعية، وعلى ذلك يمكن أن يكون مصطلح الحرف – عند مكي – مقابلاً لمفهوم أو معنى: الصوت الكلامي (speech – sound)، كما يمكن أن يكون مصطلح الحروف الأصلية مقابلاً لمصطلح الفونيمات (phonems) ويكون مصطلح الحروف الفرعية (أو المضافة بتعبير مكي) مقابلاً لمصطلح ألوفونات (Allophones).

الملحوظة الثانية:

إن وصف مكي بن أبي طالب القيسي للحروف الأصلية بأنها حروف "يؤلف منها الكلام "ووصفه أيضاً للحروف الفرعية بأن" منها أحرف مستعملة وأخرى قليلة الاستعمال"، يدل ذلك على أن مكياً يتبنى معياراً اجتماعياً في هذا الوصف؛ فاستعماله لمصطلح الكلام في هذا الموضع هو في الواقع انشغال بالجانب الأدائي المنطوق واحتفاء بالجانب المادي الواقعي من اللغة، وإدراك لما يكون من علاقة بين الخطاب المنطوق (أو الكلام المنطوق) والظروف الاجتماعية المحدقة (المحيطة) به، قال ابن جني: «.. الكلام لا يكون إلا أصواتاً تامة مفيدة.. والكلام إنما هو الكَلْم، والكَلام والكُلوم وهي الجراح؛ لما يدعو إليه، ولما يجنيه في أكثر الأمر على المتكلمة» (ابن جني 2002م: 73/1 وما بعدها).

ولا شك أن هذا الذي يجني ما يجنيه على المتكلمة، ويحدث بهموبحايتهم ألواناً من التغيير، هو الجانب المنطوق من اللغة (أي: الكلام).

كما يظهر المقياس الاجتماعي عند مكي – أيضا – في توظيفه لتعبيري " أحرف مستعملة "، و " أحرف قليلة الاستعمال"، وفي ذلك إشارة إلى المسرح الاجتماعي وإلى الواقع اللغوي، وما يمكن أن يستعمله من أصوات منطوقة تظهر كثيراً أو قليلاً في كلام المتكلمين.

هذا، ويعد اعتماد مكي للمعيار الاجتماعي في توظيفه لمصطلح الكلام وفي تصنيفه للحروف الأصلية والحروف الفرعية...يُعد ذلك فكرة وبادرة مبكرة في ما يعرف اليوم بعلم اللغة الاجتماعي (Sociolinguistics).

وثمة مسألة أخرى لها تعلق بالحروف والحركات معاً ناقشها مكي وقد كانت شغلت علماء اللغة (ابن جني، 1424هـ – 2002م) قبله وهي مسألة محل الحركة من الحرف: قبله أم معه أم بعده، فاستعرض مكي بن أبي طالب آراء النحويين وأهل النظر فيها؛ فبدأ برأي سيبويه ومن تابعه وهو أن الحروف تحدث قبل الحركات، فذكر أدلة هذا الفريق، ثم عرض بعد ذلك لرأي القائلين بأن الحروف تحدث بعد الحركات وذكر أدلة هذا الفريق، أيضا ووصف رأيه بالضعيف «لأن الحركات التي تتولد منها الحروف، لا تنفرد بنفسها ولا بد أن تكون على حروف. فكيف تسبق الحروف وهي لا تنفرد من الحروف» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م:99–100).

وأما الرأي القائل بأن الحركة تحدث مع الحرف فقال مكي بشأنه «وقال جماعة: الحروف والحركات لم يسبق أحدهما الآخر في الاستعمال، بل استعمالا معاً كالجسم والعَرَض، اللذين لم يسبق أحدهما الآخر» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 100). ويبدو أن مكياً يميل إلى هذا الرأي بدليل دفاعه عن هذا القول وسوقه لأدلة تؤكد صحته منها قوله: « إن الكلام الذي يجيء به للإفهام مبنى من الحروف، والحروف إن لم تكن في أول أمرها متحركة فهي ساكنة، والساكن لا يمكن أن يُبتدأ به، ولا يمكن أن يتصل به ساكن آخر في سرد الكلام لا فاصل بينهما، فلا بد ضرورة من كون حركة مع الحرف لا يتقدم أحدهما الآخر، إذ لا يمكن وجود حركة من غير حرف». (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 101)

ولئن كان ما خلص إليه ابن جني حول سبب الخلاف بين العلماء في هذا الموضوع هو "لطف الأمر وغموض الحال" (ابن جني، 1424هـ – 2002م، صفحة 104/2) على المتقدمين، فإن مكياً يبدو أنه فصل في موقفه من الموضوع؛ فقد أحس بأن الحركة تحدث متصلة بالحرف اتصالاً مباشراً، بحيث لا يمكن فصلها عنه لأنها هي التي تؤكد وجوده وتبرزه وتجعله واضحاً في السمع.

فلا يمكن – إذا – الفصل بين الصوت الساكن (أو الحرف) وصوت اللين (أو الحركة) فصلا زمنياً بحيث يصدر أحدهما بعد الآخر، ولما « كانت الحركة لا توجد إلا عند وجود الحرف، صارت كأنها قد حلّته، وصار هو كأنه قد تضمنها» (ابن جني ، 2000م: 46/1)، وهذا الرأي قد تبناه من العلماء أبو علي الفارسي واستدل عليه بأن: « النون الساكنة إذا تحركت زالت عن الخياشيم إلى الفم، وكذلك الألف إذا تحركت انقلبت همزة، فدل ذلك عنده على أن الحركة تحدث مع الحرف» (ابن جني، 2000م: 46/1)،

فالحركة متصلة بالحرف وتابعة له لأنها هي التي تحقق له الوجود الصوتي، وتبعيتها له « تبعية العارض للمعروض، لا تبعيتها له في الوجود اللفظي، فالتبعية رتبيةلازمانية» (الصبان، 1997م: 357/2).

والواقع أن إحساس مكي بن أبي طالب بأن الحركة تحدث متصلة بالحروف اتصالاً مباشراً بحيث لا يمكن فصلها عنه، هذا الإحساس أمر تؤكده الدراسات اللسانية الحديثة، فـ « مدة الانتقال (من نطق الصامت إلى نطق الصائت) قصيرة جداً بالنسبة إلى مدة الثبات قبله (أي: مدة نطق الميم في كلمة "ما"أثناء نطق الميم، وبعده أثناء نطق الفتحة الممدودة، ولذلك لا ندرك أكد الأصوات الانتقالية بالسمع» (برجشتراسر، د.ط، 1402هـ-1982م: 56).

2- الاختلاف في حروف المدّ والحركات.

عرض مكي بن أبي طالب إلى اختلاف العلماء في حروف المدّ والحركات: أيهما مأخوذ من الآخر، فقدم آراء النحويين في الموضوع وهي ثلاثة مذاهب: فالمذهب الأول وعليه أكثر النحويين يرى أن « الحركات الثلاث مأخوذة من الحروف الثلاثة: الضمة من الواو، والكسرة من الياء، والفتحة من الألف. واستدلوا على ذلك بما قدمناه من قول من قال: إن الحروف قبل الحركات، والثاني أبداً مأخوذ من الأول، والأول أصل له» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 103).

وأما المذهب الثاني فهو الذي يرى أن « حروف المد واللين الثلاثة مأخوذ من الحركات الثلاث واستدلوا أيضا على ذلك بأن الحركات إذا أُشبعت، حدثت منها هذه الحروف الثلاثة» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م:104-105).

وأما المذهب الثالث فأورده مكي في قوله: « وقال بعض أهل النظر: ليست هذه الحروف مأخوذة من الحركات الثلاث، ولا الحركات مأخذوة من الحروف، إذ لم يسبق أحد الصنفين الآخر، على ما قدمناه من قول من قال: إن الحروف والحركات لم يسبق أحدهما الآخر، وهو قول صحيح إن شاء الله» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 106).

وهذا المذهب الثالث هو المذهب الذي جنح مكي إلى الأخذ به وقد وصفه بالصحة؛ فلا حروف المدّ واللين مأخوذة من الحركات، ولا الحركات مأخوذة من هذه الحروف، وهذا يتناسب تماماً مع موقفه السابق من أن كل طرف من الطرفين (حروف المدّ والحركات) مستقل عن الآخر دون أن يسبق أحدهما الآخر في الوجود الصوتي، قال أبو البقاء العكبري: « الحركة مع الحرف لا قبله ولا بعده وقال قوم منهم ابن جني هي بعده والدليل على الأول (أي الحركة مع الحرف) من وجهين:

أحدهما: أن الحرف يوصف بالحركة فكانت معه كالمدّ والجهر والشدة ونحو ذلك، وإنما كانت كذلك لن صفة الشيء كالعرف والصفة العرضية لا تتقدم الموصوف ولا تتأخر عنه إذ في ذلك قيامها بنفسها.

والثاني: أن الحركة لو لم تكن مع الحرف لم تقلب الألف إذا حركتها همزة، ولم تخرج النون من طرف اللسان إذا حركتها، بل كنت تخرجها من الخيشوم، وفي العدول عن ذلك دليل على أن الحركة معها». (السيوطي، د.ط، د.ت: 184/1 و185)

3- ما زادت العرب في كلامها عن التسعة والعشرين حرفاً.

تناول مكي بالذكر تلك الفروع (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 130) من الحروف التي توسعت بها العرب عن التسعة والعشرين حرفاً الأصلية في العربية، وأشار إلى أنها نوعان: نوع مستعمل في الكلام والقرآن كثيراً، ونوع آخر قليل الاستعمال في الكلام، ولا يستعمل في القرآن وهو شاذّ، وفيما يلي عرض لحروف النوعين:

أولاً: النون الخفيفة: قال مكي: «..التنوين، والنون التي تخفي عنه الكاف والجيم، وشبه ذلك، نحو النون الخفيفة التي تؤكد بها الأفعال لأن مخرجها من غير مخرج النون المتحركة، والنون الصحيحة السكون» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 107).

يشير مكي هنا إلى أن مصطلح النون الخفيفة يستعمل في مجالين من مجالات اللغة مجال الأصوات أو الصوتيات ومجال النحو؛ فحديثه عن النون التي تخفي عند الكاف والجيم فيه إشارة إلى النون الساكنة المتنوعة بكاف تأخذ شيئاً من خصائص الكاف وبالتالي يجتذبها الكاف إلى مخرجه وكذلك مع الجيم والفاء وغيرهما من أصوات الفم.

وأما حديثه عن النون الخفيفة التي تؤكد بها الأفعال فهو حديث عن أخذ نوعي النون المؤكدة أو نون التوكيد، والنون الأخرى هي النون الثقيلة.

ولا شك أن إيراد مكي لهذا المفهوم النحوي لمصطلح "النون الخفيفة" جاء من باب الاستقصاء والإحاطة بالمفهوم اللغوي على وجه العموم، بصرف النظر عن المجال الخاص الذي يخوض فيه كتابه.

كما تجدر الإشارة هنا أيضاً إلى أن من علماء اللغة من استخدام مصطلح "النون الخفية" (ابن جني، 2000م: 61/1) إلى جانب مصطلح "النون الخفيفة".

ثانياً: الألف الممالة: وهي: « ألف بين الألف والياء، لا هي ألف خالصة ولا ياء خالصة، إنما هي ألف قريبة من لفظ الياء لعلل أوجبت ذلك» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 108).

الألف الممالة عند مكي – كما عند غيره من علماء اللغة والتجويد – هي تقريب صوتي بين الألف والياء، ومعناها الاتجاه بالألف إلى حالة ارتكازية وسطى بين الألف الخالصة والياء الخالصة، وقد أشار سيبويه إلى هذا المصطلح ولكنه وصف الألف الممالة هنا بـ " الألف الممالة إمالة شديدة" (سيبويه، د.ت: 432/4) ولم يذكر النوع الآخر الذي هو "الألف الممالة إمالة خفيفة ".

ولكن مكيا حين لم يحدد نوع الألف هنا: هل الألف الممالة إمالة شديدة أو تلك الممالة إمالة خفيفة، يكون بذلك قد عنى النوعين معاً، انطلاقاً من أن القراءة القرآنية اشتملت على النوعين (ابن الجزري، 1998م: 24/2) معا.

وأما إشارته إلى أن تقريب الألف من لفظ الياء إنما جاء « لعلل أوجبت ذلك» فلعله يقصد بذلك الأسباب الداعية للإمالة وأبرزها " التقريب بين الأصوات"، وقد ذكر مكي ما يدل على ذلك حين وصف الألف الممالة بأنها « قريبة » من لفظ الياء، قال ابن جني بهذا الصدد: «... الإمالة، إنما وقعت في الكلام لتقريب الصوت من الصور وذلك نحو عالم، وكتاب، وسعى، وقضى، واستقضى، ألا تراك قربت فتحة العين

من "عالم" إلى كسرة اللام منه، بأن نحوت بالفتحة نحو الكسرة، فأملت الألف نحو الياء، وكذلك سعى وقضى: نحو بالألف نحو الياء التي انقلبت عنها» (ابن جني، 2002م: 495/1 و496).

هذا، وتدخل الإمالة عند المعاصرين – من حيث سببها – في باب الانسجام الصوتي والتماس الخفة والتيسير في النطق (عبد الفتاح إسماعيل شلبي، د.ط، د.ت: 254 وما بعدها).

ثالثاً: الألف المفخمة: يقول مكي: « هي ألف يخالط لفظها تفخيم يقربها من لفظ الواو، كما كانت الألف الممالة ألفاً يخالط لفظها ترقيق يقربها من الياء، فهي نقيضة الألف الممالة» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 109).

فالألف المفخمة شكل آخر يتفرغ عن الألف الأصلية، إنها ألف يخالط لفظها تفخيم يجعلها قريبة من الواو، وذكر مكي أنها كانت شائعة وفاشية في لغة أهل الحجاز وكانوا ينطقونها في كلمات من القرآن مثل: « الصلاة »، و«مصلى»، و«الطلاق»، و«بظلام » وغيرها، وجعل هذا النطق من خصائص قراءة نافع التي رواها عنه ورش.

ولكن مكياً لا يعد هذا الفرع الصوتي من فروع الألف الأصلية المنتصبة.. لا يعده نوعا من أنواع الإمالة – كما ذهب إلى ذلك المعاصرون (عبد الغفار حامد هلال، 1996م: 77) من علماء الأصوات – وأن الذي دعا إلى هذا النوع من النطق – حسب مكي–إنما هو نفي جواز الإمالة.

فمكي – إذن – لا يعد هذا التفخيم للألف نوعاً من أنواع الإمالة، ربما لأن هذا التنويع النطقي لم يكن فاشيا إلا عند أهل الحجاز من العرب، وهو ما جعل علماء اللغة والقراءة ومنهم مكي يعدونه ظاهرة لهجية تتميز بها عربية أهل الحجاز دون غيرهم، فلم يصنفوها على أنها تنويع نطقي من تنويعات الألف في اللسان العربي.

رابعاً: الصاد: قال مكي هي: « التي يخالط لفظها لفظ الزاي نحو: "الزراط" و " قزد السبيل" وشبهه، فعلوا ذلك بها لقرب الزاي من الصاد إذ هما من مخرج واحد ومن حروف الصفير» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 109).

هذه الصاد التي يتحدث عنها مكي هي الصاد الساكنة إذ كان بعدها الدال أو كما سماها سيبويه الصاد التي كالزاي، قال في " باب الحرف الذي يضارع به حرف من موضعه..": « فأما الذي يضارع به حرف من مخرجه فالصاد الساكنة إذا كان بعدها الدال، وذلك نحو: مصدر، وأصدر والتصدير لأنهما قد صارتا في كلمة واحدة... فضارعوا به أشبه الحروف من موضعه وهي الزاي لأنها مجهورة غير مطبقة» (سيبويه، : 477/4 و478).

وهذه الظاهرة الصوتية يطلق عامة علماء القراءة والتجويد عليها مصطلح "الإشمام" للدلالة على خلط صوت الصاد بصوت الزاي، ولكن مكيا استعمل مصطلح " بين الصاد والزاي" وإن كان مصطلح "الإشمام" غير بعيد عن الدلالة اللغوية للكلمة، لأن الصاد صوت مهموس جاور الزاي المجهورة، فأُشم الصاد شيئا من خصائص الزاي (وهو الجهر) فصار اللسان ينبو عن حرفين مجهورين معاً، وحسن هذا الإشمام أو

المخالطة لأن الصاد والزاي من مخرج واحد، ومن حروف الصفير. (مكي بن أبي طالب القيسي، 1974م: 394/1)

والذي يظهر لي أن استعمال مكي لمصطلح " بين الصاد والزاي" في كتاب "الكشف" وكذا استعمال مصطلح المخالطة – كما مر – في كتاب "الرعاية" هو استعمال موفق، ذلك أنهما مصطلحان واضحان جدا لدى المتخصص بالقراءة، وأما المتعلمون للقراءة والمتدربون عليها فلا يقعون في لُبس مصطلح "الإشمام"؛ لأن هنالك إشماما في باب الوقف وإشماما آخر في باب الصرف، (غانم قدوري الحمد، 2007م: 428) فضلا عن الإشمام الصوتي الذي نحن بصدد الحديث عنه. وعمل مكي هذا يعد واحداً من خصائص المنهج الصوتي الذي ارتضاه في وضع كتابه هذا "الرعاية".

خامساً: همزة بين بين: قال مكي بن أبي طالب: «..هي مستعملة في كلام العرب، وفي القرآن يجعلون الهمزة مخففة بين الهمزة والألف، وبين الهمزة والواو وبين الهمزة والياء» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 110 و111).

الهمزة "بين بين" شكل مخفف من الهمزة المحققة قال سيبويه في "باب الهمز": « وأما التخفيف فتصير الهمزة فيه " بين بين" ... وأعلم أن كل همزة مفتوحة كانت قبلها فتحة فإنك تجعلها إذا أردت تخفيفها بين الهمزة والألف الساكنة... وإذا كانت الهمزة منكسرة وقبلها فتحة صارت بين الهمزة والياء الساكنة كما كانت المفتوحة بين الهمزة والألف الساكنة... وإذا كانت الهمزة مضمونة وقبلها فتحة صارت بين الهمزة والواو الساكنة» (سيبويه، د.ت: 541/3 و542).

وإذا كان سيبويه قد ذكر أن صور التخفيف هذه في الهمزة إنما هي تقريب لها من الحرف الذي حركتها منه، وكأنها بذلك – بحسبه –تنتقل بمخرجها إلى مخرج الحرف الذي منه حركتها، وهذا ما أشار إليه السيرافي (محمد هارون: 541/3) في شرحه لكلام سيبويه، فإذا كان هذا هو مراد سيبويه أو على الأقل ما فهم من كلامه، فإن مكيا لا يفهم من كلامه أنه يريد بمعنى التخفيف "انتقال مخرج الهمزة" بدليل قوله: « فلا هي همزة محققة خالصة، ولا هي حرف آخر خالص غير الهمزة »، فلم يشير بذلك إلى مخارج الحروف التي منها حركتها (وهي الألف، والواو، والياء)، كما فعل السيرافي.

والذي يغلب على الظن أن الذي قصده مكي بتخفيف الهمزة هو حدوث تغيّر في صفة الشدة في الهمزة، بحيث تتحول إلى الرخاوة فتصير كالهاء المجهورة – وهي من مخرجها – فتكون وسطاً بين التحقيق وبين أن تكون صوتا من أصوات اللين.

يضاف إلى ما سبق أن مكيا ذكر حروفا أخرى فرعية؛ بعضها لم يستعمل في القرآن، وبعضها الآخر قليل الاستعمال في الكلام وهي:

أولاً: حرف " بين الشين والجيم": قال مكي: « وهي لغة لبعض العرب، يبدلون من كان المؤنث شيئا يخالط لفظها لفظ الجيم» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 111).

عدّ مكي هذا الحرف سادساً بين الحروف الفروع للحروف العربية الأصلية، ونص على أنه لم يستعمل في القرآن، غير أن ذكره سادساً بين تلك الحروف يدل على أنه كان معروفاً في كلام العرب، ومن الحروف

المشهورة في الاستعمال وإن كان لغة لبعض العرب، ويسمى في الاصطلاح " الكشكشة " وهي « قلب الكاف التي يليها صوت لين أمامي (وهو الكسرة) أيّا كان موضعها في الكلمة، إلى نظيرها من أصوات وسط الحنك (وهو الشين)» (إبراهيم أنيس، د.ت: 108).

ثانياً: حرف " بين القاف والكاف"، وحرف " بين الجيم والكاف" وأمثلتها مما أورده مكي هي: «أنهم يقولون في القوم: الكَوم، وفي " جمل": كَمل» (مكي بن أبي طالب القيسي، – 2008م:112).

والذي يظهر من هذا الكلام أنه يعني ذلك الحرف الذي كانت العرب أحياناً تُضطر إلى نطقه في كلمات ليست من لغتها، وهو حرف " الكاف الفارسية " – النظير المجهور للكاف العربية – يقول سيبويه في باب " اطراد الإبدال في الفارسية": « يبدلون من الحرف الذي بين الكاف والجيم: الجيم، لقربها منها. ولم يكن من إبدالها بد؛ لأنها ليست من حروفهم وذلك نحو: الجُربُز، والآجرّ، والجَورب. وربما أبدلوا القاف لأنها قريبة أيضاً قال بعضهم: قربزّ، وقالوا: كُربَقّ وقُربَقّ » (سيبويه، د.ت: 305/4).

سابعاً: صفات الحروف وألقابها ومخارجها وما يلحقها من تغيرات.

تناول مكي في الرعاية صفات الحروف وألقابها ومخارجها، ففصل القول فيها معللا لألقابها وممثلا لها، كما عين لكل حرف مخرجه وكيفية النطق به وتجويده بحسب ما يأتي قبله أو بعده من الحروف، وما يلحق به من تغيرات وأحوال مختلفة نتيجة لقانون التجاور في التركيب.

وفيما يلي بيان ذلك:

1- الصفات التي لها ضدّ.

تتبع مكي ألقاب الحروف التسعة والعشرين وصفاتها وعللها فجمع من ذلك أربعة وأربعين صفة، لكل حرف منها ما يدل على معنى وفائدة لا يشركه فيها غيره، وخلص من ذلك إلى أن الحروف نوعان: (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 115)

حروف تشترك في بعض الصفات وتفترق في بعض والمخرج واحد، وحروف تتفق في الصفات والمخرج مختلف.

ويشير إلى أنه لا توجد حروف اتفقت في الصفات والمخرج في لغة واحدة، لأن ذلك يوجب اشتراكها في السمع فيكون اللفظ واحداً ولا يتحقق التباين بين الحروف المفضي إلى الإفهام والإبلاغ؛ فتباين الحروف يتولد عنه تباين دلالات الكلمات المركبة من هذه الحروف، وبذلك يتمكن المتكلم من التعبير عن مختلف المعاني التي يريد التعبير عنها.

وعملنا – في هذا العنصر – هو تناول الصفات والألقاب المتضادة التي ذكرها مكي، وبيان ما أضافه من جديد التحليل والتعليل في مفهومها، مع الإشارة إلى أننا سنجمع الصفتين الضدين معاً توخياً للاختصار ما أمكن.

أ. **الحروف المجهورة والحروف المهموسة:**

قال مكي: « الحرف المجهور حرف قوي يمنع النفس أن يجري معه عند النطق به لقوته وقوة الاعتماد عليه في موضع خروجه». (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م:117)

يظهر من هذا التعريف للحرف المجهور أن مكياً أضاف تعديلا على تعريف سيبويه (سيبويه، د.ت: 434/4) للمجهور، ولكنه حافظ على الألفاظ الأساسية فيه، وزاد عليه بأن وصف الحرف المجهور بأنه " قوي "، وهي زيادة مهمة إذا عرفنا أن مكياً وعلماء القراءات والتجويد اشتهر بينهم تصنيف الحروف إلى "قوي" و "ضعيف" انطلاقاً من اتصافها بصفات مثل: الجهر والشدة والاستعلاء وغيرها. (بلقاسم مكريني، 2013م: 320)قال مكي: « الجهر: الصوت الشديد القويّ فلما كانت في خروجها كذلك لقبت به، لأن الصوت يجهر بها لقوتها» (مكي بن أبي طالب القيسي، – 2008م: 117).

وأما الحرف المهموس فهو حرف « جرى مع النفس عند النطق به لضعفه وضعف الاعتماد عليه عند خروجه » (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 116).

وتعليل تلقيبه بهذا اللقب – عند مكي – هو أن الهمس لغة: هو الحسن الخفي الضعيف قال صاحب اللسان: « الهمس: الخفي من الصوت والوطء، والأكل، وقد همسوا الكلام همساً» (ابن منظور، 2005م: 344/4).

هذا، ولم يختلف مكي عن سيبويه وسائر اللغويين في عدة الحروف المهموسة وهي عشرة أحرف يجمعها قولك: «ستشحثك خصفة » أو « سكت فحثه شخص ».

ب. الحروف الشديدة والحروف الرخوة.

عرّف مكي الحرف الشديد بأنه: « حرف اشتد لزومه لموضعه، وقوي فيه حتى منع الصوت أن يجري معه عند اللفظ به» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 117).

ويرى مكي أن الشدة في الحرف من علامات القوة فإذا أضيفت إليها صفات مثل: الجهر والإطباق والاستعلاء فذلك غاية القوة في الحرف، ثم يوجه مكي بعد هذا الكلام نصيحة تعليمية لمن يتصدى لتعلم قراء القرآن والعربية، وهي أن يحافظ القارئ في قراءته على تلك الخصائص والسمات في كل حرف من الحروف بأن يتدرب عليها ويتقنها، وهذه الملحوظة من مكي تعبّر عن رؤية منهجية مؤداها: أن إدراك الخصائص المميزة لحرف من الحروف في جانب الصفات أو حتى فيجانب المخارج، تعد مفتاحاً رئيساً في تعلّم ألفاظ القرآن وفهم تراكيبه.

