الدراسات العربية الأوراسية

АРАБИСТИКА ЕВРАЗИИ

EURASIAN ARABIC STUDIES

ЕВРАЗИЯ АРАБИСТИКАСЫ

2018, No. 1

Казанский (Приволжский) федеральный университет
Египетско-российский фонд культуры и науки
Центр арабской культуры «Аль-Хадара»

АРАБИСТИКА ЕВРАЗИИ

Научный журнал

2018, № 1
Издаётся с августа 2018 года – 4 выпуска в год
Адрес редакции:
420111, Россия, г. Казань, ул. Пушкина, 1/55
Тел.: +7 (843) 221-33-92
E.mail: arabicstudies@mail.ru
Web Site : xxxx
Свидетельство о регистрации печатного СМИ (журнал) ПИ № ФС 77 – 73332 от 24.07.2018.
Подписано в печать 25.08.2018 . Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 70x100 1/16. Тираж 500 экз.
Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета. 420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37.
Тел.: (843) 233-73-59, 233-73-28.
Напечатано в Египте, Российские Новости
11769 Nozha, 114 Joseph Tito St., Helioplis – Cairo – Egypt
Tel.: + (202) 219 271 57 & 58 Fax : + (202) 219 271 50
www.russiannewsar.com secertary_ert@yahoo.com

Редакционно-издательская группа
Ответственный секретарь
Шамсутдинова Э.Х. (г. Казань, Россия)
Научный редактор
Субич В.Г., канд. филол. наук (г. Казань, Россия)
Оператор сайта
Гафиятова Э.В., канд. филол. наук, доцент (г. Казань, Россия)
Ответственный за выпуск
Витоль Е.В. (г. Казань, Россия)
Корректор
Смирнов П.О. (г. Казань, Россия)

Учредитель, шеф-редактор
Хайрутдинов Р.Р., канд. ист. наук, доцент (г. Казань, Россия)
Учредитель, главный редактор
Мингазова Н.Г., канд. филол. наук, доцент (г. Казань, Россия)

Заместитель главного редактора
Закиров Р.Р., канд. филол. наук, доцент (г. Казань, Россия)

Председатель редакционной коллегии
Эль-Шафи Х., директор Египетско-российского фонда культуры и науки (г. Каир, Египет)

Сопредседатели редакционной коллегии
Аль-Фоади Р.А., Ph.D., доцент (г. Багдад, Ирак)
Аль-Джарф Р.С., Ph.D., профессор (г. Рияд, Саудовская Аравия)
Берникова О.А., канд. филол. наук, доцент (г. Санкт-Петербург, Россия)
Ибрагимов И.Д., канд. пед. наук, доцент (г. Пятигорск, Россия)
Кириллина С.А., д-р ист. наук, профессор (г. Москва, Россия)

Редакционная коллегия
Аль-Аммари М.С., канд. пед. наук (г. Казань, Россия)
Алмазова Л. И., канд. филос. наук (г. Казань, Россия)
Алексеев И.Л., канд. ист. наук (г. Москва, Россия)
Аликберов А.К., канд. ист. наук (г. Москва, Россия)
Большаков О.Г., д-р ист. наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)
Галиев М.Х., канд. филол. наук (г. Москва, Россия)
Гатин М.И. (г. Казань, Россия)
Гюнтер С., Ph.D., профессор (г. Гёттинген, Германия)
Дьяков Н.Н., д-р ист. наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)
Дмитриев К., Ph.D. (Сент-Андрус, Соединённое Королевство Великобритании и Северной Ирландии)
Зайнуллин Г.Г., д-р филол. наук, профессор (г. Казань, Россия)
Замалетдинов Р.Р., д-р филол. наук, профессор (г. Казань, Россия)
Кашаф Ш.Р. (г. Москва, Россия)
Кузнецов В.А., канд. ист. наук (г. Москва, Россия)
Кямилев С.Х., канд. филол. наук (г. Москва, Россия)
Лаззерини Э., Ph.D., профессор (г. Блумингтон, США)
Мухетдинов Д.В., канд. полит. наук, профессор
(г. Москва, Россия)
Наумкин В.В., д-р ист. наук, профессор (г. Москва, Россия)
Орфали Б., Ph.D. (Бейрут, Ливан)
Пиотровский М.Б., д-р ист. наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)
Попов В.В., канд. ист. наук (г. Москва, Россия)
Прозоров С.М., канд. ист. наук (г. Санкт-Петербург, Россия)
Пшихачев Ш.А. (г. Москва, Россия)
Редькин О.И., д-р филол. наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)
Резван Е.А., д-р ист. наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)
Суворов М.Н., д-р филол. наук, профессор (г. Санкт-Петербург, Россия)
Сюкияйнен Л.Р., д-р юр. наук, профессор (г. Москва, Россия)
Тимерханов А.А., д-р филол. наук, доцент (г. Казань, Россия)
Тулеубаева С.А., д-р филол. наук, доцент (г. Астана, Казахстан)
Фарах С., д-р филос. наук, профессор (г. Москва, Россия)
Фролов Д.В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва, Россия)
Шайхуллин Т.А., д-р филол. наук, доцент (г. Казань, Россия)
Шульц Э., Ph.D., профессор (г. Лейпциг, Германия)
Эль-Ханнаш М., Ph.D., профессор (г. Фес, Марокко)
Ярмакеев И.Э., д-р филол. наук, профессор (г. Казань, Россия)

Kazan (Volga Region) Federal University
Egyptian-Russian Foundation for Culture and Science
Arabic culture centre “Al-Khadara”

EURASIAN ARABIC STUDIES

Scientific journal

2018, № 1
Published since August 2018 – 4 issues per year
Editorial address:
1/55, Pushkin Str., Kazan, Russia, 420111
Phone: +7 (843) 221-33-92
E.mail: arabicstudies@mail.ru
Web Site: xxxx
The mass media (journal) registration certificate ПИ № ФС 77 – 73332. Issued July 24, 2018. Subscription index: submitted for processing.
Approved for 25.08.2018.
Page size 70x100 1/16. Printing run 500 copies.
Printed at Kazan Federal University Publishing house.
1/37, ProfessorNuzhinStr., Kazan, 420008
Phone: (843) 233-73-59, 233-73-28.
Printed in Egypt, Russian News
11769 Nozha, 114 Joseph Tito St., Helioplis – Cairo – Egypt
Tel.: + (202) 219 271 57 & 58 Fax : + (202) 219 271 50
www.russiannewsar.com secertary_ert@yahoo.com

Editorial and Publishing Board
Assistant Editor
Shamsutdinova E.Kh. (Kazan, Russia)
Science Editor
Subich V.G., Candidate of Philology (Kazan, Russia)
Website Operator
Gafiyatova E.V., Candidate of Philology, Associate Professor (Kazan, Russia)
Output Editor
Vitol E.V. (Kazan, Russia)
Corrector
Smirnov P.O. (Kazan, Russia)

Founder, Editor-in-chief
Khayrutdinov R.R., Candidate of History, Associate Professor (Kazan, Russia)

Founder, Executive Editor
Mingazova N.G., Candidate of Philology, Associate Professor (Kazan, Russia)

Deputy Editor
Zakirov R.R., Candidate of Philology, Associate Professor (Kazan, Russia)

President of the Editorial Board
El-Shafie H., Dr., President of the Egyptian-Russian Foundation for Culture and Science (Cairo, Egypt)

Board Executives
Al-Foadi R.A., Ph.D., Associate Professor (Baghdad, Iraq)
Al-Jarf R.S., Ph.D., Professor (Riyadh, Saudi Arabia)
Bernikova O.A., Candidate of Philology, Associate Professor (Saint Petersburg, Russia)
Ibragimov I.D., Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Pyatigorsk, Russia)
Kirillina S.A. Doctor of History, Professor (Moscow, Russia)

Editorial Board
Al-Ammari M.S., Candidate of Pedagogy, Associate Professor (Kazan, Russia)
Almazova L.I., Candidate of Philosophy (Kazan, Russia)
Alekseev I.L., Candidate of History (Moscow, Russia)
Alikberov A.A., Candidate of History (Moscow, Russia)
Bolshakov O.G., Ph.D., Professor (Saint Petersburg, Russia)
Dyakov N.N., Ph.D., Professor (Saint Petersburg, Russia)
Dmitriev K., Ph.D. (St Andrews, United Kingdom)
El-Hannach M., Ph.D., Professor (Fez, Morocco)
Farah S., Ph.D., Professor (Moscow, Russia)
Frolov D.V., Ph.D., Professor (Moscow, Russia)
Galiev, M. Kh., Candidate of Philology (Moscow, Russia)
Gatin M.I. (Kazan, Russia)
Gunther S., Ph.D., Professor (Göttingen, Germany)
Kashaf Sh. R. (Moscow, Russia)
Kyamilev S.Kh., Candidate of Philology (Moscow, Russia)
Kuznetsov V.V., Candidate of History (Moscow, Russia)
Lazzerini E., Ph.D., Professor (Bloomington, USA)
Mukhetdinov D.V., Candidate of Political Science, Professor (Moscow, Russia)
Naumkin V.V., Ph.D., Professor (Moscow, Russia)
Orfali B., Ph.D. (Beirut, Lebanon)
Piotrovsky M.B., Ph.D., Professor (Saint Petersburg, Russia)
Popov V.V., Candidate of History (Moscow, Russia)
Prozorov S.M., Candidate of History (Saint Petersburg, Russia)
Pshikhachev Sh.A. (Moscow, Russia)
Redkin O.I., Doctor of Philology, Professor (Saint Petersburg, Russia)
Rezvan E.A., Doctor of History, Professor (Saint Petersburg, Russia)
Schulz E., Ph.D., Professor (Leipzig, Germany)
Shaikhullin T.A., Doctor of Philology, Associate Professor (Kazan, Russia)
Suvorov M.N., Doctor of Philology, Professor (Saint Petersburg, Russia)
Sykiainen L.R. Ph.D., Professor (Moscow, Russia)
Timerkhanov A.A., Doctor of Philology, Associate Professor (Kazan, Russia)
Tuleubaeva S.A., Doctor of Philology, Associate Professor (Astana, Kazakhstan)
Yarmakeev I.E., Doctor of Philology, Professor (Kazan, Russia)
Zaynullin G.G., Doctor of Philology, Professor (Kazan, Russia)
Zamaletdinov R.R., Doctor of Philology, Professor (Kazan, Russia)

جامعة قازان الفيدرالية
المؤسسة المصرية الروسية للثقافة والعلوم
المركز الثقافي العربي "الحضارة"

الدراسات العربية الأوراسية

مجلة علمية

العدد الأول – 2018
تم النشر في أغسطس 2018

عنوان التحرير:

1/55 ش بوشكين، قازان، روسيا، 420111
رقم الهاتف: 92-33-221(843)+7
البريد الإلكتروني: arabicstudies@mail.ru
موقع الويب: xxxx

شهادة تسجيل وسائل الإعلام (مجلة)
ПИ № ФС 77 73332. صادرة في 24 يوليو 2018.
قدمت للطباعة 02-09-2018 . طباعة أوفست للغلاف ورقمية للمتن .
حجم الورق 1/16 70x100. الكمية المطبوعة 500 نسخة
طبعت من التصميم الأصلي لمطبعة دار نشر جامعة قازان الفيدرالية.
1/37 ش بروفيسور نوجين، ، قازان، روسيا.
الرقم البريدي 420008
رقم الهاتف:28-73-233 ,59-73-233 (843).
طبعت بجمهورية مصر العربية، دار نشر أنباء روسيا
11769 النزهة ، 114 ش جوزيف تيتو، هليوبوليس - القاهرة.
تليفونات : 58 & 57 271 219 (202) +
فاكس : 50 271 219 (202) +

secertary_ert@yahoo.com www.russiannewsar.com

مجموعة التحرير والنشر

السكرتير المسؤل
شامسوتدينوفا أ.خ. (قازان ، روسيا)

المحرر العلمي
سوبيتش ف.ج دكتور العلوم اللغوية (قازان ، روسيا)

مشغل الموقع
جافييانوفا أ.ف. أستاذ مساعد العلوم اللغوية (قازان ، روسيا)

المسؤول عن هذا الإصدار
فيتول إ.ف. (قازان ، روسيا)

مصحح
سميرنوف ب.أو. (قازان ، روسيا)

المؤسس والمشرف على التحرير
خيروتدينوف ر.ر. دكتورالعلوم التاريخية، أستاذ مساعد (قازان، روسيا)

المؤسس، ورئيس التحرير
مينجازوفا ن.ع. دكتور العلوم اللغوية، أستاذة مساعدة (قازان، روسيا) .

مساعد رئيس التحرير
زاكيروف ر.ر. دكتور العلوم اللغوية، أستاذ مساعد (قازان، روسيا)

رئيس مجلس التحرير
د.حسـين الشـافعي رئيس مجلس إدارة المؤسسة المصرية الروسية للثقافة والعلوم (القاهرة - مصر)

الرؤساء المشاركون لمجلس التحرير

الفوادي رحيم، أستاذ مساعد (بغداد ، العراق)

الجرف ريما ، أستاذ (الرياض ، المملكة العربية السعودية)

بيرنيكوفا أو.أ، دكتورة العلوم اللغوية، أستاذة مساعد (سانت بطرسبورج ، روسيا)

إيبرأجيموف إ.د. ، دكتور في العلوم اللغوية وأستاذ مساعد (بياتيجورسك، روسيا)

كيريلّينا س.أ.، بروفيسور- دكتور في العلوم التاريخية (موسكو ، روسيا)

مجلس التحرير

العماري م.ص. دكتور العلوم التربوية (قازان، روسيا) .
لمازوفا ل.إ. دكتور العلوم الفلسفية (قازان، روسيا) .
آليكسييف إ.ل. دكتور العلوم التاريخية (موسكو، روسيا)
آليكبيروف آ.ك. دكتور العلوم التاريخية (موسكو، روسيا)
بولشاكوف و.ج. بروفيسور - دكتور العلوم التاريخية (سانت بطرسبورج، روسيا)
جالييف م.خ. دكتورالعلوم اللغوية (موسكو، روسيا) .
جاتين م.ي (قازان، روسيا) .
جيونتير س. دكتور – بروفيسور (جيوتتينجين – ألمانيا) .
دياكوف ن.ن. دكتور العلوم التاريخية – بروفيسور (سانت بطرسبورج) .
دميتريف ك. دكتور (سنت – أندروس، المملكة المتحدة وشمال إيرلندا) .
زائينوللين ج.ج. دكتور العلوم اللغوية – بروفيسور (قازان – روسيا) .
زامالييتدينوف ر.ر. دكتور العلوم اللغوية – بروفيسور (قازان – روسيا) .
كاشاف ش.ر. (موسكو – روسيا) .
كوزنيتسوف ف.أ. دكتور العلوم اللغوية (موسكو – روسيا) .
كياميلوف س.خ. دكتور العلوم اللغوية (موسكو – روسيا) .
لازيريني أ. دكتور – بروفيسور (بولمنجتون – أمريكا) .
مخيتدينوف د.ف. دكتور العلوم السياسية – بروفيسور (موسكو – روسيا) .
ناعومكين ف.ف. دكتور في التاريخ – بروفيسور (موسكو – روسيا) .
عرفلي ف. دكتور (بيروت – لبنان) .
بيوتروفسكي م.ب. دكتور في التاريخ – بروفيسور (سانت بطرسبورج – روسيا) .
بابوف ف.ف. دكتور في التاريخ (موسكو – روسيا) .
برازوروف س.م. دكتور في التاريخ (سانت بطرسبورج - روسيا).
بشيخاتشوف ش.أ. (موسكو – روسيا) .
ريدكين أو.إي. دكتور العلوم اللغوية – بروفيسور (سانت بطرسبورج - روسيا).
ريزفان إي.أ. دكتور في التاريخ – بروفيسور (سانت بطرسبورج - روسيا).
سوفوروف م.ن. دكتور العلوم اللغوية – بروفيسور (سانت بطرسبورج - روسيا).
سيوكيايانين ل.ر. دكتور القانون – بروفيسور (موسكو - روسيا).
تيميرخانوف أ.أ. دكتور العلوم اللغوية – أستاذ م. (قازان – روسيا).
توليؤبايفا س.أ. دكتور العلوم اللغوية – أستاذ م. (أستانا- كازاخستان) .
فرح س. دكتور العلوم اللغوية – بروفيسور (موسكو – روسيا).
فرالوف د.ف. دكتور العلوم اللغوية – بروفيسور (موسكو – روسيا).
شيخوللين ت.أ. دكتور العلوم اللغوية – أستاذ م. (قازان – روسيا).
شولتس أ. دكتور – بروفيسور (ليبزج – ألمانيا) .
الحناش م. دكتور – بروفيسور (فاس – المغرب) .
يرماكييف إي.أ. دكتور العلوم اللغوية (قازان – روسيا).

المحتويات

كلمة رئيس التحرير(باللغة العربية) 9
كلمة رئيس التحرير (باللغة الروسية) 10
كلمة رئيس التحرير (باللغة الانجليزية) 11
كلمة رئيس التحرير (باللغة التتارية) 12

للمناقشـــــــــة

كياميليف س.خ. حول تحسين نظام الترجمة الصوتية للنصوص الجرافيكية العربية 13

العلـــــوم اللغوية

رحيم علي الفوادي. الجامع اللغوي في العربية 29
علي عبد علي. موقف علماء المسلمين من الاشتراك في اللغة العربيَّة 43
أندرإياسيان أ.ك. حول تفسير الفعل في التقاليد النحوية العربية والأرمنية (في سياق التأثير اليوناني) 51
ماغوميدوف م. إ.، ماغوميدوفا ب.م. بعض جوانب نقل العامية العربية عند ترجمتها إلى اللغة الروسية 63
مينغازوفا ن.ع.، زاكيروف ر.ر.، سوبيچ ف.غ. الجمل المركبة في سورة «البقرة» من القرآن الكريم: الموقف الوظيفي 75
سوفوروف م. ن. رواية تاريخية في الأدب الحديث في اليمن 87

العلـــــوم التربوية

ريما سعدو سعاده الجرف. صعوبات التعرف على الرموز المكتوبة لدى طالبات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي 95
إيبرأغيموف إ.د. المحتوى التعليمي المنهجي والموضوعي لنموذج المستوى لتدريس اللغة العربية 139
موخاميتزيانوف إ.م.، رأخيموف إ.أ. طرق وأساليب تدريس اللغة في إطار الدورة الخاصة في المدارس الثانوية في قازان 151

СОДЕРЖАНИЕ

كلمة رئيس التحرير 9

Колонка главного редактора 10

Editor-in-Chief column 11

Баш мөхәррир колонкасы 12

ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

Кямилев С.Х. К вопросу об оптимизации систем транслитерации арабографичных текстов 13

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

رحيم علي الفوادي. الجامع اللغوي في العربية 29

علي عبد علي. موقف علماء المسلمين من الاشتراك في اللغة العربيَّة 43

Андреасян А.К. О толковании глагола в арабской и армянской грамматических традициях (в контексте греческого влияния) 51

Магомедов М.И., Магомедова П.М. Некоторые аспекты передачи арабских диалектизмов при переводе на русский язык 63

Mingazova N.G., Zakirov R.R., Subich V.G. Complex subordinate sentences in the surah «The Cow» of the Quran: functional approach 75

Suvorov M.N. Historical novel in modern literature of Yemen 87

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ريما سعدو سعاده الجرف. صعوبات التعرف على الرموز المكتوبة لدى طالبات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي 95

Ибрагимов И.Д. Учебно-методическое и тематическое содержание уровневой модели обучения арабскому языку 139

Mukhametzyanov I.M., Rakhimov E.A. The methods and the ways of teaching the Arabic language within the frame of the private course in secondary educational establishments in Kazan 151

CONTENT

Editor-in-Chief column (In Arabic) 9

Editor-in-Chief column (In Russian) 10

Editor-in-Chief column (In English) 11

Editor-in-Chief column (In Tatar) 12

FOR DISCUSSION

Kyamilev S.Kh. On the optimization of the transliteration system of Arabic graphic texts 13

PHILOLOGY

Al-foadi R.A. The language unifier in Arabic 29

Ali A.A. The position of Muslim Scholars to homonymy in the Arabic language 43

Andreasyan A.K. The verb interpretation in Arabic and Armenian grammatical traditions (in the context of Greek influence) 51

Magomedov M.I., Magomedova P.M. Some aspects of preserving the meaning of the Arabic Dialectisms in the Russian language 63

Mingazova N.G., Zakirov R.R., Subich V.G. Complex subordinate sentences in the surah «The Cow» of the Quran: functional approach 75

Suvorov M.N. Historical novel in modern literature of Yemen 87

PEDAGOGY

Al-Jarf R.S. First, second and third grade students' word identification difficulties 95

Ibragimov I.D. The educational and thematic content of the level model Arabic teaching 139

Mukhametzyanov I.M., Rakhimov E.A. The methods and the ways of teaching the Arabic language within the frame of the private course in Secondary educational establishments in Kazan 151

القراء الأعزاء ..

مع نهايات القرن الثامن عشر بدأ ظهور علم الاستشراق الذي سرعان ما انقسم لمدرستين : غربية وشرقية.

وعلى حين ارتبط الاستشراق الغربي بالمشروع الاستعماري الفرنسي البريطاني للدول العربية ، وأصبح الاستشراق وجها ثقافيا لهذا الاستعمار (وهو ما يفسر ظهور مصطلح الاستشراق لأول مرة في قاموس الأكاديمية الفرنسية عام 1838 ، وفي اللغة الإنجليزية عام 1779) ، فقد كان الاستشراق في روسيا ذو ملمح آخر .

بدأت معرفة روسيا بالشرق العربي المسلم من خلال رحلات الحجاج المسيحيين إلى الديار المقدسة ، واتسمت هذه المعرفة آنذاك بالوصف ، ولعله من أوائل التجار الذين زاروا بلاد الشرق (أفاناس ينكيتن لثمان سنوات وألف كتابا عنها (الرحلة الواقعة وراء ثلاثة بحور) .

لكن ما شكل مصدرا هاما من مصادر معرفة الروس بالعالم الإسلامي والثقافة العربية الإسلامية كانت الشعوب المسلمة المجاورة لروسيا، كما أن صلات روسيا مع بلدان الجوار الإسلامي – وانضمام بعضها لروسيا - زاد من الرغبة في هذه المعرفة .

واذا كانت معرفة العالم الإسلامي في أوروبا الغربية ارتبطت في بدايتها بمشروعها الإستعماري وبعداء الكنيسة للإسلام باعتباره تحديا وخطرًا ، فإن الدراسات الشرقية كانت لعالم قريب يتعايش الروس معه ، وبينه .

فحسبما يرى أغناطيوس كراتشكوفسكي (1883-1951) فإن العصر الجديد في تاريخ الاستعراب الروسي يبدأ من مرسوم 1804 حيث أدخل هذا المرسوم تدريس اللغات الشرقية في المدارس العليا ، وأسس اقساما خاصة للغات الشرق .

شجعت الحكومات الروسية على الدوام دراسة التراث العربي الاسلامي ، اذ كانت المصادر الثقافية العربية ركنا أساسيا من مصادر معرفة شعوب القوقاز وأسيا الوسطى ، وهو ما شكل التحاما ثقافيا إذ (كنا نعيش جنبا الى جنب ، وكانت معارفنا تزداد بهذا التعايش عمقا) .

ومع ظهور أول ترجمة للقرآن الكريم (1716) للغة الروسية قام بها بيوتر بوستينكوف ، بدأ ظهور دراسات شرقية عميقة ساعد عليها ظهور مطبعة عربية في 1722 ، وبدأ يتردد على روسيا علماء مسلمين كان منهم جمال الدين الأفغاني (1838-1897) والذي قضى عدة سنوات في سانت بطرسبورج وبدأ تدريس اللغة العربية بأساتذة عرب حتى وصول الشيخ عياد الطنطاوي كأول معلم للعربية بسانت بطرسبورج (1847-1861) بعد أن كان تدريسها بمعلمين من فرنسا وبولندا .

ومع تأسيس جامعة قازان مطلع القرن التاسع عشر ، صار الاهتمام بدراسات الشرق أكثر تبحرا ، بعد أن جلب الرحالة التتار في رحلاتهم للدول العربية الكتب والمخطوطات التي تعد أحد ركائز مكتبتها الكبرى ، والتي تزخر بآلاف المخطوطات من الشرق .

العلاقات بين الدول العربية والإسلامية ، وبين روسيا هي علاقات متعددة المستويات ، وهي تشهد في الآونة الأخيرة تطورا لمساراتها التي تتخذ فيها روسيا مواقف مبدئية من دعم لحقوق الشعب الفلسطيني ، وللحرب على الإرهاب، والذي يتخذ من الدين الإسلامي عباءة له (وفي هذا الصدد نشير إلى صدور حكم المحكمة الدستورية العليا في روسيا عام 2003 باعتبار جماعة الإخوان المسلمين وتنظيماتها المسلحة جماعة إرهابية، ذلك قبل أن تنتبه دول عربية كثيرة لخطر هذه الجماعات الإرهابية بسنوات) .

كما أن موقف روسيا المبدئي من الحرب الإرهابية في سوريا ، والتي كلفتها الكثير متحدية المجتمع الغربي / الأمريكي الداعم للمعارضة المسلحة ، كان هذا الموقف منسجما مع المواقف الروسية التي رفعت شعارات للوقوف في وجه عالم أحادي القطبية.

من هنا ... ومن جنبات جامعة قازان وبالتعاون مع المؤسسة المصرية الروسية للثقافة والعلوم الفيدرالية ومركز الحضارة بالجامعة تأتي مبادرتنا بإصدار هذه المطبوعة المحكمة بالعربية والروسية والتاتارية والانجليزية ،والتي تستكتب رموزا ثقافية معروفة من العراق والسعودية والمغرب ولبنان واليمن، إلى جانب رفاقهم من روسيا وكازاخستان والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا والمملكة المتحدة بها تأكيدا للاهتمام الروسي بالتراث الشرقي الثقافي والديني والتاريخي ، و ترسيخا لأواصر التواصل الثقافي بين شعوب بلادنا، وهي الأواصر التي تمتد جذورها امتدادا تاريخيا العلاقات الصديقة بين بلادنا ، واثقين بأن هذه المبادرة ستصب في صالح هذه العلاقات .

د. حسيـــن الشافعي
h.elshafie57@mail.ru

Дорогие читатели!

В настоящее время развитие многосторонних связей со странами Арабского Востока является актуальным как для России, в целом, так и для Татарстана, в частности. Территория республики исторически воспринимается как перекресток восточной и западной культур, ислама и христианства, оазиса толерантности и взаимопонимания, которым наш многонациональный народ гордится на протяжении многих веков. Это объясняет и все возрастающий интерес к арабистике: арабской культуре, обычаям, традициям, литературе и арабскому языку – языку Священного Корана, языку культурного наследия татарского народа.

Первыми источниками для арабистики явились арабоязычные труды по географии, истории, мусульманскому праву, этнографии арабов, и т.д. Арабистика была тесно связана с исламским богословием: арабский язык изучался для толкования Священного Корана. Все это послужило ее формированию как целого комплекса гуманитарных наук, изучающих историю, экономику, язык и культуру арабских народов.

Становление арабистики как научной дисциплины в рамках российского востоковедения тесно связано с Казанским университетом, в истории которого она занимает важное место. Казанская научная школа российской арабистики с ее историко-филологической и сравнительно-исторической направленностью исследований, ассоциируется с именем крупного ученого-арабиста Христиана Френа (1782-1851), который преподавал арабский язык наряду с другими восточными языками с 1807 по 1817 годы на кафедре восточных языков, образованной в 1807 году. Также следует отметить создателя Казанской школы ориенталистов Мирзу Мухаммеда Али (Александра) Казембека и автора первого опубликованного перевода Корана с арабского языка на русский Гордия Саблукова. Возрождение арабистики в Казанском университете невозможно представить без имени видного татарского ученого, академика РАО и АН РТ Мирзы Махмутова, который преподавал там арабский язык в советское время, а позднее развивавшееся благодаря организационным и научным усилиям Миркасыма Усманова, Габдулзямиля Зайнуллина и других коллег.

В первый номер журнала «Арабистика Евразии» включены научные изыскания ученых из Армении, Ирака, Российской Федерации и Саудовской Аравии, посвященные проблемам изучения лексического уровня арабского языка, синтаксического уровня языка Корана; сопоставлению грамматического уровня арабского и армянского языков, специфике перевода арабских диалектизмов, обзору исторического романа в литературе Йемена, выявлению типичных ошибок учащихся при обучении буквам арабского языка, содержания уровневой модели обучения арабскому языку и преподавания арабского языка в средней школе г. Казани. На обсуждение выносится оптимизация систем транслитерации арабографичных текстов.

Мы надеемся, что наш журнал будет способствовать объединению отечественных и зарубежных ученых арабистов и исламоведов, распространению их научных идей и открытий во благо развития арабистики, сохранения и поддержания толерантности и противодействия радикализму.

С уважением, учредители
шеф-редактор Рамиль Хайрутдинов,
главный редактор Наиля Мингазова

Dear readers!

Currently, the development of multilateral ties with the countries of the Arab East is relevant both for Russia, in general, and for Tatarstan, in particular. The territory of the republic is historically perceived as the crossroads of Eastern and Western cultures, Islam and Christianity, an oasis of tolerance and mutual understanding, which our multinational people have been proud of for many centuries. This explains the growing interest in the Arabic studies: Arabic culture, customs, traditions, literature and the Arabic language – the language of the Holy Quran, the language of the cultural heritage of the Tatar people.

The first sources for the Arabic studies were the Arabic language works on geography, history, Islamic law, the ethnography of the Arabs, etc. The Arabic studies were closely connected with theology: the Arabic language was studied for the interpretation of the Holy Quran. All this served its formation as a complex of humanities, studying the history, economy, language and culture of the Arab peoples.

Formation of Arabic studies as a scientific discipline within the framework of Russian oriental studies is connected with Kazan University: it occupies an important place in its history. The Kazan scientific school of Russian Arab studies with its historical-philological and comparative-historical research is connected with the name of the great Arab scientist Christian Frähn (1782-1851), who had been teaching Arabic along with other Oriental languages from 1807 to 1817 to later form the Oriental Languages Department in 1807. Worth mentioning is also creator of Kazan Oriental School Mirza Muhammad Ali (Alexander) Kazembek and the author of the first published translation of the Quran from Arabic into Russian Gordiy Sablukov. The revival of the Arabic studies at Kazan University cannot be imagined without the name of Mirza Makhmutov, an outstanding Tatar scientist, academician of the Russian Academy of Sciences and the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, who taught the Arabic language at the university in the Soviet era. Later, the Arabic studies developed due to the organizational and scientific endeavor of Mirkasym Usmanov, Gabdulzamil Zainullin, and other colleagues.

The first issue of the "Eurasian Arabic studies" journal includes scientific research of scholars from Armenia, Iraq, the Russian Federation and Saudi Arabia, devoted to the problems of studying the lexical level of the Arabic language; the syntactic level of the Quran language; the contrastive analysis of the grammatical level of Arabic and Armenian; the peculiarities of translating Arabic dialect words; the review of the historical novel in Yemeni literature; first, second and third grade students' Arabic word identification difficulties; the content of the level model Arabic teaching and teaching Arabic in Kazan secondary school. The optimization of the transliteration system of Arabic graphic texts is put forward for discussion.

We hope that our journal will unite the Russian and foreign specialists of the Arabic and Islamic studies, the dissemination of their scientific ideas and discoveries for the benefit of the development of the Arabic studies, the preservation and maintenance of tolerance and counteraction to radicalism.

Sincerely, the founders

Editor-in-Chief Ramil Khayrutdinov,

Executive Editor Nailya Mingazova

Кадерле укучылар!

Хәзерге вакытта Гарәп һәм Көнчыгыш илләре белән күпъяклы элемтәләр үсеше, гомумән алганда, Россия өчен, һәм, аерым алганда, Татарстан өчен дә актуаль булып тора. Республика территориясе тарихи яктан көнчыгыш һәм көнбатыш мәдәниятләре, ислам һәм христиан диннәре кисешү урыны, толерантлык һәм аңлашып яшәү оазисы дип кабул ителә – әлеге күренеш күп гасырлар дәвамында безнең күпмилләтле халкыбызның горурлыгы булып тора. Бу – гарәбне өйрәнү фәненә (гарәп мәдәниятенә, гореф-гадәтләренә, традицияләренә, гарәп әдәбиятына һәм Изге Коръән, татар халкының мәдәни мирасы теле булып торган гарәп теленә) карата зур кызыксынуны да аңлата.

Гарәбне өйрәнү фәнендә беренче чыганаклар булып гарәп телендә язылган география, тарих, ислам хокукы, гарәпләр этнографиясенә һ.б. кагылышлы хезмәтләр исәпләнә. Гарәбне өйрәнү фәне ислам дине тәгълиматы белән тыгыз бәйләнештә үсә: гарәп телен Изге Коръәнне аңлату өчен өйрәнгәннәр. Болар барысы да гарәп халыкларының тарихын, икътисадын, телен һәм мәдәниятен өйрәнүче гуманитар фәннәрнең бер комплекс буларак формалашуына этәргеч бирделәр.

Гарәбне өйрәнүнең, гыйльми фән буларак, Россия шәрык фәне кысаларында формалашуы Казан университеты белән тыгыз бәйләнгән: университет тарихында ул мөһим урын алып тора. Россия арабистикасының Казан фәнни мәктәбе, аның тарихи-филологик һәм чагыштырма-тарихи юнәлештәге тикшеренүләре, бөек галим һәм гарәбне өйрәнү белгече Христиан Френ (1782-1851) исеме белән күз алдына китерелә. Ул гарәп телен 1807 елда оештырылган көнчыгыш телләре кафедрасында, башка көнчыгыш телләре белән берраттан, 1807-1817 елларда укыта. Шулай ук ориенталистлар мәктәбен оештыручы Мирза Мөхәммәд Гали (Александр) Казембәкне һәм Коръәннең рус телендә беренче тапкыр бастырылган тәрҗемәсе авторы Гордий Саблуковны әйтеп үтәргә кирәк. Казан университетында гарәбне өйрәнүне тергезүне күренекле татар галиме, Россия Мәгариф Академиясенең һәм Татарстан Республикасы Фәннәр Академиясенең академигы, совет чорында университетта гарәп телен укыткан Мирза Мәхмүтовтан башка күз алдына китереп булмый. Соңрак Казан университетында гарәбне өйрәнү фәне Миркасыйм Госманов, Габделҗәмил Зәйнуллин һәм башка хезмәттәшләребезнең оештыру һәм фәнни тырышлыклары ярдәмендә үсеш ала.

«Евразия Арабистикасы» журналының беренче санына Әрмәнстан, Гыйрак, Россия Федерациясе һәм Согуд Гарәбстаны галимнәренең, гарәп телен лексик яктан өйрәнү, Коръән телен синтаксик яктан өйрәнү, гарәп һәм әрмән телләрен грамматик яктан чагыштыру, гарәп диалектизмнарны тәрҗемә итү үзенчәлекләре, Йәмән әдәбиятының тарихи романын күзәтү, укучыларның гарәп хәрефләрен өйрәнгәндә типик хаталарын ачыклау, гарәп теле укыту моделе һәм Казан мәктәбендә гарәп теле укытуы кебек проблемаларга багышланган фәнни тикшеренүләр кертелде. Фикер алышуга гарәп графикасында язылган текстларның транслитерация системасын гадиләштерү мәсьәләсе чыгарыла.

Безнең журнал илебез һәм чит илләрнең гарәпне өйрәнү белгечләрен һәм ислам гыйлеме белгечләрен берләштерүгә ярдәм итәр, аларның гарәпне өйрәнү юнәлешендәге фәнни идеяләрен һәм ачышларын таратырга, танытырга, толерантлыкны сакларга һәм якларга, радикализмга каршы торырга ярдәм итәр дип ышанабыз.

Хөрмәт белән, оештыручылар
шеф-мөхәррир Рамил Хәйретдинов,
баш мөхәррир Наилә Минһаҗева

ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ

УДК 81

ON THE OPTIMIZATION OF THE TRANSLITERATION SYSTEM OF ARABIC GRAPHIC TEXTS
К ВОПРОСУ ОБ ОПТИМИЗАЦИИ СИСТЕМ ТРАНСЛИТЕРАЦИИ АРАБОГРАФИЧНЫХ ТЕКСТОВ

С.Х. Кямилев
Институт востоковедения Российской академии наук
said@iicmoscow.org

Submission Date: 16.02.18

Аннотация

Данное исследование посвящено решению оптимизации систем транслитерирования арабографичных текстов на базах латинского и русского алфавитов – латиницы и кириллицы. Под оптимизацией базирующихся на этих двух алфавитах систем транслитерации понимается максимально возможное освобождение их от тех узких мест, которые продолжают сохраняться и в той и в другой системах как наследие докомпьютерных времен, хотя современные компьютерные технологии уже вполне позволяют преодолеть их. В предлагаемом для широкого обсуждения проекте оптимизации научной транслитерации, представленном в виде сводной аналитической Таблицы латинской и русской научной транслитерации арабских текстов, рекомендуется освободиться от композитных буквенных знаков (диграфов, триграфов и т.п.), причем в транслитерации на кириллице еще и максимальным образом воспользоваться незадействованными орфографическими ресурсами русского языка. В Таблице главное внимание уделено первому уровню латинской транслитерации. Её второй – полный уровень, а также транслитерация в полном же объёме на кириллице могут быть уверенно представленными лишь по итогам всестороннего обсуждения предложенного первого уровня. Именно такой подход позволяет в перспективе создать унифицированную двухуровневую систему транслитерации арабографичных текстов на базе двух алфавитов, в которой вторые, полные уровни мыслятся как органическое продолжение первых, как их всемерное расширение и углубление.

Излишне специально говорить, насколько реализация предлагаемых идей способствовала бы углублению интернационализации столь важного для всей арабистики инструмента, как транслитерация арабографичных текстов, а с

нею и для дальнейшего упрочения международной интеграции самой науки по замечательному примеру того, какой она была в XIX – начале XX веков.

Ключевые слова: *система транслитерирования, арабографичный текст, латиница, кириллица, арабский язык*

Abstract

The paper deals with the optimization of the transliteration system of Arabic graphic texts on the basis of the Latin and Russian alphabets – Latin or Cyrillic letters. The optimization of the transliteration system, based on these alphabets, is understood as the maximum possible release from the shortcomings that continue to persist in both systems as a legacy of pre-computer times, although modern computer technologies already fully allow them to be overcome. In the proposed project for the optimization of the scientific transliteration, presented in the form of the summary analytical Table of the Latin and Russian scientific transliteration of Arabic texts, it is pronouncedly recommended not to use composite alphabetic signs (digraphs, trigraphs, etc.), and in Cyrillic transliteration to extend to the maximum use of the spelling resources of the Russian language. In the Table, the main attention is paid to the first level of Latin transliteration. Its second complete level, as well as complete Cyrillic transliteration, can be confidently presented only after a comprehensive discussion of the proposed first level. Just such an approach makes it possible in the long term to create a unified and reliable two-level system of transliteration of Arabic-graphic texts based on two alphabets, in which the second, complete levels come forward as an organic continuation of the first ones, as their all-around expansion and deepening.

Key words: *transliteration system, Arabic graphic texts, Latin letters, Cyrillic letters, Arabic*

ВВЕДЕНИЕ

Уровень, достигнутый современными компьютерными технологиями обработки текстов – с одной стороны, и накопленный интернациональный опыт в этой динамично развивающейся области – с другой, открывают реальные возможности для существенной оптимизации систем транслитерирования арабографичных текстов на базе практически любого алфавита, который нашел для себя надежную прописку в мировом Интернет-пространстве.

Настоящее исследование посвящено решению поставленной задачи на базах латинского и русского алфавитов – *латиницы* и *кириллицы,* занимающих в плане своего положения в Интернете самые, образно говоря, призовые позиции. Под оптимизацией базирующихся на этих двух алфавитах систем

транслитерации понимается максимально возможное освобождение их от тех *узких мест,* которые продолжают сохраняться и в той и в другой системах как наследие *докомпьютерных времен,* хотя современные компьютерные технологии уже вполне позволяют преодолеть их. Что имеется в виду конкретно? Прежде всего – базирование существующих систем транслитерации на плохо сочетающихся друг с другом исходных основаниях их построения: принципе *'одной фонеме из текста оригинала – один (одинарный) буквенный символ при ее транслитерации'* и принципе *'одновременной допустимости передачи одной фонемы через композитный символ, включающий в себя два и более буквенных знака'.*

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Отличительной особенностью большинства существующих на сегодняшний день систем транслитерации арабографичных текстов, за исключением немногих *(DIN,* различные вариации *ISO,* к которым, кстати, больше подходило бы название *транскрипция*), является использование диграфов *ch/sh, dh, dj, gh, kh, th* для передачи соответствующих арабских согласных **ث خ غ ج ذ ش**, причём для передачи еще двух других (**ء** и **ع**) используются уже всеми системами, без исключения, даже не буквы, но *небуквенные орфографические знаки (апострофы),* соответственно – /'/ и /'/. В итоге получается, что на 26 согласных арабского алфавита приходится восемь разнородных *заместителей,* отмеченных выше. Другими словами, почти треть от его состава выбивается из следования оптимальному для всякой транслитерации принципу *'одной фонеме из текста оригинала – один (одинарный) буквенный символ при ее транслитерации'.* К сказанному следует также добавить, что арабская буква **ة** *(tā марбӯṭа)* имеет для себя специальное обозначение посредством одинарного буквенного знака ***ẗ*** только в *ISO 233.* Во всех остальных системах она передаётся либо просто буквой *t*[1], либо даже… буквой *h,* которая призвана обозначать *факультативность* артикулирования **ة** (или даже её произнесения как *замирающего придыхательного гортанного связочного согласного [h]*).

Видимо, нет необходимости специально останавливаться на вопросе, связанном с *неудобствами* употребления диграфов, для транслитерируемых текстов[2]. Он

[1] …наряду с тем, что исходная для арабского алфавита буква **ت** *(tā мафтӯха)* транслитерируется через ту же букву *t.*

[2] Достаточно лишь напомнить, например, о явной *громоздкости* передачи с их помощью широко распространенного в арабском языке *удвоения* согласных *(kadhdhabūhu* < **كَذَّبُوهُ** *'обвинили его во лжи');* неизбежно возникающие двусмысленности при чтении транслитерированного текста, в котором употребляются диграфы, состоящие из букв, одновременно употребляемых в транслитерации и самостоятельно: *ishāq* < **إِسْحاق** *'Исаак',* что может быть невольно озвучено и как *'ишáк'* (…даже достаточно подготовленным читателем). Ситуация становится и вовсе тупиковой, когда возникает необходимость передачи удвоения согласных,

давно хорошо изучен, и подчеркнём, что само по себе использование диграфов и даже триграфов (вплоть до четырехграфов!) в совсем еще недавнюю *докомпьютерную эпоху* вызывалось крайне ограниченными возможностями традиционных механических пишущих машин *(пишущих машинок),* повсеместно служивших на протяжении многих десятилетий прошлого XX века наиболее массовыми средствами письма. И их использование, наряду даже с небуквенными орфографическими знаками *(апострофами),* для нужд транслитерирования объясняется не непониманием связанных с *композитными буквенными знаками* серьезных *неудобств,* а тем опять-таки весьма узким кругом возможностей, что предоставлялись механическими пишущими машинами.

Сегодня, видимо, будет трудно найти кого-либо, кто профессионально продолжал бы работать на них. Мир в целом окончательно перешел на *компьютерное* производство любых текстов, без исключения! Больше того, уровень, достигнутый на сегодняшний день *цифровыми технологиями, позволяет уже* автоматически (!) и достаточно корректно транслитерировать друг в друга тексты на *латинице* и *кириллице.*

Например, такие международные поисковые системы, как *Яндекс, Google* и другие, делают это уже достаточно давно. Автоматическая транслитерация широко и успешно применяется сегодня при создании библиотечных каталогов, при оформлении загранпаспортов, авиабилетов, пластиковых банковских карт, водительских прав и многих других массовых стандартных документов. Правда, следует оговориться, что, по понятным требованиям *практической транслитерации*[3], которая *априори* должна оставаться рассчитанной на самого массового, не имеющего специальной подготовки читателя, ни одна из упомянутых систем не выходит в принципе за рамки алфавитов соответствующих национальных языков и правил их орфографии со всеми их плюсами и минусами. И среди последних неизбежно оказываются… уже упоминавшиеся диграфы (и даже триграфы) и плюс – небуквенные орфографические знаки. Всякая попытка уйти от них с заменой на *одинарные*

транслитерируемых с помощью апострофов /’/ и /‘/: *ra’asa* < رَأَسَ *‘возглавлять’, tara’’asa* < تَرَأَّسَ *‘председательствовать’; wa‘ada* < وَعَدَ*, tawa‘‘ada* < *‘грозить’...* При таком способе транслитерации ситуация становится совсем нелепой, если вдруг транслитерируемое слово понадобится поместить в кавычки /‘/, /’/ или /‘‘/, /’’/: *‘wa‘ada’, ‘‘wa‘ada’’, ‘tawa‘‘ada’, ‘‘tawa‘‘ada’’; ri‘ā’ (пастыри)* → *‘ri‘ā’’, ‘‘ri‘ā’’.*

[3] Специальное рассмотрение вопросов *практической транслитерации* не входит в задачу настоящего исследования, поскольку она *в принципе* не поддается сколько-нибудь строгой кодификации, будучи жестко ограниченной *буквенным запасом* алфавита того или иного конкретного языка. В её отношении приходится вынуждено ограничиваться лишь рекомендациями общего плана на основании накопленного опыта использования практической транскрипции в *художественной литературе, публицистике, СМИ, техническим спецификациям к бытовой технике* и т.п.

буквенные знаки, которые, однако, отсутствовали бы в национальном алфавите, неизбежно превращала бы тексты, передаваемые в практической транслитерации, в мало- или даже вовсе не понятные для массовой аудитории их пользователей.

Кстати, то, что называется *практической транслитерацией,* оказывается, строго говоря, по существу *практической транскрипцией,* создающейся в обществе, в целом, стихийно, по большей части – интуитивно, *на слух,* путем проб и ошибок, и не имеющей сколько-нибудь строго унифицированных правил своего построения[4]. В отличие от этого *научная транслитерация* представляет собой результат вполне сознательного и непрерывного (!) процесса постоянного совершенствования ее технологических механизмов и правил с целью обеспечения не одной только возможности максимально близкого (по фонемному составу и звучанию) отражения текста оригинала в его транслитерированной форме, но и, что не менее важно, возможности его же относительно несложного *корректного* восстановления из транслитерированной версии в исходную графику[5]. Для таких в принципе однотипных систем письма, как *латиница* и *кириллица,* отмеченная задача решается достаточно просто. Но ее сложность резко возрастает, когда речь идет о сопоставлении *латиницы* или *кириллицы,* с одной стороны, и *арабицы* – с другой, что связано в первую очередь с их фундаментальными *системными* различиями в целом, но в первую очередь – с уникальными особенностями *консонантного* арабского письма, которое, как известно, не имеет специальных букв для отображения *гласных:* арабский текст в абсолютном большинстве случаев записывается без них, только с помощью согласных букв, *ситуати́вное* звучание которых *восстанавливается* читающим на основе знания арабского языка и понимания контекста читаемого текста. Другими словами, всякий, кто транслитерирует на *латиницу* или *кириллицу* стандартный арабский текст, не имеющий на письме *вокалических огласовок согласных,* должен обязательно

[4] Из таких правил уместно вспомнить, в частности, то, которое весьма строго соблюдалось в советском обществе до распада СССР: если при калькировании какого-либо иноязычного слова его звучание могло вдруг оказаться совпадающим со звучанием уже имеющегося в русском языке слова (с другим значением), то в *калькируемом* слове, по возможности, производилась лёгкая *фонетическая коррекция,* которая уводила его от ассоциаций с каким бы то ни было исконным словом языка. Особенно строго отмеченное правило соблюдалось, если калькируемое слово могло, так ли иначе, коннотироваться с нецензурной лексикой. Отсюда, например, широко распространенное испанское имя Julio в русской передаче звучало как *Холио,* в котором звук ***'о'*** служил преднамеренной заменой более близкого к испанскому исходному звучанию звуку ***'у'***... После распада СССР допускавшуюся *неточность* решили скорректировать и вернули звуку ***'у'*** его *"законное"* место…

[5] Эта вторая сторона двуединой задачи научного транслитерирования текстов особенно востребована для унифицированного оформления в транслитерированном виде *отсылочных указателей* на источники, калькируемых *имен, географических* и *исторических названий* и тому подобных слов и выражений, с тем чтобы читатель мог корректно восстанавливать из *кальки* ее исходный арабский текст.

восстанавливать их посредством введения в свою транслитерацию *гласных букв,* «недостающих» в арабском оригинале, поскольку, только таким способом может быть обеспечена *читабельность* арабского текста, переложенного на *латиницу* или *кириллицу.*

Если к сказанному добавить объективную необходимость построения такой системы транслитерации арабского текста, которая позволяла бы при необходимости *восстанавливать* из *кальки* аутентичный текст в арабской графике, о чем говорилось выше, то задача дополнительно серьёзнейшим образом осложняется еще и тем, что на редкость простая вокалическая система арабского языка, представленная всего тремя (!) парными гласными *[a] – [ā], [u] – [ū], [y] – [ȳ]* оказывается крайне непростой *на письме,* в котором косвенное отображение гласных происходит с помощью морфолого-синтаксических средств и к тому же зависит еще и от места *гласного* в слове (в начале, в середине, в конце).

Отмеченная особенность *арабского вокализма,* по определению, полностью нерелевантная для *практической транскрипции/транслитерации,* оказывается почти такой же и в отношении к *транскрипции/транслитерации научной:* все её (без исключения!) системы по существу игнорируют такую особенность, и потому правильно *восстановить* в исходный вид даже корректно оттранслитерированный арабский текст под силу только очень подготовленному знатоку арабского языка, причем там, где дело будет касаться собственных имен, географических и исторических названий и тому подобных реалий, дополнительно понадобятся еще и соответствующие *профессиональные* знания о них.

Задуманный проект оптимизации арабской научной транслитерации нацелен на преодоление и этого *узкого места* существующих систем научной транслитерации.

Наконец, представляется уместным обратить еще внимание и на то, что целый ряд достаточно весомых причин заставляет признать научную транслитерацию на *латинице,* в целом, более актуальной и более перспективной, чем её построение на основе *кириллицы.* Первая и, пожалуй, главная причина такого подхода связана со все более интенсифицирующимся процессом *интернационализации* современной арабистики, что объективно требует и интернационализации ее важнейших *базовых технологических* инструментов, к которым, безусловно, относится и *транслитерация* арабографичных текстов. И не случайно, что на практике большинство современных арабистов (в том числе и российских), независимо от их национальной принадлежности и

соответственно национальных языков, пользуются всё же *латиницей* для *научного (профессионального)* транслитерирования *арабографичных* текстов, причем исходным ориентиром, своего рода общим знаменателем для них служит явно или по умолчанию система транслитерации, принятая в таком всемирно известном *(трехязычном)* научном издании, как «Энциклопедия ислама» *(Encyclopaedia of Islam)*[6], ставшей по существу образцовым для всей арабистики в целом. Красноречивым свидетельством тому служат представленные для сравнения в аналитической, интегрирующей Таблице иллюстративные примеры транслитераций из работ таких выдающихся исламоведов как *Мухаммад Али* [Ali 1936, 1990] и *Режи́ Блашэ́р* [Blachère 1980], [Б.М.Гранде, 1963].

Система транслитерации «Энциклопедии ислама», несмотря на наличие в ней отмеченных выше *узких мест,* представляется в силу своей высокой научной строгости и всемирной распространенности, наиболее подходящей для того, чтобы не только стать *точкой отсчета* для решения задачи по оптимизации систем научной транслитерации для арабографичных текстов, но и быть затем положенной в основу построения автоматизированной системы их транслитерации. Общая задача такого построения сведется в принципе к полному освобождению транслитерации «Энциклопедии ислама» от отмеченных выше ее *узких мест,* остающихся в ней еще от *докомпьютерных* времен[7], и её расширению за счет выработки алгоритмов для транслитерации, в которой четко отображались бы *различные письменные* формы одних и тех же (одинаково артикулируемых!) арабских фонем в зависимости от *различных* выполняемых ими морфолого-синтаксических функций[8]. Такое требование диктуется условием задачи обеспечения (в первую очередь для читателя, не являющегося профессиональным специалистом по арабскому языку)

[6] The ***Encyclopaedia of Islam*** (***EI***) – один из наиболее авторитетных источников по всестороннему изучению ислама. 1-ое издание (на трех языках – английском, немецком и французском языках) осуществлялось в период 1913-1938 гг.:; 2-ое (на английском и французском) – 1954-2005 гг; 3-ье издание начало издаваться отдельными выпусками (на английском языке – по четыре выпуска в год) с 2007 г.

[7] Справедливости ради уместно заметить, что даже *узкие места* системы транслитерации в «Энциклопедии ислама», такие, как, например, использование диграфов и небуквенных символов для передачи букв арабского алфавита отнюдь не могут рассматриваться как её *абсолютные недостатки:* ведь именно благодаря им эта система оказалась столь близкой к *практической транслитерации* на латинице и потому достаточно доступной для самой широкой читательской аудитории, а не только для арабистов-профессионалов.

[8] Для иллюстрации особенно показательны примеры с транслитерированием *долгих гласных,* когда они при своей одинаковой артикуляции имеют в разных морфолого-синтаксических ситуациях весьма отличные друг от друга формы своего письменного выражения, указывающие на разные смыслы, передаваемые фонетически одинаковыми гласными: *fallāḥū Misr* < فلاحو مصر *‘крестьяне Египта’* и *fahimū* < فهموا *‘они поняли’.*

возможности «возвращения» транслитерированного текста к форме его исходного арабского оригинала[9].

Сказанное объективно предопределяет необходимость создания по меньшей мере двухуровневой системы научной транслитерации арабских текстов, которая включала бы в себя **два** теснейшим образом органически связанных друг с другом уровня: первый – *минимальный* и второй – *полный,* предваряющий создание компьютерных программ, которые позволяли бы автоматически транслитерировать арабографичные тексты в *латиницу,* а также возвращать их транслитерированные версии к исходному арабографичному оригиналу.

По этой причине предлагается для обсуждения *проект минимального уровня* научной транслитерации, представленном в виде сводной аналитической *Таблицы латинской и русской научной транслитерации арабских текстов.* В таблице главное внимание уделено первому уровню *латинской* транслитерации. Её второй – полный уровень, а также транслитерация в полном же объёме на *кириллице* могут быть уверенно представленными лишь по итогам всестороннего обсуждения предложенного *первого уровня.* Именно такой подход позволяет в перспективе создать унифицированную *двухуровневую систему транслитерации арабографичных текстов* на базе двух алфавитов, в которой *вторые,* полные уровни мыслятся как органическое продолжение *первых,* как их всемерное расширение и углубление. И именно с таким прицелом в предлагаемой Таблице зарезервированы для *вторых (полных) уровней* специальные параллельные первым уровням колонки |7g| и |16p|, зарезервированные для конкретных предложений в ходе предполагаемого общего обсуждения проекта. Для внесения любых других возможных модифицирующих коррекций и предложений предназначены предложений альтернативных вариантов *Versions* колонки |8h| и |17q|.

Для более надежной аргументации в Таблицу, как отмечалось выше, внесены наряду с примерами базовой транслитерации из «Энциклопедии ислама» (колонка |4d|) примеры транслитерации из авторитетнейших источников арабистики[10].

---

[9] Например, для поиска оригинала арабского текста по его исходному арабскому написанию.

[10] *Колонка* |*2b*| – The religion jf Islam, by Maulānā Muḥammad ‘Ali – 1st Edition - 1936… 6th Edition - 1990, The Ahmadiyya Anjuman Ishā‘āt Islam — Lahore – USA.

Колонка |3c| – Régis Blachère – "Le Coran *(al-Qorân)* traduit de l'arabe par Régis Blachère – Professeur á la Sorbonne", Paris 1980.

Колонка |4d| – The Encyclopaedia of Islam (EI) /см. сн.6/.

Колонка |5e| – Б.М.Гранде – "Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении", М., 1963.

Колонка |13m| – А.А.Ковалёв, Г.Ш.Шарбатов – "Учебник арабского языка", М., 2000.

Все (!) буквенные знаки и символы Таблицы входят в стандартную литерную кассу **любых версий** текстового редактора ***Word,*** и потому без каких-либо проблем нормально и полностью восстанавливаются (на экранах и в бумажной распечатке) на любых персональных компьютерах, работающих с этим самым распространенным в сегодняшнем мире текстовым редактором (включая, конечно же, и Россию и всё её ближнее зарубежье).

Для набора буквенных знаков и символов Таблицы, не представленных непосредственно на стандартной клавиатуре компьютера, его пользователь набирает с помощью *ма́кросов*[11], которые он, по правилам, весьма доступным для того, кто пользуется вшитым в текстовый редактор ***Word*** правилам**,** может легко создавать сам (обязательно записывая их в соответствующих специально выделенных колонках Таблицы для запоминания их формул)**.** Для ориентации тех, кто не пользовался еще столь мощным инструментом, как макросы, в колонках |9i| ←→ |12l| и |18r| ←→ |21u| даются примеры успешно опробованных авторских макросов. Вместо них, однако, каждый пользователь может применить формулы, составленные им самим (как более удобные для него по той или иной причине)[12].