كما أشار مكي عملياً إلى طريقة إدراك تلك الخصائص والسمات، بحيث يتبع علماء العربية في هذا نسقاً خاصاً هو الإتيان بهمزة يُعتمد عليها في ذوق هذا الحرف أو ذاك نحو: " أَقْ"، " أكْ". أو كما أشار مكي إلى ذلك في طريقة ذوق وتعلّم الحرف الشديد حين قال: « ألا ترى أنك تقول في الحرف الشديد "أجّ" "أدّ" فلا يجري النفس، مع الجيم والدال» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 118).

وأما حول تعليل تلقيب هذه الحروف بـ "الشديدة" فقد ذكر مكي أن ذلك بسبب « اشتداد الحرف في موضع خروجه حتى لا يخرج معه صوت »؛ (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 118) فاشتداد الحرف، يشير به إلى الانسداد التام في مخرج الحرف حتى لا يخرج معه صوت، أي حتى لا يخرج معه هو مسموع؛ فالصوت هنا بمعنى: الأثر المسموع، وهذه الرؤية – في الواقع – تتقاطع مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات الصوتية الحديثة حول طبيعة الشدة في الأصوات، فقد أجمعت هذه الدراسات على أن تيار الهواء

« يصبح من غير الممكن إطلاقاً مروره عبر القناة النطقية؛ ولهذا ينضغط الهواء خلف نقطة النطق أي المخرج» (ديفيد ابركرومبي، 1988م: 75).

وأما الحرف الرخو فهو: « حرف ضعف الاعتماد عليه في موضعه عند النطق به فجرى معه الصوت، فهو أضعف من الشديد، ألا ترى أنك تقول: "الس" "الش"، فيجري النفس والصوت معاً، وكذلك أخواتها بخلاف الشديدة» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 119). فإشارة مكي في هذا التعريف إلى جريان النفس والصوت معاً – في الحرف الرخو – يدل على أنه يفرق وبوضوح شديد بين " الصوت" و " النفس"، (المرعشي، 2008م:123)خلافاً لما وقع فيه بعض علماء اللغة من خلط بين مفهومهما كأبي العباس المبرد (ت 285هـ) حين استعمل مرة " جريان الصوت" ومرة أخرى " جريان النفس". (المبرد، 1999م: 225/1)

كما أن ملاحظة مكي لجريان الصوت والنفس معاً في الحرف الرخو ملاحظة صحيحة تقترب من وصف بعض المعاصرين للحروف الرخوة بأنها « أصوات " متمادة" بمعنى أنه يمكن الاستمرار في نطقها ما أسعف النفس». (محمد السعران، د.ط، د.ت: 166)

هذا، ولا خلاف بين مكي وسائر علماء اللغة والقراءات في عدد الحروف الرخوة التي هي عدا الثمانية من الأحرف الشديدة والتي يجمعها قولك: " أَجِدك قُطِبتَ".

ت. الحروف المطبقة والحروف المنفتحة:

حروف الإطباق « أربعة أحرف: الطاء، والظاء، والصاد، والضاد، وإنما سميت بحروف الإطباق، لأن طائفة من اللسان تنطبق مع الريح إلى الحنك عند النطق بهذه الحروف، وتنحصر الريح بين اللسان والحنك الأعلى عند النطق بها مع استعلائها في الفم (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 122).

إن هذا التعريف للإطباق لا يختلف كثيراً عن تعريف سيبويه له حيث قال: « هذه الحروف الأربعة إذا وضعت لسانك في مواضعهن انطبق لسانك من مواضعهن إلى ما حاذى الحنك الأعلى من اللسان ترفعه إلى الحنك، فإذا وضعت لسانك فالصوت محصور فيما بين اللسان والحنك إلى موضع الحروف» (سيبويه، د.ت: 436/4). فاستخدم سيبويه عبارة "انطبق لسانك"، بينما كان مكي أكثر تحديداً منه حين استخدم عبارة " طائفة من اللسان"، فبحسب مكي أن الإطباق يكون بانطباق جزء من اللسان وليس كل اللسان، وبالفعل فإنه مع الأصوات المطبقة يرتفع طرف اللسان وأقصاه ويتقعر وسطه، ويرجع إلى الوراء قليلاً. (إبراهيم أنيس، 1971م: 62)

ويعود بنا مكي مرة أخرى إلى موضوع القوة والضعف في صفات الحروف، وقد رأينا من قبل –في صفتي الجهر والشدة – كيف عدّ هاتين الصفتين من صفات القوة في الحروف، فكذلك نجده في موضوع الإطباق فقد عد هذه الصفة من صفات القوة في حروف الإطباق، ورأى أنها درجات؛ فالحروف المطبقة بعضها أقوى من بعض والطاء أقواها جميعاً (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 122 و123).

والحق أن مكياً – في حديثه عن نظرية القوة والضعف هذه – يكاد يكون أقدم من تكلم من علماء التجويد في هذا الموضوع وعرض تفصيلاته في مؤلفاته – ومنها كتاب " الرعاية" – بل وعقد في كتاب

"الكشف" بابا كاملاً سماه "باب في معرفة الحروف القوية والضعيفة"، وليس واضحاً – على وجه الدقة عند مكي – المراد بقوة الحرف وضعفه بالنظر إلى قوة الصفة أو ضعفها، ولكننا يمكن أن نرجح أن يكون ذلك متعلقاً بقوة وقع الصوت في الأذن ودرجة وضوحه في السمع، (غانم قدوري الحمد، ط2، 1428هـ-2007م، صفحة 283) أو أن يكون معنى القوة والضعف هنا مرتبط ارتباطاً تاماً بتوتر أعضاء النطق، أو تراخيها، أثناء عملية النطق. (تمام حسان، د.ط، 1990م: 153)

وأما حروف الانفتاح فقد ذكر مكي أنها خمسة وعشرون حرفاً، وهي ما عدا حروف الإطباق المذكورة.

ث. الحروف المستعلية والحروف المستفلة:

حروف الاستعلاء «سبعة: منها الأربعة الأحرف التي هي حروف الإطباق المذكورة، والغين، والخاء، والقاف، وإنما سميت بالاستعلاء لأن الصوت يعلو عند النطق بها إلى الحنك فينطبق الصوت مستعلياً بالريح مع طائفة من اللسان مع الحنك مع حروف الإطباق المذكورة على هيئة ما ذكرنا ولا ينطبق مع الخاء والغين، والقاف، إنما يستعلي الصوت غير منطبق بالحنك». (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 123)

ميّز مكي بن أبي طالب في تعريفه لصفة الاستعلاء بين الأصوات المطبقة التي ينطبق الصوت معها مستعليا بالريح مع طائفة من اللسان.. وبين أصوات الخاء والغبن والقاف التي يستعلي معها الصوت من غير انطباق بالحنك، ولا ندري على وجه التحديد ما الذي يريده بـ " انطباق الصوت" فهي عبارة غامضة؛ لأن الذي ينطبق هو اللسان وليس الصوت، قال ابن الوجيه الواسطي: «الاستعلاء: هو اتصال اللسان بالحنك الأعلى عند النطق بالحرف» (ابن الوجيه الواسطي، 1998م: 39).

وأما الحروف المستفلة فهي ما عدا الحروف المستعلية المذكورة « وإنما سميت مستفلة، لأن اللسان والصوت لا يستعلي عند النطق بها إلى الحنك كما يستعلي عند النطق بالحروف المستعلية المذكورة» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 123 و124).

فمصطلح الاستفال لم يعرف – قبل مكي – بوصفه مصطلحاً يطلق على تلك الطائفة من الحروف، ولم يعنَ بتعريفه قبله أحد من العلماء، غير أن سيبويه، (سيبويه، د.ت: 129/4 و130) أشار إليه في معرض حديثه عن الإمالة، ويمكن استنتاجه أيضا من ذكره لتعريف الاستعلاء.

ج. الحروف المصمتة والحروف المذلقة:

الحروف المصمتة هي: « الممنوعة من أن تنفرد في كلمة طويلة من قولهم: " صمت": إذا منع نفسه الكلام، ومعنى الحروف المذلقة أنها حروف عملها وخروجها من طرف اللسان وما يليه من الشفتين» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 136).

والحروف المذلقة ستة أحرف: ثلاثة تخرج من الشفة، ولا عمل للسان فيها، وهي الفاء والباء والميم، وثلاثة تخرج من أسلة اللسان إلى مقدم الغار الأعلى، وهن الراء، والنون، واللام... والمصمتة هي ما عدا هذه الحروف الستة من الحروف (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 136).

وقد أغفلت الدراسات الصوتية الحديثة البحث في هاتين الصفتين – الإذلاق والإصمات – بسبب أنها من المصطلحات ذات الطبيعة الصرفية الاشتقاقية.

2- الصفات التي ليس لها ضدّ.

أ. حروف الصفير:

قال مكي: « وهي ثلاثة: " الزاي"، و "السين"، و "الصاد" وإنما سميت بحروف الصفير لصوت يخرج معها عند النطق بها يشبه الصفير، ففيهن قوة لأجل هذه الزيادة التي فيهن، فالصفير من علامات قوة الحرف» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 124).

يشير مكي في هذا التعريف إلى صفة من الصفات المميّزة لحروف: "الزاي" و "السين" و "الصاد" وهي "الصفير"، وهي من صفات القوة فيها، ومن أجل ذلك يقول سيبويه عنهن « وهنّ أندى في السمع»، (سيبويه، د.ت: 464/4) وقال السيرافي عنها: « وأصواتها فاشية رخوة جارية، تزيد فشواً على غيرها من حروف الفم» (السيرافي، د.ط، د.ت: 66 و67). وهذا "الندى" و "الفشو"- الذين تحدث عنهما سيبويه والسيرافي- ليس إلا قوة الوضوح السمعي في هذه الأصوات – كما يسميه المعاصرون- بما تحدثه من صفير أو أزيز، قال ماريو باي: « ويوصف الصوتان س/ ز غالبا بأنهما صفيريان (sibilants) لما يصاحبهما من صفير أو أزيز، وهما في الحقيقة صوتان من النوع الاحتكاكي» (ماريو باي، 1998م: 85).

ب. حروف القلقلة:

قال مكي: « ويقال اللقلقة: وهي خمسة أحرف يجمعها هجاء قولك: "جد بطق"، وإنما سميت بذلك لظهور صوت يشبه النبرة عند الوقف عليهن، وإرادة إتمام النطق بهن» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 124).

صفة القلقلة في أصوات (قطب جد)، صفة مميّزة، وصفها مكي بأنها "صوت يشبه النبرة"، هي ناتجة عن انفتاح مخرج الصوت الشديد ومكمّل للصوت، (غانم قدوري الحمد، د.ط، 1423هـ-2002م: 122) وتكون – كما أشار مكي- أكثر ظهوراً في الوقف منه في الكلام المتصل. وذكر أيضاً أن أصل هذه الصفة للقاف لأنه « حرف ضغط عن موضعه. فلا يقدر على الوقف عليه إلا مع صوت زائد لشدة ضغطه واستعلائه» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 124).

ت. حروف المدّ واللين:

قال مكي: « وهي ثلاثة أحرف: " الألف"، و " الواو الساكنة التي قبلها ضمة "، و " الياء الساكنة التي قبلها كسرة"، وإنما سميت بحروف المدّ لأن مدّ الصوت لا يكون في شيء من الكلام إلا فيهن... ولأنهن في أنفسهن مدّات. والألف هي الأصل في ذلك، و" الياء" و "الواو" مشبهتان بالألف..» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 125).

فوظيفة هذه الحروف – عند مكي – هي مدّ الصوت بها، ولكن هنالك اختلاف بين تلك الحروف في هذا المدّ؛ فـ "الألف" هي الأصل في المدّ أو أنها « أكثر التصاقاً بالمدّ» كما قال، على حين أن "الواو" و "الياء" قد يخرجان عن المدّ إلى ما يشبه " الصحة " في حال تغير حركة ما قبلها عن جنسهما، وهو ما جعل

مكي يطلق عليهما – وهما في هذه الحال – مصطلح " حرفي اللين" وعلّل لذلك بأنهما « يخرجان في لين وقلة كلفة على اللسان لكنهما نقصتا عن مشابهة الألف لتغيُّر حركة ما قبلهما عن جنسهما فنقصتا المدّ الذي في الألف، وبقي فيهما اللين لسكونهما فسميتا بحرفي اللين» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 126).

ويفهم من هذا الكلام أن خروج "الواو" و "الياء" عن صفة المدّ إلى صفة اللين إنما كان لأنهما خرجتا في قلة كلفة على اللسان، وهي إشارة إلى أن التحول من المدّ إلى اللين – في الواو والياء – إنما حدث بسبب ظهور بعض الاحتكاك عن طريق اللسان، وهو أمر تؤكده الدراسات الحديثة فـ « التجارب الدقيقة دلت على أن ما اصطلح علماء العربية على تسميتهما بالياء والواو في مثل (بَيْت، يَوْم) يُسمع لهما نوع من الحفيف». (إبراهيم أنيس، 1971م: 42)

ث. الحروف الهوائية:

"الهوائية"– عند مكي – صفة لحروف المدّ واللين « وإنما سميت بالهوائية لأنهن نسبن إلى الهواء، لأن كل واحدة منهن تهوي عند اللفظ بها في الفم» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 126).

وهي عند الخليل صفة لحروف المدّ إضافة إلى حرف الهمزة، وعلّل لوصفها بالهوائية بقوله: « لأنها لا تقع في مدرجة من مدارج اللسان، ولا من مدارج الحلق، ولا من مدارج اللهاة، إنما هي هاوية في الهواء فلم يكن لها حيز تنسب إليه إلا الجوف» (الخليل بن أحمد الفراهيدي، 1967م: 64).

والملاحظ من النصين السابقين أن مكياً لم يتابع الخليل في عده الهمزة حرفاً من حروف الهواء، وهو في هذا مصيب لأنها تختلف عن حروف المدّ من حيث الطبيعة الصوتية، ومن أجل ذلك وجدنا أن مصطلح "الهوائية" استقر وشاع – عند العلماء – صفة لحروف المدّ لا غير.

ج. الحروف الخفية:

الحروف الخفية عند مكي: « أربعة: " الهاء" وحروف المدّ واللين المتقدمة الذكر، وإنما سميت بالخفية لأنها تُخفى في اللفظ إذا اندرجت بعد حرف قبلها، إنما لفظها في هذا خفي بين حرفين، أو بعد حرفين، أو بعد حرف أو حروف هواء». (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 127)

يفهم من كلام مكي حول هذه الصفة في حروف المدّ أنها تعني: عدم وضوح الصوت في السمع لاتساع المخرج، وعبارة " تُخفى في اللفظ" عبارة غير واضحة، إلا أن يكون السكون – أو عدم الحركة – في حروف المدّ هو ما أوهم مكياً أنه سبب في خفاء الصوت وعدم وضوحه، ومن ثم تكون حروف المدّ التي اعتبرها علماء العربية حروفاً ساكنة، أي غير متحركة، هي حروف خفية من وجهة نظرهم، ولم يفطنوا إلى أنها – وعلى العكس من ذلك تماماً – هي أقوى الأصوات إسماعاً ووضوحاً (كمال محمد بشر، د.ط، 2000م: 218) من غيرها.

ح. حروف التفخيم:

قال مكي: « وهي حروف الإطباق المذكورة، يتفخم اللفظ بها، لانطباق الصوت بها بالريح من الحنك، ومثلها في التفخيم في كثير من الكلام: "الراء" و "اللام"، و " الألف"، نحو: « ربّكم »، و « رحيم »، و «الصلاة » و « الطلاق » في قراءة ورش» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 128 و129).

فحروف الإطباق، إضافة إلى "الراء"، و "اللام"، و "الألف": هي الحروف الموضوعة بالتفخيم عند مكي؛ فأما في حروف الإطباق، فقد أشار – وهو يتحدث عن الطاء – إلى أن التفخيم أمكن فيها من أخواتها، وجميعها يتفخم اللفظ بها، ثم تحدث بعد الكلام عن التفخيم في " الراء" و " اللام " و " الألف"، ويذكر أن ذلك يحدث في كثير من الكلام وهذا تحديد مهم؛ فكأن التفخيم في أصوات الإطباق صفة ثابتة أصلية، وفي غيرها يُعدّ صفة تعاملية سياقية لا غير.

خ. حروف الإمالة:

ذكر مكي أن حروف الإمالة ثلاثة وهي: " الألف" و "الراء" و "هاء التأنيث" « وإنما سميت حروف الإمالة لأن الإمالة في كلام العرب لا تكون إلا فيها... ومعنى الإمالة أن تميل الفتحة نحو الكسرة وتميل الألف نحو الياء »، (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 129) ومن اللافت هنا أن مكياً قد جعل الراء – كما رأينا في صفة التفخيم – من حروف التفخيم وهي هنا من حروف الإمالة، وتفسير ذلك أن الراء من الحروف التي تمنع الإمالة إذا كانت قبل الألف أو بعدها وغير مكسورة.

د. الحروف المشربة:

وهي عند مكي الحروف التي اتسعت العرب فيها فزادتها على التسعة والعشرين المستعملة وهي حروف مشربة بغيرها وهي مخالطة لها لأن غيرها يخالطها في اللفظ. (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 130).

ذ. الحرف المكرّر:

الحرف المكرّر عند مكي هو: "الراء" وسبب تكريره أن اللسان «يرتعد به» ونصّ مكي على أن القارئ لابد له من إخفاء التكرير، لأن إظهار ه يُعدُّ لحناً في القراءة، ولعله يقصد بالإخفاء عدم المبالغة في تكرير الراء والمطلوب هو أن يطرق طرف اللسان حافة الحنك طرقاً ليناً يسيراً مرتين أو ثلاثة لتتكون الراء العربية (إبراهيم أنيس، 1971م: 67).

ر. حرفاً الغنة:

حرفا الغنة هما: النون والميم الساكنتان « سميتا بذلك، لأن فيهما غُنّة تخرج من الخياشيم عند النطق بهما»، (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 131) وقال مكي – في باب الغنّة –: « الغُنّة حرف مجهور شديد لا عمل للسان فيها»، (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 240) وهذا كلام يخالف تماماً ما أجمع عليه علماء اللغة والتجويد، ولعله أراد بذلك أن محل الغنة مغاير (وهو الخيشوم)، فعدّها لذلك حرفاً مستقلاً كباقي الحروف وهو ما يفسر عقده بابا للغنة، مع باقي الحروف العربية.

ز. حرفا الانحراف:

الانحراف عند مكي يكون لحرفين هما: اللام والراء، ومفهوم الانحراف عنده في اللام أن اللام وهي من الحروف الرخوة انحرفت إلى صفة الشدة، وأما الانحراف في الراء فهو انحرافها عن مخرج النون إلى مخرج اللام. (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 131 و132)

ويبدو من كلام مكي أنه يعطي لمفهوم الانحراف – في اللام والراء – معنى خاصاً يخالف فيه سيبويه وجمهور اللغويين.

س. الحرف الجرسي:

الحرف الجرسي – عند مكي – هو الهمزة « سميت بذلك، لأن الصوت يعلو بها عند النطق بها، ولذلك استثقلت في الكلام»، (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 133) وقال مكي – في صفة " الحروف الخفية" –: « وقد ذكر بعض العلماء أن في الهمزة خفاءً يسيراً». (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م:128)

ويستنتج من النصين السابقين أن الهمزة حرف خفي عصي في النطق فوجب إخراجه بصوت عال قصد تحقيقه، ومع أن «كل الحروف يصوّت بها عند النطق بها لكن الهمزة لها مزية زائدة في ذلك». (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 133)

ش. الحرف المستطيل:

الحرف المستطيل وهو: « الضاد، سميت بذلك، لأنها استطالت على الفم عند النطق بها، حتى اتصلت بمخرج اللام»، (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 134) وعلى حين أن سيبويه (سيبويه، د.ت:432/4) وصف الضاد بالمستطيل بسبب رخاوتها، فإن مكياً يرى أن استطالة الضاد كانت بسبب اجتماع صفات القوة والجهر والإطباق فيها. كما أن سيبويه يضيف إلى صفة "الاستطالة " حرف الشين. (سيبويه، د.ت: 457/4) ولكن مكياً اعتبر حرف الضاد منفرداً بهذه الصفة دون غيره من حروف اللغة، وهو ما ذهب إليه كثير من العلماء قديماً وأيدته الدراسات الصوتية العربية المعاصرة.

ص. الحرف المتفشي:

الحرف المتفشي هو « " الشين" سميت بذلك، لأنها تفشت في مخرجها عند النطق بها حتى اتصلت بمخرج الظاء »، (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 134) وعرّف مكي هذه الصفة بأنها « كثرة انتشار خروج الريح بين اللسان والحنك»، وهذا التعريف – في نظري – يفتح المجال لإدخال حروف أخرى مع الشين في هذه الظاهرة، وهو ما فعله مكي حين أضاف حرفي " الثاء " و " الضاد " إلى صفة التفشي.

ض. الحروف الصمّ:

قال مكي: « وهي الحروف التي ليست من الحلق، وهي ما عدا السبعة الأحرف الخارجة من الحلق وهي: الهمزة، والهاء، والألف، والعين، والحاء، والغين، والخاء، فما عدا هذه السبعة الأحرف يقال لها: صمّ». (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 137)

ويعلل مكي لهذه التسمية – في الحروف الصمّ – بأنها سميت صمّاً لتمكنها في خروجها من الفم واستحكامها فيه، والظاهر أنه لم يسبق مكي أحداً – من العلماء غير الخليل – في تدقيق النظر في الطبيعة

الصوتية لهذه الحروف، وتمييزها عن الحروف المصمتة. كما أن تسميتها " بالحروف الصمّ" تعود له أيضاً أما الخليل فقد سماها " الحروف الصتم".

ط. الحرف المهتوف:

الحرف المهتوف هو « الهمزة، سميت بذلك لخروجها من الصّدر كالتهوع فتحتاج إلى ظهور صوت قوي شديد». (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 137 و138)

اختلف مكي عن الخليل وغيره من العلماء في إطلاق مصطلح "المهتوف" بدل " المهتوت" الذي أطلقه الخليل وصفاً لحرفي: الهمزة والهاء، وحمل عنده معنى: الضعف وانخفاض الصوت، وأما مكي فقد أطلق وصف " المهتوف" على الهمزة لشدة الصوت بها وقوته، والهتف: الصوت الشديد.

ظ. الحرف الراجع:

الحرف الراجع عند مكي « هو الميم الساكنة سميت بذلك لأنها ترجع في مخرجها إلى الخياشيم، لما فيها من الغنة» (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م:138).

ولكن مكياً يضيف إلى الميم حرفاً آخر وهو النون لأنها ترجع أيضاً إلى الخياشيم.

ع. الحرف المتّصل:

الحرف المتّصل عند مكي هو "الواو" لأنها تهوي في مخرجها في الفم، (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 138) ولم يكتب بهذا المصطلح الاستقرار في دراسات العلماء كما استقر مصطلحا: "الهاوي" و "الهوائي"، اللذان يدلان على المعنى المقصود ذاتة.

3- مخارج الحروف وصفاتها وما يلحقها من تغيّرات.

نتناول في هذا العنصر مخارج الحروف عند مكي بن أبي طالب، وقد استخلصناها من الأبواب التي عقدها للحروف العربية، غير أننا سنتتبع في عرضها مواضع نطقها وتحقيقها في مخارج الحلق واللسان والشفتين وهكذا.

أ. مخرج الحلق:

وحروفه: الهمزة والهاء، والألف، والعين، والحاء، والخاء والغين.

- **حرف الهمزة:** وموضع نطقها من أول مخارج الحلق من آخر الحلق مما يلي الصدر، (مكي بن أبي طالب القيسي2008م: 145) وهذا المخرج يسميه المحدثون مخرج الحنجرة، ولكن مكيا والقدماء في عمومهم لم يعرفوا الحنجرة ومن ثم أطلقوا على هذا الموضع " آخر الحلق" أو " أقصى الحلق" وهم في ذلك على صواب. (كمال محمد بشر، د.ط، د.ت:124)

وأما أبرز ما لاحظه مكي على نطق الهمزة في قراءة القرآن فقد نبه على التوسط في اللفظ بها وعدم المبالغة والتعسف في إخراجها، فقد نقل عن أبي بن عياش: أن إمام ابن عياش كان يبالغ في نطق الهمزة في «مؤصدة» ولم يذكر مكي مثالاً غير هذا، فإذا كان الأمر هنا يتعلق بالهمزة الساكنة غير المتحركة، فيعني ذلك أن هذا الإمام المبالغ في نطقها كان يأتي في نطق الهمزة بصوت يشبه صوت القلقلة التي تكون في حروف القلقلة، وبعض المحدثين يرى أن المبالغة في نطق الهمزة يكون بتحويلها – في النطق – إلى

عين وهو ما يسمى عند العلماء بظاهرة العنعنة (رمضان عبد التواب، ط1، 1417هـ-1996م، صفحة 41 وما بعدها).

- **حرف الهاء:** وموضع نطقها من مخرج الهمزة، من وسط المخرج الأول من مخارج الحلق. (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 155)

ومما لاحظه مكي في نطق هذا الحرف أنه على القارئ أن يتحفظ بيانها حيث وقعت لأنها حرف خفي، وهي في هذه الصف مشاركة لحروف المدّ عند مكي – كما رأينا في صف الحروف الخفية- وهو أمر تؤكده الدراسات الحديثة؛ فالفم عند النطق بالهاء يتّخذ وضعاً يشبه الوضع الذي يتخذه عند النطق بأصوات اللين، ويسمع للهاء نوع من الحفيف لولاه لكانت الهاء أقرب إلى صوت لين عادي (إبراهيم أنيس، 1971م: 89 و90).