> *Примечание:* подбор исходных (базовых) клавиш (латинской клавиатуры) в иллюстративных примерах для макросов сделан, по возможности, таким образом, чтобы они совпадали со стандартной (компьютерной) клавиатурой для арабского языка, что (для профессиональных арабистов) существенно облегчает процесс ее столь желательного освоения наизусть. Отсюда при создании макроса для транслитерации варианта *долгой фонемы <ā>,* передаваемого в арабской графике через букву ى, в качестве базовой (начальной) буквы макроса на латинской клавиатуре выбрана клавиша с буквой "N", которой на арабской соответствует клавиша с буквой ى, и весь макрос для её передачи приобретает вид: «N+Alt+Sh» = ى .

---

[11] Напомним, что *Макрос* – очень удобный для экономии времени (в десятки и более раз!) заранее записанный алгоритм шаблона действий для осуществления какой-либо компьютерной операции, который бывает уже вшитым в компьютерную программу, либо, при его отсутствии в ней, создается самим пользователем и реализуется с помощью активации комбинаций между клавишами– с одной стороны, и клавишами *букв, цифр* и *различных символов* – с другой. Например, в редактор ***Word*** стандартно вшиты такие *макросы,* как: *Ctr+B* (для набора текста *жирным* шрифтом), *Ctr+L* (для выравнивания строки по левому полю печатного листа), *Ctr+E* (для выравнивания по центру), *Ctr+R* (для выравнивания по правому полю), *(Alt+Ctr)+F* (для внесения постраничной сноски) и т.д. При создании макросов левая часть их формул может быть представлена как клавишами *Alt, Ctr, Sh,* взятыми по отдельности, так и всеми мыслимыми комбинациями их друг с другом, например: [*Alt+*...], [(*Alt+Ctr*)+...], [(*Alt+Sh*)+…], [(*Alt+Ctr+Sh*)+…] и т.д. В итоге всякий, кто пользуется текстовым редактором ***Word,*** может самостоятельно (и главное –достаточно просто) создавать для себя десятки *макросов* для выведения на экран нужных ему буквенных и любых других символов, беря их из богатейшей литерной кассы редактора ***Word***. В Предложенной Таблице предложены соответствующие колонки для внесения в них *макросов,* которые пользователь будет создавать *собственноручно.*

[12] Далее все гласные, не сопровождаемые соответствующей пометой *краткий*, будут относиться *по умолчанию* к категории кратких, в отличие от *долгих*, которые имеют помету *долгий*.

Проект (для обсуждения)

Научная транслитерация арабских текстов – латинская & русская

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
			Ар. ориг-инал	Латиница							Макросы ↓				Кириллица					Макросы ↓			
				EI и другие				Предлагаемые								Предлагаемые							
			↓ ↓	Muh am. Ali	Blac hère	E I	Гран де Б.	Науч ная 1	Науч ная 2	Versi ons	Latin **Keys** & Symbols *предлагаемые* ↓	↓	↓	↓	Шар батов	Прак тичес кая	Науч ная 1	Науч ная 2	Versi ons	**Keys** & Symbols *предлагаемые* ↓	↓	↓	↓
		Шрифты & макросы ⟶	TNR	TNR	TNR	TNR	TNR	Cali bri L	Cali bri L	Cali bri L	Клав иша	**Alt**	**Ctr**	**Sh**	TNR	TNR	Cali bri L	Cali bri L		Клавиш а	**Alt**	**Ctr**	**Sh**
		Гласные	a	b	c	d	e	F	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u
№№	Фоне мы	←→ *обозначаются через* <…>																					
1.	<a> *фатха*	[a] – нелабиализованный среднего ряда нижнего подъёма *краткий*	◌َ	*a*	*a*	*a*	*a*	*a*			*A*	–	–	–	*a*	*a*	*a*			*A* *русск.*	–	–	–
2.	<ā>	[ā] – нелабиализованный среднего ряда нижнего подъёма *долгий*	◌َا	*ā*	*ā*	*ā*	*ā*	*ā*								*ā*	*ā*						
3.	<ā>	[ā] – нелабиализованный среднего ряда нижн. подъёма *долгий ударный*	◌َا	-"-	-"-	-"-	-"-	*ā̂*							–	*ā*	*â*						
4.	< ä> *фатха*	[ä] – нелабиализованный переднего ряда среднего подъёма *краткий* (после согласных /к/ и /ль/)	◌َ	-"-	-"-	-"-	-"-	*ä*			*A*	–	–	–	*ä*	*я*	*я*			*я*	–	–	–
5.	<ā̈>	[ā̈] – нелабиализованный переднего ряда среднего подъёма *долгий* (после согласных /к/ и /ль/)	◌َا	*ā*	*ā*	*ā*	*ā*	*ā*			*A*	Alt	Ctr	–	*ā̈*	*я̄/я́*	*я̄*						
6.	<ā> *мāдда*	[ā] – нелабиализованный переднего ряда среднего подъёма *долгий*	◌ٓ	–	–	–	–	*ã*			*N*	Alt	Ctr	Sh	–	*я̄/я́*	*ã*			*N*	Alt	Ctr	Sh
7.	<ā>	[ā] – нелабиализованный среднего ряда нижнего подъёма *долгий Алиф мақсӯра*	◌َى	-"-	-"-	-"-	-"-	*ậ*			*N*	Alt	–	Sh	–	*ā/á*	*ậ*			*N*	Alt	–	Sh
8.	<ā>	[ā] – нелабиализованный среднего ряда нижнего подъёма *долгий*	◌ٰ	-"-	-"-	-"-	-"-	*ā̄*							–	*ā/á*	*ą̄*						
9.	<ā>.	*Алиф тавӣля (без хамзы)* в начале слова (не артикулируемый)	ا'	-"-	-"-	-"-	-"-	*ə*							–	*a*	*ə*			*H* *латин.*	Alt	–	–
10.	<ā>	*Алиф и вaсла* в начале слова (не артикулируемый)	ٱ	-"-	-"-	-"-	-"-	*ə̃*							–	*a*	*ə̃*						
11.	<i>	[i] – нелабиализованный переднего ряда верхнего подъёма	◌ِ	*i*	*i*	*i*	*i*	*i*			*I*	–	–	–	*u*	*u*	*u*			*u* *русск*	–	–	–
12.	<i> *кясра*	[i] – нелабиализованный переднего ряда верхнего подъёма *(после эмфатических, глубокозадненёбных и гортанных согласных) – долгий*	◌ِ	*i*	*i*	*i*	*i*	*i*							*u*	*ы*	*ы*			*ы*			
13.	< ī >	[ī] – нелабиализованный переднего ряда верхнего подъёма *долгий*	◌ِي	*ī*	*ī*	*ī*	*ī*	*ī*			*I*	Alt	Ctr	–	*ū*	*ū/ú*	*ū*						
14.	< ī >	[ī] – нелабиализованный переднего ряда верхнего подъёма *(после эмфатических, глубокозадненёбных и гортанных согласных) – долгий*	◌ِي	*ī*	*ī*	*ī*	*ī*	*ī*							*ū*	*ū/u*	*ы̄*						
15.	<u> *дамма*	[u] – нелабиализованный заднего ряда верхнего подъёма	◌ُ	*u*	*u*	*u*	*u*	*u*			*U*	–	–	–	*y*	*y*	*y*			*y* *русск.*	–	–	–
16.	<u>	[u] – нелабиализованый заднего ряда верхн. подъёма *(после* /ль/)	◌ُ	*u*	*u*	*u*	*u*	*u*							*y*	*ю*	*ю*			*ю*	–	–	–
17.	<ū>	[ū] – нелабиализованный заднего ряда верхнего. подъёма *долгий (после* /ль/)	◌ُو	*ū*	*ū*	*ū*	*ū*	*ū*			*U*	Ctr	–	Sh	*ȳ*	*ю̄/ю́*	*ю̄*						
18.	<ū>	[ū] – нелабиализованный заднего ряда верхнего подъёма *долгий*	◌ُوا	-"-	-"-	-"-	-"-	*ũ*			*U*	Alt	–	Sh	*ȳ*	*ȳ/ý*	*y˜*						
19.	<ū>	– " – – " – – " – – " –	◌ُوٱ	-"-	-"-	-"-	-"-	*ú̃*			*U*	Alt	Ctr	Sh	*ȳ*	*ȳ/ý*	*ŷ*						

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
		П о л у г л а с н ы е	a	b	c	d	e	F	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r		s	t
20.	<*w*>	[w] – губно-губной сонант */Bāв̣/*	و	*w*	*w*	*w*	*u̯*	*w*	*w*						*ў*	*в*	*в̣*						
21.	<*y*>	[y]– фрикативный средненёбный сонант *(Йā)*	ي	*y*	*y*	*y*	*i̯*	*y*	*y*						*й*	*й*	*й*						

			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
			Ар. оригинал	**Л а т и н и ц а**							**Макросы**				**К и р и л л и ц а**					**Макросы**			
				EI и другие				Предлагаемые			↓					Предлагаемые				↓			
			↓ ↓	Muh am. Ali	Blac hère	E I	Гран де Б.	Науч ная 1	Науч ная 2	Versi ons	Latin **Keys** & Symbols *предлагаемые* ↓ ↓ ↓ ↓				Шар батов.	Прак тичес кая	Науч ная 1	Науч ная 2	Versi ons	**Keys** & Symbols *предлагаемые* ↓ ↓ ↓ ↓			
		Шрифты & макросы ⟶	TNR	TNR	TNR	TNR	TNR	Cali bri L	Cali bri L	Cali bri L	Клав иша	**Alt**	**Ctr**	**Sh**	TNR	TNR	Cali bri L	Cali bri L		Клавиш а	**Alt**	**Ctr**	**Sh**
		С о г л а с н ы е	a	b	c	d	e	F	g	h	i	j	k	l	m	n	o	p	q	r	s	t	u
№№	Фоне мы	⟷ *обозначаются через <…>*																					
22.	<*b*>	[b] – смычный взрывной губно-губной звонкий *(всегда)*	ب	*b*	*b*	*b*	*b*	*b*							*б*	*б*	*б*						
23.	<*t*>	[t] – смычный зазубный глухой *(Tā мафтӯҳа)*	ت	*t*	*t*	*t*	*t*	*t*							*т*	*т*	*т*						
24.	<*t*>	[t] – смычный взрывной зазубный глухой *(Tā марбӯта)*	ة	–	*t*	*t/at*	–	*ẗ*							*т*	*т*	*т*						
25.	<*Θ*>	[c̑] – фрикативный межзубный глухой *(Ĉā)*	ث	*t̲*	*t̲*	*th*	*t̲*	*ĉ*							*c̲*	*c*	*ĉ*						
26.	<*j*>	[j] – аффрикативный альвеолярный звонкий *(Джим)*	ج	*ǧ*	*ǧ*	*dj*	*ǧ*	*J*							*дж*	*дж*	*ӂ*						
27.	<*ḥ*>	[ḥ] – фрикативный зевный глухой *(Хā–1)*	ح	*ḥ*	*ḥ*	*kh*	*ḥ*	*ḥ*							*х*	*х*	*х̣*						
28.	<*ẖ*>	[ẖ] – фрикативный глубоко-задненёбный глухой *(Хā–2)*	خ	*ẖ*	*ẖ*	*ẖ*	*ẖ*	*ẖ*							*х*	*х*	*х̇*						
29.	<*d*>	[d] – смычный альвеолярный взрывной звонкий *(Дāль)*	د	*d*	*d*	*d*	*d*	*d*							*д*	*д*	*д*						
30.	<*ð*>	[ż] – фрикативный межзубный звонкий *(З̲āль)*	ذ	*d*	*d̲*	*dh*	*d̲*	*ż*							*з̲*	*з*	*з̇*						
31.	<*r*>	[r] – дрожащий средненёбный сонант *(Рā)*	ر	*r*	*r*	*r*	*r*	*r*							*р*	*р*	*р*						
32.	<*z*>	[z] – фрикативный зазубный звонкий *(Зā)*	ز	*z*	*z*	*z*	*z*	*z*							*з*	*з*	*з*						
33.	<*s*>	[s] – фрикативный зазубный глухой *(Сӣн)*	س	*s*	*s*	*s*	*s*	*s*							*с*	*с*	*с*						
34.	<*ʃ*>	[š] – фрикативный передненёбный глухой *(Шӣн)*	ش	*š*	*š*	*sh*	*š*	*š*							*ш*	*ш*	*ш*						
35.	<*ṣ*>	[ṣ] – фрикативный зазубный средненёбный глухой *(Ṣād)*	ص	*ṣ*	*ṣ*	*ṣ*	*ṣ*	*ṣ*							*ҫ*	*с*	*ҫ*						
36.	<*ḍ*>	[ḍ] – взрывной альвеолярный эмфатический звонкий *(Дāд)*	ض	*ḍ*	*ḍ*	*ḍ*	*ḍ*	*ḍ*							*ḍ*	*д*	*ḍ*						
37.	<*ṭ*>	[ṭ] – зазубный взрывной эмфатический глухой *(Ṭā)*	ط	*ṭ*	*ṭ*	*ṭ*	*ṭ*	*ṭ*							*т̣*	*т*	*т̣*						
38.	<*ẓ*>	[ẓ] – фрикативный межзубный эмфатический звонкий *(Ẓā)*	ظ	*ẓ*	*ẓ*	*ẓ*	*ẓ*	*ẓ*							*з̣*	*з*	*з̣*						

39.	<ɛ>	[ɛ] – смычный зевный звонкий *(Айн)*	ع	ʻ	ʻ	ʻ	ʻ	ɛ							ʻ	ʻ	ɛ					
40.	<ġ>	[ġ] – фрикативный глубокозаднеёбный звонкий *(Гайн)*	غ	ġ	ġ	gh	ġ	ġ							ғ	г	ғ					
41.	<f>	[f] – фрикативный губно-зубной глухой *(Фā)*	ف	f	f	f	f	f							ф	ф	ф					
42.	<q>	[q] – смычный глубокозадненёбный глухой *(Ḳāф)*	ق	q	q	q	q	q							ҟ	к	ҟ					
43.	<k>	[k] – смычный средненёбный глухой *(Кāф)*	ك	k	k	k	k	k							к	к	к					
44.	<l>	[l] – смычный палатальный сонант *(Лāм ‘мягкий’)*	ل	l	l	l	l	L							л	ль	ль					
45.	<ɬ>	[ɬ] – смычный палатальный сонант *(Лāм ‘твердый’)*	ل	ɬ	l	ɬ	l	L							л	л	л					
46.	<m>	[m] – смычный губно-губной сонант *(Мūм)*	م	m	m	m	m	m							м	м	м					
47.	<n>	[n] – смычный зазубный сонант *(Нӯн)*	ن	n	n	n	n	n							н	н	н					
48.	<n>	[n] – – " – – " – – " – – " – *Нӯн из Танви́н. окончания*	ن	n	n	n	n	n							н	н	н́					
49.	<n>	[n] – – " – – " – – " – – " – *Танвин фатх с алифом*	ـًا	an	an	an	an	aɴ							ан	ан	ан́					
50.	<n>	[n] – – " – – " – – " – – " – *Танвин фатх с Алифом маḳсӯра*	ـً	an	an	an	an	aй							ан	ан	ан̀					
51.	<ĥ>	[ĥ] – фрикативный связочный глухой *(Хā-З)*	ه	h	h	h	h	h							х	х	х					

52.	<ʾ>	Хамза изолированная	ء	ʼ	ʼ	ʼ	ʼ	ʾ	ʾ							ʼ	ʼ	ʾ					
53.		Хамза изолированная с _фатхой	ءَ	ʼa	ʼa	ʼa	ʼa	ʾa								ʼa	ʼa	ʾa					
54.		Хамза изолированная с кясрой	ءِ	ʼi	ʼi	ʼi	ʼi	ʾi								ʼu	ʼu	ʾu					
55.		Хамза изолированная с даммой	ءُ	ʼu	ʼu	ʼu	ʼu	ʾu								ʼy	ʼy	ʾy					
56.		Хамза над Алифом	أ	_	_	_	_	ʔ								ʼ	ʼ	ʔ					
57.		Хамза с фатхой над Алифом	أَ	ʼa	ʼa	ʼa	ʼa	ʔa								ʼa	ʼa	ʔa					
58.		Хамза под Алифом	إ	ʼi	ʼi	ʼi	ʼi	ʔi								ʼu	ʼu	ʔu					
59.		Хамза с долгим ī под Алифом	إِي	ʼī	ʼī	ʼī	ʼī	ʔī								ʼū	ʼu/ʼū	ʔū					
60.		Хамза над Алифом с даммой во всех позициях	أُ	ʼu	ʼu	ʼu	ʼu	ʔu								ʼy	ʼy	ʔy					
61.		Хамза с даммой "долгой" над Алифом	أُو	ʼū	ʼū	ʼū	ʼū	ʔū								ʼȳ	ʼy	ʔȳ					
62.		Хамза с Даммой над 'вавом'	ؤُ	ʼu	ʼu	ʼu	ʼu	ʾŭ								ʼ	ʼв	ʾў					
63.		Хамза с Даммой над 'вавом' + ū (долгое)	ؤُو	ʼū	ʼū	ʼū	ʼū	ʾŭ								ʼȳ	ʼȳ	ʾў					
64.		Хамза с Даммой над зубчиком (после i/ī)	ـِئُـ	iʼu	iʼu	iʼu	ʼu	iʾu								ʼy	ʼy	uʾy					
65.		Хамза с Даммой над зубчиком + ū долгое (после i/ī)	ـِيئُو	īʼū	īʼū	īʼū	īʼū	īʾū								ʼȳ	ʼy	uʾȳ					
66.		Хамза с Кясрой под зубчиком	ئِـ	ʼi	ʼi	ʼi	ʼi	ʾi								ʼu	ʼu	ʾu					
67.		Хамза с Кясрой под зубчиком (после a/ā)	ائِـ	aʼi	aʼi	aʼi	aʼi	āʾi								ʼu	ʼu	āʾu					

Пояснительные примечания и комментарии к Таблице

Гласные

В арабском языке фонемы <а> и <ā> после *эмфатических согласных [ṣ], [ḍ], [ṭ], [ẓ]* и всех остальных, за исключением *[к]* и *[л]*>, артикулируются как *нелабилизованные гласные среднего ряда нижнего подъёма* – [а] и [ā]. После же *[к]* и *[ль]* их произношение резко меняется, и они звучат уже как *гласные переднего ряда среднего подъёма* – [ä] и [ā]/, что специально фиксируется арабским языкознанием, выделяющим такое явление отдельным термином *имāля.*

Сходным образом резко меняется артикуляция фонем <и> и <ӣ> от *[и]* и *[ӣ]* на звучание, очень близкое к русскому *[ы]* и *[ыӣ]*/, когда они следуют за *эмфатическими, глубокозадненёбными* и *гортанными согласными.*

В классической русскоязычной арабистике отмеченная *существенная* разница в *позиционной* артикуляции перечисленных гласных фонем специально, если не считать чисто лингвистических исследований, не фиксировалась: фонемы <а>/<ā>, <и>/<ӣ> единообразно *транслитерировались* (и в целом продолжают транслитерироваться) одинаковыми *по качеству* гласными звуками: соответственно – [а], [ā], [и], [ӣ]. Причина такого объясняется просто: классическая арабистика была рассчитана в первую очередь и главным образом на относительно узкий круг специалистов-профессионалов, для которых при транслитерации важнее было передать *букву* оригинала, чем её реальное звучание, которое ими восстанавливалось, так сказать, *автоматически* на основании знания арабского языка и его *фонетических* правил.

Сегодня, когда, как говорится, арабо-мусульманский мир у всех на слуху, резко возросла численность аудитории, *читающей* и *слушающей* об этом мире, а с ней и объективная необходимость как можно более близкой *по звучанию* передачи арабских слов, широким потоком вливающихся в современную русскую, да и не только русскую, речь, тем более – что русский язык располагает для этого замечательными возможностями.

В первую очередь речь идет о наличии в русском алфавите такого *уникального изобретения русской орфографии,* как наличие в нём *специальных* гласных *я, ы, е, ё, ю,* которые, строго говоря, не являются самостоятельными фонемами, но служат фонетическими парами *по мягкости* для соответственно *твёрдых а, и, э, о, у.* Само же противопоставление 10 русских только что перечисленных гласных по *мягкости/твёрдости* обозначает в действительности, наряду с другим замечательным изобретением русской орфографии – *мягким знаком 'ь',* противопоставление по *мягкости/твёрдости* ***согласных фонем.*** По этому признаку в русском языке насчитывается, как известно 15 *попарных* согласных фонем, которые, благодаря шести отмеченным выше *служебным орфографическим* показателям для различения *твёрдости/мягкости,* удаётся передавать, не прибегая к введению в алфавит дополнительных самостоятельных букв для отображения *мягких* фонем:

< б/бь, в/вь, г/гь, д/дь, з/зь, к/кь, л/ль, м/мь, н/нь, п/пь, р/рь, с/сь, т/ть, ф/фь, х/хь >[13].

Соответственно функцию мягкого знака выполняют и 5 упомянутых выше гласных *я, ы, е, ё, ю.* То есть уместно подчеркнуть еще раз, что эти гласные самостоятельно не передают никаких фонем!

Таким образом, с помощью 21 буквы (15-ти функционально самостоятельных и 6-ти вспомогательных, обслуживающих – *ь, я, ы, е, ё, ю*) удаётся передать 30 фонем! А в целом получается, что с помощью всего 33 букв алфавита в русском языке успешно передаётся 43 самостоятельных фонемы!

[13] В собственно *фонетической* транскрипции для обозначения *мягкости (палатализованности)* согласного употребляется вертикальный апостроф: [в/в', г/г', д/д'] и т.д.

Согласные

После проведенного выше обзора некоторых замечательных свойств русского алфавита возникает вопрос: а нельзя ли воспользоваться ими для нужд русской транслитерации арабографичных текстов при передаче пар согласных, противопоставляемых друг другу, в частности, либо *по месту артикуляции,* либо *по признакам эмфазы?* Ответ должен быть положительным, если учитывать, что игнорирование таких признаков (особенно для нужд практической транслитерации/транскрипции) имеет своим результатом слишком большие фонетические искажения при артикулировании транслитерированных слов, приводящие к тому, что носитель языка, услышавший их в таком виде, с большим трудом поймет, о чем идет речь, а, возможно даже, не поймёт её вовсе.

В первую очередь сказанное касается тех многочисленных слов, что содержат в себе мягкую фонему ل <ль> и средненёбную взрывную глухую ك <к>, после которых в арабском языке фонемы <а> и <ā> артикулируются как *нелабиализованные гласные переднего ряда среднего подъёма [ä]* и *[ā̈]* (упоминавшаяся выше *имāля*). Всё ещё преобладающая транслитерация этих двух фонем через гдасные *среднего ряда нижнего подъёма [а]* и *[ā]* настолько искажает их реальное звучание, что серьезно затрудняет корректное восприятие на слух соответствующих слов. Ср., например, пару **قَيْد** – *ḳайд ('путы')* и **كَيْد** – *кäйд ('козни'),* которые в *практической транслитерации/транскрипции,* а также наиболее часто встречающихся вариантах *научной* передаются с помощью одного и того же гласного *[а]: ḳайд* и *кайд,* что непременно должно приводить как слушателя, так и читающего, в замешательство, поскольку в обоих примерах исчезает существенное *фонетическое* различение двух совершенно разных по смыслу слов – *путы* и *козни.* Но проблема будет решена, если при передаче слова **كَيْد** использовать букву *я,* которая по своему звучанию после согласного *[к]* фонетически очень близка к реально произносимому в этом слове гласному *[ä]* (в отличие от весьма далекого от его звучания буквы *а* в сходной позиции, т.е. после того же согласного *[к]*). Замена буквы *а* на *я* приведет к возникновению фонетически очень контрастной, хорошо различимой пары: *ḳайд* и *кяйд.*

Для иллюстрации того, насколько важно и продуктивно предлагаемое употребление буквы *я/ā̈,* говорят, в частности, убедительные примеры транслитерирования таких важнейших терминов ислама, как **صلاة** – *ṣалāт ('уро́чная пятикратная ежедневная молитва мусульманина'),* **زكاة** – *закя̄т ('ежегодная строго вмененная религиозная подать, выплачиваемая мусульманином в пользу различных общественных нужд мусульманского сообщества-уммы)*[14]. К сожалению, до сих пор в научной литературе эти важнейшие понятия ислама продолжают транслитерироваться пока еще по большей части через букву *а/ā,* что приводит к смешению их с совершенно иными словами, причем с невольным приданием им даже юмористического оттенка – *ṣалат, закат…*[15].

Что же касается важнейшей системной особенности фонемы ل <ль /ль>, пожалуй, самой ходовой в арабском языке, то следует обязательно подчеркнуть, что она, за исключением буквально-таки одного единственного случая (в слове *Аллāх*), неизменно артикулируется как *мягкий согласный /ль (ь)/,* и всякое твёрдое для неё произношение звучит как очень серьезный диссонанс. Ср. *ма'лӯф* и *ма'лю̄ф ('привычный')*... второй вариант намного ближе к реальному, чем первый.

[14] Уместно подчеркнуть, что молитва *салāт (саля́т)* считается Вторым из пяти столпов ислама, а *закя̄т (заки́т)* – Третьим!

[15] И речь идет далеко не о каких-либо периферийных работах, но широко распространенных, принадлежащих весьма серьезным и авторитетным авторам.

Сходная картина наблюдается и при транслитерировании арабских фонем <и>, <ӣ> после *эмфатических, глубокозадненёбных* и *гортанных согласных:* их передача после таких согласных через *[и]–[ӣ]* воспринимается как очень искаженная фонетически; употребление же *[ы]–[ы̄]* опять-таки заметно приближает артикуляцию фонем <и>, <ӣ> к их исходному арабскому звучанию. Ср., например, **тин** *('смоковницы') – тӣн* и **тын** *('глина') – тын̄.* Второе слово при его транслитерировании через */ӣ/ (тӣн)* будет не только звучать намного дальше от исходного арабского произношения, но еще и смешиваться с совершенно отличным от себя первым словом **тин**.

Хамза

Особый пласт арабской орфографии образует написание хамзы – *шумного взрывного глухого связочного согласного* – <ء>, имеющего исходно 6 базовых вариантов ء إ أ آ ؤ ئ, выбор которых определяется ситуативно в зависимости от места и соседства с другими буквами арабского алфавита. В Таблице представлены минимально самые необходимые для их транслитерации вариации, которых в общей сложности насчитывается не менее 50. Они в перспективе будут отражены во 2-ой, полной научной версии настоящей Таблицы, которую намечено осуществить на базе ныне предлагаемой 1-ой версии после ее всестороннего обсуждения.

РЕЗУЛЬТАТЫ И ВЫВОДЫ

Проведенный анализ подтверждает сделанное в его начале допущение о практической возможности преодоления с помощью *цифровых технологий* в современных системах транслитерации арабографичных текстов тех *узких мест,* что сохраняются в них с *докомпьютерных времен* и на такой основе – принципиальной возможности построения двухуровневых унифицированных систем как на *латинице,* так и на *кириллице.* При этом, однако, для создания *второго (полного)* уровня научной транслитерации, видимо, целесообразнее всего не выходить за рамки *латиницы* как в силу актуальных требований происходящего на практике процесса *международной интернационализации* транслитерации арабографичных текстов, так и по причине значительно большей технологической разработанности обработки текстов на базе латинского алфавита. Только таким путем можно выйти на успешные решения задачи *следующих уровней* – таких, как *уровень унифицированной транслитерации любых арабографичных текстов* (а не одних лишь *арабских*) и уровень их *автоматического транслитерирования.*

Естественно, что все перечисленные задачи могут и должны решаться *коллективным творчеством* не только *российского сообщества* арабистов и исламоведов, но и *евразийского* и всего *мирового,* взятого в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. ‘Ali, M.M. (1990). The religion of Islam (1st Edition – 1936… 6th Edition). The Ahmadiyya Anjuman Ishā‘āt Islam. Lahore – USA.

2. Blachère, R. (1980). Le Coran (al-Qorân) traduit de l'arabe par Régis Blachère. Professeur á la Sorbonne, Paris.
3. Гранде В.М. Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении. М., 1963.
4. Ковалёв А.А., Шарбатов Г.Ш. Учебник арабского языка. М., 2000.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Ali, M.M. (1936, 1990). The religion of Islam (1st ed. and 6th ed.), The Ahmadiyya Anjuman Ishā‘āt Islam. Lahore – USA.
2. Blachère, R. (1980). Le Coran (al-Qorân) traduit de l'arabe par Régis Blachère. Professeur á la Sorbonne, Paris.
3. Grande, B.M. (1963). Kurs arabskoy grammatiki v sravnitel’no-istoricheskom osveschenii [The Course of Arabic Grammar in Comparative-Historical Elucidation]. Moscow.
4. Kovalev, A.A., Sharbatov, G.Sh. (2000). Uchebnik arabskogo yazyka [The Arabic textbook]. Moscow.

Information about the author
Candidate of Philology Said Khaibullovich Kyamilev
Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences
107031, Moscow, Rozhdestvenka Str., 12
Russia
said@iicmoscow.org

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 81

THE LANGUAGE UNIFIER IN ARABIC

الجامع اللغوي في العربية

Raheem Ali Al-foadi
University of Baghdad
raheem_3friend@yhoo.com

Submission Date: 20.01.18

الملخص

يهدف البحث الى كشف الجامع اللغوي في مستويات اللغة الثلاثة، ففي المستوى الاول – الصوتي يُكشف الجامع الصوتي الصوتي، وفي المستوى الثاني يُحلل الجامع الصرفي الصوتي أي الصرف الصوتي، وفي المستوى الثالث يتم إيضاح الجامع الصوتي الاعرابي، و نضع تعريفاً للتصريف بناء على الجامع اللغوي، حيث يُبحث التصريف كعملية صوتية يعتمد عليها التحليل الصوتي الدلالي. فالتصريف لا يُعد فرقاً قواعديا محسوسا بين الصيغ الجذرية فحسب، بل هو آلية مُنظمة للقواعد العربية بأسرها، تحكمها قواعد صارمة، حيث يسهم التصريف في بيان الصيغة الجذرية الاولى، أذ تُكشف العلاقة بين المستوى اللغوي الاول والثاني، والثاني والثالث، والتصريف في اللغة هو حلقة رابطة بين مستوياتها، وذلك بقدرته على التعبير عن كافة المعاني القواعدية للغة، والتي تترابط فيما بينها بعلاقة وثيقة، لا يمكن بدونها فهم العربية، وهو الحارس الامين على اللغة من الضياع أو الانصهار في لغة أخرى، أذ يضفى على اللغة حصانة ذات طابع جبري.

الكلمات المفتاحية: الجامع اللغوي، العربية، الصرف الصوتي، التصريف

Abstract

The article is devoted to exposing the language unifier on the levels of the Arabic language structure. The phonetic unifier is shown as the first level, with morphonology being analyzed as the second one. The third level is represented by the declension unifier. We study conjugation by means of the language unifier, so conjugation is investigated as a phonetic process on which phonetic and semantic analysis is undertaken. Conjugation is not only a perceptible difference between grammatical forms, it is also a mechanism organizing all Arabic grammar which is measured by firm rules. Conjugation is investigated by pointing out the first root form, which can help to explain the relation between all levels. Conjugation is a connective link for all these levels becauseof its ability to express the grammatical meanings of a language. It gives a language an immunity to being algebraically structured.

Keywords: *language unifier, Arabic, morphonology, conjugation, morphological pattern*

المقدمة

لقد أسهم البيان النبوي في توضيح الجامع اللغوي للعربية، فطبيعة بناءها محمية، مقتضبة جلية، بُينت بها مقاصد

ألاهية، لها قيمة واقعية، ملموسة فعلية، نكرس لسبر غورها بحثنا هذا معززاً بالأدلة المادية. لقد لفت انتباهنا هامش لأحد الباحثين الأجانب، وهو السيد **ي.أ.** ميلجوك في بحثه (عن "التصريف الداخلي في اللغات الهندوأوروبية والسامية")، المنشور في مجلة "مسائل علم اللغة" (Melchuk, 1963, p.27) حيث عبر السيد ي.أ.ميلجوك عن شكره العميق لمن فتح له الباب قليلاً الى عالم العربية الشاسع، مما يدل على ضرورة توضيح بعض المفاهيم اللغوية، حيث يعكف الباحثون على دراسة استراتيجيات تعليم العربية في الدول الاجنبية مثل روسيا الاتحادية (Subich, Al-foadi, Mingazova, & Zakirov, 2017) لذا وجب كتابة هذا البحث معززاً بالأدلة المادية، التي تثبت للعقل المخاطب بما يفهم سمو العربية، فليس هناك مجال للشك في أن جوامع الكلم تُكشف عن طريق العربية، مما سهل علينا أثبات ذلك بقول النبي (ص): **"لقد أوتيت جوامع الكلم، واختصر لي الحديث اختصارا..."**، إذ أن هذا الحديث الشريف هو قاعدة علمية أثبتت الوقائع المادية فعاليتها في كشف الجامع اللغوي، فهذا الجامع يبين البنية التصريفية في اللغة العربية (Al-foadi, 2018a) وهذا ما سوف نوضحه في متن هذا البحث.

لقد عمدنا الى الاستعانة بآراء فحول العربية، الذين لهم السبق في كشف الحقائق اللغوية التي دل عليها قول النبي الأكرم (ص)، وتمت مؤازرتها بآراء علماء اللغة الهندوأوروبيين، مما يجعل الدليل العلمي للعقل المخاطب أقوى حجة، فالجامع اللغوي الذي يمكن على أساسه إعادة تصنيف اللغات واحد لا غير، تخضع له كافة اللغات، فلا خلاف على أن اللغات المتصرفة هي ارقى انواع اللغات، أي ان اللغات التي يُعبرعن كافة قواعدها بتغير الكم الصوتي، لا بالإلصاق ولا بالعزل، مما يدفعنا وبكل ثقة الى طرح **النحو الصوتي**، أي التعبير عن كافة المعاني القواعدية بتغير الكمية الصوتية للكلمة دون اللصاق اوعزل، بعد تحييد حروف الزيادة.

يهدف البحث الى كشف الجامع اللغوي في مستويات اللغة الثلاثة، ففي المستوى الاول – الصوتي، يُكشف الجامع **الصوتي الصوتي** (Al-foadi, 2016)، وفي المستوى الثاني يُحلل الجامع **الصرفي الصوتي**، وفي المستوى الثالث يتم إيضاح الجامع **الصوتي الإعرابي**، وهنا نضع تعريفاً للتصريف بناء على الجامع اللغوي، حيث يبحث التصريف كعملية صوتية يعتمد عليها التحليل الصوتي الدلالي، فالتصريف ليس فرقاً قواعديا محسوسا بين الصيغ الجذرية فحسب، بل هو آلية مُنظمة للقواعد العربية بأسرها، تحكمها قواعد صارمة، حيث يسهم التصريف في بيان الصيغة الجذرية الاولى، أذ تُكشف العلاقة بين المستوى اللغوي الاول والثاني، والثاني والثالث، فالتصريف في اللغة هو حلقة رابطة بين مستوياتها، وذلك بقدرته على التعبير عن كافة المعاني القواعدية للغة، والتي تترابط فيما بينها بعلاقة وثيقة لا يمكن بدونها فهم العربية، وهو الحارس الامين على اللغة من الضياع أو الانصهار في لغة أخرى، أذ يضفى على اللغة حصانة ذات طابع جبري. يحدد الباحث الحدود الدقيقة بين **الصرف التام والصرف المنصف وانحلال الصرف**، حيث يسهم تحديد الصيغة الجذرية الاولى وفي إعانة اللغويين على تحديد الجنس والعدد وأجزاء الكلام في الصيغ الجذرية المُصرفة التي هي نتيجة للتغيرات الكمية للفظ الصامت في الصيغ الجذرية للغة العربية، فتغير الجنس وأجزاء الكلام في اللغات الهندوأوروبية بالإلصاق هو مؤشر على **الصرف المنصف**، ويكشف بان الكلمة الاولى قد فقدت ميزاتها الصرفية عند اللتحام اللاصقة بها. كما ويسهم البحث في تحديد الجامع اللغوي المؤثر في إبراز مؤشرات التصريف، ويضع مبدأ تكامل المستويات اللغوية التصاعدي الصرفي بوساطة الترابط التصريفي بين الاشتقاق والاعراب، **ويتم تحديد المقاييس الجديدة لتصنيف اللغات على أساس الصرف المُنظم للمعاني القواعدية.**

منهجية البحث

أعتمدنا في هذا البحث المنهج التاريخي المقارن في استخلاص القاعدة العلمية الدالة على وجود الجامع اللغوي في اللغة العربية والتي تم على اساسها تبيان الأسس العلمية الرصينة في بيان الجامع اللغوي في العربية، كما وتم اعتماد المنهج العلمي المقارن في بغية الوقوف على الجامع اللغوي لكون ذلك يتطلب المقارنة مع لغات أخرى لتوضيح الجامع اللغوي في العربية. كما وتم اعتماد المنهج البنيوي في شرح البنية اللغوية الصوتية للعربية.

المبحث الاول: مدخل تصنيفي

لقد اعتمد التصنيف العالمي للغات الذي وضعه الالماني شليجل على مستوى لغوي واحد، في حين اننا نرى أن **الجامع اللغوي** الذي يمكن على أساسه تصنيف اللغات بصورة شاملة يتضمن كافة مستويات اللغة. لقد اعتمد شليجل على المستوى الثاني، وذلك لكون اللغات الهندوأوروبية تعتمد في تمييز الدلالة على الإلصاق الذي يؤدي إلى خرق التغير الكمي لصوامت الجذر وذلك بضم صوامت اللاصقة الى الجذر، وبعض مؤشرات التصريف في المستوى الثاني، بينما تعتمد العربية على التغير الصوتيمي في المستوى الاول وليس المورفيمي، وتغير الكم الصوتي للجذر في المستوى الثاني، والتغير الصوتي الاعرابي في المستوى الثالث، وهذا معروف في اللغة العربية التي أغلب جذورها ثلاثية (Belova, 1991) وهذا الترابط بين المستويات يمكن ملاحظته في اللغات المقننة – اللغات التي نزلت بها كتب سماوية، لذا فأن العربية وشقيقاتها **كن اللغات الوحيدة التي نزلت بها كافة الديانات السماوية** (اليهودية، المسيحية، والاسلام)، ولو سلمنا جدلاً بما يتبناه الباحثون الغربيون، فان العهد القديم نزل بالعبرية القديمة ، والعهد الحديث بالآرامية، وأما القران فقد نزل باللغة العربية، إلا أن الوصول الى اللغة الام الاولى لم يُحل بعد، مما يعقد مشكلة تصنيف اللغات، وهذا ما يشكل الاساس العلمي لظهور **علم اللغة الديني.**

أن اكتشاف التصريف التام في العربية، وقدرة بعض اللغات الهندوأوروبية على إظهار الخصائص التصريفية كالروسية مثلاً يلزمنا ببحث المدخل التصنيفي للغات من وجهة نظر جديدة تتمثل **بالجامع اللغوي ذي الاصل المقنن**. تعد العربية "لغة مقننة جديدة نزلت بها نصوص مقننة أصلية" (Amirova, 2005, p.101-102) ، وأما الروسية فنُقلت عن اللغة الكنسية السلافية القديمة المنقولة بدورها عن الترجمة من اليونانية، عليه فان الروسية لازالت تحتفظ بأغلب الخصائص الاولى للغة مقننة اولى مثل التذكير والتأنيث عند تصريف الافعال والصفات، والحالات القواعدية من رفع وجر ونصب وغيرها، مما يجعلها قريبة من العربية التي هي لغة مقننة لم تحصل فيها تغييرات، **لكون القوانين الالهية نزلت بها مباشرة،** إذ أن "الادراك العميق للمفردات في لغات الشعوب، وحتى غيرالمتعلمة منها يدل على أصلها السامي، حيث أن القوة الابداعية التي في الطبيعة الوجودية أنشأت اللغة بشفاه الشعب بأسره، وحيث أن صوت الشعب هو صوت الرب" (Buslaev, 1992, p.273-274).

أن **نظرية الجامع اللغوي عن طريق الاصل المقنن يمكن طرحها بقوة** لوجود القواعد الاساسية المنظمة لبنية العربية كالاشتقاق، ووحدات اللغة الاساسية المنظمة بدقة (Al-foadi, 2018b, 2018c)، إذ ان تاريخ علم اللغة لم يسجل انتقال لغة نصف متصرفة أو منحلة التصريف الى لغة تامة التصريف، بل على العكس توجد العديد من المؤشرات على إنحلال تصريف اللغات، مما يجعل المدخل الجديد لتصنيف اللغات على أساس الاصل المقنن يتسم بالأساس العلمي الرصين. وسوف نبحث الحقائق العلمية التي تثبت التصريف التام، والتصريف المنصف، وانحلال التصريف، الا أننا نستثمر الهدي النبوي كأساس لوجود القاعدة العلمية – الجامع اللغوي لغرض وضع الاساس التصنيفي للغات، وسوف نحاول تسليط الضوء على مؤشرات التصنيف الاساسية التي

يمكن بموجبها أن ننسب هذه اللغة أو تلك للمجوعة التي تنتمي اليها، **مبتدئين من المستوى اللغوي الاصغر، طالما ان تحديد الميزات القواعدية تتوقف على الوحدة الاساسية لتصنيف اللغات (الصويتة)**، والتي تعد وسيلة أدراك العمليات القواعدية بما فيها الصوتية البنيوية الدلالية.

قسمت اللغات نتيجة للمحاولة الاولى للتصنيف التي قام بها فريدريك شليجل (1772-1829) الى ثلاث اصناف: اللغات التي لا تحوي بنية قواعدية، واللغات اللصقية، والمتصرفة، أذ تُعد البنية في هذا التصنيف المقياس الاساس، **أما العوامل الدلالية والاعرابية فلم تؤخذ بنظر الاعتبار**، إذ "لم تأخذ أي من الاعمال التصنيفية السابقة النحو والدلالة بعين الاعتبار" (Kasevich, 2009, p. 126) ولم يبحث تصنيف شليجل قدرة اللغة على إمتلاك خواص صنفين من اللغات، وهذا ما التفت اليه ف.ف. فورتوناتوف عند تحديده للصنف **التصريفي-الإلصاقي**، وكما هو معروف، **فقد نسب** اللغويون العربية والانجليزية والروسية وغيرها الى النمط التصريفي من اللغات وفقا لمقياس شليجل المبني على البنية، إلا أنه يُطرح سؤال **حول امكانية مشاركة الاعراب والدلالة في النظام التصريفي للغة، فهل يمكن اعتمادهما كمقاييس للتصنيف، بوصفهما جزء من الجامع اللغوي؟**

المبحث الثاني: الجامع الصوتي الصوتي

يعد الخليل بن احمد الفراهيدي اول من وضع علم الاصوات وأهتم بدلالتها وتمييزها عن ما يلتبس بها، وبذلك وضع الاساس لعلم الاصوات، حيث ميز بين صوت الحرف واسمه (Al-Farahidi, 1985) ، وهذا جلي من خلال طرحه لهذه القضية (Ibn Jinni, 1990)، وفي ذلك ادراك عميق لدور الصوت في التعبير عن المعاني اللغوية التمييزية التي تقوم بها الاصوات باتحادها، فالعربية تتميز عن باقي اللغات بكون الوحدة اللغوية الاصغر تعبر عن دلالة تمييزية يمكن بوساطتها تمييز المفردة العربية، فالأفعال **فرد** و **فرز** و**فرم** و**فرج** و**فرق** تدل على التجزئة، التي يشير اليها الصامتان الاولان، في حين يُحدد الصامت الثالث نوع التجزئة، هل هي للتفرقة، ام التحرير، او التصنيف، ناهيك عن كون الحركات تحدد الكم الصوتي لكل صامت، فاغلب الجذور العربية ثلاثية تحدد المصوتات كمية الصوت الصامت، اذ لا يمكن نطق الصامت دون الصائت الذي يمنحه القدرة على الوجود، فنطقه صعب دون المصوت كما في صيغة المصدر للفعل العربي فَرَدَ، فَرَزَ، فَرَق. **لذا فإننا نعتبر اتحاد الصامت بالصائت المحرك له جامع لغوي يعبر عن قدرته صوتية تسهم في التمييز الدلالي** في المستوى اللغوي الاول "الصوتي"، ناهيك عن كون المصوتات تشكل الكم الصوتي المعياري للعمليات الصرفية اللاحقة كما في إطالة فتحة الصامت الاول، أي إطالة عين الفعل، وتقصير فائه لتعبر عن أسم الفاعل كما في **فارز** من **فَرَزَ**، **وفارد** من **فَرَدَ**، فالأصوات العربية الصامتة المُحركة بالصوائت تضم حكاية صوت، وهذا مايميزها عن اللغات الهندوأوربية، التي يدرك حاملوها الفروقات الدلالية بالمورفيمات، في حين ان العربي يدرك التغير الدلالي القواعدي في الصيغة الجذرية الاولية عن طريق الاصوات، ويدرك الفروق القواعدية **عن طريق التغير الصوتي الكمي للصوامت.**

لذا فالجامع ألصوتي الصوتي – هو اتحاد مجموعة اصوات صامتة ذات حكاية صوت، تُحرِك كمها اللفظي الصوائت، فاذا كان الصامت يعبر عن حكاية الصوت وترابط اللفظ المعبر عن الحركة بآلية نطق الصوت، فان الصائت يعبر عن طول وقصر هذا اللفظ الذي يتوقف مقدار المعنى عليه، لذا فحكاية الصوت ترتبط بالصامت، وكم الصامت يتوقف على الصائت، وهذا هو الجامع الصوتي الصوتي الكاشف لاتحاد الاصوات العربية،فأصوات الجذر العربي تتميز بقدرات فريدة مثل توقف النظام اللغوي بالدرجة الاساس على قدرة الوحدات اللغوية الاصغر على حمل المعاني القواعدية، فاذا كانت "هذه العناصر التي يمكن ان تعطي مفردات جديدة وتعد حاملة للفروق الدلالية والمسماة العناصر الاساسية او التي يعبر عنها بالمصطلح الذي شاع استخدامه قديما فونيمات" (Shcherba, 2004, p.150) في جميع المستويات اللغوية على التعبير عن كافة المعاني

القواعدية وتعليم كافة عناصر اللغة، **فأمامنا لغة تامة التصريف ذات مرونة تامة** (تغير الكم الصوتي للصوامت) في كامل الصيغة الجذرية، المشتملة على دلالة اللفظ الصامت.

لا ريب في أن التصريف ينظم تناوب الصوائت داخل الجذر، ويشترك في تشكل الصيغة الجذرية الاولى، فدلالة الجذورالعربية تكمن في الصوامت، واما الصوائت فتتحكم بالكمية الصوتية للصوامت، لكي يتمكن كامل التركيب الجذري "طول وقصر لفظ الصامت" من التغير بحرية، وأما تغيير مكان الصوامت فيؤدي الى ظهور معاني مختلفة يجمعها معنى عام، عليه، فان الدلالة في الصوامت.

تُنظم الصوائت الكمية الصوتية للصوامت، لذا فان ملاحظة السيد س.ي. سوبوليفسكي عن طول وقصر الصوائت تدل على وجود النظام التصريفي في اللاتينية (Sobolevskii, 1948, p.10) ، فاتحاد الصوامت /م ل ك/ و /ك م ل/ و / ل ك م/ يتوحد بمعنى عام (القوة)، وهذا رأي العالم الجليل أبن جني عن الاشتقاق الكبار، اي اذا غيرنا موقعها كما في كلم فتصبح لدينا صيغة جذرية بمعنى "جرح"، واذا غيرنا الصوامت من الصيغة الجذرية، تتغير الدلالة تماما كما في **حمل، علم**. وكلما غيرنا أكثر في الصوامت يتغير المعنى بصورة أكبر كما في **عرك، وفرك**. أن تغيير الصوامت يؤدي الى تغيير الدلالة، وهذا دليل على ان الصائت المفرد له دلالته، اما كمية الصوت الصامت فتحدده الحركات (Humbolt, 2000, p.86-87). يحدد الصائت كمية الصوت الصامت في المستوى اللغوي الاول لغرض اعتماد هذه الكمية اساسا في التغير الذي يحدث في المستوى الثاني دون تغير مكان الصوامت في الجذر، بل يتم التحكم بكمية لفظها الصوتية، طالما أن الصرف يُمكنُ الصوامت في ان تكون تركيبة جذرية مع بعضها البعض لكي تنشئ الجذور، إلا أن كمية الصوت في الصيغة المعيارية الاولى واحدة – فالتصريف في المستوى الاول هو الاصغر أو **"التصريف الدقيق"**.

المبحث الثالث: الجامع الصرفي الصوتي

أن الكمية الصوتية للصوامت والصوائت في الصيغ العربية تساوي الوزن الصوتي للميزان الصرفي كما في فعل التي تعد احد الصيغ المعيارية المساوية للوزن الصوتي للأفعال عرك، وفرك، وهلك، أذ ان الصرف الدقيق يواصل عمله داخل المستوى الثاني الصرفي الصوتي، طالما أن المصوت الاول الفتحة في فَعَلَ تتضاعف لتزيد الكمية الصوتية للصامت الاول، واما الثانية فتتناوب مع الكسرة لتقلل الكمية الصوتية للصامت الثاني، فطول وقصر الصوائت اللفظي يجب ان يتوافق من حيث الكمية الصوتية مع الوزن الصرفي **فاعل** لتعبر عن المعنى القواعدي "القائم بالفعل، اسم الفاعل" كما في عارك وفارك وهالك وطالب وكاتب وعالم وحامل وغيرها.

أن صيغة أسم الفاعل تصبح اساسا لاشتقاق المثنى منها بزيادة الكمية الصوتية للصامت الثالث بفعل المصوت "الالف" والمشروطة بالوزن الصرفي "فاعلان، فاعلتان" كما في كاتبان، عاملان، راكبان، فزيادة الكمية الصوتية لا تزيد الدلالة فحسب بل وتسهم في اكتساب الصيغة الجذرية معان قواعدية كالتذكير والتأنيث والمثنى.

ان زيادة الكمية الصوتية للصامت الثالث في اسم الفاعل نتيجة لدور الصائت يؤدي الى التغير القواعدي، واما حرف الزيادة النون فلا يؤثر على دلالة الصوامت الجذرية الاساسية التي تماثل في نطقها حكاية الصوت، فالعربي يدرك أن النون تدل على التثنية في مثل هذه الحالات، مما يميز الصوتيمة عن اللاصقة التي تضيف دلالة للأساس في الهندواوربيات.

أن الوزن الصرفي فاعل يضبط المجموع الصوتي للصيغة الجذرية التي هي نتاج التصريف الداخلي، لكي يكون مجموع الكم اللفظي لصوتميات المفردة مساويا للوزن الصرفي، لان "الصيغ في نهاية المطاف تتراكم نهائيا، حيث تصرف الكلمات من حيث الصيغة القواعدية بمساعدة تغير الصوت الصرفي الذي هو عبارة عن كل متكامل" (Humbolt, 2000, p.343) علية، فان الصرف الدقيق يُعلم الجذور في المستوى الاول من اجل التحول الاحق في المستوى الثاني، أي يهيئ الكمية الصوتية المعيارية لكل صامت عند ظهور الصيغة الجذرية

الاولى لكي يتمكن الجذر من المطاوعة الصرفية بتغير الكمية الصوتية للصامت بوساطة تغير وتناوب الصوائت للتعبير عن المعنى الاشتقاقي، فعبارة أخرى، أن الصرف هو حلقة رابطة بين المستوى الاول والثاني.

يدل تناوب الصوائت داخل الجذر على دور الصوت في النظام الصرفي للغة، في حين ان تاريخ علم اللغة يشير الى أن اللغات الهندوأوربية قد فقدت القدرة ذات الطابع الصوتي المحض في النظام الصرفي – أي ان ليس جميع مفرداتها لها القدرة على اكتساب المعاني الاشتقاقية بالتصريف عن طريق تغير الكمية الصوتية للصوامت في الصيغة الصرفية الاولى الموجود حاليا في العربية، بل عن طريق الالصاق. فاذا كانت الصويتة قادرة على مواصلة أداء دورها القواعدي التمييزي في كافة المستويات اللغوية، فأمامنا لغة تامة الصرف. من الجدير بالذكر أن اللغات الهندوأوربية كانت تحوي ظاهرة تناوب الاصوات في كل مفرداتها كما هو الحال الان في العربية، وذلك لكون "مثل هذه التغيرات الصوتية للجذر في اللغات الهندوأوربية كان لها طابع صوتي صرف نتيجة للقوانين الصوتية، ونتيجة لاضمحلال مثل هذه العمليات الصوتية، فباتت تُعامل كمؤشرات شكلية" (Arsen'ev & Petrushefskij, 1902, p.123).

فاذا باتت غالبية التغيرات الصوتية للجذر في اللغات الهندوأوروبية مؤشرات شكلية، فإنها تربط كافة مستويات اللغة ببعضها البعض في العربية، فتلك الصوائت التي تحدد كمية الصوت الصامت من أجل تشكيل الصيغ الجذرية عن طريق تناوب الصوائت في المستوى الثاني، فإنها تواصل التحكم في كمية الصوت الصامت. وتتناوب الصوائت مرة أخرى للتعبير عن الدلالة الاعرابية كما في **عالمان** وعن **عالمين، طالبان** وعن **طالبين،** وهكذا، فان الكمية الصوتية للصامت تتغير لكي يتمكن الجذر من المطاوعة الصرفية وتغيير الكم الصوتي لصوامته في كافة المستويات اللغوية.

أن الطابع الصوتي للحالات القواعدية للغة العربية هو عبارة عن الية صوتيمية في تصريف الافعال، والاشتقاق والاعراب للصيغ الجذرية "عن طريق تغير الكمية الصوتية لصوامت الجذر، مما يعكس الصلة الوثيقة بين المستوى الاول الصوتي والثاني الصرفي، وبين الثاني الصرفي والثالث الاعرابي، وحسب هذه العلاقة المشتركة للمستويات اللغوية، فان الاشتقاق هو الحلقة الرابطة بين النحو والصرف (Ibn Jinni, 1954, p.4).

لا شك في ان نظرة أبن جني الصائبة الى الحلقة الرابطة تكشف دور القوانين الصوتية للاشتقاق والاعراب في النظام القواعدي العربي، وعليه فان المفردات تُشتق وتُعرب بآلية صوتية محضة – تغير الكم الصوتي للصوامت بتأثير الصوائت فيها. أن من الامور القواعدية المسلم بها هو أن الاشتقاق أقعد من الاعراب في اللغة، وهذا يبرره تعبير الصوامت عن المعنى الاساسي للصيغ الجذرية عند الاشتقاق، أما الصرف، فيتحكم بالكم الصوتي للصامت عن طريق تناوب الصوائت، إذ أن الصوامت والصوائت تعبر عن المعاني الصرفية الصوتية، وتشارك في قوعدة الصيغة الجذرية الارقى "مصطلحنا"، فتناوب المصوتات ليس عبثيا، بل يحكمه الميزان الصرفي، الذي ينظم تناوب الحركات. واما قول ابن جني حول أن الصرف أقعد من الاعراب، فيعني أن المعنى الاعرابي يعبر عنه فقط بالأصوات الصائتة، حيث أن دلالة الصوامت لا تتغير عند الاعراب، وهذا يثبت بان دلالة الجذر تكمن في الصوامت وتغير كمها الصوتي بتأثير الصوائت، وأما الصوائت فلا تعبر عن أي شيء، بل تشارك في التصريف لغرض تغير الكمية الصوتية الدالة للصوامت، فالكمية الصوتية لمجموع صوامت الجذر تحدد معنى المفردة المصرفة، فالصرف الداخلي يتم بعد الصرف الدقيق - نشؤ الصيغة الجذرية الاولى باجتماع صوامت معينة لتشكل أحد الجذور، أذ أن الصامتان الاولان يحددان المعنى الاساسي للجذر، فللتعبير عن التجزئة والتفرقة يستخدم الصامتان /ف/ و /ر/ كما في فرى، فرم، فرد، فرث، فرج، فرز، فرق، وللتعبير عن القطع يستخدم الصامتان /ق/ و /ط/ كما في قطع، قطم، قطش.

يعبر عن المعنى الاعرابي بالصوائت، ناهيك عند تعدد معانيها عند الاعراب، فتعدد المعاني الاعرابية هو قدرة المصوت على التعبير عن معاني اعرابية متعددة، فالمصوت /ي/ العربي يمكن ان يعبرعن المعنى القواعدي لحالة الجار والمجرور للجمع المذكر كما في **عن مهندسينا**، /ي/ تناوبت مع الالف للتعبير عن الحالة القواعدية، ويعبر ايضا عن حالة الاضافة في الجمع المذكر **كتبُ مهندسينا**. كما ويمكن للمصوت /ي/ أن يعبر عن المعنى القواعدي للمثنى المفرد المذكر في حالة المفعول به **فحصت رجلين**، والمؤنث ايضا. وهكذا فـ /ي/ يتناوب مع الالف للتعبير عن حالات قواعدية متعددة.