- **حرف الألف:** وموضع نطقه من مخرج الهمزة والهاء من أول الحلق. (مكي بن أبي طالب القيسي، الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة ، 1428هـ – 2008م)

وأبرز ما نبه عليه مكي في نطق الألف أن يلفظ بها القارئ حيث وقعت غير مفخمة ولا ممالة، وهذا هو الأصل فيها، ولكن مكياً ينص أيضا على أن الإمالة والتفخيم في الألف يجب أن يؤخذا عن قارئ متقن، مما يعني أن مواضعها في القراءة القرآنية محدودة ومن ثمّ لزم معرفتها بطريق الرواية.

- **حرف العين:** وموضع نطقه من أول المخرج الثاني من مخارج الحلق الثلاثة مما يلي الفم (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 162).

ينبه مكي بن أبي طالب القارئ إلى أن يتحفظ بلفظ العين ويعطيها حقها، خاصة إذا كانت ساكنة حتى لا تصير كالحاء، وإعطاؤها حقها يعني: جهرها حتى لا تتحول إلى نظيرتها المهموس (الحاء). (إبراهيم أنيس، 1971م: 89)

- **حرف الحاء:** من مخرج العين المذكور، وهو المخرج الثاني من الحلق (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 164).

يشير مكي إلى ضرورة إظهار لفظ الحاء إذا جاورتها العين لأنها من مخرجها، وإذا كانت الحاء ساكنة كان البيان لها آكد خشية أن تدغم في غيرها، كما يجب أن تُظهر أيضاً إذا جاورتها حاء مثلها، وإظهار الحاء أو بيانها هو تمكين الهواء من الاحتكاك بجدران الحلق احتكاكاً يتولد عنه جرس الحاء، وذلك الاحتكاك هو الذي يميّز جرس الحاء بالبحّة. (محمد حسن حسن جبل، 2006م: 87)

- **حرف الخاء:** ويتحقق نطقه في أول المخرج الثالث من مخارج الحلق مما يلي الفم. (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 168)

لاحظ مكي أن بعض الطلبة يشددون الخاء من "الأخِ" – بالكسر- ونبّه على أن ذلك خطأ فاحش، لأنها مخففة مكسورة، ولكن مكيا لم يذكر لنا سبب ذلك، وفي نظري أن الوقف على مثل "الأب" بالسكون يتولد عنه قلقلة الباب حتى تظهر في السمع، وبعضهم إذا جاء بالقلقلة تجاوز بها إلى تشديد الباء ظنا منه

أنه إنما يحقق القلقلة، وهذا غير صحيح، فربما وقع بعض الطلبة والمريدين في مثل هذا مع كل الحروف الموقوف عليها حتى وإن كانت متحركة في مثل "الأخِ" التي ذكرها مكي.

- **حرف الغين:** وهي من مخرج الخاء بعدها، وهو آخر المخرج الثالث من الحلق مما يلي الفم (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 169).

ذكر مكي أنه لاحظ لدى طلبة علم القراءة ميلا إلى جملة من الأخطاء الأدائية التركيبية في نطق حرف الخاء؛ في مثل عدم تفخيمهم لها إذا وقعت بعدها ألف – أي إذا كانت مفتوحة أو بعدها ألف– أو عدم التحفظ في نطقها إذا وقع بعدها عين أو قاف لقرب المخارج وغير ذلك.. والذي يبدو لي أن مكيا ينبه هنا على ضرورة المحافظة على تفخيم الغين، وكذا المحافظة على جهرها حتى لا تخرج بصوتها إلى صوت حرف آخر.

ب. مخرج اللسان:

وحروفه: القاف، والكاف، والشين، والجيم، والياء، والضاد، واللام، والنون، والراء، والطاء، والدال، والذال، والزاي، والسين، والصاد والظاء، والثاء.

- **حرف القاف:** ويتحقق نطقه في المخرج الأول من مخارج الفم مما يلي الحلق من أقصى اللسان وما فوقه من الحنك. (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 171)

أكد مكي تأكيدا شديداً على وجوب المحافظة على تفخيم القاف إذا أتت بعدها ألف، وكذا وجوب بيانها إذا جاورتها الكاف قبلها أو بعدها حتى لا يختلط لفظها بلفظ الكاف، ويفهم من كلامه أنه على القارئ المحافظة في إخراج هذا الحرف في سياقات صوتية معينة.. منها المحافظة على تفخيمه خاصة إذا وليته الفتحة أو الألف، وكذا المحافظة على جهره حتى لا تخالطه صفة الهمس الموجودة في الكاف المجاور له.

- **حرف الكاف:** يتحقق نطق الكاف في المخرج الثاني من مخارج الفم بعد القاف مما يلي الفم. (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 173)

نبه مكي على وجوب بيان "الكاف" إذا وقعت بعدها "قاف" لقرب مخرجيهما، وهذا يكون إذا وقعتا في سياق لغوي واحد أي إذا وقعتا في كلمة واحدة، كما يجب بيان الكاف أيضاً إذا كانت مبدلة من قاف كما في بعض اللغات، وضرب مكي مثالاً عن ذلك بما ورد في قراءة عبد الله بن مسعود بقوله تعالى: « وإذا السماء كُشطت» (التكوير: 11)، فقد قرأ ابن مسعود (كُشطت) بالقاف وهي لغة قيس وتميم وأسد، وأما قريش فتنطقها بالكاف والمعنى واحد. (ابن الجوزي، ط4، 1407هـ–1987م، صفحة 40/9)

- **حروف وسط الحنك:** الشين، الجيم، والياء. وهذه الحروف من المخرج الثالث من مخارج الفم (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 175 وما بعدها).

نص مكي على وجوب البيان في نطق كل حرف من حرف من هذه الحروف حتى لا يخالط في نطقه نطق أخيه في المخرج نفسه، وأكد على ضرورة تحقيق الجيم تحقيقاً صحيحاً، خاصة إذا كانت ساكنة وبعدها زاي في مثل قوله تعالى: «رجزاً من السماء» (البقرة: 59)، لأن الزاي حرف مجهور كالجيم وفيها صفير، ولكن المفارقة بينهما هي أن الزاي رخوة والجيم شديدة، فإذا لم يتحفظ القارئ في نطقها ببيان الشدة

مال اللفظ واللسان إلى بدل الجيم بزاي ليعمل اللسان عملاً واحداً في حرفين رخوين، «فلا بد من التحفظ بلفظ الجيم الساكنة التي بعدها زاي، لأجل الشدة التي تخالف الرخاوة والصفير اللذين في الزاي ». (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 176)

وهذا أمر يؤكد لنا أن الجيم التي كان ينطق بها القدماء هي جيم شديدة، ربما كانت تشبه الجيم الفصيحة التي نسمعها اليوم من مجيدي القراءات القرآنية ونسمعها أيضا في بعض اللهجات، وهي صوت مركب يبدأ بدال من الغار وينتهي بشين مجهورة. ولعل المراوحة بين الجيم في كلمة (البروج)، والدال في ثماني فواصل بعدها، في سورة "البروج"، ترجح أن النطق بالجيم في القديم، كان أقرب ما يكون شبهاً بنطق الدال. (إبراهيم أنيس، 1971م: 83)

- **حرف الضاد:** يتحقق هذا الحرف في المخرج الرابع من مخارج الفم من أول حافة اللسان وما يليه من الأضراس. (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 184)

يرى مكي أن الضاد أصعب الحروف تكلفاً في المخرج وأشدها صعوبة على اللافظ، وذكر أن القراء والأئمة على زمانه كان أكثرهم يقصّر في نطقه، وتجويد اللفظ بالضاد في نظره لا بد فيه من المحافظة على خصائص وصفات أساسية فيه وهي: التفخيم والاستعلاء والإطباق والاستطالة، مع إظهار صوت خروج الريح عند ضغط حافة اللسان بما يليه من الأضراس، وإذا لم يتحقق ذلك فإن الضاد سيحول إلى لفظ الظاء أو الذال.

ومن العلماء من عد نطق الضاد ظاء أو ذالاً – في قراءة القرآن – لحناً في كتاب الله، (المرعشي، ط1، 2008م، صفحة 118) وإن كانت الضاد والظاء تشتركان في كثير من الصفات تجعل الخلط بين صوتيهما أمراً وارداً جدا، وهي مسألة أُلفت فيها رسائل وتصانيف كثيرة في مجال الدراسات اللغوية، وفي مجال الدراسات القرآنية. (المرعشي، 2008م: 124)

- **حرف اللام:** تتحقق اللام في المخرج الخامس من مخارج الفم، بعد مخرج الضاد من حافة اللسان أدناها إلى منتهى طرفه. (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 188)

ينبّه مكي على أنه على القارئ أن يحافظ على اللام مرققا في أكثر سياقاته الصوتية القرآنية، وتفخم تشبيها لها بالراء، وهذا يعني أن الأصل في اللام الترقيق على عكس الراء التي يعد التفخيم أصلا فيها.

- **حرف النون:** يتحقق هذا الحرف في المخرج السادس من مخارج الفم فوق اللام قليلاً أو تحتها قليلاً.. من طرف اللسان بينه وبين ما فويق الثنايا. (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 193)

والنون عند مكي مؤاخية اللام لقرب المخرجين ولانحراف اللام إلى مخرج النون، وإذا تكررت وجبت المحافظة على إظهارها. والحق أن للنون أحكاما كثيرة؛ من إظهار وإخفاء وإدغام وقلب.. وفق أحكام معروفة ذكرتها كتب القراءات والتجويد.

هذا، وتعد النون أكثر الحروف العربية ميلا إلى التطور والتغير وذلك إذا كانت ساكنة مجاورة لغير حروف الحلق. (إبراهيم أنيس، 1971م: 67 وما بعدها)

- **حرف الراء:** يتحقق نطقها في المخرج السابع من مخارج الفم من مخرج النون، غير أنها أدخل إلى ظهر اللسان قليلا. (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م:195)

نبّه مكي القارئ على وجوب إخفاء تكرير "الراء" والمقصود بذلك عدم المبالغة في طرق طرف اللسان على أصول الثنايا، وأما من حيث تفخيمها وترقيقها فقد وردت بذلك أحكام سجلتها كتب القراءات والتجويد، والذي يبدو أن الأصل في الراء التفخيم إلا ما كان من أمر الراءات المكسورة فقد كان العرب يستقبحونها وينسبون الكسر فيها إلى العوام وغير العرب (إبراهيم أنيس، 1971م: 66 وما بعدها).

- **حروف طرف اللسان وأصول الثنايا:** الطاء والدال والتاء: وهذه الحروف من المخرج الثامن من مخارج الفم تخرج من طرف اللسان وأصول الثنايا (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 198 وما بعدها).

إن هنالك اختلافاً في بعض الصفات بين هذه الحروف لاسيما بين "الطاء" و "الدال" والفرق بينهما في السمع، ولولا الإطباق والاستعلاء في "الطاء" لكانت "دالاً"، ولا بد للقارئ – بحسب مكي– أن يحفظ لهذه الحروف صفاتها المعروفة بينها.

- **حروف طرف اللسان وفويق الثنايا العليا:** الزاي، السين، الصاد. وتتحقق في المخرج التاسع من مخارج الفم، من ما بين طرف اللسان وفويق الثنايا. (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 209 وما بعدها)

ينص مكي على أن التكرير في الزاي يوجب بيانها لثقل التكرير، كما يجب تمكين الصفير في السين لأن الصفير في السين أبين منه في الصاد، وطريق تمكين النطق المجوّد بكل من "السين" و "الصاد" والتفريق بينهما، هو أنه على القارئ الحرص على أداء صفة الصفير في السين فهي أبرز خصائصها، وعليه أن يحافظ على إطباق الصاد، فصفة الإطباق فيها هي أبرز وأظهر خصائصها .

- **حروف طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا:** الظاء، الثاء، والذال. وهذه الحروف تتحقق في المخرج العاشر من مخارج الفم، وذلك ما بين طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 220 وما بعدها).

وأبرز ما نبّه عليه مكي في نطق هذه الحروف هو إعطاء كل حرف حقه من اللفظ، والإتيان بصفاته الأساسية حتى لا ينقلب إلى لفظ أخيه في المخرج، ولاسيما حرف الظاء؛ فإذا لم يبين القارئ حرف الظاء خرج به إلى لفظ الضاد، وكذلك الظاء إذا لم تتحقق بها صفة الإطباق تحولت إلى ذال... وهكذا.

- **حرف الفاء:** من المخرج الحادي عشر من مخارج الفم من باطن الشفة السفلى، وأطراف الثنايا العليا (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 227).

يشير مكي إلى أن حرف الفاء ضعيف لكن فيه صفة التفشي التي تكسبه بعض القوة، وهي صفة يطلق عليها بعض العلماء مصطلحات أخرى كـ "النفث" أو "التأفيف" (عبد العزيز الصيغ، 2000م: 171). وربما وصفت الفاء والثاء معاً بصفة النفث.

غير أن اللافت في كلام مكي أنه وصف الثاء بالشدة في مقابل الفاء الرخوة، ولست أدري عن أي شدة يتحدث هنا؛ فالثاء حرف رخو بإجماع علماء اللغة والقراءات، إلا أن يكون قد قصد بذلك وصف "ثاء

لهجية " كان يسمعها في نطق بعض معاصريه، فربما تكون شديدة مثل ما نسمعه في نطق العامة اليوم لحرف الثاء.

- **حروف ما بين الشفتين مع تلاصقهما:** الباء، الميم والواو. وهذه الحروف تتحقق في المخرج الثاني عشر من مخارج الفم مما بين الشفتين مع تلاصقهما. (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 229)

وهذه الحروف تتدخل الشفتان في تحقيقها ولا يجد القارئ في نطقها كبير عناء – لاسيما الباء والميم – لأنها أول الحروف التي يبدأ الإنسان بنطقها، كما قد تكون أسهل الحروف تعلماً لدى المتدربين على القراءة لسهولة ملاحظة وضع الشفتين أثناء النطق.

ت. مخرج الخياشيم:

وهو المخرج الثالث عشر من مخارج الفم والخيشوم، هو المركب فوق غار الحلق الأعلى، (مكي بن أبي طالب القيسي، 2008م: 240 وما بعدها) وهو مخرج النون الساكنة الخالصة السكون، والمقصود بذلك الغنة ومكان حدوثها وتشكلها هو الخيشوم.

ثامناً: خاتمة.

لقد كان البحث في موضوع أصوات اللغة في كتاب "الرعاية" كثير الفوائد والفرائد، إنه موضوع كشف عن جوانب «تجويد الألفاظ والوقوف على حقائق الكلام.. ومعرفة أحكام الحروف التي ينشأ الكلام منها»، كما أن الدراسة قد أبانت عن معالم القدرة المنهجية التي ميزت مكياً؛ في جمعه واستخلاصه وتلخيصه لآراء المتقدمين من علماء النحو واللغة والقراءات، في موضوع الأصوات العربية.

وبعد أن تدارسنا قضايا الصوت القرآني ومنهج دراسته وتعليمه عند مكي في "الرعاية"، يمكننا أن نخلص إلى جملة نتائج محدّدة:

1- يعدّ كتاب "الرعاية" نموذجاً فريداً – بين مؤلفات علم التجويد – في تحليله للنظام الصوتي للغة العربية من حيث دراسة الحروف في حالتي الإفراد والتركيب، وكذا استخلاص الظواهر الصوتية، ووضعها في قواعد تساعد الدارس والمتعلم على معرفتها وإتقانها أثناء التصدي لتجويد ألفاظ القرآن الكريم.

2- تناول مكي – في الرعاية – جميع حروف العربية، كل حرف في بابه وذكر صفاته المميّزة له عن الحروف الأخرى، سواء تلك التي من مخرجه أو تلك الحروف المغايرة له في المخرج، وأكدّ على ضرورة أن يمنح القارئ والمتعلم لكل حرف حقّه من مخرج وصفات، في إشارة من مكي إلى ما يعنيه المعاصرون اليوم في مجال التعليم بتكوين الجانب المعرفي للمتعلم وبناء مهارات الفهم لديه.

3- لم تكن تلك المباحث الصوتية في كتاب "الرعاية" خالية من الآراء والتصورات الخاصة بمكي بن أبي طالب في قضايا عديدة، ومنها تلك التي أيدته فيها الدراسات الصوتية المعاصرة، فبالرغم من أن منهج تأليف الكتاب قام على جمع وتلخيص تصورات علماء اللغة والنحو والقراءة قبل مكي، إلا أن مكياً سجل في كتابه آراءه وتصوراته في بعض القضايا الصوتية، وإن كان يحيل في أكثرها على كتبه الأخرى تجنباً للتطويل.

4- اشتمل كتاب "الرعاية" على ملحوظات وتوجيهات وتنبيهات تعليمية كثيرة تدل على تجربة عملية طويلة مارس فيها مكي فنّ الإقراء والتجويد، وتعامل فيها مع طلبة العلم والمريدين. وبذلك جمع كتاب "الرعاية" بين الخبرة العلمية والتجربة العملية.

5- نجح الإمام مكي في كتاب "الرعاية" في ابتكار منهج علمي جديد يوفق بين مجالي التأليف والتعليم، وهو واحد من الابتكارات العلمية المنهجية لمكي في موازنته الفريدة، بين أغراض التأليف العلمي وبين متطلبات التعليم والتلقين.

قائمة المصادر والمراجع

*القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

1- أبركرومي: ديفيد (ت 1888م)، مبادئ علم الأصوات العامّ، ترجمة وتعليق: الدكتور محمد فتيح، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة/ مطبعة المدينة، ط1، 1409هـ - 1988م.

2- أنيس: الدكتور إبراهيم (ت 1977م)، الأصوات اللغوية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ط4، 1971م.

- في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1965م.

3- برجشتراسر: الدكتور جوتهلف (ت 1932م)، التطور النحوي اللغة العربية، إخراج وتعليق: الدكتور رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة/ دار الرفاعي، الرياض، د ط، 1402هـ - 1982م.

4- بشر: الدكتور كمال محمد (ت 2010م)، علم الأصوات، دار غريب، القاهرة، د ط، 2000م.

- علم اللغة العام (الأصوات العربية)، مكتبة الشباب، مصر، د ط، د ت.

5- جبل: الدكتور محمد حسن حسن، المختصر في أصوات اللغة العربية - دراسة نظرية وتطبيقية، مكتبة الآداب، القاهرة، ط4، 1427هـ - 2006م.

6- ابن الجزري: أبو الخير محمد بن محمد (ت 833هـ)، النشر في القراءات العشر، تخريج الآيات: الشيخ زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1418هـ - 1998م.

7- ابن جنّي: أبو الفتح عثمان (ت 392هـ)، الخصائص، تحقيق: الدكتور عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1424هـ - 2003م.

- سر صناعة الإعراب، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل، وأحمد رشدي شحاته عامر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1421هـ - 2000م.

8- ابن الجوزي: أبو الفَرج عبد الرحمن بن علي (ت 597هـ)، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي، بيروت، ط4، 1407هـ - 1987م.

9- حسان: الدكتور تمام (ت 2011م)، مناهج البحث في اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1990م.

10- الحمد: الدكتور غانم قدوري، أبحاث جديدة في علم الأصوات والتجويد، دار عمار، الأردن، ط1، 1432هـ - 2011م.

- الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، دار عمار، الأردن، ط2، 1428هـ - 2007م.
- المدخل إلى علم أصوات العربية، منشورات المجمع العلمي، بغداد، 1423هـ - 2002م.

11- الزمخشري: أبو القاسم محمود بن عمر (ت 538هـ)، المفصل في علم العربية، تحقيق: الدكتور فخر صالح قدارة، دار عمار، الأردن، ط1، 1425هـ – 2004م.
12- السعران: الدكتور محمود، علم اللغة – مقدمة للقارئ العربي، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، د ت.
13- سيبويه: أبو بشر عمرو بن عثمان (ت 180هـ)، الكتاب، دار الجبل، بيروت، ط1، دت.
14- السيرافي: أبو سعيد الحسن بن عبد الله (ت 368هـ)، ما ذكرهُ الكوفيون من الإدغام، تحقيق وتقديم وتعليق: الدكتور صبيح التميمي، دار الشهاب، باتنة (الجزائر)، د ط، دت.
15- السيوطي: أبو بكر عبد الرحمن بن الكمال (ت 911هـ)، الأشباه والنظائر في النحو، دار الكتب العلمية، بيروت، د ط، د ت.
16- شلبي: الدكتور عبد الفتاح إسماعيل، في الدراسات القرآنية واللغوية – الإمالة في القراءات واللهجات العربية، دار نهضة مصر، القاهرة، د ط، د ت.
17- الصبّان: أبو العرفان محمد بن علي (ت 1206هـ)، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1417هـ – 1997م.
18- الصيغ: الدكتور عبد العزيز، المصطلح الصوتي في الدراسات العربية، دار الفكر، بيروت/دار الفكر، دمشق، ط1، 1421هـ – 2000م.
19- عبد التواب: الدكتور رمضان (ت 2001م)، مشكلة الهمزة العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1، 1417هـ – 1996م.
20- عبد الجليل: الدكتور عبد القادر، الأصوات اللغوية، دار صفاء، الأردن، ط1، 1418هـ – 1998م.
21- الفراهيدي: الخليل بن أحمد (ت 175هـ)، معجم العين، تحقيق: الدكتور عبد الله درويش، مطبعة العاني، بغداد، 1967م.
22- المبّرد: أبو العباس محمد بن يزيد (ت 285هـ)، المقتضب، تحقيق: حسن حمد، ومراجعة: الدكتور إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1420هـ – 1999م.
23- المرعشي: محمد بن أبي بكر الملقب بساجقلي زاده (ت 1150هـ)، تنبيهات على كتاب كيفية أداء الضّاد، تحقيق: فرغلي سيدي عرباوي، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، الجيزة (مصر)، ط1، 2008م.
- جُهد المقل، دراسة وتحقيق: الدكتور سالم قدوري الحمد، دار عمار، الأردن، ط2، 1429هـ – 2008م.
24- ماريو باي: أسس علم اللغة، ترجمة: الدكتور أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1419هـ 1998م.
25- مكّريني: الدكتور بلقاسم، معجم المصطلح الصوتي عند علماء التجويد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1434هـ – 2013م.

26- مكي بن أبي طالب: أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي (ت 437هـ)، الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، تحقيق: الدكتور أحمد حسن فرحات، دار عمار، ط5، 1428هـ – 2008م.
27- ابن منظور: أبو الفضل محمد بن مكرم (ت 711هـ)، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، ومراجعة: عبد المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1426هـ – 2005م.
28- هلال: الدكتور عبد الغفار حامد، أصوات اللغة العربية، مكتبة وهبة، القاهرة، ط3، 1416هـ – 1996م.
29- ابن الوجيه الواسطي: عبد الله بن عبد المؤمن (ت 740هـ)، الكنز في القراءات العشر، تحقيق: هناء الحمصي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419هـ – 1998م.

مجلة أكاديمية شمال
أوروبا المحكمة للدراسات
والبحوث التربوية والإنسانية
ـ الدنمارك
العدد ـ 17
2022/10/13

EFL Students' Awareness of the Sufficiency of Received Inputs to Acquire Culture in the EFL Classrooms

Prepared by

A.Prof.Dr.MOHAMMED ABDALGANE
Assistant Professor of Applied Linguistics
Department of English & Translation
College of Science and Arts
Ar Rass, Qassim University, Saudi Arabia
(Mo.mohammed@qu.edu.sa)
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-4782-9644

Abstract

Culture has been the focus of teachers and specialists in language learning environments in various contexts. This study examines Arab learners' views on the impact of culture on language learning. The study is qualitative in nature and used open-ended interviews with a sample of 25 participants from the Department of English and Translation at Qassim University. The interviews with the participants are recorded, transcribed, and classified under themes. The findings showed that students believe that the teaching materials, pedagogy, and teachers' developments are not sufficient to develop students communicating in the target language. Furthermore, the study showed that view opportunities can be exploited to expose to the target language culture in the classroom. They reported low awareness of the combination of learning both language and culture in language acquisition, it is not easy to absorb culture though. The study also shows that culture affects the communication skills of learners. The study urges language teachers to emphasize awareness of the target language culture in their classrooms. They should also introduce their learners to the differences between Arabic and English to avoid miscommunication and undue adoption of cultural traits.

Keywords: target language, cultural conflict, cultural background, impact of culture, interaction skills

Introduction

Both language and culture are regarded as two sides of the same coin and are, therefore, seen as inseparable. This also means that language cannot exist in the isolation from cultural influence. A person cannot ignore the cultural context of the words they use if they want to communicate successfully in a foreign language. However, there is little debate regarding how important it is for a speaker or writer to have the ability to speak or write fluently in their native tongue! Understanding the cultural context of a language is critical to its comprehension. Many unpleasant and humiliating situations can be brought about by cultural differences heightened by improper use of a language.

This remains one of those areas of research that need to be explored repeatedly throughout the course of time. There are various distinct aspects that make for an argument for and against the role of language use in a cultural context. Is the manner in which we express ourselves impacted by the manner in which we think? Is there a link between a person's native language and cultural background and upbringing? What is it about the ability to communicate through language that is universally recognized in humans? In actuality, this dispute is about the existence of languages and whether or not the capacity to communicate via language brings people together or divides them from one another. Essentially, this is the same kind of thinking at its core in the nature vs. culture argument and the anthropological conflicts over reductionist ideas. When it comes to disagreements between natural and social

scientists, the nature/culture divide appears to be the driving paradigm in many cases. All of the possible remedies for these disputes, in the end, fracture the framework, mitigating if not completely eliminating the dichotomy itself.