لم يراعي **السيد** فريدريك شليجل دور الاعراب في التصنيف، حيث صنف اللغات على أساس الصرف فحسب، ولم يأخذ بنظر الاعتبار العلاقة الوثيقة بين الصرف والاعراب، فمثل هذا المدخل يتناقض مع الحقيقة العلمية التي توصل لها أبن جني، حيث حدد العلاقة بين الصرف والاعراب، فالصرف يوضح الحدود الفاصلة بين اللغات اللصقية والمتصرفة ويكشف الصيغة الجذرية الاولى، طالما أن الصرف الداخلي يمكن **فهمه على أنه التغير الصوتي الكمي لصوامت الجذر المنتظمة في تركيبة جذرية واحدة يؤدي وظيفة إدراك الفروقات الدلالية والقواعدية بين الصيغ الجذرية ذوات الصوامت الواحدة متغيرة الكمية. التصريف يعبر عن كل معاني اللغة القواعدية، فاعتماد الصرف كمقياس واحد لتصنيف اللغات يخرق مصفوفات اللغة التصريفية، فاللغة ليس مفردات ممنوعة من الاعراب لكي يعتمد مستوى واحد لتحديد انماط اللغات، بل هي نظام مترابط متعدد المستويات، وجامع هذه المستويات هو التصريف الصوتيمي**.

يعمل الطابع الصوتي للاشتقاق والاعراب كوسيلة موثوقة لحماية العربية، مما يعطي حامليها القدرة على فهم النصوص العربية التي كتبت قبل مئات السنين، كما لو أنها كتبت اليوم، فالنظامان الجذري والصرفي اللذان يشملان كل المستويات اللغوية في العربية يثبتان عدم دقة نظرية التطور اللغوي التي اعتمدها شليجل في تصنيف اللغات، إذ سبق لابن جني أن أثبت علميا بان الالفاظ تشتق وتعرب وفقا للطبيعة الصوتية للغة، وذلك لكون "قضية أصل الصرف لا يمكن تجزئتها عن مسألة أصل الألفاظ عموما والصيغ الكلامية المركبة من الجذور الاولية البسيطة، أي مسالة انتقال اللغة من الحالة الجذرية الى الالصاقية..." (Arsen'ev & Petrushefskij, 1902, p.123-124).

أن اللغة الهندوأوربية الام واللاتينية يختلفان عن اللغات الهندوأوربية الموجودة حاليا، لذلك فليس لحامليها القدرة على فهم الهندوأوربية الام، التي لم تعرف لحد الان بصورة تامة، بل أن الخصائص الاساسية للهندو أوربيات توحي بوجود الوحدة اللغوية لها، فهذه الظاهرة حدثت نتيجة الانحلال الجزئي لصرف الهندوأوربية الام، فانحلالها لم يحدث بصورة فورية، بل مر بمراحل عدة، وذلك "لكون المرحلة، أي المرحلة التي لوحظ فيها هذا الانتقال في الهندوأوربية الام هو موغل في القدم، ويمكن أن يكون قد حدث قبل الالف السنين من المرحلة التي نسميها مرحلة الوحدة الاوربية والتي لم يتم فيها تحديد السمات الاساسية للبناء الصوتي الشكلي الهندو أوربي والذي توصلنا اليه عن طريق مقارنة لغات اوربية منفصلة مع بعضها البعض فحسب، بل وبدأت تتعرض للفروقات في اللهجات التي ادت في نهاية المطاف الى تجزء اللغة الهندوأوربية الام الى لغات مستقلة (Arsen'ev & Petrushefskij, 1902, p.123).

عليه، فان تدقيق مفهوم الصرف يعد ضرورة ملحة. الصرف وهو مصطلح متعدد المعاني يرتبط بالبنية القواعدية الشكلية ووظيفة المفردة في اللغات التي تحوي على خصائص التصنيف الصرفية (للدلالة على هذه الخاصية يستخدم مصطلح الصرف الذي وضعه ف.فون شليجل (1808)، ومصطلح الصرف أستخدم في البداية من قبله للتعبير عن ظواهر التناوب القواعدي (الابلاوت)، والذي ازيح من الاستخدام في ما بعد بمصطلح

الصرف الداخلي، والذي يضم ايضا تناوب حركات الجذر في اللغات السامية (Vinogradov, 2000) ، لكن، ولشديد الاسف لازالوا ينظرون الى الصرف الخارجي كنهاية قواعدية، او كجزء الكلمة الاخير أو النهاية عليه، فمفردات اللغة تام الصرف لا يمكن ان تضم في بدايتها أو نهايتها لواصق، بل صوتيمات، على سبيل المثال الافعال العربية سبك، شرب تتكون من الصوامت /س، ب، ك/ و /ش، ر، ب/ والحركات فتحة + فتحة + فتحة التي تتناوب مع الصوائت ضمة كسرة + فتحة لتعبر عن الماضي بتغير الكم الصوتي للصوامت كما في شُرِبَ، سُبِكَ. فالصرف العربي لايسمح بانضمام اللواصق المورفيمية للصيغة الجذرية، والذي يؤدي الى ظهور الالصاق التي تنسب بموجبه الهندواوربيات الى اللغات اللصقية، وهذه الظاهرة ليست من صفات العربية، طالما أن افعال العربية تصرف بتغير الكم الصوتي للصيغ الجذرية، التي يدل التغير الكمي لصوامتها على المعنى بتحييد حرف الزيادة. فتغير الكم الصوتي لصوامت الجذر يعني مطاوعة كامل الكم الصوتي الصامت دون ان تنظم اليه مورفيمة دالة، طالما أن المورفيمة هي وحدة لغوية ذات دلالة مستقلة، اما الدور الذي تؤديه الصوتيمات في الافعال العربية فيمكن ملاحظه في كافه الصيغ الجذرية العربية، لذا فان اعتبار العربية لغته تامة الصرف حقيقة علمية ملموسة وذلك لكون الكم الصوتي الصامت قابل للمطاوعة والتغير للتعبير عن كافة المعاني القواعدية عن طريق تناوب الصوائت الاشتقاقية والاعرابية وفقا لقواعد الميزان الصرفي الذي ينظم كامل بنية الجذر الصوتية. وهكذا، فان الصوتيمات في اللغة تامة الصرف تؤدي دور الوسائل الاشتقاقية والاعرابية للغة، إذ يعبر بوساطتها عن كافة المعاني القواعدية للمفردة وتميز كل عنصر لغوي بوسمه. لذا فان تعريف الصرف لدى ابن جني بكونه حلقة رابطة بين الاشتقاق والاعراب يثبت بصورة لا تقبل الشك الدور المطلق للصوتيمات في نقل المعاني القواعدية للغة تامة الصرف.

أن هذا الرأي العلمي للعالم الجليل أبن جني (رحمه الله) حول جوهرالصرف وقدرته على التعبير عن الميزات القواعدية للاشتقاق، قد وجد صداه مرة أخرة في الموسوعة السوفيتية الكبرى، ففي هذا المصدر تعرف اللغات المتصرفة على أنها "أحدى المفاهيم الاساسية للتصنيف اللغوي، التصنيف الصرفي للغات، الذي يضم اللغات التي يعبر عن اشتقاقها واعرابها بالصرف (Prokhorov, 1977, p. 490). كما ويقر مؤلفوا القاموس الموسوعي اللغوي "علم اللغة" بان قدرة اللغة على التعبير عن المعاني الاعرابية والصرفية هي صرف، لكونهم يبحثون الصرف الداخلي كـ "ابلاوت" أو تناوب حركات الجذر في اللغات السامية، أما الصرف الخارجي برائيهم، فهو اللاصقة الاعرابية المورفيمة حاملة المعنى الاعرابي، او نهاية المورفيمة الاخيرة لصيغة الكلم ، أما أبن جني فقد حدد الصرف بكونه الحلقة الرابطة بين الصرف والاعراب.

أن تناوب الصوائت في المفردات الانجليزية لا يعد مكافئ للصيغة الجذرية في كبير كبار، ناهيك عن ان الصوائت في المفردة العربية تقع في مقطعين صوتيين. **لذا فان الصرف الداخلي التام هو الوسيلة الوحيدة للعبير عن المعنى الاشتقاقي في اللغة تامة الصرف عن طريق التغير القواعدي للكم الصوتي لصوامت الجذر الذي تؤديه الصوائت المتحكمة بالكم الصوتي للصوامت، فاذا كانت الصوائت التي تضمنتها "تسهيل وامان" تتحكم بالكم الصوتي للصوامت (تغير كمية اللفظ الذي تتغير بمعيته الدلالة)، فان الصوائت الواردة في "تسهيل وامان" تُعلم الصيغ الجذرية من حيث الجنس والعددية والزمان، ولا تؤثر على الدلالة الصامتة للجذر: كتب "ماضي"، يكتب مضارع، تكتب.....، يكتبان.....، يكتبن،...كتبن**.... ونتيجة للصرف التام، يتح جنس وعدد وجزء الكلام للصيغ الجذرية المصرفة، اي التعليم التام لكافة العناصر اللغوية دون اللصاق او عزل، اذ ان الصيغ الجذرية المُعلمة صرفيا قادرة على التعبير عن المعاني الاعرابية بوساطة الصرف الداخلي عند نفاذ مبدأ تكامل المستويات اللغوية الصرفي التصاعدي، اي عند عدم خرق الصرف الدقيق والصرف الداخلي، لذا ينبغي تعريف اللاصقة بكونها تلك العناصر الفونيمية او المورفيمية، التي تؤثر صوامتها على دلالة الجذر بحروف من غير اصل الجذر، ممزقة وجوده الدلالي الصامت، وخارقة وحدته الدلالية المترابطة بترابط صوامته.

يعد الصرف الخارجي في العربية تكملة للصرف الداخلي الذي تعلم بوساطته الحالات القواعدي لنفس الصيغة الجذرية، واما الصرف الخارجي فيتحكم بالعلاقات الاعرابية بين المفردات، اي مبدأ تكامل المستويات اللغوية الصرفي التصاعدي قارن بين كتب، كاتب، كاتبان عن كاتبين، كاتبتان عن كاتبتين. فالجذر ك-ت-ب هو الصيغة الجذرية الوحيدة التي تعرضت للتغير عند التصريف الداخلي والخارجي، لذا فالصرف التام يؤدي دور الوسم اللغوي لجميع الحالات القواعدية للصيغ الجذرية المصرفة "الجنس، والعدد، وجزء الكلام، والمعنى الاشتقاقي، طالما ان الصيغة الجذرية تكتسب هذه الخواص كنتيجة للصرف الداخلي. فكتب "فعل، وكاتب "اسم مفرد مذكر، واما الصرف الخارجي فيتعامل مع التغير الكمي الناتج عن الصرف الداخلي والذي وسم المفردة صرفيا. يحدث الالصاق في الهندواوربيات في المستوى اللغوي الثاني "الصرفي"، طالما ان الالصاق هو "من اللاتينية agglutination "اللصق" – وهو طريقة لتكوين المفردات واشكالها، والذي فيه تلصق بالجذر او الاساس لاصقة معيارية ذات معنى واحد (كطريقة لاتحاد المورفيمات).

يعبر عن المعاني القواعدية للصيغ الجذرية العربية "الاشتقاقية والاعرابية بالصوتيمات المجتمعة في كلمتي "تسهيل وامان"، ولا تشكل مورفيمة في اي كلمة، ناهيك عن كون الصرف العربي يتسم بالتمرحل التدريجي، الذي لايسمح بتكوين مورفيم من حروف الزيادة، لذا ينبغي الالتفات للمقياس الدلالي والاعرابي عند تصنيف اللغات طالما ان لغات العام تبعا للاشتقاق والاعراب تقسم الى عدة مجاميع، يكشف تصنيفها بطريقة نشؤ المفردات واعرابها وفقا لقواعد اللغة السارية.

ان تعريف التصريف بكونه مجمل الحالات القواعدية يثبت بما لا يقبل الشكل مشاركة الاشتقاق والاعراب في عملية تصنيف اللغات، فهذه حقيقية علمية توصل اليها ابن جني الذي عرف الصرف بكونه حلقة رابطة بين الصرف والاعراب. أن الرائي القائل بان الصرف الداخلي هو ابلاوت او تناوب الحركات في جذور اللغات السامية، وتحديد الصرف الخارجي بكونه الاعراب يعطي دلالة واضحة على ان الالصاق المورفيمي ليس من ميزات اللغات المتصرفة، فالإلصاق هو الزيادة بمورفيمات مستقلة ذوات دلالة خاصة، وهذا ليس من خواص العربية.

عليه فالصرف الخارجي هو الطريقة الوحيدة للتعبير عن المعنى الاعرابي في اللغة التامة الصرف، التي يعبر عن معناها الاشتقاقي بالصرف الداخلي، ويعبر عن معناها الاعرابي بالصرف الخارجي، وثبات الجذر الصامت الذي تمت معالجته بالصرف الداخلي عند تفعيل مبدأ تكامل المستويات اللغوية التصاعدية.

الخلاصة

من خلال الترتيب الدقيق للبنية اللغوية ومستوياتها في اللغة العربية يتضح لنا ان الجامع اللغوي في العربية يشترط وجود العديد من العوامل التي تشكل وحدة متكاملة لهذا الجامع والتي تسهم بشكل اساسي في بروز الجامع اللغوي، وهي كما يلي:

1.النشؤ الصرفي للصيغ الجذرية الاساسية: ونقصد به تلازم صوامت الجذر العربي في تكوين معناه الاساسي، كما في كبت وكتب، وبكت، وكلم ولكم ومكل، وهو ما يعد ظاهرة فريدة في العربية التفت اليها العالم الجليل ابن جني، وكذلك قدرة الصامت الواحد على أداء الدور التمييزي الدلالي كما في جرف، جرم، وجرش، وجرب، وتحديد الكمية الصوتية للصوامت في الصيغة الجذرية الاساس، حيث ان كل صامت في هذه الصيغ الجذر قد حددت كميته الصوتية بالمصوت التي منحه القدرة على ان يكون منطوقا.

2. **المعنى الاشتقاقي الصرفي**، ونقصد به اكتساب الصيغ الجذرية لمعناها القواعدي والدلالي بتغير الكم الصوتي لصوامت الجذر في الصيغة الاساسية دون انضمام أي لاصقة للمفردة العربية كما في كتب كاتب، عمل عامل، ذهب ذاهب، أي بعكس الهندواوربيات التي تعتمد الالصاق للحصول على المعنى الاشتقاقي.

3. **المعنى الاعرابي**: ونقصدبه التعبير عن المعاني الاعرابية بتغير الصوائت دون الصوامت كما في عاملين، عابدين للتعبير عن المثنى في الاضافة والجار والمجرور والمفعول به، وجمع المذكر السالم.

4. **الترابط الصرفي الوثيق بين البنية والدلالة**: ونقصد به أن الدلالة تتغير بتغير الكمية الصوتية لصوامت الجذر الاصلية دون الإلصاق كما في شَرِبَ و شُرشرِبَ، شارب، فالعربية تتغير دلالتها بغير الكم الصوتي بعكس الهندواوربيات التي تتغير دلالتها بإضافة اللواصق كما في classify classified classifier .

5. **مبدأ تكامل المستويات اللغوية الصرفي التصاعدي**: وهو احتفاظ الصيغة الجذرية بصوامتها التي تعبر عن حكاية صوت لتكوين الصيغ الجذرية الاساسية كما وضحناه اعلاه في **(النشؤ الصرفي للصيغ الجذرية الاساسية)**، ثم يؤدي تغير الكم للفظي للصوامت المعاني الدلالية والقواعدية (Karam, 2009) ، فالمفردات تكتسب دلالتها باتحاد صوامت معينة دون غيرها كما في فرد، فرز، فرق، ويؤدي التغير الكمي الصوتي دورا في التعبير عن المعاني القواعدية مثل فارد، فارز، فزيادة الكم الصوتي أكسبتها جنسها وعددها "مذكر مفرد"، ثم ان الوظيفة الاعرابية تعتمد التمييز القواعدي المبني على تغير الكمية الصوتية، فالتذكير والتأنيث والعدد الذي يتم تمييزه على اساس تغير الكمية الصوتية هو ما يبين لحامل اللغة الحركة الاعرابية المطلوبة عند الاعراب، فالمستوى الاول حدد الصوامت الاساسية للجذر، وتغيير كمها اللفظي اكسبها معاني قواعدية ودلالية بناء على تغير كم الصوامت الاساسية دون الالصاق، ثم ان التغيرات الصوتية للصوامت وضحت جنس وعدد الصيغ الصرفية، والتي يتم على اساسها تحديد الحركات الاعرابية، وهذا هو ترابط المستويات اللغوية وتكاملها.

6. **التعليم التام لكافة العناصر اللغوية:** تعلم اللغة المتصرفة كافة عناصرها صرفيا، ففي العربية يتم تمييز المفرد المذكر والمؤنث عند تصريف الفعل المضارع صرفيا، ثم ان الفعل الماضي في العربية يميز صيغة الفعل الجذرية على اساس المفرد والمثنى والجمع ومن حيث الجنس والعدد، ناهيك عن اسم الفاعل، وهذا ما تفتقر اليه اغلب اللغات الهندوأوربية.

وبذلك بامكان اللغة **تامة الصرف** التعبير عن عدة معاني قواعدية بصيغة جذرية واحدة، فالصيغة الجذرية "رُفعت" – فعل ماضي متعد مؤنث جمع كما في "رفعت الاقلام وجفت الصحف".

بناء على كل ما ورد اعلاه، يمكن تعريف **الصرف الداخلي التام** بكونه الطريقة الوحيدة للتعبير عن المعاني الصوتية والاشتقاقية في اللغة تامة الصرف عن طريق تغير الكم الصوتي لصوامت الجذر والصوائت المحركة لهذه الكمية، وكنتيجة للصرف الداخلي التام يتحدد جنس وعدد وجزء الكلام في الصيغ المصرفة – تعليمها صرفيا بتغير الكم الصوتي، فالعناصر اللغوية المُعلمة بالتصريف الداخلي قادرة على التعبير عن المعاني الاعرابية بوساطة الحركات الاعرابية عند دخول مبدأ تكامل المستويات اللغوية الصرفي التصاعدي حيز النفاذ، حيث يمكن ملاحظة الصرف التام في تلك اللغات التي تملك جذورها القدرة التامة على مطاوعة كامل التركيبة الجذرية.

الصرف الخارجي التام – وهي الطريقة الوحيدة للتعبير عن المعنى الاعرابي في اللغة تامة الصرف، والتي يعبر عن معانيها الاشتقاقية بوساطة الصرف الداخلي حصراً، اما المعاني الاعرابية، فيعبر عنها بتغير الصوائت فقط كما في "الصوائت الثلاث" في العربية، وثبات صوامتها، التي تغيرت كميتها الصوتية نتيجة للصرف الداخلي عند نفاذ مبدأ تكامل المستويات اللغوية الصرفي التصاعدي.

اللغة ذات الصرف التام – وهي من المفاهيم الاساسية في التصنيف اللغوي، التصنيف القواعدي للغات، التي يعبر فيها عن المعاني الصوتية والاشتقاقية والاعرابية بالصرف فقط.

اللغة ذات الصرف المنصف – وهي من المفاهيم الاساسية في التصنيف اللغوي، التصنيف القواعدي للغات، التي يعبر فيها عن المعاني الاشتقاقية والاعرابية بالصرف والالصاق، حيث فقدت هذه اللغات الطابع الصوتي التصريفي الموجود في لغتها الام، لذلك يمكننا أن نلاحظ فيها بقايا الصرف، واللواصق المورفيمية التي تعبر عن المعنى.

اللغة منحلة الصرف – وهي من المفاهيم الاساسية في التصنيف اللغوي، التي يعبر فيها عن المعاني الاشتقاقية والاعرابيةبالعزل، الذي ظهر نتيجة للانحلال التام للطابع الصوتي والإلصاقي الذي يميز الحالات القواعدية في اللغات تامة الصرف وذات الصرف المنصف.

ان هذه التصور حول تصنيف اللغات مثبت بالتغير التدريجي للغة الانجليزية القديمة التي فاقت درجة تصريفه الانجليزية الحالية من جانب، من جانب اخر ان اللاتينية اكثر تصريفا من اللغات التي اشتقت منها، ناهيك عن كون الروسية اكثر تصريفا من الانجليزية مع ان اللغتين هند وأوربيتين، مما يؤكد انحلال الصرف فيها.

لقد ساعد أصل اللغة العربية المقنن على احتفاظها بصرفها الصوتي، حيث نزل القران الكريم بالعربية، وارتبط الاسلام بالقران الكريم، فلو نزل القران بغير العربية، لضاع طابعها الصوتي المميز لصرفها من خلال الترجمة، لذا فان الوصول الى الطابع الصرفي لأي لغة يتوقف على العلاقة الصوتية الدلالية بين لفظ صوامت الجذر والمعنى المعبر عنه بها من جانب، وبقدرة هذه الصوامت على المطاوعة الصوتية، اي التعبير المعاني القواعدية عن طريق تغير الكمية الصوتية.

المصادر والمراجع

1. Мельчук И.А. О «внутренней флексии» в индоевропейских и семитских языках: Вопросы языкознания, 4, 1963. 27-40.
2. Subich, V.G., Al-foadi, R.A., Mingazova, N.G., Zakirov, R.R. (2017). Ways of creating Arabic Scientific Terminology: Revista Publicando. 4 No 13. (1), 866-875.
3. Al-foadi, R.A. (2018a). Phonogrammar or zero affixation in the system of the word formation of the Arab and Russian languages (phonostructure): Espacios, 39 (30), 1-9.
4. Аль-фоади Р.А. Принципы фонограмматики в приложении к прогрессивной языковой категоризации арабских и русских корней: Филологические науки. Научные доклады высшей школы № 6, 2016. 20-26.
5. Белова А.Г. Структура семитского корня и семитская морфологическая система: Вопросы языкознания, № 1, 1991. 79-91.
6. Амирова Т.А., Ольховников, Б.А., Рождественский, Ю.В. История языкознания, М.: Издательский центр «Академия». 2003.
7. Буслаев Ф.И. Преподавание отечественного языка. Москва: Просвещение. 1992.
8. Al-foadi, R.A. (2018b). Cognitive Elements And Criteria Of The Progressive Inflectional System In Modern Russian Language In The Process Of Verbal Communication (Cognitive Word-Formation Analysis Of The Word Structure): Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), Vol. 8, Issue 6, 139-146.
9. Al-foadi, R.A. (2018c). Derivation as the main way of adapting new terms to Arabic: Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), Vol. 8, Issue 3, 175-180.

10. Касевич В.Б. О квантитативно-типологических индексах для характеристики восточных языка: Вестник СПБГУ. Сер. 13, Вып. 3, 2009. 123-142.
11. الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (1980-1985). العين. تح، د. مهدي المخزومي، ود. ابراهيم السامرائي، المجلد الاول، بغداد: دار الرشيد.
12. أبن جني، ابو الفتح عثمان. (1990). الخصائص، بغداد: دار الرشيد.
13. Щерба Л.В. Языковая система как деятельность. (Изд. 2-е, стереотипное), Москва: Идиториал. 2004.
14. Соболевский С.И. Грамматика латинского языка, Москва: Издательство литературы на иностранных языках. 1948.
15. Гумбольдт В. Фон. Избранные труды по языкознанию, Москва: ОАО ИГ «Прогресс». 2000.
16. Арсеньев К.К., Петрушевский Ф.Ф. Энциклопедический словарь (в 86 томах). Том XXXVI (71). С.-Петербург: Типолитография Акц. Общ. Брокгауз-Эфрон. 1902. С. 123-125
17. أبن جني، ابو الفتح عثمان. (1954). المنصف. تحقيق ابراهيم مصطفى - عبد الله الأمين، القاهرة: داراحياء التراث القديم.
18. Виноградов В.В. Толковый словарь русского языка Т.4, Москва: Гос. изд-во иностр. и нац. слов. 2000.
19. Прохоров А.М. Большая Советская Энциклопедия (в 30 томах), Т. 27. (С.490-492). Изд. 3-е., Москва: «Советская Энциклопедия». 1977.
20. Карам Р.А. Межморфемные мотивационные отношения зоокомпозитов // Вестник Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. – Вып. 25: филологическая серия, 5, 2009. С. 70-75.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Mel’chuk, I.A. (1963). O “vnutrenei fleksii” v indoevropeiskikh i semitskikh yazykakh (On ‘internal inflection’ in Indo-European and Semitic languages): Voprosy yazykoznaniya, № 4, 27-40.
2. Subich, V.G., Al-foadi, R.A., Mingazova, N.G., Zakirov, R.R. (2017). Ways of creating Arabic Scientific Terminology: Revista Publicando. 4 No 13. (1), 866-875.
3. Al-foadi, R.A. (2018a). Phonogrammar or zero affixation in the system of the word formation of the Arab and Russian languages (phonostructure): Espacios, 39 (30), 1-9.
4. Al-foadi, R.A. (2016). Printsipy fonogrammatiki v prilozhenii k progressivnoj yazykovoj kategorizatsii arabskikh i russkikh kornej (Principles of phono-grammar in annex to progressive linguistic categorization of Arabic and Russian roots): Filologicheskie nauki “Doklady vysshej shkoly”, № 6, 20-26.

5. Belova, A.G. (1991). Struktura semitskogo kornya i morfologicheskya sistema (The structure of Semitic root and Semitic morphological system): Voprosy Jazykoznanija, № 1, 79-91.
6. Amirova, T.A., Olhovikov B.A., Rozhdestvenskij J.V. (2003). Istoriya yazykoznaniya (History of linguistics): Textbook for students of higher educational institutions, Moscow: Publishing center "Akademiya".
7. Buslaev, F.I. (1992). Prepodavanie otechestvennogo yazyka (Teaching of the national language), Moscow: Prosveshhenie.
8. Al-foadib, R.A. (2018b). Cognitive Elements And Criteria Of The Progressive Inflectional System In Modern Russian Language In The Process Of Verbal Communication (Cognitive Word-Formation Analysis Of The Word Structure): Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), Vol. 8, Issue 6, 139-146.
9. Al-foadi, R.A. (2018c). Derivation as the main way of adapting new terms to Arabic: Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), Vol. 8, Issue 3, 175-180.
10. Kasevich, V.B. (2009). O kvantitivno-tipologicheskikh indeksakh dl'a kharakreristiki vostochnikh yazykov (On quantitative-typological indexes for the characteristics of Eastern languages): Vestnik SPBGU, 2009. Ser. 13, Vyp.3, 123-142.
11. Al-Farhidi, al-Khalīl ibn Aḥmad. (1980-1985). Alʿain. (ed.) Dr. Mahdi, Dr. Ibraheem Al-Samaray, almujalad alawal, Baghdad: Dar Al-Rashe
12. Ibn Jini Abu alʾfatiḥ Osman. (1990). Khasais (Peculiar properties), Bagdad: Dar Al-Rasheed.
13. Scherba, L.V. (2004). Yazykovaya sistema kak deyatel'nost (Language system as an activity). Izd. 2-e steriotipnoe, Moscow: Editorial.
14. Sobolevskij, S.I. (1948). Grammatika latinskogo yazyka (The grammar of Latin), Moscow: Izdatel'stvo literatury na inostranikh yazykakh.
15. Humboldt, W. Von (2000) Izbrannye trudy po yazykoznaniyu (Selected works on linguistics), Moscow: Progress.
16. Arsen'ev, K.K. & Petrushefskij, F.F. (1902). In the Entseklopedicheskij slovar (Encyclopedic dictionary) (86 volumes). Volume XXXVI (71). (pp. 123-125), St. Petersburg: Lithographic Printing House Of Joint-Stock Company. Ls. Brockhaus-Efron.
17. Ibn Jini Abu alʾfatiḥ Osman. (1954). Al'munşif (The book of morphology), Taḥqiq Ibrahim Muştafa, Abdu Allah Amin, Alqahira: Iḥia alturat alqadim.
18. Vinogradov, V. V. (2000). Tolkovyj slovar russkogo yazyka (Explanatory dictionary of the Russian language) T 4-i, Moscow. Gos. Izd-snvo inosnr. slov.
19. Prokhorov, A. M. (1977). In Bol'shaya Sovetskaya Entsiklopedya (Big Soviet Encyclopedia), Vol. 27. (pp. 490-492). Ed. 3rd, Moscow: "Sovetskaya Entsiklopedya".

20. Karam, R.A. (2009). Mejmorfemnye motivatsuonye otnoshenyia zookompozitov (The motivational relations between morphemes): vestnik Eletskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I.A. Bunina, Vyp. 25: Fililogichesraya seria, 5, 70-75.

Information about the author

Associate Professor, PhD Raheem Ali Al-foadi
University of Baghdad
Baghdad, Republic of Iraq
raheem_3friend@yahoo.com

УДК 81

THE POSITION OF MUSLIM SCHOLARS TO HOMONYMY IN THE ARABIC LANGUAGE

موقف علماء المسلمين من الاشتراك في اللغة العربيَّة

Ali Abed Ali
Mustansiriyh University
raheem_3friend@yhoo.com

Submission Date: 09.01.18

الخلاصة

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على أهم معطيات الدرس الدلاليّ عند علماء المسلمين بما يتعلق بمفهوم الاشتراك ودلالته مع موازنة بين ما توصل إليه أعلام الفقهاء الفكر الأصوليّ، وعلماء اللغة من نتائج دلالية تمخضت عند بحث الاشتراك، مع بيان المنحى الذي انتهجه كل طرف، وما يمتاز به من أراء وتوجهات خاصة.
أمّا مادة البحث فجاءت على مبحثين، هي: مفهوم الاشتراك، وموقف اللغويين من وقوعه في اللغة العربيَّة، وموقف علماء الشَّريعة من وقوعه في اللغة العربيَّة والنصوص المقدَّسة، وأما الخاتمة فكانت عبارة عن نتائج توصل إليها البحث، ومن أهمها:1.أثبت البحث أن مفهوم الاشتراك يختلف معناه اللغوي عن المعنى الاصطلاحي مع وجود مناسبة في الاصطلاح؛2. أثبت البحث أنَّ المواقف تتباين بشأن وقوعه في اللغة، ولكن بالمجمل نجد الأقوال بوقوعه في نصوص اللغة أكثر إقناعاً، ولا يستند النافون إلى أدلَّة مقنعة.
يسهم هذا البحث في تبيان الاشتراك في اللغة العربية رغم وجود موقف ناف له، الا ان اغلب الاراء العلمية تؤكد وجود هذه الظاهرة اللغوية في العربية وهي جديرة بالدراسة والتحليل بغية الوصول الى الموقف الراجح المستند للقواعد العلمية اللغوية كأساس رصين ومنطقي.

الكلمات المفتاحية: الاشتراك، اللغة العربية، موقف اللغويين، الدلالة، فقه اللغة، الدرس الدلالي

Abstract

This research aims to highlight the most important data of the semantic lesson implemented by the Muslim scholars. It concerns with the concept of homonymy and its significance when comparing it with the findings of the most renowned scholars working on semantics and the language itself. The research material is divided into two sections: the concept and position of homonymy in the Arabic language; the position of Sharia scholars concerning the ability of homonymy to take place in the Arabic language and holy texts.

This paper is a participation in explaining the homonymy in the Arabic language in spite of negative positions. Most scientific opinions assure that this linguistic phenomenon is being proved in Arabic, it deserves to be investigated and analyzed to achieve scientific position based on scientific language rules as a firm and logical conclusion.

Keywords: *homonymy, Arabic Language, the position of linguists, language, guide, Philology, semantic lesson*

المقدمة

لاريب في أن العربية لغة تحضى باهتمام الدارسين في مختلف العصور، فقد سعى الكثير من العلماء الى الغوص في اعماقها، وتناولتها الدراسات الحديثة من جانب الاشتقاق لما له من تأثير مباشر في تعليم العربية ومقارنتها مع اللغات الاخرى (Karam, 2009, 2011)، او من جانب عناصرها الاساسية التي تسهم في كشف آليات عملية الادراك في هذه اللغة لما لها من اهمية كبيرة في فهم مبناها وآليات إدلااكها (Al-foadi, 2016)، ومنهم من سعى تطوير تدريسها في البلدان الاسلامية ووضعوا لذلك استراتيجيات، لذا فان كشف جانب مهم من جوانبها، الا وهو الاشتراك سوف يسهم في توضيح العديد من الامور الدلالي في الدرس الدلالي العربي، وهذا له أهمية كبيرة في تعزيز المفاهيم العلمية ورسوخها ومنها الاشتراك. ذكر علماء العربيَّة أنَّ الاشتراك من الظواهر العامَّة التي تشترك بها جميع اللغات، ولا تنفرد بها لغة من دون أخرى، والعربيَّة ليستْ بمعزلٍ عن هذا القانون اللغوي أو الخصائص العامَّة للغات، ولم يختلف بعض علماء اللغة والأصول عن هذه الرؤية، من أنَّ الاشتراك في اللغات من الأمور البيِّنة؛ لأنَّ من طبيعة اللغة وأهمِّ خصائصها قدرة الكلمة ومرونتها على التعبير عن معانٍ متعدِّدة، فضلاً عن التعبير بكلمات متعدِّدة عن المعنى الواحد، ثمَّ التمس علماء اللغة مجموعة مع العوامل التي أدَّتْ إلى بروز هاتين الظاهرتين، ومن أهمِّ العوامل المطروحة في الدرس اللغوي العربي، اختلاف اللهجات في اللغة العربيَّة ساهم في بروز هذه الظاهرة، انتقال بعض الألفاظ من معناها الحقيقي إلى المجازي، ثمَّ شيوعها والإكثار من استعمالها، حتَّى أصبحتْ دلالته المجازيَّة في قوَّة دلالته الحقيقيَّة، وهذا ما يعبَّر عنه في علم الأصول بـ"انقلاب المجاز إلى حقيقة، التطور الصوتي أو التطور اللغوي، فقد ينال بعض الألفاظ بعض الحذف والتغيير وفقاً لقانون التطوُّر الصوتي، الاحتكاك بين اللهجات العربيَّة، والاقتراض من اللغات الأخرى، وسوف نسلط الضوء على موقف علماء اللغة والشَّريعة من وقوع الاشتراك في شواهد اللغة والنصوص العربيَّة، بعد بيان مفهوم الاشتراك في اللغة والاصطلاح.

المنهجية ومادة البحث

يعتمد البحث المقارنة بين أراء علماء العربية بغية الكشف الوافي عن ظاهرة الاشتراك اللفضي في العربية، وقد تمت الاستعانة باراء فحول العربية لغرض توضيح فكرة الاشتراك اللفضي، كما وتم اعتماد الطريقة اللغوية التي تتحرى الدقة في بيان الهدف الاساس للبحث. تم استخدام المنهج التاريخي المقارن لمعرفة الاختلاف بين أراء علماء العربية وموقفهم من الاشتراك في اللغة العربية، وكما تم اعتماد المنهج التاريخي لعرض مواقف القدماء والمحدثين من هذه الظاهرة اللغوية.

أوَّلاً: مفهوم الاشتراك

المُشْتَرَكُ في اللغة: هو من الشُّرْكةُ أو الشَّرَاكَة: وهي بمعنى واحد، وتعني: مخالطة الشريكين، و الاشْتِرَاكُ: بمعنى التشارك، قال الشاعر:

وَشَارَكْنَا قُرَيْشَاً فِيْ تُقَاهَا وَفِيْ أَنْسَابِهَا شِرْكُ الْعِنَانِ (Al-samd, 1998, p.181)

وطريقٌ مُشْتَرَكٌ: يستوي فيه الناسُ، واسمٌ مُشْتَرَكٌ: تشترك فيه معانٍ كثيرة، كالعين ونحوها، ورأيتُ فلاناً مُشْتَرَكَاً، إذا كان يُحدِّث نفسه كالمهموم، واشترك الأمرُ: التبس (Al-zamakhshary, 1922, p. 489) المشترك في الاصطلاح: يختلف التعريف الاصطلاحي للمشترك بحسب اختلاف قسميه الرئيسين (اللفظي والمعنوي):

1 المشترك اللفظي: ويسمَّى أيضاً المشترك اللغوي (Hasah, 1998, p. 263)، وقد عَرَّفه العلماء بتعريفاتٍ متعدِّدة، منها: تعريف المحقِّق الحليّ (ت 263هـ): "هو تكثُّر المعاني واتحاد اللفظ من وضعٍ واحدٍ" (Al-hili,1403 h, p.50)، ومن المقرَّر أنَّ الاشتراك اللفظي يجري في الأسماء والأفعال والحروف، فمن أمثلة الاشتراك في الاسم (الجارية) الدالَّة على الأمَة والسفينة، و(السنة) الدالَّة على الهجريَّة والميلاديَّة، والاشتراك

اللفظي على قسمين: منه ما يجمع بين معانٍ غير متضادَّة، كالعين للباصرة والجارية والجاسوس، والذهب، والشمس، والسحاب، ومنه ما يجمع بين معانٍ متضادَّة كالقرء للحيض والطهر، والجون للأبيض والأسود، ويسمَّى التضاد وعدَّه علماء الأصول نوعاً من المشترك اللفظ (Al-fadhli, 2007, p. 94) .

2 المشترك المعنوي: ويسمَّى أيضاً "المتواطئ" (Al-razi, p.261) وعرَّفه بعضهم قائلاً: "هو عبارة عن وضع اللفظ لمعنى جامع يكون له مصاديق مختلفة، كالشجر الذي له أنواعٌ كثيرة " (Al-sobhani, 1426 h, p. 21)، ومثاله: لفظ (الإنسان) الموضوع للكائن الحيّ الناطق بالطبع المشترك بين جميع أفراده، ولفظ (الجريمة) المشترك بين جميع أنواع الجرائم كالاعتداء على الأشخاص أو الأموال أو الأعراض (Al-zalamii, 2010, p. 348).

والفرق بين نوعي الاشتراك هو أنَّ المشترك اللفظي اسمٌ للمعنى، والمعنوي هو وصفٌ للمعنى، فلفظ (الإنسان) هو وصف لمصاديقه زيد وبكر وخالد، وليس اسماً لها، و لفظ (العين) هو اسمٌ للجارية والباصرة لا وصفاً لها، فيكون المشترك في اللفظي هو اللفظ وفي المعنوي هو المعنى، فضلاً عن أنَّ الوضع في المشترك اللفظي متعدِّد، بينما في المشترك المعنوي الوضع واحد (Al-zalamii, 2010, p. 270).

ثانياً: موقف علماء اللغة من وقوع الاشتراك في اللغة العربيَّة

وقع الخلاف بين علماء اللغة إذْ إمكان وقوع الاشتراك في اللغة من عدمه، وإنْ كان أقلّ حدَّة من الخلاف الحاصل في إنكار الترادف أو إثباته، فقد ذهب معظم علماء اللغة إلى إثباته ومن هؤلاء الخليل بن أحمد والأصمعي وأبو زيدٍ الأنصاري وابن فارس، مستندين إلى شواهد العربيَّة التي لا سبيل إلى إنكارها أو الشكِّ فيها (Al-Yassin,1980, p. 417)، وقد وُجد من اللغويين من أنكر وقوعه وهو ابن درستويه عبد الله بن جعفر (ت:347ه)، الذي يُعدُّ من الفريق الرافض للترادف أيضاً ، فقد قال في كتابه (تصحيح الفصيح): "لا يكون (فَعَلَ وأفْعَل) بمعنى واحد كما لم يكونا على بناءٍ واحد، إلَّا أنْ يجيء ذلك في لغتين مختلفتين، فأمَّا في لغةٍ واحدةٍ، فمحالٌ أنْ يختلف اللفظان والمعنى واحدٌ كما يظنُّ كثير من اللغويين والنحويين، ... لما في ذلك من الإلباس، وليس إدخال الإلباس من الحكمة والصواب، وواضع اللغة (Y) حكيمٌ عليمٌ، وإنَّما اللغة موضوعة للإبانة عن المعاني، فلو جاز وضع لفظٍ واحدٍ للدلالة على معنيين مختلفين، أو أحدهما ضدٌّ للآخر لما كان ذلك إبانة بل تعميةً وتغطية (Bin Darstaway, 1988, p.71)، والذي يبدو لي أنَّ ابن درستويه قد أنكر الترادف والاشتراك بناءً على اعتقاده بأنَّ اللغة وضع إلهي، وأنَّ الواضع هو الله (Y) ومحالٌ على الله أنْ يضع لفظاً لمعنيين مختلفين أو متناقضين؛ لأنَّ هذا خلاف البيان المقصود من الوضع، فيكون نقضاً للغرض ولا يصدر ذلك من حكيم.

ويعتقد الدكتور أحمد مختار أنَّ القدماء من اللغويين قد انعقد إجماعهم على وجود المشترك في اللغة العربيَّة، ولم يثر أيُّ جدلٍ بينهم حوله، ولكنْ وُجِد من اللغويين من ضيَّق من مفهوم المشترك اللفظي، ومن هؤلاء ابن درستويه (Omar, 1998, p. 156). والذي يتأمَّل في عبارة ابن درستويه يجدها لا تقف مع ما افترضه الباحث أحمد مختار.

ونقل ابن سيده (ت458هـ) عن أبي عليٍّ الفارسيّ (ت377هـ) قوله: "وأمَّا اتفاق اللفظين واختلاف المعنيين، فينبغي أنْ لا يكون قصداً في الوضع ولا أصلاً، ولكنَّه من لغاتٍ تداخلتْ أو أنْ تكون كلُّ لفظةٍ تستعمل بمعنى ثمَّ تُستعار لشيءٍ، فتكثر وتغلب، فتصير بمنزلة الأصل (Bin Saeda, 458h, p. 259) .

ورأى بعض الباحثين أنَّ الفارسيّ كان أكثر اعتدالاً من ابن درستويه(Al-Yassin,1980, p.303) ، وهذا صحيح ولكنَّا لم نعثر على من يبيّن لنا الأسباب التي دعت الفارسيّ إلى إنكار الاشتراك؛ والظاهر من الأمر أنَّ هذا يرتبط برأيه في واضع اللغة، فهو يعتقد بأنَّها من الله، ونقل ذلك عنه تلميذه ابن جنِّي في الخصائص (Ibn Jini1990)، ولذا أنكر الاشتراك في (أصل الوضع)، ورأى أنَّه ناتج عن الاستعمال؛ لاعتقاده بأنَّ الواضع هو الله، ثمَّ حكى لنا السيوطيّ أنَّ أبا عليٍّ من المنكرين للترادف (Al-suyuti,1958, p.405)، فيكون ابن

درستويه والفارسي من المنكرين للترادف والاشتراك(Bin Darstaway, 1988, p.16)، ونختلف تماماً مع الدكتور فتح الله صالح الذي نفى عن أبي عليٍّ إنكاره للترادف؛ بدعوى أنَّ ابن جني نقل عنه في الخصائص بباب (تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني)، أنَّه كان يستحسن هذا الموضع (Ibn Jini, 1990)، فإنَّ الاستحسان شيء والنكران شيء آخر، ومن الممكن أنَّه استحسن هذا الباب؛ لكي يلتمس الفروق اللغويَّة بين
الألفاظ التي أدُّعي ترادفها، ومن الجائز أنَّ أبا الفتح لم ينقل لنا صراحة رأي أستاذه في إنكاره الترادف، خشية وقوعه في حرج الردِّ عليه. والظاهرة التي تُثير اهتمام الباحث وتلفتْ نظره أنَّ الرافضين للترادف من اللغويين أضعاف الرافضين منهم للاشتراك؟ والذي يبدو لي أنَّ إنكار اللغويين للترادف جاء لأجل التماس الفروق اللغويَّة بين الألفاظ، فالترادف يحول دون تحقيق هذه الغاية، أمَّا الاشتراك فيقع بلفظٍ واحد، فأيُّ التماس للفروق يقع في اللفظ الواحد؟.
ومن الجدير بالذكر أنَّ ظاهرة الاشتراك لا تنفرد بها اللغة العربيَّة، فالألفاظ المشتركة موجودة في سائر اللغات، بل وحتى الاشتراك الاشتقاقي (Al-foadi, 2014)، ويدور حولها نقاش يتمحور بين الإثبات والإنكار، وهكذا يمكن أنْ نجد شبهاً قويَّاً بين ما نسميه بالمشترك اللفظي أو اللغوي وبين ما يُسميه الغربيون بالتماثل اللفظي، ومن أمثلته في الإنجليزيَّة مفردة (Bank1)، بمعنى المصرف، و (Bank 2)، بمعنى ضفَّة النهر(Ali, 2007, p. 379-381) .

ثالثاً: موقف علماء الشَّريعة من وقوع الاشتراك في اللغة العربيَّة

أمَّا علماء الأصول والفقهاء فلم يقع بينهم خلاف في وقوع المشترك المعنوي في لغة العرب، وهو يشمل كلَّ مفهومٍ ينطبق على أفرادٍ متعدِّدة، ولكنْ اختلفتْ أقوالهم وتشعَّبتْ آراؤهم في وقوع الاشتراك اللفظي أو اللغوي وإمكانه (Bahadli, 1994, p.253)، ويمكن حصر هذا الخلاف في اتجاهين:

الاتجاه الأوَّل: ذهب المشهور إلى وقوع الاشتراك في اللغة، والقرآن الكريم والحديث النبوي، وأقدم رأيّ أصولي يطالعنا في هذا الاتجاه، لمحمَّد بن إدريس الشافعي (ت204هـ) ، إذْ قال:" وتُسمِّي (العرب) الشيء الواحد بالأسماء الكثيرة، وتسمِّي بالاسم الواحد المعاني الكثيرة (Al-shafi',1938, p.52) ، ثمَّ بحث الشيخ أبو جعفر محمَّد بن الحسن الطوسيّ (ت460هـ) الاشتراك وبعض أحكامه، وهذا دليل على التسليم بوقوعه، حيث قال: "ومتى كان اللفظ مشتركاً ولم يقرن به دلالة أصلاً، وكان مطلقاً وجب التوقف فيه وانتظار البيان؛ لأنَّه ليس بأنْ يُحمل على بعضه بأولى من أنْ يُحمل على جميعه، وتأخير البيان جائز عن وقت الخطاب".

(Al-tusi,1417h, p. 52)بل ذهب بعض الأصوليين إلى القول بوجوب الاشتراك اللفظي؛ بدعوى أنَّ الألفاظ متناهية والمعاني غير متناهية، فلابدَّ من الاشتراك لكي تغطِّي الألفاظ جميع المعاني، والملاحظ أنَّ فكرة تناهي الألفاظ قد أشار إليها القدماء، يقول عمرو بن بحر الجاحظ (ت255هـ): " ثمَّ اعلم - حفظك الله - أنَّ حكم المعاني خلاف حكم الألفاظ؛ لأنَّ المعاني مبسوطة إلى غير غاية، وممتدَّة إلى غير نهاية، وأسماء المعاني مقصورة معدودة، ومحصَّلة محدودة" (Al-jahiz,1988, p.82)، ولكنَّ الكثير من علماء الأصول اعتقدوا إمكان الاشتراك لا وجوبه، وناقشوا فكرة تناهي الألفاظ؛ وذلك أنَّ بالإمكان الاستغناء عن المشترك اللفظي بالمشترك المعنوي؛ لأنَّ عدم تناهي المعاني - على فرض صحَّة هذا الرأي - إنَّما هو في الجزئيَّات، فيمكن وضع الألفاظ للمعاني الكليَّة، وهو ما يعبَّر عنه بالاشتراك المعنوي، فضلاً عن إمكان الاستغناء عن الاشتراك بالاستعمال المجازي، وقد ذهب السيِّد الخوئي إلى إمكان الاشتراك حتَّى مع فرض كون الواضع هو الله تعالى؛ لأنَّ من البدهي أنَّ الوضع مقدِّمة للاستعمال(Al-fayyad, 1419 h, p.222) بمعنى أنَّ الألفاظ وضعتْ كي تُستعمل، فإذا لم يقع الاشتراك في أصل الوضع فيقع حتماً من الاستعمال، وفي هذا الرأي ردٌّ على ما اعتقده أبو عليٍّ الفارسيّ، وإنْ لم يُصرِّح به السيِّد الخوئيّ، فيلزم القول بالاشتراك على كلِّ حالٍ، سواءٌ أكان على وفق فكرة تناهي المعاني التي يؤمن بها الجاحظ وبعض علماء الأصول، أم على وفق نظريَّة الوضع الآلهي التي يؤمن بها الفارسيّ وابن درستويه، وهي نظرية تم التطرق اليها في بحوث نشرت مؤخراً حول البنية التصريفية للعربية (Al-foadi, 2018a, 2018b).

الاتجاه الثاني: قد ذهب أصحابه إلى القول باستحالة وقوع الاشتراك؛ لأنَّه يخلُّ بالتفهيم المقصود من الوضع (Al-husseini,1385 h, p. 35)، وذلك لأنَّ الاشتراك يُوجب إجمال المعنى؛ لأنَّ نسبة اللفظ فيه ودلالته على معنييه أو معانيه متساوية، فتبطل حكمة الوضع (Al-fadhli, 2007, p.76), وردَّ جمعٌ من العلماء هذه الحجَّة، بأنَّ الإخلال بالتفهيم والبيان إنَّما يتحقَّق إذا لم يأتِ المستعمل للألفاظ المشتركة بقرينة معيِّة للمراد، ومع القرينة اللفظيَّة أو الحليَّة فلا محذور(Bahadli, 1994, p.245) ، وقال المظفَّر: "إنَّ الإجمال يتحقَّق في حال عدم وجود القرينة، أمَّا بمعونة القرينة فلا شكَّ بجواز استعمال المشترك" (Al-Muzafar, 2006, p.24)، يقول الشيخ محمَّد كاظم الخرسانيّ (ت1328هـ): "الحقُّ وقوع الاشتراك؛ للنقل، وعدم صحَّة السلب بالنسبة إلى معنيين أو أكثر للفظٍ واحدٍ، وإنْ أحاله بعضهم؛ لإخلاله بالتفهيم المقصود من الوضع لخفاء القرائن، لمنع الإخلال أوَّلاً؛ لإمكان الاتِّكال على القرائن الواضحة، ومنع كونه مخلَّاً بالحكمة؛ لتعلق الغرض بالإجمال أحياناً" (Al-husseini,1385 h, p. 35).

الخلاصة

أثبت البحث أن مفهوم المشترك في اللغة يختلف في معناه عما موجود في كتب علماء الشَّريعة، وبيان قسميه الرئيسين، وأثبت البحث كذلك أن علماء الشريعة درسوا المشترك لأجل تحديد دلالات الحكم الشرعيّ بخلاف اللغويين الذين عنوا بما للمشترك من أثر دلالي، وكذلك تمَّ تسليط الضوء على موقف اللغويين من وقوعه في اللغة، وموقف علماء الشريعة من وقوعه، وأثبت المثبتون وقوعه بأدلَّة مقنعةٍ.

المصادر والمراجع

1. Карам Р.А. Межморфемные мотивационные отношения зоокомпозитов // Вестник Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. Вып. 25: филологическая серия, 5, 2009. С. 70-75.
2. Карам Р.А. Метафорическая деривация сложных дериватов в русском языке // Тест – Дискурс – картина мира. Межвузовский сборник научных трудов, Вып.7, 2011. С. 64-68.
3. Аль-фоади Р. А. Принципы фонограмматики в приложении к прогрессивной языковой категоризации арабских и русских корней // Филологические науки. Языкознание. Научные доклады высшей школы, 6, 2016. С. 20 -26.
4. الصمد، وضاح. (1998). ديوان النابغة الجعدي، الطبعة الاولى، بيروت: دار صادر.
5. الزمخشريّ، أ.م. (1922). أساس البلاغة: أبو القاسم محمود، القاهرة: مطبعة دار الكتب المصريَّة.
6. حسن، خ.ر. (1998). معجم أصول الفقه، الطبعة الاولى، مصر: دار الطرابيشي.
7. الحلي، أ.ن. (1403 هـ)معارج الأصول، الطبعة الاولى، قم: مطبعة سيد الشهداء.
8. الفضليّ،ع. (2013). دروس في أصول فقه الإماميّة، بيروت: مركز الغدير للدراسات والنشر والتوزيع.
9. الرازي،ف.م. (1414 هـ). المحصول في علم أصول الفقه، بيروت: مؤسَّسة الرسالة.
10. السبحانيّ، ج. (1426 هـ). الموجز في أصول الفقه، الطبعة 12، قم: مؤسَّسة الإمام الصادق(ع).
11. الزلميّ، إ. (2010). أصول الفقه في نسيجه الجديد، بغداد: دار العربيَّة للقانون.
12. آل ياسين، م.ح. (1980). الدراسات اللغويَّة عند العرب إلى نهاية القرن الثالث، الطبعة الاولى، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة.

13.بن درستويه، أ.ب. (1998). تصحيح الفصيح وشرحه، القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلاميَّة في وزارة الأوقاف المصريَّة.
14.عمر، أ.م. (1998). علم الدلالة:الطبعة 5، القاهرة: عالم الكتب.
15.بن سيده، أ.ع. (ت458هـ). المخصص، بيروت: المكتب التجاري للطباعة والنشر.
16.ابن جني، أ.ع. (1990). الحصائص، بغداد: دار الرشيد.
17.السيوطي، أ.ع. (1958). المزهر في علوم اللغة وأنواعها، الطبعة 3، القاهرة: مكتبة دار التراث.
18.Аль-фоади P.A. Один ключ от двери в бескрайний мир арабского языка: основные показатели флективности, Берлин: Lambert publishing Academy. 2014.
19.علي، م.م. (2007). المعنى وظلال المعنى، الطبعة 2، بنغازي: دار المدار الإسلامي.
20.البهادليّ، أ. (1994). مفتاح الوصول إلى علم الأصول، الطبعة 1، بغداد: شركة الحسام للطباعة الفنيَّة المحدودة.
21.الشافعي، أ.م. (1938). الرسالة، مصر: مطبعة البابي الحلبي وأولاده.
22.الطوسيّ، م.أ. (1417 هـ). عدَّة الأصول، قم: مطبعة ستارة.
23.الجاحظ، ع.ب. (1988). البيان والتبيين، بيروت: منشورات دار ومكتبة الهلال.
24.الفياض، م.إ. (1419 هـ). محاضرات في أصول الفقه، قم: مؤسسة النشر الإسلامي.
25. Al-foadi, R.A. (2018a) Derivation as the main way of adapting new terms to Arabic. Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM). Vol. 8, Issue 3, 175–180.
26.Al-foadi, R.A. (2018b). Cognitive Elements And Criteria Of The Progressive Inflectional System In Modern Russian Language In The Process Of Verbal Communication (Cognitive Word-Formation Analysis Of The Word Structure): Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), Vol. 8, Issue 6, 139-146.
27.الحسينيّ، م.م. (1345 هـ). عناية الأصول في شرح كفاية الأصول، الطبعة 7، قم: منشورات الفيروزآباديّ.
28.المظفّر، م.ر. (2006). أصول الفقه، قم: مكتبة العزيزيّ للنشر.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Karam, R.A. (2009). Mejmorphemnye motivatsionye otnosheniya zookompozitov (Inter-morphemic motivational relations of zoo-composites): Vestnik Eletskogo gosudarstvenogo universiteta im. I.A. Bunina, Vyp., 25: philologicheskye nauki, serya 5, 70-75.
2. Karam, R.A. (2011). Metafaricheskaya derivatsya slojnykh derivatov v russkom yazyke (Metaphoric derivation of compound derivatives in Russian language): Text – Diskurs – Kartin mira. Mejvuzovsrii sbornik nuchnykh trudov, Vyp. 7, 64-68.
3. Al-foadi, R.A. (2016) Printsipy fonogrammatiki v prilozhenii k progressivnoj yazykovoj kategorizatsii arabskikh i russkikh kornej (Principles of phono-grammar in annex to progressive linguistic

categorization of Arabic and Russian roots): Filologicheskie nauki "Doklady vysshej shkoly", 6, 20-26.
4. Al-Samd, W. (1998). Diwan al-nabiga al-jadi (Poetry of al-nabiga al-jadi), 1st edition, Beirut: Dar sader.
5. Al-zamakhshary A.M. (1922). Asas albalaga (The basis of the Rhetoric), Cairo: Typography of Egyptian books.
6. Hasah, H.R. (1998). Mujm usul alfigh (A dictionary of the origins of jurisprudence), Egypt: Dar El tarabichi.
7. Al-hili, A.N. (1403 h). Maarij alusul (Ways of origins), Qom: Typography of Saed Alshuhada.
8. Al-fadhli, A.H. (2007). Durus fi usual fighi alimamia (Lessons in the origins of the jurisprudence of Immi), Beirut: Center of Al ghadeer for studies and publishing and distribution.
9. Al-Razi, F.M. (1414h). Almahsul fi figh alusul (The crop in the Science of jurisprudence), Beirut: Al-risala.
10. Al-sobhani, j. (1426h). Al-mujaz fi usul lfigh (Summary in origins of fiqh), 12-th ed., Qom: Imam Sadiq(as) Foundation.
11. Al-zalamii A. (2010). Usul alfigh fi nasij jadeed (The origins of jurisprudence in a new material), Baghdad: Dar Al Arab for law.
12. Al-Yassin, M.H. (1980). Al-dirasat alugawya ind alarab hata nihaiat algarn allishreen (Linguistic studies of Arabs to the end of the third century), 1st edition, Beirut: Dar Al Hayat library.
13. Bin Darstaway, A.J. (1988). Tashih al-fasih (Correcting the literal), Cairo: Supreme Council for Islamic Egypt.
14. Omar, A.M. (1998). Al-dalala (Semantics), 5 th. Edition, Cairo: Alam al-kutub.
15. Bin Saeda, A.I. (458h). Almuhsas (Specified), Beirut: the commercial office of printing and publishing.
16. Ibn Jini, A. O. (1990). Khasais. (Features), Bagdad: Dar Al-rasheed.
17. Al-suyuti, A.A. (1958). Almuzhir fi ulum alugha wa anwaaha (Flowering in the Science of language and it's types), 3rd ed., Cairo: library of Dar alturath.
18. Al-foadi, R.A. (2014). Odin klyuch ot dveri v beskrajnij mir arabskogo yazyka: osnovnye pokazateli flektivnosti (One key of the limitless world of Arabic: main indicators of inflection), Berlin: Lambert publishing Academy.
19. Ali, M.Y. (2007). Almaana wa dilal almaana (The meaning and the shades of meaning), 2d ed., Benghazi: Dar Almada alislami.
20. Al-Bahadli, A. (1994). Muftah alwusul ila lusul (A key to reach alusul), 1st edition, Baghdad: Al-hossam company.