Behavioral scientists have addressed this issue, as noted by Whitehouse (2001), by acknowledging both the importance of social learning and the necessity of examining the mind's traits "in their context" (p. 209, emphasis in original). To put it another way, learning should be regarded as a continual process that takes place over an extended period of time. According to the neurologist Edelmann (1992), whom Whitehouse cited as an example, "there are no pre-existing modules in the human brain for classifying the world, learning grammatical patterns, or any other mental processes" (p. 213). A complex mass of potentialities (circuitry) within which patterns are produced and reinforced by experience is described. As a result, this formulation appears to fall on the culture side of the nature/culture split, according to Edelmann's neural group selection hypothesis.

Although culture is abstract from the perspective of the brain, it is experienced from the outside, which is why culture is not simply the sum of one's experiences, but rather a complex collection of capacities that may be changed via what Edelmann (1992) refers to as "neuronal group selection." (p. 213). Instead of a straightforward nature versus culture conflict, we now have a multidimensional model of interactions to replace the phrases used previously. If we substitute "the corporeal person" for "the mind," we get forms that are more representative of how individuals view the environment. Language and culture are now able to be brought into the conversation. When it comes to the development of culture and civilization, the capacity of people to communicate through language is frequently cited as a crucial, if not the most important, aspect. Due to the universality of this capacity, it is tempting to conceive of it as a system that contains the ability to recognize and replicate grammatical patterns rather than as generic learning ability. This was the opinion of Chomsky (1995), who revolutionized the field of Linguistics by treating language as a uniquely human, biologically based cognitive ability. Further, Everett's (2012) *Language, the Cultural Tool*, delves further into the issue of linguistic diversity. Are we talking about a cultural invention that was established to overcome communication issues that were crucial to the survival of human communities or something else? Or is it something that has existed in the human body since the time of its conception? Are the origins of this phenomenon in the natural world or in human culture? And if nature evolved in this manner, we would ask how it came to be that way.

Here, it can be argued that culture and language are inseparable, as well as teaching English as a foreign language (EFL) through culture may help students better grasp the complexities of the language. In addition to being a product of culture, language also serves as a reflection of it (Gleason, 1961). The purpose of language is to communicate one’s thoughts and ideas to others. Our main objective when we begin to improve our language skills is to be able to communicate with people. Taking off from Halliday (1973), and Alyasery (2018) who point out that language functions may be split into seven categories:

1. Instrumental function: when language is employed to control the environment, to cause certain events to happen.

2. Regulatory function: when language controls events. The regulations may encounter the approval or disapproval of the listener.

3. Representational function: when language is employed to form statements, convey facts and knowledge, explain or report.

4. Interactive function: when language aids social maintenance, this means knowledge of slang, jargon, jokes, folklore, cultural patterns, politeness, and ritual expectations in social exchange.

5. Personal function: when language expresses feelings, emotions, and personality.

6. Heuristic function: when language is employed to amass knowledge and to be told.

7. Imaginative function: when language is employed to make tales, write poetry, tongue twisters, etc.

Literature Review

The role of culture in English language teaching & learning

In the past few decades, scholars have variously defined language as the following: (1) "Language is a system of arbitrary signs" (de Saussure, 2011); (2) "Language is primarily speech" (Bloomfield, 1994; (3) "Human language is fundamentally creative" (Chomsky, 1995, p.77); (4) "Language is a mirror of society" [Sociolinguists]; (5) "Language is a mirror of culture" [Anthropological ling] (Kadarisman, 2005).

The current study focuses on principle (5) for a number of reasons, the first of which is its importance. The fact that second language (L2) and foreign language (FL) instruction do not take place in a vacuum, makes it logical to keep culture in mind while planning for any language learning/teaching program. Arguments might develop when students' cultural backgrounds are different from those of the L2/FL instructors or other students in a class setting. Aside from that, it is well acknowledged that only a tiny number of L2/FL instructors have any prior understanding of the culture in which they are teaching. Students, on the other hand, must learn about the L2/FL way of life in order to comprehend linguistic behavior. Cultural sensitivity and awareness of others' opinions must be instilled in pupils by their teachers and reinforced in them by their peers. Another goal of L2/FL learning is for students to be able to construct communicative utterances that are not only grammatically correct, but also pragmatically, and socio-culturally acceptable, as well as to communicate effectively in their native language (Al-Qunayeer *et al.,* 2020; Grzega, 2021; Jafarova, 2021).

Saloomeh (2018), and Kramsch, (1993) argued that language can only be utilized correctly and responsibly in certain contexts. Culture provides a wide range of perspectives that can be used to enhance the dynamics of a class, especially among undergraduate students, who have already chosen a specific area of study and may show antipathy or apathy to a teacher's

ambitious lesson plan if they do not consider it relevant. Knowing how a teacher could avoid "teaching meaningless symbols or symbols that the learner attaches the wrong meaning to" is therefore crucial knowledge to have (Politzer, 1966). Culture education has been impacted by two distinct approaches, (Thanasoulas, 2001), and both have functioned as models for integrating it into language instruction. Highbrow information, such as exposure to literature and the fine arts i.e., factual information, such as statistics about the target civilization's institutions and other aspects, and lowbrow information, such as customs, habits, and folklore of daily life, are the three types of cultural information that can be transmitted.

An efferent reading provides just facts that cannot inspire critical thinking in the classroom, leaving instructors and students with only a knowledge of the culture of the nation from which the material is sourced. Students' perceptions of the culture of the nation where this material is produced may be as sterile as if it came from a printed tourist brochure since there is no other lead to direct them to contextualize it. Using cross-cultural psychology and anthropology, the alternative approach "has been to embed culture within an interpretative framework and construct linkages, specifically, points of reference or departure, between one's own and the target nation" (Council of Europe, 2001). In the opinion of the author, this technique can only provide learners with cultural information and leave it to them to combine it with the assumptions, attitudes, and mindsets of their own culture, which is a limitation in itself. However, here is where the teacher's role comes into play. Like an aesthetic reading, teachers must assist students in constructing their own interpretations and thoughts based on their own experiences by first analyzing and comparing the two cultures, and then allowing students to draw their conclusions from their own experiences.

But using this model in the ELT is a must. For example, new information must be linked to previously established knowledge, organizing principles must be used to reconcile seemingly disparate events, and critical thinking must be used in response to prior knowledge and experience. Keeping the lines of communication open between students and professors is essential, as Rosenblatt's perspective of aesthetic reading has previously established, so that cultural input may flow freely. This, in turn, keeps the creative experimental atmosphere alive and well. Culture matters a great deal in English language teaching because it may make the difference between students who are only able to talk and those who are able to grasp the deeper meaning of what they are saying and the world that they are helping to create (Connell, 2008).

Consequently, if a foreign language student has also been taught culture along with the language, they will encode their communication with an awareness of what they are saying, its meanings, and its history. More than just expressing their basic wants and thoughts, they'll be able to engage in the target language culture in a meaningful way, and they'll be better able to do so. Sociolinguists, communication theorists, and anthropologists have spent much time investigating the tight relationship between language use and cultural values.

The importance of culture in language learning

As a means of communication and as a means of transmitting cultural values, language has a unique dual nature. Human culture and language are inseparable, and it is impossible to

imagine a world without either one of them. A language is a reflection of a culture's values, meaning that language and culture are inseparable (Brown, 1994; Fleet, 2006; Wei, 2005). The two according to Jiang (2000) are 'intricately linked so that one cannot separate them without losing the relevance of either language or culture'. To put it another way, they are intertwined (Zu & Kong, 2009). In fact, language learning and cultural learning are so intertwined that one might assume that language teaching is also cultural teaching because of the interdependence of language learning and cultural learning. Gao (2006) goes on to say that teachers of foreign languages should be cognizant of the importance of cultural studies in the classroom and work to improve their students' cultural awareness and communication abilities. The same may be said of foreign language education as a whole. Similarly, Wang (2008), claims that "foreign language instructors are foreign culture teachers."

Besides hearing, speaking, reading, and writing, Tomalin (2008) shows the global and the worldwide importance of English language as the key reason to teach culture as a fifth language skill which focuses on learning how to adjust one's English to learn about, comprehend, and appreciate the concepts, methods, and distinctive characteristics of different cultures. In addition, it requires a grasp of how language may be used to embrace change, to be flexible and tolerant of methods of doing things that differ from one's own. It is a shift in mindset that is communicated through language, Tomalin (2008) goes on to say that cultural education in ELT should include teaching cultural knowledge (the big C), cultural values (the country's "psyche"), cultural behavior (the little c), and cultural skills (the knowledge of daily routines and behavior), ensuring the development of intercultural sensitivity and awareness by means of English language as the tool of interaction.

Cultural influence on the vocabulary

Knowing a word's pronunciation and spelling are taken for granted by most language users. Vocabulary instruction, according to a majority of educators, consists only of making connections between word sounds and their intended meanings. In contrast, "a word in the Lang5 [the knowledge in an individual's mind] sense of knowledge is more than its meaning" (Cook, 2008, p. 50).

As a result, mastering a new word involves more than merely memorizing its translation. Acquiring a word necessitates familiarity with not just its phonetic and orthographic structure, but also, its syntactic structure, as well as its general and specific meaning and context (Chomsky, 1995).

Teaching vocabulary is all about making the meaning clear to students. Educators use a variety of methods for implementing this strategy. Instead of using translation, audio-visual lessons employ pictures to help students develop this understanding. Teachers in task-based and communicative language instruction present students with a variety of interactional situations to help them understand the material. However, learning a word entails more than simply memorizing its definition; it also entails understanding all the additional information that it contains (Cook, 2008). As previously noted, the question of whether speakers utilize the same concepts but use different words to convey them, or whether meanings also change in various cultures, is an essential one to consider when evaluating vocabulary development. People's

perceptions of color, position (front/back, left/right vs. north/south, east/west), and terms for uncles are just a few examples of how this differs from culture to culture.

Vocabulary is the building block of language, serving as a conduit for the transmission of ideas and concepts. The explanation of terminology will also reflect changes in national or cultural change, as will the language itself. In Yemen, the color white is associated with virtue, piety, and purity, hence a bride-to-be wears white on the day of her wedding celebration as a sign of her virtue, chastity, and loyalty. Contrary to popular belief, the color white is reserved solely for funerals in Chinese culture, where it is considered entirely inappropriate to wear any other color. This is also at odds with Arabic tradition, which dictates that mourners dress in black. No one at an Arabian restaurant will understand if an American man asks for a hot dog, and they might even laugh at him. It is not enough to learn the rules of grammar and the denotative meanings of words in order to learn a language; one must also learn about the culture, way of life, customs, cuisine, and other customs as well as the history and everything else that is part of the culture in order to truly master a language. In a nutshell, culture is a complex collection of several factors, and each one may be expressed in words. An important part of learning vocabulary is to pay attention to cultural differences. Otherwise, mocking and irony are likely outcomes.

Cultural influence on listening

It is simpler to understand and absorb the meaning of something you are already familiar with, but if you are listening to something you have never heard of or something you are unfamiliar with, you will not be able to understand it. Our assimilation will be hindered, on the other hand, when the content we're hearing has a strong connection to our own cultural background knowledge. Hayati (2009) found that Iranian students got improved their listening whenever they focused on culture. For instance, if there consider this utterance: *Mohammed is still suffering from Alnakheleen day*. This province's name alone won't give the impression that Mohammed was injured in a car accident in Alnaqkheleen if one is not aware that Alnakheleen is the name of a notoriously hazardous mountain road where numerous accidents have occurred. In light of the preceding image, we can clearly understand how important culture is to our listening abilities. One of the many ties that bind the two is cultural. It might impede our ability to listen, but it can also help us do so. The presence of culture should be noted and exploited, especially teachers should consider designing appropriate curricula and materials.

Cultural influence on speaking

As an illustration, consider the perspective of a newbie interpreter: There is a young interpreter who has a consistent and natural way of pronouncing the language. First and foremost, he did all in his power to demonstrate his qualities of enthusiasm, kindness, consideration, and competence to the people he was tasked with accompanying. To keep himself aware, he said, "You're coming this way"; "Sit down"; “Do not speed up”; "Stay with me"; “It is imperative that you arrive on time”. The next day, he is astonished to learn that the foreigner had decided not to accompany him because the young interpreter had been deemed impolite by the foreigner. The interpreter, in the perspective of the foreigner, is not assisting him but chastising him like a parent chastising a child. The interpreter's English is flawless, but his lack of cultural

awareness prevents him from being a good fit for this position.

That's why one needs to be aware of the cultural context in which a person comes from, as well as what you can and cannot say in a language if you don't know how to use it in a real-world context.

Cultural Influence on Translating

Translating is often believed to be heavily influenced by the cultural context in which it is performed (Brown 1990; Geng, 2013). The target and source languages must be well studied in order to successfully translate. The difficulty in translating is usually due to a lack of understanding of cultural context. There are many dimensions to cultural background knowledge, including art, history, geography, philosophy, and science. As we all know, every culture has its own set of idioms and proverbs, and trying to translate them into English or Arabic without understanding the underlying cultural context can lead to misunderstandings and misinterpretations. Here are some cultural idioms in English that may be difficult for English as a Foreign Language learners to translate:

- Rob Peter to pay Paul
- Walk down the aisle
- Any/every Tom, Dick, and Harry
- In one's Sunday best
- You're barking up the wrong tree
- Like a square peg in a round hole
- Burn the midnight oil

Visuals and cultural learning in EFL

Byram (1989) affirmed that amongst the beneficent tools for both instructors and learners in language learning is the use of visual aids. Moreover, for ensuring a good understanding of the message whether spoken or written, a language user requires to be aware of both skills and cultural insights. Otherwise, if a message is interpreted mistakenly, it will be communicated wrongly. Learning language and culture go side by side.

In the same context, the process of teaching/learning culture for EFL students is clarified by Kiss and Weninger (2017). They found that introducing students to EFL culture, make them aware to the cultural differences, and enhanced their intercultural competence.

Keeping in mind the significance of culture in language learning/teaching, the inclusion of culture in the EFL syllabus as well as the techniques required to teach culture to EFL learners are foggy and unspecified. To move the stagnant waters, some studies have been conducted on the impact of visual aids on teaching/training culture in EFL classrooms (Dai, 2011; Kiss & Weninger, 2017; Tran, 2010; Wen-Cheng et al., 2011).

To begin with the study of Tran (2010), the study confirmed the importance of teaching culture in the EFL context. The study figured out that EFL students may share different beliefs, thoughts, and even cultural backgrounds. Therefore, teaching English to such heterogeneous students may lead to the interference of such cultures in the learning/teaching of English. Cultural facades, like cultural shock, cross-cultural awareness, and enculturation have been the topic of several empirical research. They sometimes been compared and other time been contrasted. The study discussed the proximity of blood between language learning and cultural transmission. Finally, the study brought some critical points of view regarding the teaching of Cultural to EFL students.

Furthermore, Kiss and Weninger, (2017) claimed that obtaining visual tools boosted the comprehension of EFL learners to culture forecasts which lead to improve their learning outcomes alike. The reason behind that improvement belonged to the learners' high motivation and interest in the way language and cultural content was conveyed visually in the English classroom. Furthermore, visualizations as a language teaching aid contextualizes the target language with many ample explanations used in real life situations. The visual aids also bring practical and simple clarifications to abstract language elements.

Still on the impact of visual tools on teaching culture, Dai (2011) reported that students' capacity to learn English increased due to the integration of visuals in the learning process. Such development in the learning ability to learn leads to interest and enjoyment in the language learning. To explain Dai' s (2011) view, various learners participate in successful classroom discussions due to the learning capacity they acquired. Henceforth, Dai's study confirmed the importance of selecting appropriate methods while teaching/training culture to EFL learners which assured the achievement of the prescribed learning outcomes. Accordingly, as viewed by Dia's (2011) findings, the more teaching methods used visuals, the more success that learning outcomes achieved. The study finally showed that exposing EFL students to various cultural background makes them aware of cultural difference and the importance to respect other cultural as you respect your own which leads to reducing the impact of miscommunication happened by cultural differences.

The types of textbooks were discussed by Wen-Cheng et al., (2011) and Mitsikopoulou (2015). Wen-Cheng et al., (2011) signified the importance of selecting the suitable textbooks to EFL students. However, they explained the various types of textbooks, they confirmed the necessity to select textbooks which contained visuals like puzzles and images to be introduced to EFL learners. Furthermore, Wen-Cheng et al., (2011) that using visual approach to teaching EFL has the ability to leave positive impact on learners to the role of culture in learning English.

Similarly, Mitsikopoulou (2015) clarified the today tendency of EFL teachers to use colorful textbooks for ELT in various contexts. Such attractive textbooks according to Mitsikopoulou (2015) have extra visual resources like CDs hyperlinked with webpages. According to the study, introducing such visual resources in the English classroom supports the process of integrating culture to EFL and makes the cultural difference to students trustworthy. Critically, the study ends by explaining the usualness of selecting appropriate textbooks to teaching English in various contexts.

Nevertheless, Krcelic and Matijevic (2015) visualized the elements of culture to be introduced in the EFL students. Giving great focus on the visual globe, the study pointed out the valuable benefits that students can get from introducing culture to their classroom. The visual aids are taken to be techniques responsible for simplifying the learning process and acquision of EFL culture and accelerated the learning ability of the students to both language learning and culture acquainting. Likely, visual aids according to Krcelic and Matijevic's (2015) study interplayed and centralized the link between language learning and multicultural awareness.

To end by Herrera and Leonardo's (2017) study on the impact of virtual learning in introducing cultural aspects to EFL students. Such learning environment increases the positive effects on students to language learning. Likely, accelerating the interest of learners to learn the English language which motives them to study harder and harder and practice the language more and more. Moreover, according to the study findings, some students and due to the lack of learning resources feel insecure to learn English virtually.

Research questions

In the light of the preceding discussion, this study answers the following questions:

1. How far does the EFL course prepare the participants in this study to communicate in English?

2. What is the level of EFL learners' awareness on the necessity of integrating the target language culture in the classroom?

Methods

Research design

The design of this study is qualitative with personal interviews being used to collect the data. It interviewed 25 participants randomly chosen via Zoom.

Participants

The study participants were 25 EFL students at a state university in Saudi Arabia. All the 25 students in this study were enrolled at the Faculty of Language and Translation and admission eligibility required them to be at least intermediate language learners. The sample was selected randomly by generating a list of roll numbers using the Random Number Generator freely available on the internet. Thereafter each of these selected participants were contacted via email obtained from the university, to seek consent and fix the date and time for an interview. However, seven of the selected candidates excused themselves from participation, following which another set of numbers was generated to fill the shortfall. At the same time, it was ensured that only those candidates were retained who fulfilled the inclusion criteria: 1. Enrolled for an English major course at the university; 2. Was an Arabic speaker; 3. Was aged between 19-21 years; 4. Had the requisite physical setting for a Zoom interview; 5. Wanted to pursue a career that needed communication skills. Once the list of participants was finalized along with

mutually agreed date and time for the interviews, the researcher requested written consent from each individual on a proforma. It was ensured that the ethical considerations were preserved, and students felt free to speak their views

Instrument

This study obtained online interview via Zoom to gather information from the participants. The interviews were semi-structured with the questions being centered around the learners' cultural awareness of the target language (English), their satisfaction with the proficiency they gained while taking the EFL course; their views on what was needed to improve the quality of cultural education in EFL. Individual interviews were performed. Students were presented a series of cultural questions and then given the opportunity to respond orally. They were asked two open questions about the possibility to become familiar with the English language culture and how culture impact their listening, speaking and translation abilities. The interviews were allowed to be open ended beyond this point with questions being asked as ideas and thoughts developed. Sentences were the unit of analysis used.

The interviews were conducted over a period of two weeks, and each session was recorded. This was followed by transcription of these by the researcher. The data so obtained were in Arabic as all the participants expressed greater ease of expression in Arabic. Gender was not one of the variables of selection, resulting in 9 of the 25 participants being females. Cultural practices were duly observed in interviewing the female candidates.

Data analysis

As mentioned, the results gathered are qualitative. The researcher followed a thematic analysis to classify the participants' ideas. Moreover, frequencies were used to show the occurrence of each of the ten themes. A rubric was used to tabulate actual excerpts from the interviews. Table 1 below summarizes the repeated themes in the interviews with the frequency of occurrence. It may be noted that the total time of the recordings was 1120 minutes, including the time taken by the researcher in framing the questions by asking leading questions:

Results

Ten reoccurring themes emerged from students' answers to the interview questions. Such themes were also presented along with the percentages and frequency of occurring. Table 1 shows that four items were presented to answer the query associated with the sufficiency of the input they receive during the English course on culture. As Table 1 exhibits that the majority of the students (86%) believed that the course should have sufficient scope for training students on the target language culture. Likely, 19 out of 25 of the students (76%) pointed the necessity to indulge in visual tools for enhancing their exposure to the target language culture. Furthermore, 62% of the students viewed the need for the updating of both material and pedagogy for a good presentation of culture in the classroom. Finally, 60% of the participants believed that their teacher is adequately aware of the target language culture.

Table 1. Students' perceptions on the input they received on English culture

No.	Theme	Frequency	Percentage
1	The course should have adequate scope for training in the target language culture	21.5	86
2	Utilizing visual target language tools might enhance understanding the culture as well as communication	19	76
3	Materials and pedagogy need boosting to accommodate the cultural element in the target language	15.5	62
4	Teacher is adequately aware of the target language culture	4.5	18

Table 2. presents the EFL students' level of awareness regarding the importance of integrating of culture in the Saudi classroom. The great majority of them (87.33%) believed that it is not an easy process to learn the culture of the target language. In the same vein, 58% of the students perceived the importance of cultural knowledge in effective communication. However, a little bit of contradiction is shown in items 6, 7, 8, and 9 in which more than half of the participants negatively perceived the importance of culture in students' English. Just half of the participants (50.66%) perceived it is difficult to acquire the target language culture. Likely, 47.33% of the participants reported the combination of culture and language. Furthermore, 42% of them viewed that language learning is meaningless without learning culture. Finally, about one-third (36%) of the students reported the axiality of opportunity in the classroom to expose to the target language.

Table 2. Students' awareness of the importance of culture in EFL classroom

Theme	Frequency	Percentage
3. Cultural knowledge is a critical component of effective communication and engagement	14.5	58
4. The idea of culture is a difficult one to grasp	12.6	50.66
5. Culture and language go hand in hand	11.8	47.33
6. Language learning is meaningless without cultural exposure	10.5	42
7. Opportunity for exposure to target culture in the classroom	9	36
8. The process of learning a new language's culture is not an easy one	21.8	87.33

Discussion

Generally, this study assessed the effectiveness as well as the impact of culture among Saudi learners studying English language as their major. The following research questions were explored: How far does the EFL course prepare the participants in this study to communicate in English? And what is the level of EFL learners' awareness on the necessity of integrating the target language culture in the classroom?

The study found that the EFL course used was not sufficient to prepare students for communication in English. Students suggested that the course should include scopes for training the target language culture; likely students saw it necessary to use visual tools in the English classroom and they also saw of importance to update the teaching materials and pedagogy for teaching English in the Saudi context. The findings also showed that teachers are in need for updating to better teaching the language to the students. These findings are supported by the claim of Gao (2006) that teachers should be cognizant of the foreign language culture. Similarly, Wang (2008), reported that instructors of foreign language are teachers of culture of the foreign language. EFL learners need to be familiarized with a target language's cultural context in order to understand what it means to be an EFL student, and this needs a great deal of effort and clarity. Kiss and Weninger, (2017) claimed that obtaining visual tools boosted the comprehension, Dai (2011) reported that students' capacity to learn English increased due to the integration of visuals in the learning process. Such development in the learning ability to learn leads to interest and enjoyment in the language learning.

Furthermore, the study reported contradictory levels of awareness. Students showed the difficulty of grasping the culture of the target language and the importance of being aware of the target language culture while communicating in the target language. On the other hand, less than half of them were aware of the necessity of learning both culture and language in the process of language learning. According to the current findings, culture has a significant impact on communication skills like listening, speaking, and translation because it helps us avoid embarrassing misunderstandings. This result is reinforced by Tomalin (2008), who identifies globalization and the global significance of the English language as the primary reasons for teaching culture as a fifth language ability. Whatever has been said, it is genuine to absorb some basis and fundamentals of the foreign language culture to get an understanding of the language transmitted in different situations. Teachers should emphasize to their students that to know the culture of a foreign language does not mean that they should believe or take them as a model. One should be aware of the cultural difference too and yet respect them. Thus, difficulties in comprehending content due to a lack of adequate cultural background of the target language. The training system needs to be kept in line with those changes where these changes have resulted in many different styles, modes of education, and problems, such as abundance of information, an increased number of students, the lack of skilled teachers, and a distance, which may result from this technological explosion.

Conclusion

The study aimed to reach a clear understanding of the impact of EFL learners on the importance of culture when learning English. It also explored the effect of culture on listening,

speaking, and translation of learners. The study found that culture is something difficult to acquire. This study reported the fact that many EFL learners faced difficulties in communication due to their lack of the foreign language culture in addition to the huge differences between Arab and English culture. Therefore, teachers of ELT should take into consideration the importance of integrating culture in their language classroom.

Teaching second and foreign languages may be made more effective when we understand the link between cultural context and language use. Language and culture are intertwined and should be taught that way, as the two processes are mutually reinforcing. Teachers should strive to make their language training as engaging and relevant as possible, as motivation is extremely important while learning a second or foreign language. For effective cross-cultural communication in today's globalized world, students need to develop their intercultural competence in ELT courses based on cultural context.