21. Al-shafi'I, I.A. (1938). Al-risala (The mission), (the), achieve: Ahmed Mohamed shaker (ed.), 1st edition, Egypt: Typography of Halabi and his sons.
22. Al-tusi, M.H. (1417h). Udatu alusul (the equipment of origins), 1st edition, Qom: Stara.
23. Al-jahiz, A.B. (1988). Albian w tabeen (Explanation and interpretation), 1st edition, Beirut: Dar Al-Hilal.
24. Al-fayyad, M.I. (1419 h). Muhadrat fi figh alusul (Lectures on jurisprudence), 1st edition, Qom: Foundation of Islamic publication.
25. Al-foadi, R.A. (2018a) Derivation as the main way of adapting new terms to Arabic. Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM). Vol. 8, Issue 3, 175-180.
26. Al-foadi, R.A. (2018b). Cognitive Elements And Criteria Of The Progressive Inflectional System In Modern Russian Language In The Process Of Verbal Communication (Cognitive Word-Formation Analysis Of The Word Structure): Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM), Vol. 8, Issue 6, 139–146.
27. Al-husseini, M.M. (1385 h). Inayat alusul fi sharh kifayat al-usul, t.7. (Taking Care of origins to explain the adequacy of the assets), 7th ed., Qom: publications of Firuzabadi.
28. Al-Muzafar, M. R. (2006). Usul alfigh (The origins of jurisprudence), 1st edition, Qom: the library of Al azizi.

Information about the author

Lecturer Ali Abed Ali
Mustansiriyh University
Baghdad, Republic of Iraq
raheem_3friend@yhoo.com

УДК 81

THE VERB INTERPRETATION IN ARABIC AND ARMENIAN GRAMMATICAL TRADITIONS (IN THE CONTEXT OF GREEK INFLUENCE)

О ТОЛКОВАНИИ ГЛАГОЛА В АРАБСКОЙ И АРМЯНСКОЙ ГРАММАТИЧЕСКИХ ТРАДИЦИЯХ (В КОНТЕКСТЕ ГРЕЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ)

А.К. Андреасян

Ереванский государственный университет языков и социальных наук имени В.Я. Брюсова

arusandreasyan@gmail.com

Submission Date: 12.01.18

Аннотация

Статья посвящена проблеме толкования глагола в арабской и армянской грамматических традициях на ранних этапах их формирования, на основе анализа соотношения арабской и армянской грамматики с греческой логикой и философией языка арабского философа-неоплатоника X в. аль-Фараби (870-950). Статья ставит целью представить некоторые наблюдения, которые в свете междисциплинарных исследований могут быть использованы для выявления параллелей между, с одной стороны, армянской грамматической и философской мыслью, с другой стороны – арабской грамматикой и философией языка аль-Фараби. В результате исследования становится ясным, что армянская и арабская грамматики, подвергавшиеся влиянию древнегреческой научной мысли в период своего формирования, обращались к ряду подобных вопросов, как например: проблема первенства глагола и имени и вопрос о первенстве глагольных времён. В этом контексте следует подчеркнуть созвучное понимание глагольных времён у аль-Фараби и представителя армянской грекофильской школы Мовсеса Грамматика.

Ключевые слова: *арабская грамматическая традиция, армянская грекофильская школа, греческая логика, философия языка, проблема первенства глагола и имени, первенство глагольных времён*

Abstract

The paper is dedicated to the problem of verb interpretation in Arabic and Armenian grammatical traditions at the early stages of their formation, based on the analysis of the correlation of Arabic and Armenian grammar with Greek logic and the philosophy of language of al-Farabi, a 10th century Arab Neoplatonic philosopher (870-950). The article aims to present some observations and by using

interdisciplinary research methods to draw parallels between Armenian grammatical and philosophical thoughts, and the approaches of Arabic grammar and the philosophy of language of al-Farabi.As a result, it becomes clear that the Armenian and Arab grammatical traditions, which were influenced by the ancient Greek scientific thought at the beginning of their formation, have discussed a number of similar questions, such as the primacy problems of verb and name and verb tenses. In this context, the paper emphasizes the similar perception of the verb tenses by al-Farabi and the representative of the Armenian Hellenophile School Movses Grammarian.

Key words: *Arabic grammatical tradition, Armenian Hellenophile School, Greek logic, philosophy of language, the primacy problem of verb and name, the primacy of verb tenses*

ВВЕДЕНИЕ

Одной из самых обсуждаемых задач арабского языкознания является вопрос греческого влияния на процесс формирования грамматических учений.

В IX в. в Арабском халифате разворачивается широкомасштабная переводческая деятельность (в основном, с использованием ассирийского в качестве языка-посредника, а именно: с греческого на ассирийский, потом, на арабский). Можно заметить, что это не было только лишь переводом, но мощным методом ознакомления с чужим научным и философским наследием. Как отмечает арабист, исламовед Д. Гутас, к концу X в. почти всё греческое научное и философское наследие было доступно арабам [Gutas, 1998, p. 1]. Оно сыграло определяющую роль в ходе развития арабо-мусульманской культуры. Важность этой переводческой деятельности в арабской научной и культурной жизни, пожалуй, можно сравнить с большим значением переводческого движения и формирования грекофильской школы, начатого в Армении после создания в V в. армянской письменности, когда переживала расцвет армянская, как переводная, так и самостоятельная литература, были переведены с греческого и истолкованы десятки ценных сочинений античных авторов, в том числе, «Категории» и «Об истолковании» (De Interpretatione) Аристотеля (д. н. э. 384-322), «Введение» («Isagoge») Порфирия[16] и «Грамматическое искусство»

[16] Порфирий Финикийский (III-IV вв. н. э.) – античный философ, представитель неоплатонизма, автор множества философских трудов, среди которых широко известно его «Введение» к «Категориям» Аристотеля, или просто «Введение». В средневековой философии было придано большое значение этому труду как самого настоящего введения к «Категориям» Аристотеля, помогавшего лучше понимать суть категорий Аристотеля. В истории армянской философии одним из известных толкователей этого труда был величайший армянский мыслитель V-VI веков Давид Непобедимый [Davit' Anhaght', 1999, pp. 91-181]. В арабо-мусульманской среде ценное толкование «Введения» Порфирия принадлежит перу аль-Фараби.

(Tékhnē grammatiké) Дионисия Фракийского[17]. Г. Манандян, подвергший скрупулёзному анализу произведения грекофильской школы, пишет**:** «Греческое направление – великий переворот в древне-армянской рукописной традиции, который основательно преобразовывает армянский литературный язык, стиль, также научный, идейный запас и мировоззрение авторов» [Manandyan, 1928, p. 3].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вся переводческая деятельность у арабов в IX-X вв. была сконцентрирована в Багдаде, где халифами Аббасидами был основан крупный интеллектуальный центр *Bayt al-ḥikmah* («Дом мудрости») [Gutas & van Bladel, 2009, pp. 133-137]. В этот период здесь осуществляются исследования, имеющие колоссальное значение, как в области арабской грамматики, так и в области арабских толкований греческой логики. Многие учёные, в том числе Абу Бишр Матта ибн Юнус (умер в 940 г.), Яхья ибн Ади (умер в 974 г.), Абу Сулейман аль-Сиджистани (умер в 985 г.) и другие, приезжают в Багдад. Они концентрируют своё внимание на исследовании Аристотелевского корпуса, переводя на арабский язык (в основном, через ассирийский) те труды, которые ещё не были переведены переводчиками VIII-IX вв., а также корректируя и толкуя прежде переведённые варианты. Их основной целью являлось открыть учения Аристотеля и его греческих толкователей для арабоязычных студентов, изучающих философию и логику[18]. В этом контексте очень важное место занимал «Органон» Аристотеля.

Таким образом, осуществив переводы греческих философских и логических сочинений (первоначально, в основном, дословно) и создав арабскую терминологию, эти переводчики и толкователи приобщили греческую логику к арабской грамматике, пытаясь применить принципы греческой логики в контексте последней.

Интересно заметить, что ещё в дописьменную эпоху Армения также находилась в тесном политическом, экономическом и культурном контакте с греческим миром – одним из главных центров возникновения грамматики, будучи вовлечённой в сферу эллинистического влияния, что не могло не отразиться на передаче лингво-грамматических знаний [Jahukyan, 1954, pp. 31-40]. А в V-VII вв. постепенно сформировалось и стало развиваться культурно-переводческое направление, которое в армяноведении принято называть

[17] Дионисий Фракийский (170-90 д. н. э.) – автор самого древнего систематизированного сочинения, обобщающего все грамматические наблюдения грамматики Александрийской школы. Сочинение представляет собой краткое практическое изложение александрийской грамматики. Он служил образцом для формирования и развития грамматических традиций латинского и других языков (в том числе и армянского).

[18] Об арабских переводов трудов Аристотеля и их отдельных изданиях см. [Walzer R., 1963, pp. 60-113].

«грекофильской школой», а неологизмы, отклоняющиеся от классического армянского и основанные на греческом – «грекофильским армянским» [Muradyan, 1971, p. 10].

Этим же обусловлено и то, что на раннем этапе формирования как армянских, так и арабских грамматических традиций обсуждались общие вопросы, «переданные» греческой традицией. И в дальнейшем изложении настоящей статьи будет сделана попытка представить некоторые наблюдения, которые в свете междисциплинарных исследований могут быть использованы для выявления параллелей между, с одной стороны, армянской грамматической и философской мыслью, с другой стороны – арабской грамматикой и философией языка аль-Фараби.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Одна из версий истории формирования арабской грамматической традиции, согласно которой, она изначально зародилась и развивалась в иракском городе Басра, на протяжение веков приобрела статус официальной версии истории раннеарабской грамматики [Talmon, 2000, p. 245]. Согласно этой версии, первым арабским грамматиком считается Абу аль-Асуад аль-Дуали (умер 688/718), которому покровительствовал 4-ый праведный халиф Али (умер 661). Последний поручает ему заняться вопросами грамматики, чтобы исключить искажения *[fasād al-luġah]* в литературном языке и, особенно, во время чтения Священной Книги – Корана [Versteegh, 1996, pp. 16-19]. Далее упоминаются Сибавейхи (умер 796) – автор первой сохранившейся книги об арабской грамматике *Al-Kitāb*, Иса ибн Омар (умер 766), Юнус ибн Хабиб (умер 798/799) и, конечно, учитель Сибавейхи Халил ибн Ахмад (умер 786/791) [Talmon, 2000, p. 245].

Арабские источники в деле формирования арабской грамматики крупнейшим завоеванием считают создание учениками грамматиков Басры (предположительно во второй половине VIII в.) «нового очага» исследования языка и грамматики в Куфе (на северо-востоке от Басры). Видными деятелями Куфы были аль-Руаси (умер 809), аль-Кисаи (умер 805), аль-Фарра (умер 823), роль которых в деле формирования местного центра была настолько весомой, что этот центр стал «соперничать» с более древним центром в Басре [Versteegh, 1977, pp. 107-113]. Постоянным предметом обсуждений были как вопрос об истоках и истории этих «школ», так и вопрос использования ими специальной терминологии[19]. Позднее, когда крупнейшим культурным центром стал Багдад

[19]О терминологии, использованной грамматиками Басры и Куфы см., [Versteegh, 1993, pp. 9-16]. А основным источником, представляющим грамматические дискуссии и разногласия между этими «школами» является сочинение «Inṣāf» аль-Анбари (умер 1148) [Al-Anbārī, 2002].

– столица Исламской империи, здесь, в результате объединения грамматиков двух «школ», была создана «смешанная школа» [Owens, 1991, pp. 225-238; Versteegh, 1977, pp. 107-113].

Среди основных расхождений между грамматиками Басры и Куфы был вопрос о первенстве «глагола» и «имени». Согласно грамматикам Басры, *maṣdar*[20] (отглагольное имя) – тот источник, от которого производятся глаголы, в отличие от грамматиков Куфы, которые первенство отдавали глаголу [Versteegh, 1977, pp. 83-89, а из арабских первоисточников Al-Anbārī, 2002, pp. 192-201]. В арабистической литературе неоднократно обсуждался вопрос о том, что подобные обсуждения были результатом греческого влияния [Versteegh, 1977]. «Поскольку в античном мире не было проблемы языка вообще, а была только проблема имени, то естественно, что вопрос о происхождении частей речи должен был сузиться, превращаясь в вопрос только о возникновении имени и глагола» [Jahukyan, 1954, p. 139].

Стоит заметить, что на ранней стадии формирования армянской грамматики обсуждался вопрос первенства «имени» и «глагола», что также было результатом греческого влияния. Например: представители армянской грекофильской школы, толкователи грамматики Д. Фракийского Давид и Мовсес Грамматик (прибл. V-VII вв.) придерживались того мнения, что имя возникло прежде глагола, поскольку имя есть выразитель сущности, глагол же выразитель воздействия. То есть, они разделяют материю от движения, происхождение первых предпосылая происхождению вторых [Jahukyan, 1954, pp. 139, 166]. В качестве основного аргумента это можно увидеть и у басрийцев[21]. А грамматик Степанос Сюнеци (умер 731) отмечает первенство «глагола» перед «именем». Он, как и Аристотель, отождествляет «части речи» с «членами предложения». В концепции Сюнеци, «глагол» отождествляется со «сказуемым», считаясь «ядром» предложения, и «если имя абстрактно, то глагол – это конкретизация в предложении, будучи носителем всего высказывания» [Jahukyan, 1954, p. 192; Адонц, 1915, С. 203].

Таким образом, если у Давида и Мовсеса преобладал рационалистический подход, абстрагирование в определении частей речи от их употребления, то у Сюнеци вперёд выдвинута функция слов, исследование частей речи производится, исходя из их употребления. И он части речи рассматривает как синтаксические категории [Jahukyan, 1954, pp. 193-194].

[20] В терминологии грамматиков Куфы – «*ism al-fi'l*».

[21] В арабской грамматике это является основным «несинтаксическим» аргументом, чтобы показать первенство «имени» перед «глаголом», см. [Versteegh, 1977, p. 143].

Что касается определения глагола в «арабской среде», то арабские грамматики обычно определяют глагол в морфологическом аспекте, то есть, берут те морфологические особенности последнего, которые дифференцируют, отделяют его от имени и частицы. Пример подобного определения можно увидеть у Сибавейхи [Sībawayhi, 1988, p. 12:3-4][22].

Но после переноса центра арабской грамматики в Багдад, наблюдаются значительные различия в контексте лингвистических подходов и мышления, в связи с переводом на арабский язык и толкованием греческих сочинений по философии и логике в IX-X вв. и с их соответствующим влиянием. В этот период среди арабских грамматиков отмечается интерес к исследованию теоретических основ лингвистических явлений, который отсутствовал в грамматических сочинениях более раннего периода. То же самое относится и к характеру и происхождению языка, и к обсуждениям связи языка и мышления, которые не встречались в арабской грамматике вплоть до X в. [Versteegh, 2000, pp. 300-306].

У грамматика X в. аль-Заджджаджи (860/870-949) уже явно можно увидеть влияние логики, что связано или непосредственно с влиянием философа-неоплатоника Абу Насра аль-Фараби (870-950), который был основным источником для ознакомления арабских авторов с греческой логикой, или же с аль-Сарраджем (умер 928), который, в свою очередь, учился логике у аль-Фараби. В своём сочинении «*Al-'Iḍāḥ fī 'ilal al-naḥw*» («Объяснение грамматики») аль-Заджджаджи всячески пытался дифференцировать логический и грамматический подходы.

Здесь стоит обратить внимание и на то наблюдение, что в X в. среди арабских грамматиков получает некоторое распространение переход от сибавейхийской терминологии *māḍī – muḍāri'* к терминологии *māḍī – ḥal – mustaqbal* [Versteegh, 1977, p. 80]. Скорее всего, это также было связано с широкомасштабными переводами на арабский язык аристотелевской логики. Хотя К. Верстег отмечает, что такая система терминов в арабской грамматике использовалась и до этих переводов. Это обстоятельство он связывает с фактором прямого воздействия греческой грамматики на арабскую грамматику [Versteegh, там же]. В целом, становится очевидной тенденция перехода от противопоставления *māḍī – muḍāri',* которое во многом относится к формальному плану, к противопоставлению *māḍī – ḥal – mustaqbal*, которое рассматривается уже в содержательном, семантическом плане.

Арабские грамматики, основываясь на аргументах физических критериев, могли противиться существованию настоящего времени [Zajjājī, 1979, pp. 86-

[22] О других вариантах определения «глагола» см. [Versteegh, 1977, pp. 70-90].

87], но они однозначно принимали существование системы иерархии трёх грамматических времён. Речь – это «отражение» реальности. Следовательно, есть как три грамматических, так и три физических времени. Система иерархии первых определяется иерархией последних [Versteegh, там же].

Аль-Задждаджи допускает хронологическую очерёдность «существования ещё не существующего и существовавшего в прошлом», из чего исходит иерархия глагольных времён «будущего-настоящего-прошедшего» *(mustaqbal (muntaẓar) – ḥal – māḍī)*. Он отмечает, что сначала что-то должно произойти, потом оно происходит, после чего оно уже в прошлом [Zajjājī, 1979, p. 85]. Как замечает К. Верстег, это совпадает с точкой зрения большинства арабских грамматиков [Versteegh, 1977, p. 81]. Но грамматик аль-Сарраджж, например, придерживается другого мнения: он первым глагольным временем считает настоящее время, за которым непосредственно следуют будущее и прошедшее времена [Versteegh, там же]. Такой подход аль-Сарраджа мог бы быть результатом влияния аль-Фараби.

Аль-Фараби даёт альтернативное определение настоящего времени *(«zamān ḥādir», «al-ān al-ḥādir»)*. В *Ṣarḥ*-е (*«Ṣarḥ al-Fārābī li-Kitāb Aristūtālīs fī al-'Ibārah»*), где он толкует «Об истолковании» Аристотеля, он пишет: *«Если в прошедшем берётся какой-нибудь отрезок времени из [того] настоящего, являющегося и концом и началом, и которое соединяется с тем же временным отрезком будущего, и если эти два временных отрезка [взятые] из настоящего, являющегося и концом и началом, формируют один [общий] отрезок в прошедшем и будущем, и если они берутся вместе, то это время и есть настоящее*» [Fārābī, 1960, p. 41: 2-4].

فإذا أخذ زمان له بعد محدود في الماضي من الآن الذي هو نهاية ومبدأ، وجمع إلى مثله من المستقبل وكان بعدهما جميعا من الآن الذي هو النهاية والمبدأ بعدا واحدا في الماضي والمستقبل وجمعا جميعا كان ذلك الزمان هو الزمان الحاضر.

То есть, для настоящего времени объединяются прошедшее и будущее времена. Время, предшествовавшее этому сложному настоящему времени –прошедшее время, а последующее – будущее время [Fārābī, 1960, p. 41].

Аль-Фараби убежден, что, когда речь идет о грамматических временах, Аристотель рассматривает настоящее *(«al-ān»* – «сейчас») как источник, а два других времени (прошедшее и будущее) – просто производные от него. Это можно увидеть в его «Об истолковании» [Fārābī, 1960, p. 39]: «Также и «выздоровел», и «выздоровеет» являются не глаголами, а глагольными изменениями. Они отличаются от глагола тем, что глагол дополнительным

образом обозначает настоящее время, а они являются теми временами, которые вне настоящего» [Aristotle, 1963, 16^{b}16].

В *Şarḥ*– е аль-Фараби отмечает, что Аристотель называет глаголом только глагол настоящего времени. А когда необходимо указать на прошедшее и будущее времена, Аристотель использует не термин глагол *(al-kalimah*[23]*)*, а термин глагольное изменение *(taṣrīf al-kalimah),* этим разделяя глаголы на две группы – *kalim ġayr muṣarrafah* и *kalim muṣarrafah,* соответственно, неизменяемый (или глагол настоящего времени) и изменяемые (или глаголы прошедшего и будущего времени) [Fārābī, 1960, pp. 39-40].

Таким образом, основываясь на философии Аристотеля, аль-Фараби выражает убеждение, что этот философский подход, относительно времени, является более соответствующей основой для понимания идеи «глагола», нежели грамматическое понимание настоящего времени. В концепции грамматика аль-Заджджаджи настоящее время является «последовательным переходом *(awwalan-awwalan)* от будущего к прошедшему» [Zajjājī, 1979, p. 87]. А в концепции аль-Фараби прошедшее и будущее объединяются в «общевременное настоящее»[24].

Такое понимание настоящего времени в концепции аль-Фараби, как «общевременное настоящее время», состоящее из прошедшего и будущего, крайне важно для выражения логических связей, которые «вне времени». Подобным образом комментируя настоящее время, аль-Фараби преследовал цель решить проблему отсутствия глагольной связки в арабском языке [Andreasyan, 2014, pp. 43-56].

Интересно заметить, что в ранней стадии формирования армянской грамматики представители грекофильской школы также обсуждали вопрос о том, какое из трёх глагольных времён является главным. Грамматик Давид отмечает, что некоторые считают главным настоящее время, а некоторые – прошедшее [Адонц, 1915, С. 113]. Второй вопрос, поднятый Давидом о временах глагола, относится к объективности времени; то есть, оно «существует» или «не существует»? Другими словами, он рассматривает не грамматическое, а философское понимание понятия «время», как аль-Фараби. Грамматик утверждает, что сторонники первой точки зрения указывали на следующий пример: «Движение небесных тел, а также развитие всего сущего и соответствующий порядок в мире происходят во времени» [Адонц, там же]. А Аристотель говорил, что времени не существует, так же, как и «воображаемые

[23] Так именуется глагол в концептуальной системе аль-Фараби.
[24] Термин по Ш. Абеду – «omnitemporal present tense» [Abed, 1991, p. 120].

сущности[25] бывают известны лишь по названию, а не истинно» [Адонц, 1915, С. 113]. Другими словами, точка зрения Аристотеля здесь единодушно интерпретируется Давидом как последовательно идеалистическое мнение [Jahukyan, 1954, p. 146]. Фактически, подход Аристотеля, относительно времени, не является последовательно материалистическим или идеалистическим [Aristotle, eBook, Book 4].

Мовсес Грамматик признаёт превосходство настоящего времени над прошедшим и будущим. Он считает настоящее время «прямой» формой глагола, отмечая, что остальные – это его изменения. «Настоящее время это непосредственно видимое время, а прошедщее и будущее времена – слышимые; через настоящее время, как наиболее знакомое и известное, становятся известными и другие времена» [26] [Jahukyan, 1954, pp. 168-169; Адонц, 1915, стр. 174]. Г. Джаукян замечает, что такое определение глагольных времён Мовсесом Грамматиком было результатом влияния стоиков, в то же время отметив, что во многих вопросах армянский толкователь находился под влиянием Аристотеля [Jahukyan, там же].

ВЫВОДЫ

Становится ясным, что армянская и арабская грамматики, подвергавшиеся влиянию древнегреческой научной мысли в период своего формирования, обращались к ряду подобных вопросов, как например: проблема первенства глагола и имени и вопрос о первенстве глагольных времён. В этом контексте следует подчеркнуть созвучное понимание глагольных времён у аль-Фараби и представителя армянской грекофильской школы Мовсеса Грамматика. Они оба подчёркивают первенство настоящего времени глагола, считая его правильной формой и предпочитая его прошедшему и будущему временам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gutas, D. (1998). Greek Thought, Arabic Culture. The Graeco-Arabic translation Movement in Baghdad and early ‘Abbāsid Society (2nd-4th/ 8th-10th centuries). London, Routledge.
2. Gutas, D., & van Bladel K. (2009). Bayt al-ḥikma. In Encyclopedia of Islam Three, 2, 133-137.
3. Walzer, R. (1962). Greek into Arabic: Essays on Islamic Philosophy. Cambridge: Harvard University Press.

[25] В оригинале на древнеармянском употребляется термин *«յ ո ւ շ կ ապար ի կ» (hushkaparik)* [Ghazaryan, 2000, p. 251].

[26] Можно заметить, что этот подход имеет четкие параллели с подходом философа-стоика Хрисиппа Солийского, см. [Versteegh, 1977, pp. 75-76].

4. Ջահուկյան Գ., Քերականական և ուղղագրական աշխատությունները Հին և Միջնադարյան Հայաստանում (V-XV դդ.), Երևան, 1954.
5. Մուրադյան Ա., Հունաբան դպրոցը և նրա դերը հայերենի քերականության տերմինների ստեղծման գործում, Երևան, 1971.
6. Դավիթ Անհաղթ, Երկեր, Երևան, 1999.
7. Մանանդյան Հ., Հունաբան դպրոցը և նրա զարգացման շրջանները, Վիեննա, 1928.
8. Talmon, R. (2000). The First Beginnings of Arabic Linguistics: The Era of the Old Iraqi School. History of the Language Sciences, 245-252.
9. Versteegh, C. (1996). Linguistic Attitudes and the Origin of Speech in the Arab World. In Understanding Arabic: Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi. Cairo; The American University in Cairo Press, 15-31.
10. Versteegh, C. (1977). Greek Elements in Arabic Linguistic Thinking. Studies in Semitic Languages and Linguistics. Leiden: E.J. Brill.
11. Versteegh, C. (1993). Arabic Grammar and Qur'ānic Exegesis in Early Islam. Leiden: E.J. Brill.
12. أبو البراكات الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، القاهرة، 2002
13. Owens, J. (1991). Models for Interpreting the Development of Medieval Arabic Grammatical Theory. Journal of the American Oriental Society, 111 (2), 225-238.
14. Адонц Н., Дионисий Фракийский и армянские толкователи, Петроград, 1915 (на армянском и русском языках).
15. سيبويه، الكتاب، الجزء الأول، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1988.
16. Versteegh, C. (2000). Grammar and Logic in the Arabic Grammatical Tradition. History of the Language Sciences. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 300-306.
17. أبو القاسم الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، بيروت، 1979.
18. أبو نصر محمد ابن محمد الفارابي، شرح الفارابي لكتاب أرسطوطاليس في العبارة، بيروت، المطبعة الكاثوليكية،1960
19. Aristotle. (1963). Categories and De Interpretatione, trans. with notes by J. L. Ackrill. Oxford: Oxford University Press.
20. Abed, Sh. (1991). Aristotelian Logic and The Arabic Language in Alfarabi, New York: State University of New York Press.
21. Անդրեասյան Ա., Ստորոգելիական հանգույցի հիմնախնդիրն արաբերենում ըստ ալ-Ֆարաբիի, «Արաբագիտական ուսումնասիրություններ», Երևան 2014, h. 7, էջեր 43-56.
22. Ղազարյան Ռ., Գրաբարի բառարան, Երևան, 2000.
23. Aristotle. Physics, Books IV, trans. by R.P. Hardie and R.K. Gaye. Retrieved from http://classics.mit.edu/Aristotle/physics.4.iv.html.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Gutas, D. (1998). Greek Thought, Arabic Culture. The Graeco-Arabic translation Movement in Baghdad and early ‘Abbāsid Society (2nd-4th/ 8th-10th centuries). London, Routledge.
2. Gutas, D., & van Bladel K. (2009). Bayt al-ḥikma. In Encyclopedia of Islam Three, 2, 133-137.
3. Walzer, R. (1962). Greek into Arabic: Essays on Islamic Philosophy. Cambridge: Harvard University Press.
4. Jahukyan, G. (1954). Qerakanakan & ughghagrakan ashxatut'yunnery' Hin & Mijnadaryan Hayastanum (V-XV dd.) [Grammar and Spelling works in Old and Medieval Armenia (V-XV centuries)], Yerevan.
5. Muradyan, A. (1971). Hunaban dprocy' & nra dery' hayereni qerakanut'yan terminneri steghc'man gorc'um, Yerevan.
6. Davit' Anhaght' (1971). Yerker [Works], Yerevan.
7. Manandyan, H. (1928). Hunaban dprocy' & nra zargacman shrjannery' [Hellenophile School and its development periods], Vienna.
8. Talmon, R. (2000). The First Beginnings of Arabic Linguistics: The Era of the Old Iraqi School. History of the Language Sciences, 245-252.
9. Versteegh, C. (1996). Linguistic Attitudes and the Origin of Speech in the Arab World. In Understanding Arabic: Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi. Cairo; The American University in Cairo Press, 15-31.
10. Versteegh, C. (1977). Greek Elements in Arabic Linguistic Thinking. Studies in Semitic Languages and Linguistics. Leiden: E.J. Brill.
11. Versteegh, C. (1993). Arabic Grammar and Qur’ānic Exegesis in Early Islam. Leiden: E.J. Brill.
12. Al-Anbārī, I., Al-Anbārī, A. al-Barakāt, (2002). Al-’Inṣāf fī masā’il al-xilāf bayna al-naḥwiyyīn al-Baṣriyyīn wa-al-Kufiyyīn [Fairness in the matters of disagreement between Basrian and Kufan grammarians], Al-Qāhirah.
13. Owens, J. (1991). Models for Interpreting the Development of Medieval Arabic Grammatical Theory. Journal of the American Oriental Society, 111 (2), 225-238.
14. Adonc, N. (1915). Dionisij Frakijskij i armyanskie tolkovateli [Dionysius Thrax and the Armenian Interpreters], Petrograd, (in Armenian and Russian)
15. Sībawayhi. (1988). Al-Kitāb [The Book], al-juz’ al-’awwal [Part One], Al-Qāhirah, Maktabah al-Xānijī.
16. Versteegh, C. (2000). Grammar and Logic in the Arabic Grammatical Tradition. History of the Language Sciences. Berlin and New York: Walter de Gruyter, 300-306.