Recommendations

Several studies observed raising students' cultural awareness while studying ELT (Cakir, 2006; Jin-feng, 2007; Vrbová, 2006). There are a variety of ideas on how to help students gain an understanding of other cultures in the classroom. Cakir (2006) affirmed the importance of exposing students to cultural differences so they can develop cultural awareness while developing their skills in the foreign language. It has been observed that literature and theater can help students become more aware of other people's points of view. Devices such as role play can be used for students to express themselves creatively and imaginatively in their language use. Authentic aids from English-speaking nations are always appreciated in role plays since they are based on real-life events. Drama may also be used to engage pupils in cultural misperceptions firsthand. In order for students to fully grasp the differences and similarities between the target language and their native tongue, a discussion of popular proverbs might be beneficial.

Limitations

The study was carried out with a small number of participants, and this is the limitation that needs to be considered in future studies. The other limitation is the non-consideration of gender as a variable in this study.

Availability of data and materials

All data and information recorded or analyzed throughout this study are included in this paper.

Competing interests

The author declares that he has no relevant financial or non-financial interests to declare.

Funding

This work has been personally funded.

Ethics statement

Ethical review and approval were not required for the study on human participants in accordance with the local legislation and institutional requirements.

Consent statement

Written informed consent from the [patients/ participants OR patients/participants'

legal guardian/next of kin] was not required to participate in this study in accordance with the national legislation and the institutional requirements.

References

1.Al-Qunayeer, H. S., Al-Ahdal, A., & Shawosh, A. E. S. (2020). ***Ferdinand de Saussure's langue/parole binary in the Quran.*** *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 12*(2), 406-417.

2.Alyasery A. H. (2018). **The impact of culture on English language learning in the Arab world. (PhD dissertation), Aligarah Muslim University, India.**

3.Bentahila, A. & Davies, E. (1989). **Culture and language use: A problem for foreign language teaching**. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 27 (2), 99-112 https://doi.org/10.1515/iral.1989.27.2.99

4.Bloomfield, L. (1994). **Language**. Motilal Banarsidass Publication

5.Brown, G., (1990). Cultural values: The interpretation of discourse. *ELT, 1*, 11-17.

6.Brown, H. D. (1994). **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

7.Byram, M. (1989). **Cultural studies in foreign language education** (Vol. 46). Multilingual Matters.

8.Cakir, I. (2006). ***Developing cultural awareness in foreign language teaching***. Turkish Online Journal of Distance Education, 7(3), 154-161.

9.Chomsky, N. (1995). **The minimalist program**. Cambridge, MA: MIT Press.

10.Connell, J. M. (2008). **The emergence of pragmatic philosophy's influence on literary theory**: Making meaning with texts from a transactional perspective. Educational Theory, 58(1), 103-122.

11.Cook, V. (2008). **Second language learning and language teaching** (4th ed.). London: Hodder Education.

12.Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

13.Dai, L. (2011). ***Practical techniques for cultural-based language teaching in the EFL*** classroom. Journal of Language Teaching & Research, 2(5). https://doi.org/10.4304/JLTR.2.5.1031-1036

14.De Saussure, F. (2011). **Course in general linguistics**. Columbia University Press.

15.Edelmann, G. (1992). **Bright air, brilliant fire. On the matter of the mind. London: Penguin Books.**

16.Everett, D., (2012***). Language, the cultural tool***. New York: Vintage Books.
17.Fleet, M. (2006). *The role of culture in second or foreign language teaching: Moving beyond the classroom experience*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491716.pdf
18.Gao, F. (2006). ***Language is culture – On intercultural communication***. Journal of Language and Linguistics, 5(1), 58-67
19.Geng, X. (2013). ***Techniques of the translation of culture***. Theory & Practice in Language Studies, 3(6).
20.Gleason, H. S. Jr., (1961**). *An introduction to descriptive linguistics***. New Delhi: Oxford and IBH Publishing Company.
21.Grzega, J. (2021). **The linguistic impact of coronavirus on online service offers in Spain as well as France, Germany, Italy, the Netherlands and the UK**. Linguistics and Culture Review, 5 (1), 31- 42.
23.Halliday, M. (1973***). Exploration in the function of language***. London: Edward Amold.
24.Hayati, A. M. (2009). **The impact of cultural knowledge on listening comprehension of EFL** learners. English language teaching, *2*(3), 144-152.
25.Herrera, M. L. (2017). **Impact of implementing a virtual learning environment (VLE) in the EF**L classroom. Íkala, revista de lenguajey cultura, 22(3), 479-498.
https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a07
26.Jafarova, K. A. (2021). ***The role of extralinguistic factors in interlingual relations and theoretical issues of interference***. Linguistics and Culture Review, 5 (1), 43-52.
27.Jin-feng, K. (2007***). Developing students' cultural awareness through foreign language teaching***. Sino-US English Teaching, 4(12), 74-81.
28.Kadarisman, A. E. (2015***). Linguistic relativity, cultural relativity, and foreign language teaching***. TEFLIN Journal, 16(1), 1-25.
29.Kiss, T & Weninger C. (2017). ***Cultural learning in the EFL classroom: The role of visuals***. ELT Journal, 71(2), 186-196. https://doi.org/10.1093/elt/ccw072
30.Kramsch, C. (1993). ***Context and culture in language teaching***. Oxford University Press.
31.Krčelić, P., & Matijević, A. S. (2015). **A picture and a thousand words: Visual tools in ELT**. In Proceedings of the Eighth International Language Conference on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication Between Cultures (pp. 110-114).
32.Mitsikopoulou, B. (2015). **10 Digital textbooks and the politics of content enrichment in EFL** textbooks. Language, Ideology and Education: The politics of textbooks in language education, 181-204.
24.Politzer, R. L. (1966). ***Toward a practice-centered program for the training and evaluation of foreign language teachers***. The Modern Language Journal, 50(5), 251-255.

25.Saloomeh, J., (2018**). The role of literature and culture in English language teaching**. Payame Noor University.
26.Thanasoulas, D. (2001**). The importance of teaching culture in the foreign language** classroom. Radical pedagogy, 3(3), 1-25.
27.Tomalin, B. (2008***). Culture - the fifth language skill***. Teaching English, 48(1), 130-141.
28.Tran, T. H. (2010). **Teaching culture in the EFL/ESL** classroom. Online Submission. Vieluf, S., & Göbel, K. (2019). Making intercultural learning in EFL lessons interesting–

The role of teaching processes and individual learning prerequisites and their interactions. *Teaching and Teacher Education, 79*, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.019
29. Vrbová, L. (2006). ***Developing cultural awareness in ELT***. (Unpublished MA thesis). Univerzitní knihovna. http://hdl.handle.net/10195/24021
30. Wang, X.-y. (2008). ***Reflection on the notion of culture teaching***. US-China Foreign Language, 6(1), 49-53.
31. Wei, Y. (2005). **Integrating Chinese culture with TEFL in Chinese classroom**. Sino-US English Teaching, 2(7), 55-58.
32. Wen-Cheng, W., Chien-Hung, L., & Chung-Chieh, L. (2011). **Thinking of the textbook in the ESL/EF**L Classroom. English Language Teaching, 4(2), 91-96.
33. Whitehouse, H. (2001**).** ***The debated mind*** (ed). Oxford: Berg.
34. Zu, L., & Kong, Z. (2009***). A Study on the approaches to culture introduction in English textbooks***. English language teaching, 2(1), 112-118.

مجلة أكاديمية شمال أوروبا
المحكمة للدراسات
والبحوث التربوية والإنسانية
ـ الدنمارك .

العدد ـ 17
2022/10/13

Investigating Artificial Intelligence as a Threat to Translators' Positions

Prepared by

Siddig Mohammed
Department of English and Translation, College of Science and Arts, Qassim University, Saudi Arabia Saudi Arabia
s.mohammed@qu.edu.sa

Khalid Osman
Department of English and Translation, College of Science and Arts, Qassim University, Saudi Arabia
Saudi Arabia

Abstract
The career of human translators is currently under threat due to automation, which many anticipate will eventually be supplanted by artificial intelligence. According to translators, Artificial intelligence is projected to replace human translators shortly soon. This article examines the various viewpoints of translators and experts on the controversial topic of machine translation as an artificial intelligence component, which is expected to eliminate thousands of jobs in the near future and automate the translation industry instead of being performed by human translators. The analysis focuses attention on MT and the threat of replacement. Two key findings are mentioned. First, translators and specialists disagree on the claims and threats despite advances in machine translation. Second, although there has been continuous progress in machine translation, the Arabic Language has a complex system that cannot be readily outperformed by Artificial intelligence. This article argues for the proper use of AI to ensure a high-quality translation.
Keywords: positions, Machine Translation, Neural MT, post-editing

1. Introduction

The translation market is fast expanding, and many agencies tend to expect that translations are of excellent quality and low cost and that thousands of pages can be translated quickly into numerous languages. The translation market, like any other, is driven by the supply and demand of available workers. Translators' attitudes regarding the medium have shifted due to the rise of artificial intelligence in translation. Translation services have seen a decline in demand as the use of machines as a medium has grown. This raises concerns for professional translators. Some translation experts like Marr (2018) express concern about AI's threat (machine translation) to human translators. There may soon be no need for half a million human translators and 21,000 translation businesses, since machine translation quality has grown by leaps and bounds in the last few years. Other experts disagree with the anti-AI arguments, claiming that AI has beneficial effects and can be used to help human translators by enhancing machine translation accuracy and efficiency. It is claimed that AI provides faster transmissions than manual translations. This article, therefore, attempts to examine the divergent views of the opponents and proponents of the AI threat idea.

Furthermore, the article will discuss the rapid development of artificial intelligence, and the advancement of automation in all areas of life is seen by many experts as the downside of human achievement, by others as progress. It was this issue that sparked this study's focus. Moreover, artificial intelligence, or machine translation, is making significant development and is expected to be capable of performing some translations without human assistance. As a result, it is expected that tens of thousands of human translators will be laid off. The article is arranged in this way; the first section reviews the general literature on automation developments and their potential impact on translation. It then analyzes and discusses the research findings through a survey conducted by experts and translators. There is a conclusion on a few essential things to consider when discussing translation's future.

2. Literature Review

In 1955, John McCarthy coined the term "artificial intelligence" which refers to the science and technology involved in the development of intelligent devices and software capable of using and analyzing data, algorithms, and programming to perform actions, anticipate problems, and adapt to a variety of circumstances with or without supervision. . According to Coppin (2004:4), computing is the study of systems that behave in ways that appear intelligent to any observer, and It comprises solving complicated issues via the use of strategies that promote logical conduct in humans and other animals. According to Jackovich and Richards (2018:2), it is any machine intelligence, any device that recognizes its environment and takes steps to increase its chances of success.

Artificial Intelligence is typically classified into neural networks, machine learning, and deep learning. Artificial neural are networks that simulate and process nonlinear interactions between inputs and outputs in parallel Settings, much like biological neural networks. Machine learning improves machine functions by using statistics and data, and it computes neural networks in several more advanced knowledge layers. Artificial Intelligence is frequently classified as advanced or general, robust or weak based on its implementation. When we consider the difference between strong and weak AI, this distinction becomes more evident. A machine translation is an example of robust Artificial Intelligence. Proponents of strong AI argue that by providing a computer program with enough processing power and Intelligence, a computer can think and process information in the same way that humans do. On the other hand, weak AI believes that intelligent behavior can be modeled and used by computers to solve complex problems. This viewpoint demonstrates that just because a computer behaves intelligently does not imply that it is as intelligent as humans.

The concept of "intelligent devices" can be traced back to ancient Greek times when myths were about engines and robots' built-in engineers, Chinese and Egyptian myths. Modern artificial intelligence was traced back to traditional philosophers describing human thinking as a symbolic system. A group of scientists in various areas discussed the possibility of developing artificial intelligence (artificial brain) during the 1940s and 1950s.

In 1956, the area of AI discipline was established in New Hampshire. However, it was first created by John McCarthy, the father of Artificial intelligence. McCarthy categorized it into seven original aspects with other academic concepts in 1955: language AI programming, automatic computers, measuring problem complexity, hypothetical neuron networks used to develop concepts, creativity, allegiance, abstraction, and self-improvement.

Researchers found it extremely difficult to produce machines for several decades despite a well-funded global effort intelligently, in the 1970s and 1990s, scientists faced an acute lack of Artificial intelligence Research funding. These years have come to be called the 'AI Winters.' However, by the end of the 1990s, American corporations were again inquisitive about AI. Besides, the Japanese government proposed developing a computer to improve artificial intelligence in the fifth generation. Garry Kasparov, the world chess champion, was defeated by the first computer, IBM Deep Blue victory, in 1997.

Besides, as computer hardware improvements for government programs and enterprises began to develop artificial intelligence and its technology successfully, its processes began to be employed across several other areas. Thanks to their AI technology, companies like Amazon, Google, Baidu, and many others have

achieved enormous commercial advantages over the past 15 years. Therefore, many online services are involved in artificial intelligence in today's world, and AI has impacted every part of life and is a crucial stock market element. . The machine-based translation system is one of these fields.

Poibeau (2017:6) defines translation as a complex process involving advanced linguistic and cognitive abilities. Therefore, when working with the two languages involved, a translator must be diligent and have a specific ability to reformulate SL with the exact phrases or structures in TL. Computers do not have direct access to such kinds of competencies, and artificial systems are still in their early years and, as far as reasoning, inferring, and reformulating are concerned, are far away from a human being's ability. To reformulate a sentence, a translator must have a strong command of the Language itself, but one must also master the quest for an analogy between terms, which is far more complicated than the equivalence between words and phrases.

Machine Translation, a sub-field of Artificial intelligence, is a computer program designed to translate an item from one Language (SL) to another language (TL) without human intervention. Such programs are to manage and solve problems creatively rather than respond to commands and identify problems. In other words, it performs functions similar to those of a human brain. Sober (2013:54) often describes it as a computer application or program designed to convert text from SL to TL without human assistance. Ronald Schmelzer (2020) defines machine translation as using Artificial intelligence to translate from one human language to another. Therefore, machine translation in AI aims to ensure that translations from SL and TL are carried out smoothly, automatically, and precisely from verbal to other languages. Machine translation is an automatic translation/computer translation of written text and speech form from one language to another and Natural Language Processing (NLP). This field combines the elements of IT and linguistics, Kozłowski (2002:64).

Sheila Castilho (2018:9) has classified machine translation based on its type and quality. Translation, she claims, is a complex cognitive, linguistic, social, cultural, and technological process. This complexity was reflected in the translation process and the evaluation of the quality of its outputs, making operationalization and measurement of quality difficult. As a result, translation quality definitions attempt to capture these dimensions and their relationships to develop a method for determining translation quality for a given purpose. The growing amount of data available online necessitates machine translation, Ayah ElMaghraby (2018). As a result, machine translation and artificial intelligence are still behind.

Machine translation is a relatively old task that has been used to achieve automation since the 1970s. Over the previous decades, several prominent MT approaches emerged, including Rule-based Machine Translation (RBMT) from the 1970s-1990s, Statistical Machine Translation (SMT): 1990s-2010s, and Neural Machine Translation (NMT) in 2014.

The first approach to machine translation was rule-based, which is distinguished by the use of linguistic rules in translation and its systems, which typically consist of a series of processes analyzed in a text: morphological, syntactic, and semantic analysis; the process of generating a text as a result of a series of structural conventions based on an internal structure or some intralingual, Bhattacharyya (2015:139).

A dictionary and grammar control these processes, often checked by a linguist

or a bunch of linguists and infrequently entails a slow, time-consuming development process, mainly hindered by what has come to be called a "knowledge" acquisition bottleneck because the team of developers first has to fully understand the difficulty before it is going to be described in terms of rules exceptions. However, several complex problems do not seem to be sufficiently well understood or depend upon.

The basic idea in EBMP is straightforward: in translating a sentence using previous translation examples or similar sentences, the assumption is that many translation symbols modify previous translations. Consistent with this view of translation, it is reasonable to mention that an honest translator could be a lazy translator, which means that the assembly often should employ the utmost amount of fabric the previous translation as possible. Translation saves time and it promotes consistency in terminology and magnificence, Trujillo (1999:203).

The first MT system was developed globally in the 1950s; it depends on grammatical structure, lexicon, and software to process these structures. Translation occurs by pattern matching rules. The critical attribute of this method is that it permits the avoidance of matching unfruitful rules. The strong trait of rule-based translation is its capability to research language at semantic and syntactic levels. One of its disadvantages is the sizable number of rules that govern each language, which can contradict each other and, therefore, the "mechanic" sound of it sometimes.

As one of the machine learning problems, statistical machine translation (SMT) deals with translating natural language. SMT algorithms are able to translate by inspecting many samples of human translation. SMT has made tremendous progress in just a few decades, andmany new procedures have been developed in the last few years. Adam Lop's (2007) system applies a learning algorithm to a large body of previously translated text, and then uses this algorithm to translate texts that have never been translated before. Experts in the field believe that (SMT) is appropriate for documents that focus on a single topic, and one of its benefits is the abundance of existing new algorithms and platforms. This type of translation training is performed on CPU servers and is simple to implement. The decoding process is quick and similar to "a massive translation memory" in which sentences, phrases, expressions, and collocations are grouped. Most systems of this type were statistical until 2016 when Google published a paper on the subject (NMT). One disadvantage is that it is designed to work in a specific context and is inappropriate for colloquial Language or idioms; it works better with close languages, but it does not perform well in syntactic re-ordering.

Hybrid MT refers to the mix of MT methods. This method employs several AI programs within one system. There are numerous sorts of hybrid AI. Combining a statistical approach and a rules-based approach is one of the most effective hybrid samples of MT. The Hybrid computational linguistics approach differs from the purely rules-based and statistical-based approaches in flexibility, precision, and control. Both, however, necessitate a pre-and post-processing stage.

Deep learning is a modern term beyond the neuroscientific perspective on the existing breed of machine learning models (Goodfellow et al. (, 2016: 13). It demands a further general principle of learning multiple levels of composition, which can be utilized in machine learning models that are not necessarily neutrally inspired."

In the case of MT, deep learning makes it possible to envisage systems where very elements are specified manually, and it lets the system infer by itself the best representation of the data. A translation system is merely based on deep learning (neural MT or DLMT). Thus, DL is made up of an "encoder" and a "decoder," with the encoder referring to the system's data analysis component. The "decoder" is the part of the Machine that uses the encoder's data analysis to convert a given sentence into another language automatically.

Neural Machine Translation is the most up-to-date approach in industry and the one most closely related to AI. Thanks to its target fluency, it reduces post-editing effort. In many ways, it is called an "ultra-statistical" approach, with several layers processing knowledge and nodes passing information and ensuring accuracy. It had been given the name neural because the way layers and nodes work is comparable to how neurons add humans.

Neural Machine Translation is defined by Forcada (2017:5) as a "new breed of corpus-based machine translation" as it requires enormous corpora of SL and TL sentences to be trained. The innovation lies in the computational approach which has been introduced, namely, neural networks.

Neural MT has three exciting characteristics. A variety of its features assist it in understanding word similarities, analyzing entire sentences, and assessing the fluency of a sentence within the target language by analyzing some words at a time. NMT is simply one of many exciting methods for eliciting more natural, fluent-sounding translations within the target language. However, academia remains trying to determine what happens inside the "black box" once the neural network begins to coach.

Translation is a human activity that undergoes the constant pressure of automation, and this automation could lead to the dominance of machine translation conducting the work of humans. Advances in artificial intelligence predominated human translators' stance and raised fears of laying off many translators' positions and affecting the translation industry and labor market. AI is the science making machine does the thing that would require Intelligence if done by humans Ricardo: | (2013). Artificial Intelligence is expected to witness more advancement in healthcare, manufacturing, geopolitical implications and efficiency of neural networks, automated AI development, machine translation, and more.

AI is split into deep learning, machine learning, and neural networks. A neural network may be a biological network that models and processes the link between inputs and outputs. Machine learning employs data and statistics from machine functions, whereas deep learning employs multi-layer neural networks for more advanced learning.

Machine translation is not intended to replace human translators but rather to boost the precision and speed of human translation. It also created a marketplace for fast translation, which a human translator cannot do due to the massive amount of data. EDiscovery is another feature for MT that reduces the number of time editors spend on correction, proofreading, and post-editing, due to sophisticated algorithms and methods of thoroughly analyzing words, phrases, and sentences. Many experts believe that when the neural output quality is accurate, the role of the post-editor will evolve into that of a "reviewer."

Translation of neural machines will probably boost over time as neural spec improves, quality data is vetted, and computing power increases. The transition in neural AI technology would necessitate human translators adapting

to the advantages of the technology while specializing in the great of humans. Because neural AI can produce accurate first drafts in seconds, humans may spend longer posting or reviewing translated computer texts. This year, both Google and Facebook announced that they were abandoning the statistical artificial intelligence paradigm in favor of a brand new model supported by neural networks. Statistical models mine bilingual text corpora for corresponding elements. Still, this data often comprises formal documents composed in a standardized language that does not have much in common with everyday speech.

Google and Facebook have recently announced a shift away from the computational AI paradigm and toward a modern neural network-based model. Statistical models mine bilingual text corpora for corresponding components, but the content is often structured documents written in a very standardized language that has nothing in common with everyday discourse.

In short, the goal is to use AI and more informal data like social media posts to accurately interact between the Language's figures of speech, idiomatic phrases, regionalisms, slang, and other spoken components. While the impact of this enormous breakthrough in MT development is yet to be determined, one thing is definite – machines are logical and process language logically, whereas people are irrational, emotional, and imperfect and process Language accordingly. All of these uniquely human characteristics and limitations are essential components of both verbal and nonverbal communication. An MT paradigm that will replace human translators must be capable of operating at both logical and illogical levels simultaneously. We cannot predict what will happen in The Millennia to come, but it does not seem likely right now.

Machine translation is a type of translation used to describe the process of translating performed by a computer software program as an alternative to translation performed by a human's translation. MT belongs to AI, and the latter is a branch of computer science that deals with using computers to simulate human thinking. Its purpose is to make programs that will solve problems creatively instead of merely responding to commands. In other words, they operate a bit like the human brain. However, Davenport and Kirby (2015: 60) argue that many of the tasks carried out by professionals today will be automated soon, resulting in laying off many translators.

In the late 1950s, programmers in organizations such as the United States Air Force predicted that computers would soon accept human language input and translate it into English or the opposite Language. Many organizations and other entities spent millions of dollars over the next fifty years in the hope of enabling computers to exchange human translation. So far, the results have been pretty limited, for two main reasons: while computers appear to have an infinite capacity for processing data, they are far from having the ability to think creatively like citizens, and human Language is not simply a collection of signs and symbols that can be easily programmed, manipulated, and translated.

Developers of artificial systems are responsive to these limitations. However, few academics have attempted to construct computational linguistics systems for literary writings; practically everyone argues that artificial intelligence is a challenging issue that remains unsolved, and that only commonplace texts (e.g., news articles, technical documents) should be handled. The aim isn't to switch translators who can only translate novels or poetry.

Even technical texts pose specific difficulties since they employ a very technical

vocabulary that must be introduced into the system to obtain relevant translations. The purpose of machine translation is today primarily regarded to be that of giving the user some assistance and, in certain professional circumstances, allowing the user to select whether or not a human translator should be consulted. Thierry Poibeau (2017:6)

Translating a text using a machine depends on analyzing the text, whether semantically or syntactically. Unless the Machine can conduct this analysis, the translation is inaccurate and only a word-for-word replacement, which is little or no value. Moreover, high-quality automated translation requires a complete analysis of the ST as an in-depth analysis of human translation, John Lehrberger (1988: 8).

The constant improvements in the computer field have tripled and qua-drupled the professional translator's output and made translating much easier. Computers will play an even more significant role in the translation field in years to come, translating more afford-able and widely used. (A word of caution: those who maintain that computers will soon replace human translators altogether are not familiar with all the facts. The consensus among the experts today is that computer technology will continue to enhance translation, but only as an aid to, rather than a replacement for, human translation, Morry Sofer (2013:4).

Translation systems for machines are developed, but the most detailed results are currently insufficient for many applications. Together with an individual's translator, they'll be used a technique. The Machine system can provide a rough translation, so the human can check up the results, ensuring the correctness of the ambiguities and the natural and grammatical correctness of the text. Ben Coppin (2004:592) artificial Intelligence doesn't replace human translation. At best, the previous can do around 60 percent accuracy when the goal is as near 100% as possible. Consequently, the expectations regarding MT are modified, and it's now recognized that to attain complete accuracy, such translations must be post-edited by an individual's translator, Morry Sofer (2013: 54).

Machine translation has made numerous advances in recent years as a result of advancements in technology. As an example, translation deficiency is significantly improved. However, MT ads are not still translated as those by a knowledgeable human translator. As a result, the person tendency in AI could be a collaboration between artificial Intelligence and human translation. Human translation is now guilty of post-editing work, Jia-Wei Chang, Jason C. Hung, Neil Y. Yen (2019:717).

However, Marcos Dinnerstein (2019) says Google warns that Machine Translation is not ready to replace human translators in reviewing refugee status applications. Machine translation, abbreviated as MT, means to use the software in translating text or a speech from one natural language source language to another target language on this subfield of computational linguistics. Machine translation is also named automatic translation, but it cannot be confused with this computer-aided translation, machine-aided human translation, interactive translation, Jason C. Hung, Neil Y. Yen, Jia-Wei Chang (2019:712). Without a doubt, 2018 is already proving to be an exciting time in the age of artificial intelligence. Human translators are still in vogue. However, another scholar like Ross (2016:160), who discussed translators' professionalism, believes that professional translators will work on translation software in the next ten years. A remark made by Timothy Hunt is worth noting: 'Computers will never replace translators, but computer-assisted translators will.'(Sofer 2009: 88, cited in Chan Sin-Wai 2015:15).

Post-editing (PE) "is the correction by a human translator of the raw computer-translated output according to clear guidelines and consistency requirements "O'Brien (, 2011: 197–198). Allen (2003: 297) describes Post-Editing as "the process of editing, adjusting and correcting pre-translated text from an SL into SL processed by an MT method," and the post-edited text should the expected quality levels of the end-user. Post-Editing is the new Human Input. Pym and Simon (2016:8) express fear of technology, which is expected to overcome human translators. That fear runs the gamut from seeing humans marginalized as "glorified copy editors" to having computers completely replace human translators.

Over the last decade, several studies from different post-editing viewpoints have been explored the variations between post-editing and from-scratch translation. Processing speed is one of the foremost frequently investigated factors in these comparisons, and this is often also a problem of primary concern for the industry. Domain-specific texts will be published more frequently than scratch-related texts Masselot 2010). Nevertheless, post-editing is not always faster in general linguistic texts. Daem et al. (2017) found that post-edited texts of stories were considerably faster, while the speed of post-editing text texts (e.g., Carl et al.' 2011) and available information text other studies have reported no significant increase (e.g., Screen 2017).

Temporal aspects are essential, but they do not offer information on how a process is edited, what distinguishes it from traditional translation, what it demands of post-editors and how acceptable it is" (Krings 2001: 61). Therefore, Krings (2001) argues that post-editing feasibility compared to human translating should not be determined by time interval alone. O'Brien (2011:198) further argues that post-editing productivity means "not just the quantity and quality ratio with time, but also the cognitive effort spent.

PE has been a feature of the translation industry for decades now. The developments of usable MT systems and PE have always gone together. A professional translator's task is to comprehend and evaluate a text by a given author in making modifications to this text following the assignment or mandate given by the client. Such modifications may target aspects of information, organization, or form to improve the text's quality and enhance just communicational effectiveness (Bisaillon 2007: 296 cited in De Sutter, Lefer and Delaere 2014:116).

According to Brian Mossop (2019), content editing is checking the text for its ideas. At the macro level, includes changes in the topic's coverage at the micro-level, including the correction of factual call logical and mathematical errors. Copyediting is the process of ensuring that a document adheres to a set of predetermined criteria, such as the publisher's house style, usage guidelines, and the language's grammar, punctuation, and spelling conventions. Checking a text's physical structure in order to assist readers to unsersatnd its conceptual structure is called structural editing. Style editing is the process of enhancing a piece of writing in order to make it easier to read and more relevant to the intended audience.

3. Methodology

3.1. Research Objectives

The present research aims to achieve the following objectives:

1) To investigate the possibility of replacing the human translator with a machine.
2) To give a theoretical overview of the nature of artificial intelligence and machine translation.
3) To show the views of experts on this controversy about the human translator's role in the proliferation of artificial intelligence.

Questions of the study

1) To what extent are the claims of replacement true?
2) Is it possible to use artificial intelligence for all translation domains?

3) Why is artificial intelligence seen as a replacement rather than a development?

The study's objectives were achieved quantitatively. The researcher designed a 15-item survey to gather data on the MT threat to HT positions. This survey has 15 items. This scale rated each claim. An example of a typical scale is strong agree/agree/not sure/strongly disagree. Participants in this study worked in translation studies, particularly MT translations, computational linguistics, and AI. They were both male and female with MA or Ph.D. degrees in translation studies and worked at several Saudi universities. A random sample of 50 respondents was chosen to represent the study's target group, including translation students, teachers, and novice and expert translators. Piloting was done online due to the Covid-19 pandemic. However, the received responses were 31. The responses were analyzed online and utilizing the Google program.

The study's participants were chosen based on the quality of their translations and the potential for future growth they represent. When the researchers contacted the survey participants to ask if they would be interested in participating, only 31 responded that they would be willing to do so, even though 80.65% of participants were males and just 11% were girls when the survey was sent out (19.35 %)..

4. Results and discussions

Only 31 responses were received from the translators who took part in the survey piloted with 55 machine translation professionals. Although most respondents were male (80%) and female (19.35%), the survey found no gender differences in the responses. This means that no gender differences in the data were found. Degrees of participation in the survey were recorded. They were divided into MA and Ph.D. holders. There were participants with a master's degree in MT translation (41.94 %) and participants with a doctoral degree in translation (41.94 %), respectively (58.06 %). Differences in degree are not statistically significant, however. All of the participants' experiences were taken into consideration. They were categorized into two groups: one year and another for more than a year. Participants with less than a year of MT translating experience made up only 3.33 percent of the group (96.67 %). The differences in experience between individuals do not affect the results.

The significance of the automation of translation has been served and shown in the following table1.

Table 1. The automation of translation is significant in the digital world of today.

Scale			Percentage (%)	Responses
SD			3.23%	1
D			16.13%	5
N			16.13%	5
A			41.94%	13
SA			22.58%	7
Analysis	Mean	3.65		
	SD	1.09		

It has been observed from the table1 that when the respondents have surveyed, the automation of translation is significant in the digital world, and (41.94%) of respondents agreed with the statement, and 22.58% strongly agreed with the statement. In comparison, only 16.13% of participants were neutral with the statement. The mean score and SD are 3.65 and 1.09, respectively. Thus, an average of 66.25 % of respondents agreed with that, and this indicates that automation is indispensable in the translation industry.

Table 2. Artificial intelligence facilitates human translation.

Scale			Percentage (%)	Responses
SD			3.23%	1
D			6.45%	2
N			35.48%	11
A			25.81%	8
S A			29.03%	9
Analysis	Mean	3.71		
	SD	1.11		

In accordance with Table 2, when respondents were asked whether artificial intelligence makes human translation easier, 25.81 percent of those who answered the poll said they agreed. and 29.03% strongly agreed with this statement. In contrast, 35.48% of participants were neutral with the statement. The mean score and SD are 3.71 and 1.05, respectively. Thus, the average 67.75 % of respondents ultimately agreed with the statement.

Table 3. Artificial intelligence is expected to translate without human translators' intervention

Scale			Percentage (%)	Responses
SD			35.48%	1
D			41.94%	2
N			9.68%	11
A			6.45%	8
S A			6.45%	9
Analysis	Mean	2.06		
	SD	1.29		

It can be seen in Table 3 that when respondents were asked whether they believed that Artificial intelligence will be able to interpret without the need for human translators, 6.45 percent of respondents agreed. , and 6.45% strongly agreed as well with this statement. In contrast, 41.94% of participants disagree with the statement and 35.48% strongly disagree with the statement. The mean score and SD are 2.06 and 1.29, respectively. Thus, the average 67.75 % of respondents ultimately agreed with the statement.

Table 4. AI is expected to develop the aspects of human emotion and culture in translation.

Scale			Percentage (%)	Responses
SD			16.13%	5
D			22.58%	7
N			25.81%	8
A			29.03%	9
S A			6.45%	2
Analysis	Mean	2.87		
	SD	1.4		

According to table 4, AI is supposed to establish human emotion and culture in translation, and 29.03 percent of respondents strongly agreed with the statement, with 6.45 percent. At the same time, 25.81% of participants were neutral with the statement. The mean score and SD are 2.87and 1.18, respectively. Thus, the average 46.75 % of respondents ultimately agreed with that. This indicates that nearly half of the respondents agree with the statement.

Table 5. Artificial intelligence applications are expected to produce an accurate translation in the near future.

Scale			Percentage (%)	Responses
SD			6.67%	2
D			36.67%	11
N			26.67%	8
A			23.33%	7
S A			6.67%	2
Analysis	Mean	2.87		
	SD	1.12		

According to the results of Table 5, when respondents were asked whether they agreed or disagreed with the assertion that artificial intelligence applications are projected to generate reliable translations in the near future, 23.33 percent agreed and 6.67 percent strongly agreed with the statement. In contrast, 26.67% of participants were neutral with the statement. The mean score and SD are 2.87and

1.12, respectively. Thus, the average 46.75 % of respondents ultimately agreed with that. This indicates that nearly half of the respondents agree with the statement.

Table 6. Statistical-based and rule-based strategies are the paradigms of AI that enhance the competence of translation

Scale			Percentage (%)	Responses
SD			0.00%	0
D			9.68%	3
N			32.26%	10
A			45.16%	14
S A			12.90%	4
Analysis	Mean	3.61		
	SD	0.69		

According to the results of the poll, 45.16 percent of respondents believed that statistical-based and rule-based tactics are the paradigms of artificial intelligence that improve the competence of translation. and 12.90% strongly agreed with this statement. At the same time, 32.26% of participants were neutral with the statement. The mean score and SD are 3.61 and 0.83, respectively. Thus, the average 65.25 % of respondents ultimately agreed with that. This indicates that more than 50% of the respondents agree with the statement.

Table 7. Language processing through Artificial intelligence is faster than human natural language processing.

Scale			Percentage (%)	Responses
SD			6.45%	0
D			25.81%	3
N			12.90%	10
A			38.71%	14
S A			16.13%	4
Analysis	Mean	3.32		
	SD	1.44		

Table 7 shows that when the respondents were surveyed that Language processing through Artificial intelligence is faster than human natural language processing, 38.71% of respondents agreed, and 16.13% strongly agreed with this statement. In comparison, 12.90% of participants were neutral with the statement. The mean score and SD are 3.32 and 1.44, respectively. Thus, an average of 58 % of respondents agreed with that. This indicates that more than 50% of the respondents agree with the statement.

Table 8. MT systems use a language modeling system to overcome translation barriers.

Scale			Percentage (%)	Responses
SD			0.00%	0
D			12.90%	4
N			32.26%	10
A			45.16%	14
S A			9.68%	3
Analysis	Mean	3.52		
	SD	0.84		

It has been observed from the Table 8 that when the respondents were surveyed that MT systems use the language-modeling system to overcome translation barriers, 45.16% of respondents agreed, and 9.68% strongly agreed with this statement. In contrast, 32.26% of participants were neutral with the statement. The mean score and SD are 3.52 and 0.84, respectively. Thus, an average of 63 % of respondents ultimately agreed with the statement. This indicates that more than 50% of the respondents agree with the statement.

Table 9. Artificial Intelligence enables humans to produce accurate translation through translation memory applications.

Scale			Percentage (%)	Responses
SD			16.13%	5
D			22.58%	7
N			19.35%	6
A			35.48%	11
S A			9.68%	3
Analysis	Mean	3.1		
	SD	1.62		

Table 9 shows that this is the case when the respondents were surveyed that Artificial intelligence enables humans to produce accurate translation through translation memory applications (35.48%), respondents agreed, and 9.68% strongly agreed with this statement. At the same time, (19.35%) participants were neutral with the statement. The mean score and SD are 3.1 and 1.62, respectively. Thus, an average of 52 % of respondents ultimately agreed with that. This shows that more than 50% of the respondents are in agreement with the statement.

Table 10. MT is expected to replace human translation in ten years' time.

Scale			Percentage (%)	Responses
SD			22.58%	7
D			32.26%	10
N			32.26%	10
A			9.68%	3
S A			3.23%	1
Analysis	Mean	2.39		
	SD	1.08		

According to the data in Table 10, the respondents were surveyed that MT is expected to replace human translation in ten years. (9.68%) respondents were agreed, and 3.23% were strongly agreed with this statement. In comparison, (32.26%) participants were neutral with the statement. The mean score and SD are 2.39 and 1.08, respectively. Thus, an average of 35 % of respondents ultimately agreed with that. This indicates that more than less than half of the respondents agree with the statement. This assures that there is a growing concern that MT may replace human translation in ten years.

Table 11. Artificial intelligence is a threat to thousands of human translators' jobs.

Scale			Percentage (%)	Responses
SD			22.58%	7
D			12.90%	4
N			12.90%	4
A			35.48%	11
S A			16.13%	5
Analysis	Mean	3.1		
	SD	2.02		

It has been observed from table 11 that when the respondents were surveyed that Artificial intelligence is a threat to thousands of human translators' jobs (35.48%), respondents agreed, and 16.13% strongly agreed with this statement. In comparison, (12.90%)of the participant were neutral to the statement. The mean score and SD are (3.1) and (1.02), respectively. Thus, an average of 52.42 respondents ultimately agreed with that. This shows that more than 50% of the respondents agree with the statement. This assures half of the respondents support that artificial intelligence is a threat to thousands of human translators' jobs.

5. Conclusion

This article aimed to look into the potential threat that machine translation (MT) poses to human translators. It is mentioned that there are two significant findings. As a starting point, it appears that human translators and specialists cannot agree on the claims, and threats despite technological advances. Even though machine translation has improved steadily, the Arabic system is too complex to be quickly and thoroughly impacted by artificial intelligence. Although these findings are based on a wide range of viewpoints, I argue that the threats are unjustified because human Language is not fully comprehended, processed, and represented by Machines. The article discussed the perspectives of experts who frequently work in translation environments. Most experts confirmed that the translation market's supply and demand are not as they were in previous years, so they expressed their reservations about the replacement claims.

Additionally, the role of translators in dealing with artificial translation and machine translation as a beneficial and effective tool for facilitating the translation process was revealed. Machine translation and artificial translation can positively impact the translation process if used correctly by translators. Although machine translation (MT) can produce translations as accurately as human

translators, it can still not grasp cultural and linguistic nuances. Generally, the study's findings lead to some recommendations. Because translation technology is so crucial in today's digital world, translators must be experts at integrating it into their work to maximize its efficiency and effectiveness. As AI assists human translation, translators must educate themselves on which Machine and process will yield the best results in terms of time and cost. Because MT systems use language modeling to overcome translation barriers, translators should carefully evaluate their LRs and language requirements before deciding on the best MT systems. As a result, a study into machine translation by translators has been proposed.

Funding: this research is not funded by any institution

Competing Interests: There is no conflict of interest on the part of the authors.

Acknowledgement: Both authors were involved in the study's inception and design, and the findings are the result of their efforts.

References

1. Adam, Lop (2007). **A Survey of Statistical Machine Translation**: Maryland University College Park Department of computer science.
2. El Maghreb, Ayah (2018). **Creating a Strong Statistical Machine Translation System by Combining Different Decoders**. American University in Cairo.
3. Bhattacharyya, Pushpak (2015). **Machine Translation**. CRC Press.
4. Trujillo, Arturo (1999). **Translation Engines: Techniques for Machine Translation**. Springer – Verlag Berlin Heidelberg.
5. Coppin, Ben (2004). **Artificial Intelligence Illuminated. Jones and Bartlett Publishers**, Inc.
6. Davenport, & Kirby (2015). **Beyond automation: Strategies for remaining gainfully employed in an era of very smart machines**. Harvard Business Review, 93(6), 59–65.
7. Dinnerstein, Marcos (2019). **Google Warns, Machine Translation Is Not Ready to Replace Human,** Translators.https://www.motaword.com/blog/google-warns-machine-translation-is-not-ready-to-replace-human-translators.
8. Forcada, Mikel (2017). **Making sense of neural machine translation**", in Translation Spaces (6)2 pp. 291–309
9. Jackovich and Richards, (2018). **Machine Learning with AWS: Explore the power of cloud services for your machine learning and artificial intelligence projects**. Packet Publishing Ltd.
10. Jason C. Hung, Neil Y. Yen, Jia-Wei Chang (2019). **Frontier Computing: Theory, Technologies**, and Applications (FC 2019). Springer Nature.
11. John Laver and Ian Mason (2018) **A Dictionary of Translation and Interpreting**. John Laver and Ian Mason.
12. John Lehrberger, (1988). **Machine Translation: Linguistic Characteristics of MT Systems and General Methodology of Eva**luation. John Benjamins Publishing.
13. Kozłowski, Stefan. (2002**) Co to jest tłumaczenie maszynowe?** Available at: http://kf.mish.uw.edu.pl/kog/kog_seb.pdf, pp. 63-93.
14. Marr, Bernard (2020). **Will Machine Learning AI Make Human Translators**? An Endangered Species? https://bernardmarr.com/default.asp?contentID=1553
15. Mossop, Brian (2019). **Revising and Editing for Translators. Routledge**.
16. Poibeau, Thierry (2017). **Machine Translation. The MIT Press**, Cambridge, Massachusetts London, England.
17. Pym and Simon (2016). **Status and technology in the professionalization of translators**. Market disorder and the return of hierarchy. Universitat Rovira i Virgili, journal Vol 25 . 2016
18. Ronald Schmelzer (2020). **Where are we with machine translation in AI?** https://searchenterpriseai.techtarget.com/feature/Where-are-we-with-machine-translation-in-AI.
19. Sin-Wai, Chan (2015). **The Routledge Encyclopedia of Translation Technology**. First published in 2015 by Routledge printing, New York.
20. Sofer, Morry (2013). **The Global Translator's Handbook**. Taylor Trade Publishing Lanham • New York • Boulder • Toronto • Plymouth, UK.

مجلة أكاديمية شمال
أوروبا المحكمة للدراسات
والبحوث التربوية والإنسانية
ـ الدنمارك
العدد ـ 17
2022/10/13

Obstacles to Using Educational Techniques with Intellectually Disabled Students in Khartoum State, as discovered by Special Education Female Teachers

Prepared by

Asso. Prof. Dr.Bakhita Mohammedzain Ali Mohammed
Sudan University of Science and Technology- Faculty of Education
bakhitacab2011@hotmail.com

Abstract

This paper presents the reality of the obstacles to the use of educational techniques in teaching children with intellectual disabilities as perceived by special education female teachers. To achieve this goal the researcher used the descriptive approach to the population of special education female teachers from some localities of Khartoum state which constitute (50) female teachers, from which a sample of (30) teachers was selected purposively, the study tools were represented in the scale of the obstacles of educational techniques of special education teachers prepared by the researcher, data were analyzed using the statistical package for social sciences (SPSS), applying the following statistical tests, Test (T) for Single Variance, Pearson r and Man and Whitney test, the results showed the following: Obstacles to the use of special educational techniques in the teaching of children with intellectual disabilities in the education teachers of some localities of Khartoum State are of a small degree. There are statistically significant differences among special education female teachers in the size of the obstacles to the use of special educational techniques in the teaching of children with intellectual disabilities (in favor to years of experience and training courses). One of the most important recommendations is to work on the provision of special educational techniques in all centers and programs of special education, with the need to train the teachers on how to use special educational techniques.

Keywords: Obstacles, Educational Techniques, Intellectual Disability, Special Education Female Teachers,

Introduction

The use of modern technologies in this era in education and their employment, makes it an essential part of it, students with special needs are part of this system aimed at harnessing educational technologies in their upbringing, this is what was confirmed by the recommendations of the Arab Special Education Conference "Reality and Hope" (2005) on the need to adapt modern technology in the service and education of people with special needs. The use of technologies in achieving many of the goals of special education such as the integration process that deals with the student individually based on his/her potential and abilities, the implementation of the Individual Educational Plan (IEP) and all these objectives will not be achieved without the availability of important elements such as a competent teacher, the provision of meaningful technical means, material and technical support, and the removal of all obstacles that prevent the use of techniques in the teaching of these children.

The development of care for children with intellectual disabilities in any societ is one of the indicators of the progress of those societies, and the care of these children has begun as a result of the developments of human thought to address guidance cared to rehabilitate life according to their possibilities and abilities; the phenomenon of the presence of people with intellectual disabilities does not necessarily mean desperate, as each individual has characteristics of strength and weakness. Human beings are known as social being influenced and influenced by others (Al-Taie, 2008: 69- 70).

The current research came to identify the reality of the use of educational techniques in special education centers in Khartoum State and put them before those responsible for educational affairs to identify the positive aspects and work to encourage them and identify the negative aspects and overcome them.

Statement of the Problem

From the researcher's experiences and observation, there is a weakness in the use of educational techniques in special education classes by special education female teachers in the centers of special education, despite their training to do so. This issue has negative effects on the education process. In order to know this reality in a scientific method the current research came to know the use of educational techniques in the classes of special education, and attempts to answer the following questions:

- What are the most existing obstacles faced by special educational techniques in the teaching of intellectually disabled pupils as perceived by female teachers of intellectual education?

- Do these obstacles vary depending on the variable of the educational environment of female teachers of intellectually disabled pupils (years of experience, number of in-service training courses?)

Importance of the study

Current research is of great importance in its attempts to shed light on an important aspect of the educational process, namely the identification of the obstacles that limit the use of educational technology in the teaching of intellectually disabled children, and thus prevent pupils from benefiting from special educational technologies (Obaid, 2009: 21).

The researcher believes that the authorities responsible for the education of the intellectually disabled may benefit from the results of the study, and accordingly, officials will be able to take the necessary measures to improve this reality by overcoming the obstacles facing teachers, which undoubtedly contributes to the advancement of the process of teaching this category of children.

Objectives of the study

This study aims to:

- identify with the degree of obstacles to the use of educational techniques by female teachers in the teaching of intellectually disabled pupils, and the variables associated with those obstacles.

- contributing in find solutions to the obstacles facing female teachers of intellectual disabled children.

Educational Technologies

The term educational technologies in its origin is an expressive term, its emergence began almost in the last half of the twentieth century in line with the massive technical revolution that included aspects of human life on the planet and extended to include educational systems, If the term technologies in its precise scientific sense did not appear until a few years ago, this does not mean at all that it is a modern. Instructional techniques are the tools that provide us with the right method that makes the learning process more useful (Kemp et al., 2000) and can be interpreted as everything by which information can be presented.

The importance of using educational techniques are several, excitability of the student, Overcome verbal and its flaws, Consolidate information Diversity and pluralism, Overcoming temporal and spatial boundaries, transforming theoretical information into behavioral information, saving effort and money, Strengthen the relationship between the learner and the teacher, Development of linguistic wealth among pupils (Obaid, 2006: 29).

The necessity of good Qualities of educational technologies is highly demanded in order for educational technologies to play the role for which they were intended. They must meet some of the necessary conditions to achieve these means, the most important of which are: Take into account the scientific and cultural level of the pupils, be easy to use, and not have a lot of steps that cause confusion for pupils, especially the intellectually disabled. Be attractive and arouse the interest of the pupils so that boredom does not creep into their souls. Be flexible, modifiable, and changeable (Trick 00:20).

For the maximum use of educational technology, teachers should be of high qualities to control and rule for the use of these techniques, these qualities can include, consideration of the backbone of the educational process in general, and in terms of the process of using educational technologies for people with special needs, the competent teacher is the one who is able to use technology positively and is the main factor in the success of the role of the technical means (Al-Khatib and Al-Hadidi, 2003).

Therefore, educational technology is directly dependent on the achievement of its goals, and without a successful teacher, these methods remain useless no matter how sophisticated they may be. The obstacles of educational techniques can be summarized as follows:

- Some students view educational means as tools for entertainment and amusement and not for effective study, which leads to their ineffective use.
- Many schools do not have a sufficient number of educational means such as light or audio performances or television circuits.
- The difficulty of circulating educational means among schools and the fear of using them for fear of damage, breakage, or loss and the consequent deduction of salaries.
- The operation of educational devices needs the art, maintenance, and linking of the study material to the medium, which increases the burden on students.

- Teachers, on the other hand, their experience is insufficient to operate some devices and prepare some educational materials.
- Lack of technicians or technologists necessary to carry out maintenance operations, prepare devices, or assist the teacher in the design and production of various educational materials.
- High costs and prices of some educational means and their maintenance and the speed of damage, increase the financial burdens of schools, and focus exams on verbal and repeating what students memorize from books (Sulayman, Ahmed, 2004: 58).

Pupils with intellectual disabilities

The categories of intellectual disability have varied according to its multidimensionality, the multiplicity of causes leading to it, and the multiplicity of distinct manifestations of the cases of this disability, which in turn vary according to the degree of disability and the time of its occurrence (Ola Ibrahim, 2000, 510).

First: Barrier according to the source of disability

This division aims to place the intellectual disabled children categories depending on the origin of the disability, it may arise as a result of genetic factors, and may be the result of acquired environmental factors, which divide the cases of intellectual disability into two categories:

Primary Intellectual Disability Category: It includes conditions that arise from genetic factors by means of genes or chromosomes

According to the two laws of heredity,

Category of secondary intellectual disability: It includes conditions that arise from environmental factors and are not related to genes or inheritances (chromosomes (Ola Ibrahim, 2000: 520).

Second: Barrier for medical purposes

This division includes cases that arise for the following reasons:

Diseases: These include diseases that affect the mother during pregnancy and are transmitted to the fetus such as German measles and syphilis, as well as diseases that affect the child at an early age such as meningitis, encephalitis, complications of meningitis, and scarlet fever.

Poisoning: during pregnancy may occur when the mother takes certain drugs with a toxic effect on the fetuses, and poisoning may occur when the child ingests some compounds with a harmful effect on the central nervous system such as lead salts found in paint materials, some ointments, beauty materials, carbon monoxide and alcohol (Ola Ibrahim, 2000: p. 54).

The difference in blood components: When the mother's blood differs from the fetal blood in terms of factors and some blood bodies leak from the fetus to the mother's blood,

so, in the mother's blood there are anti-fetal bodies, and some of them leak into the fetal blood through the umbilical cord, attacking the fetal blood cells and damaging a large structure of these cells, which leads to damage to the brain cells.

Brain injuries: These include brain injuries that occur to the fetus during pregnancy when the expectant mother is injured in some accidents such as car accidents or falls from a high place, and also include brain injuries that occur during childbirth. Dietary representational disorders: Conditions resulting from disorders include protease representations that lead to the deposition of certain toxic acids in the blood (Ola Ibrahim, 2000: p. 55).

Third: barriers for psychological purposes

Cases of intellectual disability are classified according to this division into three categories according to the IQ as follows:

The first category: includes individuals whose IQ ranges between 50 and 70

The second category: includes individuals whose IQ ranges from 25 to 49

Category III: includes cases with an IQ of less than 25 individuals

Quarter: Educational Division

This division aims to place intellectual disabled individuals in categories depending on their ability to learn, in order to develop or identify the educational programs necessary for these individuals, which are three categories of intellectual disability:

Learnable Category: Educable

Members of this category can reach the level of the third or fourth grade and the IQ of its members ranges between 50-70., and the mental work of the individual in this category ranges between 6-9 years) (Ola Ibrahim, 2000, p.) Trainable Category

These individuals cannot learn academically and the IQ of the individuals of this category ranges between 25-49, but they can be trained in simple manual work that suits their limited abilities, and the mental age of the individual in this category ranges between 3-6 years.

Third Category:

It includes individuals whose IQ is less than 25, their mental age of an individual is no more than three years and they need full care for the duration of their lives, and they can be trained in some self-care skills (Ola Ibrahim, 2000, p. 28).

Characteristics of intellectually disabled children

First: The behavioral and mental characteristics of intellectually disabled children.

1. Educational Academic Behavior: Since the disabled have problems such as functional dysfunction in the functioning of the brain, their educational aspect is affected by this, as these individuals are characterized by their inability to keep up

with their academic peers because of these problems, where they are characterized by slow and difficult learning measured with ordinary and talented people who are characterized by speed and ease of learning.

2. Linguistic behavior: Language behavior grows and develops according to the individual's cognitive abilities, so people with intellectual disabilities will have language problems due to the squeeze of their ability to assimilate, distraction and memory problems, difficulty receiving information and poor differentiation between similarities and differences between stimuli.
3. Stereotypical behavior: It is an abnormal behavior that appears in the form of different responses from the formal aspect, and it is a behavior that is not a function of any that does not have a goal to perform, and it is a behavior common in children with disabilities and may be called autistic behavior, which is a behavior that is harmless but it hinders attention, and one of the forms of this behavior is the behavior of shaking the head, the behavior of sucking the thumbs, the movements of fingers and hands, shaking the body and screaming.
4. Chaotic behavior: It is a behavior that prevents the individual from performing his functions in one way or another, and it hinders the learning process and its forms include walking in the classroom, leaving, changing the seat, and playing with the tools of others.
5. Social withdrawal: It is considered a response to unadapt behavior due to the inability of the disabled individual to respond.

Special education teachers:

Characteristics that should be available in the teacher of special education:

Personal qualities: including high intelligence, balanced personality, and high skills at work.

Professional qualities: the ability to use teaching methods that suit the individual differences between intellectually disabled children in one class, skill in the use of modern education technology and puppet theater, full knowledge of different treatment methods, especially behavior modification, the science of guidance and guidance methods for parents of intellectually disabled students, the results of the research have proven that there is a strong relationship between the inability of intellectually disabled students to obtain and the extent of the parent's interest and contribution to the education of their parents and the scientific background of the family, the ability to solve the problems of students with disabilities, familiarity with the professional skills necessary to teach the mentally handicapped and guide them towards choosing the profession that suits their abilities and corresponds to the needs of the labor market. (Ahlam Rajab 2003, pp. 38-37).

The difference between the teacher of private education and general education:

 Special education is concerned with the categories of non-ordinary individuals who excel and the disabled while public education is concerned with ordinary people.

 Private education adopts a different approach for each category of special education from which individual educational objectives are derived, while public education adopts a unified approach for each age group or grade.
 Private education adopts the method of individual learning in the teaching of mostly non-ordinary children, while public education adopts group teaching methods in teaching ordinary children at different educational stages.
 Special education adopts special educational means for each category of the non-normal, or educational means that are suitable for the visually impaired may not suit the hearing impaired and vice versa and so on for the rest of the categories of the disabled, where public education adopts general educational means in different subjects.
 School buildings and facilities in special education must be designed in a way that suits the characteristics of each category of the disabled in terms of the absence of barriers and the removal of everything that hinders the movement of these individuals, whether they are hearing, visually, kinetically ... etc., since for ordinary people the design of buildings and facilities is uniform for all ordinary individuals in the same educational stages (Hassawneh, Mohammed Ahmed, 2010, p. 53). A study done by Abdulaziz bin Mohammed bin Shujaa Al-Osaimi (2015) entitled: The reality of the use of modern educational technologies in the resource room and the difficulties faced by teachers with learning disabilities in the Qassim region through the use of the analytical descriptive approach. Eight forty (84) teachers with learning disabilities students have been selected from the study community. The aim of this study was to: to identify the reality of the use of educational techniques and its difficulties by teachers of pupils with learning disabilities in the resource room. This study reached the following conclusions: The general average of paragraphs of what the reality of the use of educational techniques by teachers of pupils with learning disabilities in the resource room expresses the use of Intermediate by teachers with learning disabilities for educational techniques. The general average of the paragraphs on which difficulties limit the use of teaching techniques by teachers of pupils with learning difficulties reflects that there are difficulties that limit the use of such techniques, but only at an average level.

The researcher found that there are statistically significant differences between the average responses of teachers of pupils with learning disabilities about the use of educational technologies, dating back to the variable of years of experience, due to the reality of teachers with learning disabilities using educational technologies.

It turned out that there are statistically significant differences between the average responses of teachers of pupils with learning disabilities about the reality of teachers with learning disabilities using educational technologies attributable to the variable of training courses, in favor of those who have received training courses in the field of educational technologies. Another study by Abdul Rahman (2011) entitled: Educational problems involved in the training of intellectually

disabled students in Khartoum State: The study aimed to investigate teachers of students with intellectual disabilities in Khartoum State about the educational problems they involved in through a questionnaire specially prepared for this purpose, and the study found the existence of educational problems related to the curriculum and methods of teaching the intellectual disabled in Khartoum State, by educational means, teachers, the learning environment and educational evaluation in the centers of the intellectual disabled in Khartoum State.

A study (2002) by Hawsawi aimed to identify the perception of teachers working with people with mild mental retardation of the skills of the technical use of computers in training and to identify the most important obstacles facing (teachers and students when they use this technology), and the study included (17) teachers in (12) schools representing the primary, middle and secondary stages in three cities located in the northwest of the United States of America, and the researcher followed the qualitative method in the research and designed observation cards and interviewed all the teachers he observed, The results of the study showed that mentally retarded students can benefit from the use of computers in multiple ways, and the results also showed that there are obstacles facing teachers including the physical and emotional problems of some students, and the lack of computer skills of some teachers (Ali Houssawi, 2000: 8-9).

Research methodology and procedures

The current research population consists of 50 special education female teachers in Khartoum State. A sample consists of 30 special education female teachers in centers in Khartoum State represented by the following localities: (The locality of Khartoum, the locality of Omdurman, and the locality of Jabal Oulia.

The researcher built her research tool as follows: /pilot study: The researcher addressed a questionnaire to the sample of the current research that included an open question that was formulated as follows:

Q / What are the aspects through which it is possible to identify the reality of the use of educational techniques in some special education centers in Khartoum State?

2 / Final questionnaire: The researcher relied on the results of this questionnaire and reviewed the questionnaires and previous studies related to the subject of the research in the construction of the current research tool (the questionnaire), which consisted of (30) items in its initial form.

Validity of the scale, the researcher adopted the face validity achieved by presenting it to specialized experts, so the researcher presented it to a group of professors in the Department of Educational and Psychological Sciences. The researcher adopted a criterion represented by (80%) as a basis for accepting the items, all of them were kept and none of them were deleted, but some paragraphs were amended due to the opinions of experts.

To know the characteristics of the psychometric characteristics of the items by measuring the obstacles to the use of educational techniques for teaching intellectually disabled children to special education teachers, the researcher applied the final version which consists of (30) items on the pilot of (10) teachers who were selected in a simple random way from the current research community.

Internal consistency of the scale

To find out the reliability of the total scores by measuring the obstacles to the use of educational techniques, when applied to the current research community, the researcher calculated the Pearson correlation coefficient between the scores of each item with the total score of the measure and the following table shows the results of this procedure:

Table No. (1) Shows the correlation coefficient of items with the overall score on the scale of obstacles to the use of educational techniques for teaching intellectually disabled children among special education teachers when applied in the current research community.

Correlation	Item	**Correlation**	Item	**Correlation**	Item
.411	21	-.030	11	-.124	1
.476	22	.453	12	.433	2
.440	23	.472	13	.028	3
.170	24	.784	14	.217	4
.054	25	.493	15	.278	5
.068	26	.581	16	.670	6
-.030	27	.714	17	-.098	7
.451	28	.630	18	.309	8
.502	29	.249	19	.310	9
.415	30	.309	20	.638	10

The researcher notes from the previous table that all the correlation coefficients of all function statistically at the level of significance (0.05) except for the correlation of the following items (1), (3), (7), (11), (24), (25), (26), (27) it is weak in reference and some of them are negative in destination and the researcher decided to delete them so as not to affect the scale, while the rest of the statements of (22) phrases and this version has a

good internal consistency sincerity when applied to the examiners of the current research community.

2) Scale reliability

To find out the percentage of stability to the total degree of the measure of obstacles to the use of special educational techniques in its final form in the current research community, the researcher applied the equations (alpha Cronbach and Spearman-Brown) to the data of the pilot study, the results presented in the following table:

Table No. (2) Shows the results of the stability coefficients of the total score of the measure of obstacles to the use of educational techniques for teaching intellectually disabled children as perceived by special education teachers

Coefficients of reliability		Number of items	Scale
22 thousand s-b	.766 881	22	Measure the obstacles to the use of educational techniques for the teaching of intellectually disabled children as perceived by the teacher

The researcher notes from the previous table that the reliability coefficients of the total degree of the measure of obstacles to the use of educational techniques for teaching intellectual disabled children as perceived by teachers as a whole are greater than (0.76), which confirms the suitability of this measure in its final form.

Results

The results of the study showed that "The obstacles to the use of educational techniques for the teaching of mentally disabled children as perceived by experts are very large", and to verify the conformity of the hypothesis, the researchers conducted (T) test for the average of one population and the following table shows the results of this procedure:

Table No. (3) Shows the result of test (T) for the average of one community to judge the general characteristic of the magnitude of the technical obstacles in teaching intellectually disabled children by special education female teachers.

Conclusion	significance	d.f	Calculated (t)	Standard Value	Standard Deviation	Average	N	Variable
Obstacles are few	000.	29	-5.147	10	2.270	7.87	30	Obstacles to the use of technologies
Obstacles are few	007.	29	-2.878	30	6.343	26.67	30	Obstacles to school administration

Obstacles are few	304.	29	-1.046	6	1.921	1.921	30	Obstacles specific to the pupil
Few Obstacles	023.	29	2.402	44	8.742	8.742	30	Total

From the table above, it is noted that the value of (T) calculated for all dimensions and the total degree ranged between (2,402 - 5,147) they are all statistically significant at the total value (, 000 –, 304). This indicates that the hypothesis has not been confirmed as a result of the obstacles to educational techniques for the teaching of intellectually disabled children.

Table No. (4) Shows the results of the test (one-way analysis of variance) to find out the differences in the female teachers' point of view on the size of the technical obstacles to the education of intellectually disabled children, which are attributed to the years of experience of the teachers:

Conclusion	Significance	F	Average Squares	d.f	Total Squares	Source of Variance	Variable
There are no statistically significant differences.	.491	.731	56.951	2	113.902	between Groups	Barriers to Educational Technologies
			77.862	27	2102.265	Within groups	
				29	2216.167	Total	

From the table above it is noted that the value of the absent percentage amounted to -, 731) (when the probability value amounted to (-, 491) it is not a statistical significant which indicates that it is not confirmed.

Table No. (5) Shows the results of the test (one-way analysis of variance) to find out the differences in the teacher's point of view on the size of the technical obstacles to the education of disabled students, which are attributed to the number of training courses.

Conclusion	significance	F	Average Squares	d.f	Total Squares	Source of Variance	Variable
There are no statistically significant	.485	.477	57.898	2	115.795	between Groups	Barriers to Educational Technologies
			77.792	27	2100.372	Within groups	

differences.				29	2216.167	Total	

From the table above, the researchers note that the value of (Q) amounted to (477, (with a probability value of (491,) there are no statistically significant differences, which indicates s the obstacles to the use of educational techniques for teaching children with intellectual disabilities depending on the number of training courses was not confirmed.

Discussion

Looking at Table 3, we can see that the results are the opposite of what the researchers expected. The reason for this result may lie in the opinion of special education teachers from the current research sample of laboratory availability. It stores these pedagogical techniques and allows you to use and apply them according to the lessons. The item (barriers to school administration) scored statistically lower, but the reason for this result is that special education teachers are aware of the importance of administrative devices and the importance of preparing the school environment for people with intellectual disabilities. This may be due to the recognition of its role in providing special facilities. It has also been shown to educate and assist people with disabilities to overcome the problems they suffer. School administrators encourage special education teachers to use pedagogical techniques. This may reflect perceptions from the current survey sample that special education teachers need to use pedagogical techniques and encourage their use in the classroom.

Adel Rajab stated in 2004 that special learning refinements increase their skills in some respects that need high IQ scores and increase their self-esteem and increase their ability to some skills so he found that the obstacles are few. The researcher believes that these obstacles decrease because the educational environment is nice within which the weather of learning is available, like the training of teachers and also the availability of technical means to assist within the educational process.

The second hypothesis: stated: "There are statistically significant differences in the view of teachers in the size of the obstacles to the use of educational techniques for teaching disabled children in special education teachers attributed to the years of experience of the expert," and to verify the validity of the hypothesis, the researchers conducted a test (one-way analysis of variance).

Looking at table 4, we find that the result was the opposite of what was available in the corpse. Although the researcher confirmed many of the obstacles, we see that the teachers do not have differences in their opinions towards the obstacles of educational technology. This is due to the reason for this result: the awareness of special education teachers of the importance of organizing the weekly usage schedule, which regulates their employment and cooperation among them in their use so that no one affects the other. The researcher agreed with the study of Al-Waani (2009) that there are no statistically significant

differences in the answers of the members of the study sample on the extent of the use of educational technologies and laboratory teaching aids according to the different years of experience in teaching.

In 2005, Jamal Al-Khatib said that his experience has taught him to recognize the limitations of situations and adjust his expectations. The instructor with financial experience can use the computer to train kids and people with intellectual disabilities once he pinpoints the source and executes the most efficient means and plan for handling these pressures.

The years of experience for special education teachers increase the feedback that supports the concept and management of education and how to teach the disabled, and as a result, we find that in the teachers of the special education research sample there is no crisis in the performance of their task according to years of experience. The researcher believes that this is one of the obstacles to the use of special education techniques in teaching children with intellectual disabilities. The third hypothesis was tested using a one-way analysis of variance to determine whether it was true that "There are statistically significant differences in the size of the obstacles to the use of educational techniques for teaching children with intellectual disabilities, attributed to the number of training courses."

Ahlam Rajab 2003 pointed out that intellectually disabled child can learn if he is provided with the appropriate educational possibilities and methods by specialized teachers and can highlight the educational characteristics that should be available to the teacher of special education, including:

- Personal qualities such as high intelligence, balanced personality, and high skills at work. - Professional qualities include the ability to create situations that bring intellectually disabled children together with normal ones and the ability to use teaching methods that suit the individual differences between children with disabilities in one class.

The researcher believes that the obstacles decrease the more the teacher is subject to many training courses, and this helps him to teach with ease, and that the lack of training courses for special education teachers is considered a disability and the more the teacher is subject to many training courses, the fewer obstacles in the educational environment and the more experience he has in teaching children with intellectual disabilities.

Conclusions

The reality of the educational techniques used in the teaching of children of special education is inconsistent with the objective educational objectives that emphasize the importance of these techniques and their role in the process of teaching and learning. The failure of our educational reality to keep pace with the scientific and technological developments witnessed by our contemporary world is because of their lack of use and use of these technologies. The reality of the educational techniques used in teaching

special education pupils is far from the educational materials studied by the Department of Special Education students and related to this subject.

In light of the results of the current research, the researcher recommends the following:

- Recommending the need for special education teachers to be familiar with training for these techniques scientifically and not to be satisfied with the theoretical aspect, which reflects positively on their educational work.

- The need to put the use of educational techniques in the teaching of children of special education among the priorities of the plans developed- Recommending the need for special education teachers to be familiar with training for these techniques scientifically and not to be satisfied with the theoretical aspect, which reflects positively on their educational work.

- The need to put the use of educational techniques in the teaching of children of special education among the priorities of the plans developed

- Conducting a similar study in stages and other rows in the rest of the states of Sudan.

- Conducting experimental studies to know the activities of special educational techniques for the intellectually disabled.

- Building a teaching program for special education teachers related to special education techniques to develop their skills in this aspect.

References

1.Abdel Ghaffar, Ahlam Rajab (2003), **Raising the Mentally Retarded** - First Edition, Dar Al-Fajr for Publishing and Distribution, Cairo, Egypt.

2.Abdel Muttalib, Amin Al-Quraiti (2005), **Psychology and Education of People with Special Needs**, Cairo Dar Al-Fikr Al-Arabi.

3.Abdulbaqi Dafallah Ahmed, **Scientific Research in the Field of Mental Disability between Reality and Hope**, 2015, Published at the University of Khartoum, Department of Psychology, Sudan

4.Abdulrahman (2011)**. Educational problems involved in the training of mentally disabled students in Khartoum State**: The study aimed to investigate teachers of students with mental disabilities in Khartoum State.

5.Al-Hila, Muhammad Mahmoud (2000), **Educational Technology between Theory and Practice**, 2nd Edition, Dar Al-Massira, Amman, Jordan.

6.Al-Khatib, Jamal Mohammed, Al-Hadidi, Mona Al-Hadidi (2003) **Contemporary Issues in Special Education Academy of Special Education**, Riyadh.

7.Al-Marzouq, Samah Abdel Fattah (2010), **Educational Technology for People with Special Needs, Amman**, Al-Masirah Publishing and Distribution House.

8.Al-Osaimi, Abdulaziz bin Mohammed bin Shujaa (2015). **The reality of the use of modern educational technologies in the resource room and the difficulties faced by teachers with learning disabilities in the Qassim region.**

9.Al-Taie, Abdul Majeed Hassan (2008) ***Methods of dealing with the disabled***, Amman, Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.

10.Alwan, Amer Ibrahim Munir Fakhri et al., **Teaching Competencies and Teaching Techniques,** Amman, Durar Al-Yazouri Scientific.

11.Daoud, Aziz and Abdul Rahman, Anwar Hussein (1999), **Educational Research Methodology**, Ministry of Higher Education and Scientific Research, University of Baghdad.

12.Debsi, Ahmed Essam (2012), ***The reality of educational techniques related to the teaching of science in laboratories and basic education schools***, from the point of view of teachers and their attitudes towards them, Damascus University Journal M 28 A4 ..

13.Hassawneh, Mohammed Ahmed, Khalid Muhammad Abu Sha'ir, Thaer Ahmed Abadi, **Education for Theoretical and Practical Guidance**, 2010, Second Edition, Arab Society Library for Publishing and Distribution.

14.Houssawi, Ali bin Mohammed Bakr (2005), **Obstacles to the use of special educational techniques in the generation of mentally retarded students as perceived by teachers of intellectual education in the city of Riyadh**, King Saud University.

15.Ibrahim, Ola Abdel Baqi (2000), **Mental Disability Identification and Treatment Using Teaching Programs for Mentally Handicapped** Children, 2000, Farouk Mohamed Sadiq Publishing House, Cairo: World of Books.

16.Kansara, Ihsan bin Mohammed and Attar, Abdullah bin Ishaq (2009), **Computer and Media Software, First Edition, Mecca**, Bahader Foundation for Advanced Media.

17. Kemp, C.E Hourcade, J.J, & Parette, H.P. (2000) ***Building an initialinformation* : *base: Assistive technology funding resources for school- aged students with disabilities.*** Journal of Special Education Technology,15(4), 15-24.

18.Obaid, Ibrahim (2006) **Teaching Aids and Learning Technologies**, Amman, Al-Masirah Publishing and Distribution House.

19.Obaid, Majida (2009) .**Introduction to Special Education**, Amman, Dar Al-Safaa for Publishing and Distribution.

20.Salim, Abdullah 2009 (2009) .**Teaching Technology and Multimedia for the Special Category of Learnable Mentally Handicapped Persons, Amman**, Al-Wafa Al-Dunya Printing and Publishing House.

21.Suleiman, Ahmed Mohammed - **Means and Technology of Education** - First Edition - 2004 - Al-Rushd Library for Publishing and Distribution - Kingdom of Saudi Arabia - Riyadh.

22.Youssef, Maher Ismail (1999), **From Teaching Aids to Learning Technology**, Riyadh, Al-Shaqri Library.

23.Zeitoun, Mohamed (2005), **Research Methods in Education and Psychology**, Cairo, World of Books.

A Refereed Journal of
Northern Europe Academy
for
Studies & Research
Denmark

No. (17)
Date: 13/10/2022

US foreign policy towards the Iranian nuclear crisis (2016 -2022)

Prepared by

Li Qingsi
Researcher at the National Institute of Development and strategy,Renmin University of China
Professor at the School of International Relations

Yasmeen Jamous
Ph.D. Student, Renmin University of China.
jyasmeen911@gmail.com

Abstract

American policy has witnessed an escalation and a change in attitudes toward the Iranian nuclear file since the Iranian revolution. Especially after President Barack Obama came to power, which was characterized by diplomacy and negotiations, which resulted in the signing of a 5 + 1 agreement in 2015, and with the arrival of the US administration with the administration of Donald Trump, the policy changed by canceling the Iran nuclear agreement, on the grounds that the agreement is a loss and harms interests American. On the other hand, after current President Joe Biden came to power, he wanted to restore the Iran nuclear deal all over again.

Therefore, the study attempts to answer the extent to which the policy of successive US administrations towards the Iranian nuclear file differed from 2016 to 2022. The study assumes that the US policy towards the Iranian nuclear file is based on defining Iran's role in the region and preventing it from acquiring nuclear weapons so as not to endanger US interests in the region.
Keywords: American foreign policy, Iranian nuclear file**,** the agreement (5 + 1) **,**the withdrawal of the United States**,** Military intervention and armed conflict

Introduction

This research deals with the foreign policy of the United States towards Iran in general and focuses on the Iranian nuclear crisis in particular in the period from 2016 to 2022. It is a period that follows the rule of President Barack Obama, Donald Trump and current President Joe Biden, and this period witnessed different policies of the White House in dealing with The Iranian nuclear file, as evidenced by important American, regional, Middle Eastern and international events. It had and still has significant repercussions on the foreign policy of the United States towards Iran and the crisis of its nuclear file.

Which gave them a golden opportunity to implement their imperial project aimed at changing the geographical and political map of various geopolitical areas, including the Middle East, in favor of the United States of America.

While on the Iranian and international levels, this period witnessed the emergence of the Iranian nuclear crisis on the international scene, as regional changes cast a shadow over the formation of US foreign policy towards Iran. And then things were complicated by the decline in the influence of Iranian reformers on conservatives since 2003. In light of the superior skill of Iran's diplomacy in dealing with the crisis, and following the policy of investing in mistakes and re-shuffling documents, opportunities were wasted for the US government to implement its goals after the invasion of Afghanistan and Iraq.

Research Importance

The importance of this study indicates that understanding the US foreign policy towards Iran and how it deals with the Iranian nuclear crisis in the absence of international deterrence and American control over the three dimensions of power in the economic, military and technological worlds has become a necessity. Because of its many and dangerous repercussions on the future of the eastern region. In addition, the process of creating the foreign policy of the United States is a

complex process because it is not the product of a single apparatus or department, but many agencies and departments in the environment of the American system participate in its creation.

On the other hand, Iran represents a challenge to the unilateral American security model, and the American project aimed at changing the geographical map of the Middle East, and it is a rising regional power that has many playing cards that affect the current supported regional policies. With determination and unremitting efforts to develop an ambitious nuclear project that would affect the interests of the United States, the United States and its allies in the region.

The study concluded that the Iranian nuclear file is primarily a political and economic file with dimensions and orientations mainly related to the American strategy in the Middle East, as the United States is trying to use it by various means to destabilize Iran's internal stability and thus weaken the regime. And to change it as an undeclared goal of the American strategy in the Arab Gulf region and a means to resolve all outstanding issues between the two countries.

Research Methodology

In its analysis of the US foreign policy towards Iran and the crisis in its nuclear file, the study relied on a set of scientific approaches in a way that serves the progress of research and is consistent with the presentation and analysis of information such as historical and descriptive and analytical methods

- **Research problem**

This research seeks to study the following problem: What is the US foreign policy towards Iran in general, and the crisis of its nuclear file in particular, in light of international and regional developments and changes within the time period that extends from 2016 to 2022?

Research questions:

This study seeks to answer a set of central questions, which are:

1. What are the determinants of the US foreign policy towards Iran and its nuclear program?
2. What is the difference in the White House's handling of the Iranian nuclear file between Republicans and Democrats?
3. What is the impact of Iran's insistence on developing a nuclear program on the US foreign policy towards Iran?
4. What are the possible US scenarios for dealing with the Iranian nuclear crisis?
5. How do superpowers like Russia and China view the United States' dealings with the Iranian nuclear file?
6. Does the increase in Iran's regional power affect the interests of the United States and its allies in the Middle East?

- **research aims**

Since President Barack Obama took office in the United States, the relative weight of American goals in the Middle East and the world has changed, and perhaps the events of September 11, 2001 formed the intellectual framework that determined the next stage of the political and strategic directions of the United States. The United States in the context of the new world order which he could not achieve. Which led to a radical change in the US military strategy, shifting from deterrence to preventive attack. This research aims to analyze the US

foreign policy towards Iran and the crisis of its nuclear file, and to know the dimensions and tools of this policy in the period from 2016 to 2022.

Thus, this research aims:

1. Identifying the determinants from which the US foreign policy towards Iran and its nuclear program is based and how it is formed in decision-making circles within the framework of international and regional changes.
2. Knowing the extent of the influence of ideological trends between Republicans and Democrats on making American foreign policy towards Iran and its nuclear program.
3. Knowing the repercussions of Iran's insistence on developing a nuclear program on the directions of the American foreign policy. The Union to deal with the Iranian nuclear file crisis.
4. Anticipating possible US scenarios to resolve the Iranian nuclear crisis.
5. Knowing the position of the great powers such as Russia and China on America's strategy towards the Iranian nuclear file.

- **Research axes:**
- **An overview of the Iran nuclear deal:**
- **Policy of the Obama and Trump administrations toward the Iran nuclear deal:**
- **The orientation of the new American strategy during the era of Joe Biden towards the Iranian nuclear file:**

First: An overview of the Iran nuclear deal:

Iran has been isolated from the outside world for many years; Because of multiple international sanctions on it by the United States of America and Western countries, as a result of Iran's blatant interference in regional conflicts and the development of ballistic missiles. In addition to its support for some terrorist groups in the Middle East, until Iran and the West eventually reached peaceful solutions, crystallized in the Iranian nuclear agreement with the five permanent members of the Security Council plus Germany known as the "Joint Comprehensive Plan of Action." In July 2015, according to which Iran will commit to producing a certain percentage of uranium (u235), where the low enrichment ranges between (3: 4%).[(1)]

Although Iran has reduced the number of centrifuges it has, and although Iran is working on building a heavy-water facility containing spent fuel plutonium, which can be used to make a nuclear bomb.

However, the text of the Iran nuclear deal obligates Iran not to build additional heavy water reactors or store additional heavy water for 15 years, with all spent fuel sent outside the country to Russia.

[1] . Nict Cunningham. Oil price. To fal or fly depending on Iranian nuclear talks,oil price.com.30 march 2015. P,55.

Hence, Iran pledged to submit to the International Atomic Energy Agency to monitor and inspect any nuclear site in Iran under the nuclear agreement, which led the United States to believe that the JCPOA had undermined Iran and prevented it from secretly building any nuclear program in Iran.

Iran is keen to present itself as a unique country, claiming that it is humiliating and unacceptable, and this claim is due to the unique political model that it pursues, and the uniqueness of its culture.

Moreover, understanding Iran's trends in terms of foundations and goals will allow us to understand the limits of its policies, positions and interests, which the major countries, especially the United States of America, have realized, is to deal with them with caution. Especially in the area of nuclear documentation, while Iran is trying to develop its nuclear program, it is ignoring many great powers. By influencing, whether at the regional or international level, including the United States of America, a way to achieve multiple goals by compensating for the shortcomings of its conventional defense capabilities, As follows: (1)

1. A conviction from it should not depend too much on the self-restrictions that opponents might impose on themselves or on their adherence to international obligations.
2. Exercising a more active regional role in the Arab Selig region or in the Middle East in general through soft powers such as assistance in rebuilding and developing infrastructure, or the media and investments.
3. Gaining the international character and prestige that it can gain by owning nuclear weapons. (2)
4. He filled the ideological vacuum in the Third World after the collapse of the Soviet Union.
5. Securing 20% of its electrical energy to achieve its consumption of gas and oil with the aim of directing it towards export, as well as facing the population explosion and rapid industrialization of the country.

The truth is that Iran may not want to build a nuclear weapon as a goal in itself, but rather wants to have the ability to turn into a nuclear state in the event it faces an imminent danger. Iran is possessing the ability to manufacture weapons without intending to manufacture them." He also stated: "Knowledge of how to enrich uranium is a deterrent in itself." And there are countries that do not hide their concern about Iran's acquiring the technology that enables it to produce nuclear weapons, including the United States. The United States, based on its refusal to (who possesses nuclear capability for peaceful purposes, can produce nuclear weapons), Based on the opinion that says: "there is a direct relationship between the spread of nuclear technology for peaceful purposes and the spread of nuclear weapons in the world, as the two sides depend on almost the same

1 . Cinelli & Balmer, Deals and warm words flow as Iran president visits Europe, Reuters USA, 2016: http://www.reuters.com/article /us iran-europe-rouhani

2 . Iran Nuclear Agreement: The International Atomic Energy Agency's Authorities, Resources, and Challenges, Accountability Office, GAO-16-565, June 2016.

facilities, formations and materials, there is no peaceful nuclear energy and military one, but there is one nuclear energy"). [1]

As a result of these goals, each country interprets a different perspective according to its different interests and positions. There are countries that recognize Iran's right to obtain nuclear technology, despite its relative stability in the situation, but there is the possibility of encircling and isolating it. Iran, regionally and internationally, was a priority of the US administration, and its attempt to transfer the nuclear file to the security forces of the Council in order to impose strict sanctions on it and increase pressure on the countries supporting it (Russia). , Pakistan).

In fact, Iran's economic capabilities do not allow it to remain in a position of permanent hostility with those who reject its nuclear weapons, and this issue is the highest degree of concern in Iran's perception of regional or international powers. Therefore, the events of what happened in neighboring Iraq in 2003 gave it a chance to take a breath and think before bowing to American demands, convinced that time was no longer in favor of the success of the American project to attack it, but rather. On the contrary, it should play an active role in light of current events, and its capacity for Iranian diplomacy was clear and embodies the current and future situation. [2]

However, it achieves clear credibility in many aspects that must be carefully dealt with realistic data. As Iran's continued non-compliance with regard to its nuclear file, despite its knowledge of its insistence, will be fraught with the dangers of definite confrontation, in addition to the heavy costs.

Second: Obama and Trump administration's policies towards the Iran nuclear deal:

US President Barack Obama defended the agreement with Iran over its nuclear program, warning US lawmakers that rejecting diplomatic solutions would lead to war and threaten US credibility.

Describing the congressional debate over the deal with Tehran as "the most important foreign policy debate" in a decade, Obama said Congress should not be swayed by pressure from critics, who he said had been proven wrong, and said that "the same people who defended the war in Iraq are now rejecting the deal." nuclear deal with Iran," he said, calling on lawmakers to choose strong, traditional US diplomacy. [3]

---

1 . Suzanne Maloney, Done deal! As the Iran nuclear agreement is implemented, sanctions and prisoners are released, Brookings Institution, 2016: http://www.brookings.edu/blogs/markaz/posts/2016/01/17-iran-nuclear-deal-sanctionsrelief-prisoner-releasemaloney.

2 . Democratic Party of the United States, 2020 Democratic Party Platform, July 31, 2020, https://www.demconvention.com/wp content/uploads/2020/08/2020-07-31-Democratic-Party-PlatformForDistribution.pdf.

3 . Senior Administration Officials Hold A Background Briefing Via Teleconference on Iran," January 12, 2018; "Director For Policy Planning Brian Hook Holds A State Department News Briefing Via Teleconference on the JCPOA Joint Commission Meeting," March 21, 2018.

"It is ironic that the biggest beneficiary of this war in the region is Iran, which has strengthened its strategic position by overthrowing its old opponent, Saddam Hussein," he added. "Congress' rejection of the deal would make any US administration determined to prevent Iran from acquiring nuclear weapons in the face of the option of another war in the Middle East. When he expressed that he was not saying this was provocation, but a reality".

While the position of the Republicans on Obama's talk about the importance of the Iran nuclear deal was completely opposite of the position of the Democrats, as usual, as Republican Party Chairman Reince Priebus criticized Obama's speech, saying that it is "shocking and Obama should be ashamed".

Obama has long considered the vote to invade Iraq a fatal mistake that plunged the United States into a bloody eight-year war. Citing the Iraq war, widely opposed by public opinion, to show the option of pursuing the issue of the deal with Tehran, Obama cited late President John F. Kennedy's efforts to limit nuclear testing. (1)

The truth is that there is always controversy revolving around the feasibility of Iran's nuclear agreement with a group of (5+1) countries, which has led to a divergence in the orientations of both Iran on the one hand, and Western countries on the other, especially the United States of America, as the nuclear agreement The Iranian regime with the group of Western countries has allowed Iran several good things at the same time, for example: getting out of international isolation, overcoming the barrier of international consensus against it and thus lifting international sanctions on it, which will attract international investment inside Iran again, and then overcome The current internal economic problems, and the agreement allows Iran to legitimize its nuclear program, and to avoid a possible war to eliminate its nuclear program. (2)

As a result of the foregoing, Iran has already overcome the barrier of international consensus on it and eased the pressure exerted by the United States and Israel on it through this agreement. Many of the sanctions that had been issued against Tehran, but despite the fact that the United States and the European Union lifted the sanctions imposed on Iran following this agreement in return for its commitment to implement the terms of the nuclear agreement.

This did not stop the White House from imposing other sanctions related to Iran's ballistic missile program, human rights record, and support for terrorist groups identified by the United States and its role in the conflicts of the Middle East region through the tasks of the Iranian Revolutionary Guards in the region, and therefore the United States of America is always trying to link these issues to the East The Middle East in which Iran is involved in the future of the Iranian nuclear agreement, and the best evidence of this is the announcement by the US

1 . Statement for the Record Worldwide Threat Assessment of the US Intelligence Community, Senate Armed Services Committee. February 9, 2016.p 7.

2 . Mohammed Cherkaoui. Trump's Withdrawal from the Iran Nuclear Deal: Security or Economics?, 10 May 2018, pp 6-8.

State Department earlier: that Iran's nuclear tests and the development of ballistic missiles constitute a major challenge to the aforementioned UN Security Council resolution. (1)

In this context, we find that the US administration, led by Obama previously, aimed to: prevent a war in the Middle East and eliminate the specter of nuclear weapons. Indeed, it has been achieved. Obama realized that if nothing changes, Iran will obtain nuclear weapons before imposing sanctions. On it, which will put the United States in front of only two options: Either accept Iran as a de facto nuclear power or engage in wars with it, and this is in contrast to Trump's vision of the Iranian nuclear agreement, which highlighted other goals that the Obama administration had postponed before, which lies In (imposing more sanctions against Iran).

On the other hand, the goals of the European countries and China do not go beyond maintaining international peace and their common interests in the Middle East, which will be achieved through the integration of Iran into the global economy, and then Iran will not allow this opportunity to be lost through the support of the major powers. For the first time against the American will, the major countries' support for the Iranian nuclear agreement was not a coincidence, Rather, the European countries and China also have several motives with which the major countries feed their influence in the Middle East region, which these countries cannot refrain from as a result of the amount of European money invested according to the "comprehensive plan for Iran" in many sectors in Iran such as the oil, gas, and hotel sectors. This leads to the freezing of these funds at any time when Iran may feel the deviation of European countries, especially France and Germany, from the Iranian nuclear agreement. (2)

Therefore, US President Donald Trump decided in 2018 to withdraw the United States from the 2015 Iran nuclear deal with various (5 + 1) countries and signed a presidential memorandum according to which sanctions were re-imposed. With regard to the Iranian regime, the President is focusing on sanctions that would be of a very serious economic nature. Trump's argument is that the Iranian regime supports the terrorist regime and squanders the wealth of the Iranian people, and he asserts that the administration of former President Barack Obama allowed the Islamic Republic of Iran to develop its nuclear program, especially with regard to uranium enrichment, to meet the threshold of having a nuclear bomb. (3)

---

1 . A. Applebaum, What Trump and His Mob Taught the World About America, The Atlantic, 7 January 2021,
https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2021/01/what-trump-and-his mob-taught-world-about-america/617579/

2 . Andrew England and Katrina Manson, "US and Middle East: strongmen contemplate post-Trump era", Financial Times, September 20, 2020, https://www.ft.com/content/132ad76d-0ad4-4cf8-9dc7-acd1797c9e6d

3 . Ellie Geranmayeh, Reviving the Revolutionaries: How Trump's Maximum Pressure Is Shifting Iran's Domestic Politics, European Council. on Foreign Relations, June 23, 2020, https://www.ecfr.eu/publications/summary/reviving_the_revolutionaries how trumps maximum pressure is shifting_irans.

Trump also described the nuclear agreement as catastrophic, as it caused Iran to obtain huge sums of money and support its nuclear program. For itself, it presented a number of evidence condemning the Iranian regime and accusing it of seeking to acquire nuclear weapons for non-peaceful purposes. After US President Donald Trump withdrew from the Iranian nuclear agreement, one of the six international parties withdrew from the agreement, which became an international agreement after its adoption by the UN Security Council. Despite the US withdrawal.

Based on the foregoing, Trump has many options in dealing with Iran, with the aim of deterring or canceling the Iranian nuclear agreement, by: Imposing sanctions on Iran to pressure it and cancel the nuclear agreement. However, the Europeans' position is somewhat different from that of the Americans towards Iran, as they vacillate in their position between supporting and rejecting the American approach towards Iran based on sanctions, which means that it plays a somewhat balanced role.

Although it accepts Iran's integration into the global economy, it supports the US position against Iran's nuclear program for ballistic missiles, and its revolutionary activity that permeates all regional files. (1)

In this regard, we find that France has already proposed solutions regarding the nuclear agreement, represented in the possibility of conducting new negotiations to settle these prominent differences between the American and Iranian sides, especially Iran’s ballistic missile program, and the expansion of the Iranian regional role, but despite the possibility of this French initiative to bridge The gaps in the nuclear agreement between both parties, but the US side made it clear that there is no point in entering into new negotiations with Iran on the agreement, which the Iranian side faced by threatening to withdraw from the agreement, because it realizes that any new negotiations will lead to a reduction in the privileges granted by the agreement. It is similar to the restrictions that will be lifted in 2025.

Therefore, Tehran is well aware of the consequences of these US sanctions imposed on it, with all possibilities of the European side withdrawing and isolating it from the world once again. The Chief of Staff of the Iranian Army, Major General Muhammad al-Baqeri, announced that any US sanctions would classify the “Iranian Revolutionary Guards” as a terrorist group. means that US military bases in the region will be in danger, in addition to the Iranian parliament's vote to allocate $520 million to develop Tehran's missile program, and to strengthen the Revolutionary Guards' foreign operations, and Iranian President Hassan Rouhani's announced that the United States is trying to violate the text of the Iranian nuclear agreement.

1. Attempts by the United States of America to change the rule of the Iranian Supreme Leader Ali Khomeini, by supporting some minorities inside Iran, and this has emerged in the protests inside Iran recently, in addition to the trend of the Al-Ahwaz faction currently to

1 . Fabian Hinz, A Roadmap to Pragmatic Dialogue on the Iranian Missile Programme, European Leadership Network, March 6, 2019, https://www. europeanleadershipnetwork.org/policy-brief/a-roadmap-to-pragmatic dialogue-on-the-iranian-missile-program/

separate from Iran Iran and the establishment of a national state for them, and the support of the American side for them. (1)

2. There is also another American mechanism to encircle and pressure the Iranian side, which is represented in playing with regional balances by supporting other regional powers such as Israel or Saudi Arabia at the expense of Iran in the region.
3. The United States of America is also making shuttle tours in the international community, highlighted by the moves of the American permanent representative to the United Nations, Ambassador, Nikki Haley, to unify views against Iran, similar to what it did in visits to the International Atomic Energy Agency to convince it that Iran is still working on its nuclear program and is not bound by the provisions of the "Joint Comprehensive Plan of Action".(2)

Third: The orientation of the new American strategy during the era of Joe Biden towards the Iranian nuclear file:

In the context of trying to predict the future of President Joe Biden's new US policy toward Iran, in light of the great risks and the nature of the intertwined relations between actors or parties that have interests or concerns in the region, Iran's nuclear program has become a regional problem that casts a shadow over the regional system, and this may be due to The multiplicity of relevant actors and embodies the conflict of regional and international interests. From the region, they are of course engaged in their own interests depending on the forms of balance in the coming villages that they try to shape in the region. The region is threatened by great fears because of the interests and knowledge of the active and influential forces, the most dangerous of which may be a military conflict in the region. This is in light of what is expected of the scenarios that the new US policy under President Joe Biden will lead to Iran, and these scenarios are classified into two cases: The first says that there will be no conflict or military action. The second says that Iran's nuclear program will be interfered with. (3)

A. In the event of an agreement with Iran:

Through an objective reading of the most important factors influencing the new American policy during the era of President Joe Biden, the conflagration of Iran, we find that this

---

1 . France's Ministry for Europe and Foreign Affairs, Joint statement by the Foreign Ministers of France, Germany and the United Kingdom on the Joint Comprehensive Plan of Action, joint statement, January 14, 2020, https://www.diplomatic.gouv.fr/en/country-files/iran/news/article/joint statement-by-theforeign-ministers-of-france-germany-and-the-united.

2 . Joe Biden, "Joe Biden: There's a Smarter Way to Be Tough on Iran," CNN, https://edition.cnn.com/2020/09/13/opinions/smarter-way-to-be-tough-on September iran-joe-biden/index.html. 2020, 13.

3 . Joseph R. Biden, Jr., "Why America Must Lead Again," Foreign Affairs, March/April 2020, https://www.foreignaffairs.com/articles/united states/2020-01-23/why-america-must-lead-again. The Washington Post, October 8, 2020,

scenario is the most likely, and it is the result of the repercussions of the appointment of Robert Malley. As the US agent for Iranian affairs, who is known for his sympathy with Iran since he was a member of the Supreme National Security Council, which could bring the two sides back to the negotiating table and conclude an agreement supplementary to the previous nuclear agreement. Which can be marketed as a win-win for both parties. This scenario represents most of the prevailing trend in US-Iranian relations, such as Iranian relations, which means that Iran temporarily abandons its nuclear program until the stage of weapon production.

At the same time, the United States of America lifts sanctions on Iran and reaches a formula with it, which is to limit the conflicts to the hotbeds of tension in the region, so that Iran does not use the Houthis to carry out attacks outside the borders of Yemen. And for Iran to refrain from striking oil supplies coming from the Gulf, and at the same time the United States accepts Iran's inclusion in the region's files because of its strong influence and influence in the region. That is, this will be based on three axes: activating the agreement, Telecom Egypt, amending the agreement and the eventual expansion of the agreement to include ballistic missile programs, which is very unlikely for Iran to accept that this is a subject of discussion or bargaining. It is considered one of the most important Iranian deterrent forces in the region. (1)

B. Military intervention and armed conflict:

This scenario is considered somewhat unlikely, but at least it is still highly unlikely, because if the interests of the United States of America in the region are close to a real threat, or if Iran is on the verge of reaching the stage of nuclear weapons. , The possibility of military action Here comes the option, a scenario in which the United States of America conducts a limited and targeted military strike against Iran, forcing it to comply with the demands of the United States, first to curb its nuclear program, and at the same time. Preventing Iran from impeding oil supplies and attempting settlements is included in the remaining files.

If this happens, it may burn the area. The allies of the Iranian regime (Hezbollah in Lebanon), Shiite groups in Iraq, Hamas and Islamic Jihad in the Gaza Strip will not stand idly by. And it will try to hit Israel’s interests and drag Israel into a confrontation, which will lead to an all-out war, as the Iranian regime did not respond to the conditions of the United States even after a limited military strike, and it was a mistake. Otherwise, miscommunication may lead to a broader conflict, then Iran will completely suspend the Strait of Hormuz, the oil facilities in the Gulf will be destroyed, the scope of the US military response will be expanded, and then not only the Navy will not participate in the game. But the Zionist air force will also participate with the help of countries in the region hostile to Iran. (2)

---

1 . France's Ministry for Europe and Foreign Affairs, Joint statement by the Foreign Ministers of France, Germany and the United Kingdom on the Joint Comprehensive Plan of Action, joint statement, January 14, 2020, https://www.diplomatic.gouv.fr/en/country-files/iran/news/article/joint statement-by-theforeign-ministers-of-france-germany-and-the-united.

2 . Andrew England and Katrina Manson, "US and Middle East: strongmen contemplate post-Trump era", Financial Times, September 20, 2020, https://www.ft.com/content/132ad76d-0ad4-4cf8-9dc7-acd1797c9e6d

However, this is the least likely to happen because historically it deviates from the prevailing course of the relationship, which is dominated by consensus, and because there is the lion's share of interests, the two sides avoid direct military confrontation. agreement between them.

Conclusion:

It is clear in the light of our study of Iran's nuclear record and the American influence in containing it that despite the past three and a half decades of sanctions and isolation that the Islamic Republic of Iran has experienced as a result of its nuclear record, and it is determined to continue its developmental approach and send a message to world leaders, led by the United States of America, no It is afraid and will not give up its positions, ambitions and dreams towards the Middle East with threats. and penalties.

The foregoing also did not prevent the United States of America and the countries allied with its policy towards Iran from continuing to besiege and isolate it regionally and internationally at the heart of their priorities and put pressure on security. The council must impose severe sanctions on it and increase pressure on countries that support it, such as Russia and China.

The truth is that under President Joe Biden, there has been a slow shift in US foreign policy to deal with the Kadyrov issue and the Iranian nuclear document that he inherited from the Donald Trump administration, but these efforts have transformed. As such, you will face difficulties, chief among them: undoing much of what Trump has done will not be easy, because this relationship has changed the United States of America and its allies and adversaries, in some cases, making it difficult for them. They have to return to the previous state in the future, and the internal constraints and crises facing the United States, during the Trump administration, will push Biden to focus on his administration from the beginning to rearrange the interior of the United States.

The US strategy for dealing with Iran during the Biden presidency also shows signs of conditional cooperation, i.e. Iran's renewed commitment to abide by all the terms of the nuclear deal. They see this approach as a prelude to new negotiations and seek to exert more comprehensive security and strategic pressure on Iran through the policy of sanctions and restrictions. The strategic policy of the United States on the nuclear deal is at odds with the views of Iranian officials. Robert Marley, William Tabriz and the new Blinken experimented with a progressive American policy toward Iran based on a model of interaction and treatment.

References:

1. Applebaum, What Trump and His Mob Taught the World About America, The Atlantic, 7 January 2021, https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2021/01/what-trump-and-his mob-taught-world-about-america/617579/

2. Andrew England and Katrina Manson, "US and Middle East: strongmen contemplate post-Trump era", Financial Times, September 20, 2020, https://www.ft.com/content/132ad76d-0ad4-4cf8-9dc7-acd1797c9e6d
3. Cinelli & Balmer, Deals and warm words flow as Iran president visits Europe, Reuters USA, 2016: http://www.reuters.com/article /us iran-europe-rouhani
4. Democratic Party of the United States, 2020 Democratic Party Platform, July 31, 2020, https:// www.demconvention.com/wp content/uploads/2020/08/2020-07-31-Democratic-Party-PlatformFor Distribution.pdf.
5. Ellie Geranmayeh, Reviving the Revolutionaries: How Trump's Maximum Pressure Is Shifting Iran's Domestic Politics, European Council. on Foreign Relations, June 23, 2020, https://www.ecfr.eu/publications/summary/reviving_the_revolutionaries how trumps maximum pressure is shifting_irans.
6. Fabian Hinz, A Roadmap to Pragmatic Dialogue on the Iranian Missile Programme, European Leadership Network, March 6, 2019, https://www. europeanleadershipnetwork.org/policy-brief/a-roadmap-to-pragmatic dialogue-on-the-iranian-missile-program/
7. Farnaz Fassihi and Ben Hubbard, "Saudi Arabia and Iran Make Quiet Openings to Head Off War," The New York Times, October 4, 2019. (https://www.nytimes.com/2019/10/04/ world/middleeast/saudi-arabia iran-talks.html)
8. France's Ministry for Europe and Foreign Affairs, Joint statement by the Foreign Ministers of France, Germany and the United Kingdom on the Joint Comprehensive Plan of Action, joint statement, January 14, 2020, https://www.diplomatic.gouv.fr/en/country-files/iran/news/article/joint statement-by-theforeign-ministers-of-france-germany-and-the-united.
9. Iran Nuclear Agreement: The International Atomic Energy Agency's Authorities, Resources, and Challenges, Accountability Office, GAO-16-565, June 2016.
10. Ishaan Tharoor. "What the U.S. election means for the Middle East". The Washington Post. October 13. 2020, https://www.washingtonpost.com/world/2020/10/13/us-election-biden trump-middle-cast-netanyahu-israel-iran-saudi-arabia/
11. Joe Biden, "Joe Biden: There's a Smarter Way to Be Tough on Iran," CNN, https://edition.cnn.com/2020/09/13/opinions/smarter-way-to-be-tough-on September iran-joe-biden/index.html. 2020, 13.
12. Joseph R. Biden, Jr., "Why America Must Lead Again," Foreign Affairs, March/April 2020, https://www.foreignaffairs.com/articles/united states/2020-01-23/why-america-must-lead-again. The Washington Post, October 8, 2020,
13. Mohammed Cherkaoui. Trump's Withdrawal from the Iran Nuclear Deal: Security or Economics? Reports, 10 May 2018, pp 6-8.
14. Nict Cunningham. Oil price. To fal or fly depending on Iranian nuclear talks,oil price.com.30 march 2015. P,55.

15. Reuel Mare Gerecht and Ray Takeyh, Trump's Iran Achievement," National Review. December 17. 2020. (https:// www.nationalreview.com/magazine 2020/12/31/trumpsiran-achievement).
16. Robert Einhom, "A Verdict on Iranian Military Nukes Won't Kill the Deal," The National Interest, November 30, 2015.
17. Senior Administration Officials Hold A Background Briefing Via Teleconference on Iran," January 12, 2018; "Director For Policy Planning Brian Hook Holds A State Department News Briefing Via Teleconference on the JCPOA Joint Commission Meeting," March 21, 2018.
18. Seyed Hossein Mousavian & Mohammad mehammad Mehdi Mousavian, buildian on the Iran Nuclear Deal for International Peace and Security Joumal for peace ,2018,vol. 1, No.1, pp.180-181.
19. Statement for the Record Worldwide Threat Assessment of the US Intelligence Community, Senate Armed Services Committee. February 9, 2016.p 7.
20. Suzanne Maloney, Done deal! As the Iran nuclear agreement is implemented, sanctions and prisoners are released, Brookings Institution, 2016: http://www.brookings.edu/blogs/markaz/pos ts/2016/01/17-iran-nuclear-deal-sanctionsrelief-prisoner-releasemaloney