17. Zajjājī, Iḍāḥ = Abū al-Qāsim Al-Zajjājī. (1979). Al-'Iḍāḥ fī 'ilal al-naḥw [Grammar Interpretation], ed. by M. Mubārak, Bayrūt.
18. Fārābī, Ṣarḥ = Abū Naṣr Muḥammad ibn Muḥammad al-Fārābī. (1960). Ṣarḥ Al-Fārābī li-kitāb Aristūtālīs fī al-'Ibārah [Al-Farabi's Commentary on Aristotle's De Interpretatione], Bayrūt, Al-Maṭba'ah al-Kātūlīkīyyah.
19. Aristotle. (1963). Categories and De Interpretatione, trans. with notes by J. L. Ackrill. Oxford: Oxford University Press.
20. Abed, Sh. (1991). Aristotelian Logic and The Arabic Language in Alfarabi, New York: State University of New York Press.
21. Andreasyan, (2014). Atorogeliakan hanguyci himnaxndirn araberenum y'st Al-Farabii [The problem of copula in Arabic according to Al-Farabi], "Arabagitakan usumnasirutyunner" [Arabic studies], Yerevan, h. 7 [vol. 7], Pp. 43-56.
22. Ghazaryan, R'. (2000). Grabari bar'aran [Dictionary of Grabar], Yerevan.
23. Aristotle. Physics, Books IV, trans. by R.P. Hardie and R.K. Gaye. Retrieved from http://classics.mit.edu/Aristotle/physics.4.iv.html.

Information about the author

PhD Arusyak Kalyaevna Andreasyan
Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences
375002, Yerevan, Toumanyan Str., 42
Armenia
arusandreasyan@gmail.com

УДК 1751

SOME ASPECTS OF PRESERVING THE MEANING OF THE ARABIC DIALECTISMS IN THE RUSSIAN LANGUAGE
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕДАЧИ АРАБСКИХ ДИАЛЕКТИЗМОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

М.И. Магомедов[1], П.М. Магомедова[1]
[1]Пятигорский государственный университет
msaid05@mail.ru, fatimagdag78@gmail.com

Submission Date: 16.02.18

Аннотация

Данная статья исследует специфику арабских диалектов (на материале египетского, иракского и марокканского), описывает их общие и отличительные черты, а также способы передачи рассматриваемых диалектизмов при переводе на русский язык с учетом всех закономерностей перевода.

Авторы рассматривают основные методы перевода, использованные переводчиками, адекватность данных переводов, уровни содержания диалектизмов, передаваемые и опускаемые при переводе. При анализе способов передачи фонетических, морфологических, словообразовательных, синтаксических и лексических арабских диалектизмов были выявлены наиболее подходящие из них, такие как эквивалентный перевод, способ вариантного соответствия, перевод с помощью различного вида трансформаций: грамматической замены, генерализации значения, переводческой компенсации, целостным преобразованием всей конструкции.

В статье особое внимание обращается на трудности при переводе текстов на диалектах арабского языка, которые заключаются не в синтаксических или грамматических различиях между исследуемыми диалектами и литературным арабским языком, а в словарном составе данных диалектов, который отличается от литературного словаря.В результатеисследования было выявлено, что решение вопроса о выборе определенного приема при переводе диалектной реалии напрямую зависит от задачи, которая стоит перед переводчиком: сохранение колорита языковой единицы с возможным ущербом для семантики или передача значения реалии, если оно неизвестно, при этом, утратив ее колорит.

Ключевые слова: *эквивалентный перевод, способ вариантного соответствия, переводческие трансформации, арабские диалекты, арабский язык*

Abstract

The paper deals with the specifics of the Arabic dialects (on the basis of Egyptian, Iraqi and Moroccan Arabic) and describes their common and distinctive features, including ways of their translation into Russian, taking into consideration the translation regularities.

The authors examine the main methods of translation, used by translators, adequacy of the translations given and the structural levels of dialectal semantics which are actually preserved and omitted. Analyzing the translation techniques of the Arabic dialectisms, the most appropriate were discovered. To such belong: equivalent translation, method of variant equivalence, and the translation with the help of different types of transformations, in particular, grammatical replacement, generalization, compensation, and the transformation of the whole construction.

The article pays special attention to the difficulties in the translation of the texts in the Arabic dialects, which do not relate to syntactic or grammatical differences between the dialects under study and literary Arabic, but refer to the vocabulary of these dialects, which greatly differ from literary Arabic. The research shows that the choice of a specific technique when translating dialectisms depends on the tasks facing the translation: preserving the colouring of a language unit with possible damage to semantics or, if there is no equivalence, explaining the meaning of the reality, putting at risk its unique color.

Key words: *Arabic dialectisms, meaning preservation, equivalent translation, variant equivalence, translation transformations, Arabic*

ВВЕДЕНИЕ

В отношении такого элемента словаря, как диалектизм, трудность перевода всегда оказывается особенно значительной, но преодолимой, если диалектизмы рассматривать лишь как элемент словаря.

При рассмотрении способов перевода конкретно диалектизмов, основное внимание всегда обращается на метод перевода и адекватность перевода, то есть какие уровни содержания передаются при переводе, а какие упускаются. При анализах, проведенных различными авторами, было выявлено, что для передачи диалектизмов наиболее подходящим является способ перевода эквивалентным (перевод практически равнозначным словом на языке перевода) или вариантным соответствием. На втором месте идет перевод с помощью различного вида трансформаций, и некоторая часть диалектизмов так и остается непереведенной.

Эквивалентный перевод не всегда дает полноценный перевод с точки зрения передачи всех уровней содержания. Очень часто при переводе эквивалентом или вариантным соответствием передается только денотативное значение. Важное для диалектизмов сигнификативное значение и уровень внутриязыкового содержания оказываются утерянными.

Тем не менее, перевод эквивалентом или вариантным соответствием будет наиболее полноценным и будет передавать все уровни содержания, заключающиеся в оригинале, если эквивалент или вариантное соответствие будут иметь оттенок просторечия.

Что касается трансформаций, то они также вполне полноценно передают все уровни содержания подлинника, так как, во-первых, трансформационный перевод довольно удачно передает диалектизмы при переводе, при условии, что используются просторечные формы русского языка.

Здесь стоит отметить, что зачастую считается предпочтительней переводить иноязычные диалектизмы русскими, что не совсем правильно, поскольку диалект отражает социо-психологические особенности определенной местности, в то времякак просторечие относит говорящих к определенным социальным кругам. Следовательно, перевод русскими диалектизмами внес бы в перевод локальный русский оттенок, а просторечие имеет более широкое применение и свободно от каких-либо локальных коннотаций.

Использование транслитерации связано с невозможностью ни каким-то другим трансформационным, ни эквивалентным методом передать информацию, находящуюся в оригинале. В таком случае для русского читателя диалектизм сравнивается с заимствованиями и сохраняет только оттенок новизны и необычности, не передавая локальный характер. Чаще транслитерация употребляется, во-первых, при наличии в оригинале комментария и, во-вторых, в случае употребления автором цитат из диалектов.

Информация, заключенная в оригинале, разделяется на две части: денотативное значение и частично сигнификативное значение передаются комментарием в скобках, а внутрилингвистическое, заключающее в себе экспрессивное значение, выражается самим диалектизмом.

В случаях с одиночным употреблением диалектизмов, гораздо более подходящим был бы перевод их не транслитерацией, а транскрипцией, и в этом случае происходит полная передача уровней содержания, заложенных в оригинале. Стоит только отметить, что такой прием перевода подходит для диалектизмов, снабженных авторскими комментариями или пояснениями непосредственно в тексте оригинала.

Таким образом, рассматривая приемы перевода диалектизмов, с одной стороны, наиболее оптимальными, можно назвать такие приемы, как эквивалентный и трансформационный, а с другой стороны, использование транскрипции и транслитерации, но это в том случае, если в самом оригинале есть комментарии автора, которые присутствуют и в переводе. Последние из них используются только в том случае, когда нет возможности подобрать соответствие путем эквивалентов или различного рода трансформаций.

Лингвисты сходятся во мнении, что основная сложность при переводе диалектизмов заключается в том, что они в большинстве случаев либо переводятся нейтральными словами, либо остаются непереведенными.

Наибольшую трудность при переводе составляют диалектизмы, которые чаще всего сохраняются лишь при наличии общих корней у языкового оригинала и перевода [Силкина, 2000, С. 158]. Хотя в языке слово существует во всей совокупности своих грамматических и семантических признаков [Магомедова, 2004, С. 7].

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Возьмем для анализа отрывок из записей Хамида Абду аль-Хавваля на египетском диалекте под названием «مدينة المقطم» «Город Мукаттам» и определим трудности, возникшие при переводе.

مددينة جديدة ظهرت بعد الثورة المصرية في يوليو ١٩٥٢، وهي مدينة سياحية مبنية علي أحسن النظم الحديثة.

مدينة المقطم مدينة مرتفعة عن القاهرة بحوالي ٢٠٠ متر لأنها مبنية فوق جبل المقطم المحيط بالقاهرة. ويعتبر إنشاءها، علاوة علي أنها مدينة جميلة حديثة، يعتبر مفيد جدا لمدينة القاهرة، لأن الجبل كان بيملاها تراب خاصة في الصيف. وبعد إنشاء المدينة وزراعة عدد كبير من الأشجار حولها أصبحت مدينة القاهرة جميلة نظيفة وما عادتش بتتعرض لتراب الجبل.

Теперь переведем и проанализируем этот отрывок из текста: «Новый город появился после египетской революции в июле 1952 года, и это туристический город, построенный в лучших современных традициях.

Город Мукаттам возвышается над Каиром почти на 200 метров, потому что он построен на холмах Мукаттам, окруженных Каиром. Его основание, в дополнении к тому, что это город красивый и современный, считается очень выгодным для Каира, поскольку холмы засоряли его пылью, особенно летом. А после образования города и культивирования большого количества деревьев вокруг него, Каир стал красивым и чистым городом, и перестал бороться с пылью холмов».

Итак, при переводе первого предложения мы столкнулись с тем, что для корректного перевода на русский язык приходится делать целостное

преобразование предложения (проще говоря, переставлять слова местами) для естественного звучания. Однако, в свете работы с диалектизмами, особых трудностей в этом не обнаружилось. Также мы использовали прием переводческой компенсации для восполнения пропущенных в оригинале слов, которые в русском языке просто необходимы, добавив слово «год».

Во втором предложении мы несколько упразднили повторяющиеся слова, не несущие смысловой нагрузки, как например, **مدينة**. Что касается синтаксиса, то в этих двух предложениях наблюдается порядок слов, характерный для диалектов Магриба, которые многое заимствуют из европейских языков, т.е., сначала подлежащее, а затем сказуемое. Подобная же структура характерна и для русского языка, поэтому мы не будем считать это за трудность, а наоборот, это облегчает перевод, так как не приходится менять структуру предложения (целостное преобразование), а можем переводить дословно.

Подобное же можно сказать и о структуре третьего предложения.

Лишь в четвертом предложении нам пришлось выполнить целостное преобразование предложения, поменяв в русском варианте сказуемое и подлежащее местами для наилучшего созвучия. Однако это касается не только диалектной лексики, но и арабского языка в целом.

Здесь же основной трудностью, с которой мы столкнулись во время перевода данного отрывка, было наличие лексики, отличной от литературных аналогов, и наличие у литературных слов иного значения в диалекте. Другой сложностью в диалекте можно считать наличие отличных от литературных грамматических форм отрицания глагола в прошедшем времени, множественного числа существительного или каких-либо других форм. И отдельно взятое слово нередко может выражать не одно, а два или более значений, где в пределах уже одного значения появляются так называемые оттенки, «добавки» значений.

Следовательно, не зная грамматических правил определенного диалекта, очень сложно работать с текстами на нем. Например, обратим внимание на форму глагола «**ما عادتش**». Она построена по правилам египетской, а не общеарабской грамматики. Подобного рода варианты образования прошедшего или настоящего времени глагола можно в большом количестве встретить во многих произведениях египетских писателей, к примеру, в пьесе Махмуда Теймура «Убежище № 13»: **منتش سامع؟**«Ты не слышишь?», вместо литературного **ألم تسمع؟**; **أنا سامع دأ** «Я слышу стук», вместо общеарабской формы **أسمع شيئا يدق**; **أنت مش شائف إذزحمة دي؟** «Ты не видишь эту толпу?», вместо общеарабского аналога **أفترى هذه الزحمة؟** и т.д.

Сравним, к примеру, фразы: **هو يقول إنه صحفي**(лит.) и **دا بيئول إنّو جرنـاليست** (египетский диалект), которые переводятся совершенно одинаково: «Он говорит, что он журналист». Здесь мы видим разницу в подлежащем (разные формы одного и того же местоимения), глагол-сказуемое образован по-разному (в литературной форме этот глагол может обозначать и настоящее, и будущее время, а в египетском варианте употребленная форма отражает только настоящее действие, и не может употребляться для обозначения будущего). Частица إنّ со слитным местоимением в египетском варианте звучит и выглядит иначе, и слово «журналист» различается в обоих вариантах. [Шарбатов, 1968, С. 125].

Также в исследуемом нами отрывке мы встретили форму глагола «**يملاها**» «он заполняет ее», которая образована по грамматическим правилам уже не литературного арабского языка, а его египетского варианта (в литературном варианте аналог фразы – **يملؤها**, где употреблен не глагол в настоящем времени, как в диалекте, а масдар – отглагольный дериват). Следует отметить, что в сочетании с другими словами или формами появляются новые оттенки значений [Магомедов, 2004, С. 8]. И при переводе возможно применение только целостного преобразования фразы. В этом и заключается основная трудность при переводе арабских диалектизмов на русский язык.

Для достижения максимально положительного эффекта, необходимо тщательное изучение синтаксических построений – определенных моделей словосочетаний и предложений, свойственных разговорной речи и реализующихся в соответствующих конструкциях в языке [Магомедова, 2004, С. 63]. То же относится и к диалектизмам в области словообразования, где в каждой паре языков (оригинал – перевод) следует провести исследование инвентаря словообразовательных аффиксов, присущих разговорной речи, причем в языке, на который осуществляется перевод, его следует выделять на базе общенародного разговорного языка.

Рассмотрим теперь применение тех или иных переводческих трансформаций на примерах из различных арабских диалектов.

К примеру, в предложениях условного типа в иракском диалекте, в отличие от литературного арабского языка, где союз إذا, как правило, требует постановки глаголов – сказуемых (и протазиса, и ападозиса) в форме прошедшего времени, допустимо употребление, как формы прошедшего, так и формы настоящего времени. Сравним следующие формы:

إذا مات إلفيل صار عظمه التماثيل – «Если умрет слон, то его кости станут статуями».

Оба глагола, как мы видим, употреблены в форме прошедшего времени, что соответствует литературной норме. Поэтому, при переводе пользуемся такой

переводческой трансформацией, как грамматическая замена, поскольку в русском варианте в условном предложении оба глагола традиционно употребляются в будущем времени, что не характерно для арабского языка.

إذا ما تِجِي ما أحجي إيّاكْ بعدْ – «Если ты не придешь, я с тобой больше не разговариваю».

В данном предложении оба глагола стоят в настоящем времени, что отличает иракский вариант от литературного языка. Однако при переводе будем пользоваться тем же приемом грамматической замены, поскольку в русском языке для условных конструкций, относящихся к будущему времени, характерно и употребление глаголов в будущем времени соответственно.

Сравнивая употребление времени в условных конструкциях в арабском литературном языке и его иракском варианте можно также говорить и о том, что когда время обоих глаголов настоящее, то общее значение предложения несколько генерализируется, при условии, что нет временного ограничителя. И при переводе стоит сочетать уже несколько приемов грамматических и лексических трансформаций: грамматическая замена + генерализация значения. Рассмотрим это на примере:

أنا إذا أقول لك قد شي عاوز إتقول لتؤمُر بيك – «Если я тебе что-нибудь говорю, хочу, чтобы ты отвечал: приказывайте, Бек».

إذا أبو إموت إيوقد لهْ شمعة – «Если его отец умрет, он зажжет ему свечку».

В обоих случаях время не конкретизируется, и на основании того, что в данных условных конструкциях время глаголов – настоящее, то мы генерализируем общее значение и переводим предложение на русский язык будущим временем.

Использование же прошедшего времени в обеих частях условной конструкции с союзом **إذا** придает конструкции в целом оттенок уверенности в осуществлении следствия, в случае, если будет выполнено условие. Например,

إذا جا القدر عمى البصر – «Если пришла (придет) судьба, ослепнут глаза» (арабская пословица, образованная от высказывания пророка Мухаммеда). В данном примере подразумевается определенная гарантия исхода в случае выполнения условия. В этом контексте уместно использовать при переводе на русский язык такие приемы переводческих трансформаций, как грамматические замены времен глагола и переводческая компенсация для наиболее полного отражения оттенка уверенности, который передается грамматически в арабском языке, а на русском языке может быть передан только лексическими средствами.

Если в протазисе употреблена форма настоящего времени, а в ападозисе – прошедшего, то такая конструкция приравнивается по значению к конструкции

с оттенком полной уверенности. Например, **إذا تِكتب خمسْ جمل نِجَحت بالامتحان** – «Если ты напишешь пять предложений, то сдашь экзамен».

Наряду с будущим временем в иракских предложениях часто фигурируют масдары или причастия действительного залога, например, **إذا إنت رائح للسوق جبْ لي خبزْ** – «Если ты пойдешь на рынок, принеси мне хлеба». Но в русском языке форма масдара отсутствует и зачастую переводится глаголом, что также представляет собой способ грамматической замены при переводе лексики, не имеющий прямых эквивалентов в языке перевода.

Характерной чертой масдаров, то есть отыменных и отглагольных производных с непродуктивными аффиксами, является параллелизм их значений.

Отличается в арабских диалектах и порядок слов в предложении. Порядок слов является одним из важнейших факторов, указывающих на аналитичность арабских диалектов. В современных арабских диалектах наблюдается следующий порядок слов: подлежащее – сказуемое. Эта тенденция постепенно расширяется. Рассмотрим это на примере иракского диалекта: **إذا أحدْ سألْ عليَّ قل لا هاسّه يجي** – «Если кто-нибудь обо мне спросит, скажи ему, сейчас придет». В данном случае уместно использовать такой прием перевода, как синтаксическое уподобление (дословный перевод), поскольку структура предложения равнозначна его структуре в русском языке, что в некоторой степени облегчает процесс перевода. Однако данный порядок не стал преобладающим, и не вытеснил полностью традиционный для литературной нормы порядок: сказуемое – подлежащее.

Свободный порядок можно объяснить местом логического ударения, а также тем, что изменение арабских диалектов, в том числе и иракского, привело их к аналитизму. Это в свою очередь стало причиной еще более многочисленных изменений синтаксиса диалектов [Забиров, 1968, С. 132].

Одной из особенностей марокканского диалекта, которая является общей для почти всех магрибских диалектов, является тот факт, что притяжательные местоименные аффиксы не всегда оказываются формальными определителями имени. Это касается всей группы имен, обозначающих лиц, которые связаны родственными отношениями [Магомедов, 2004, С. 89]. И такие слова, как *мать, отец, тетя, дядя* и т.д. никогда не употребляются без притяжательных местоименных аффиксов. Это приводит к абсолютно невероятным конструкциям с точки зрения русского языка. Например, خالته حدْ عائشة – тетя Аиши (букв. ее Аиши тетя). В данном случае некорректно прибегать к буквальному переводу, и чтобы избежать использования конструкций, которые не характерны для русского языка, следует использовать такую переводческую

трансформацию, как целостное преобразование всей конструкции (в нашем случае, сократив ее, отразив при этом общий смысл, не искажая его), дабы не путать читателя или слушателя.

Также, в марокканском диалекте глаголы не употребляются в страдательном залоге, а потому для обозначения неопределенно-личных форм используются глаголы в форме настоящего или прошедшего времени мужского рода единственного числа. Например, вместо литературного **قيل** «было сказано, говорилось» марокканцы скажут: **يقول** «говорят», вместо **ضُرِبَ** «он был избит» марокканцы скажут: **ضَرَبه** «его избили» и т.д. Для того, чтобы правильно перевести данные конструкции следует использовать такой прием лексико-грамматических трансформаций, как целостное преобразование, потому что в данном случае мы преобразуем и лексическое значение выражения, и грамматическое.

В литературном языке, а особенно в диалектах, довольно широко распространено употребление разновидности обстоятельства образа действия, именуемой арабскими авторами термином «абсолютный объект» **المفعول المطلق**, употребление которой не характерно для русского языка. Его суть такова: для выражения интенсивности действия, подчеркивания значения глагола любой глагол (действия или состояния, переходный или непереходный) может сопровождаться обстоятельством, выраженным односоставным с ним по корню масдаром в форме винительного падежа неопределенного состояния. Например: **ضربة ضرباً شديداً** «он сильно бил его». Если переводить фразы подобного рода путем синтаксического уподобления и дословного перевода, то перевод будет абсурдным: «он бил его сильным битьем» – звучит некорректно. В данном случае следует использовать такие лексико-грамматические трансформации, как целостное преобразование и переводческая компенсация. То есть, мы сначала компенсируем смысл выражения путем перемещения слов – выражений для характеристики действия, выраженного глаголом, одновременно меняя синтаксическую структуру (целостное преобразование всей структуры); и это видно, если сравнить две фразы: «он бил его сильным битьем» и «он сильно бил его» [Кямилев, 1968, С.149].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Анализ лучших образцов переводов, выполненных выдающимися переводчиками, с очевидностью свидетельствует о том, что лексические, словообразовательные и синтаксические диалектизмы переводимы и переводятся. Но пока это происходит без помощи теории перевода, а лишь

благодаря высокой культуре и тончайшей художественной интуиции лучших мастеров перевода.

Жаргонные названия, несмотря на их образность, следует отбросить, так как неправомерно подменять лексику территориальных диалектов лексикой диалектов социальных.

Вопрос о географии социальных диалектов, к сожалению, мало изучен как в применении к русскому, так и к арабскому языку.

И все же в вопросе перевода диалектизмов есть свой камень преткновения – это перевод фонетических и морфологических диалектизмов. Невозможно сохранить в переводе явления, к примеру, «оканья», «эканья» или сдвиги ударения, свойственные ряду арабских диалектов, как невозможно передать, например, различия, существующие в парадигме гласных.

Следовательно, чтобы успешно справиться с переводом, где встречается немало диалектной лексики, необходимо дифференцированно подходить к вопросу перевода диалектизмов, требующего, как нам представляется, различения фонетических, морфологических, словообразовательных, синтаксических и лексических диалектизмов, и привлечь внимание специалистов к выявлению возможных путей перевода диалектизмов на базе сопоставительного анализа пары языков (оригинал – перевод).

Следовательно, решение вопроса о выборе определенного приема при переводе диалектной реалии напрямую зависит от задачи, которая стоит перед переводчиком: сохранение колорита языковой единицы с возможным ущербом для семантики или передача значения реалии, если оно неизвестно, при этом, утратив ее колорит.

ВЫВОДЫ

Таким образом, наибольшая сложность при переводе текстов на диалектах арабского языка заключается несколько в синтаксических или грамматических различиях между диалектами и литературным арабским языком, а в том, что их словарный состав очень различается и многие слова из литературного словаря имеют другое значение в диалектах. Также к путанице при переводе часто приводит и отличное от литературного языка фонетическое оформление слов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Силкина Н.С. Проблемы передачи архаизмов, диалектизмов и заимствований при переводе прозы XIX-XX вв. на русский язык на материале французского и английского языков: дис. … канд. филол. наук. Москва, 2000. 178 с.

2. Магомедова П.М. Лексико-семантический и функциональный анализ имен прилагательных в кумыкском языке: автореф. дис. … канд. филол. наук. Махачкала, 2004. 18 с.
3. Шарбатов Г.Ш. Выражение времени в современном египетском диалекте // Арабская филология: сборник статей. Москва, 1968. С. 121-131.
4. Магомедов М.И. Смысловые связи и отношения в лексике кумыкского языка: автореф. дис. … канд. филол. наук. Махачкала, 2004. 18 с.
5. Магомедова П.М. Лексико-семантический и функциональный анализ имен прилагательных в кумыкском языке (в сопоставлении с арабским): дис. … канд. филол. наук. Махачкала, 2004. 120 с.
6. Забиров Ф.С. Условные конструкции в иракском диалекте арабского языка // Арабская филология: сборник статей. Москва, 1968. С. 132-148.
7. Магомедов М.И. Смысловые связи и отношения в лексике кумыкского языка: дис. … канд. филол. наук. Махачкала, 2004. 140 с.
8. Кямилев С.Х. Некоторые особенности синтаксиса марокканского диалекта арабского языка // Арабская филология: сборник статей. Москва, 1968. С. 149-162.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Silkina, N.S. (2000) Problemyi peredachi arhaizmov, dialektizmov i zaimstvovaniy pri perevode prozyi XIX-XX vv. Na russkiy yazyik na materiale frantsuzskogo i angliyskogo yazyikov [The problems of translatingarchaicisms, dialectisms and borrowingsinto the Russian language in the prose of the XIX-XX centuries on evidence of the French and English languages]: dis. … kand. filol. nauk. Moscow. 178 p.
2. Magomedova, P.M. (2004) Leksiko-semanticheskiy i funktsionalnyiy analiz imen prilagatel nyih v kumyikskom yazyike [Lexico-semantic and functional analysis of adjectives in the Kumyk language]: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Mahachkala. 18 p.
3. Sharbatov, G.Sh. (1968) Vyirazhenie vremeni v sovremennom egipetskom dialekte [Expression of time in modern Egyptian dialect]// Arabskaya filologiya: sbornik statey. Moscow. Pp. 121-131.
4. Magomedov, M.I. (2004) Smyislovyiesvyazi i otnosheniya v leksike kumyikskogo yazyika [Semantic links and relations in the vocabulary of the Kumyk language]: avtoref. dis. … kand. filol. nauk. Mahachkala. 18 p.
5. Magomedova, P.M. (2004) Leksiko-semanticheskiy i funktsionalnyiy analiz imen prilagatelnyih v kumyikskom yazyike (v sopostavlenii s arabskim) [Lexico-semantic and functional analysis of adjectives in the Kumyk language (in comparison with the Arabic language)]: dis. … kand. filol. nauk. Mahachkala. 120 p.

6. Zabirov, F.S. (1968). Uslovnyie konstruktsii v irakskom dialekte arabskogo yazyika [Conditional constructions in the Iraqi Arabic dialect]// Arabskaya filologiya: sbornik statey. Moscow. Pp. 132-148.
7. Magomedov, M.I. (2004). Smyislovyiesvyazi i otnosheniya v leksike kumyikskogo yazyika [Semantic links and relations in the vocabulary of the Kumyk language]: dis. … kand. filol. nauk. Mahachkala. 140 p.
8. Kyamilev, S.H. (1968). Nekotoryie osobennosti sintaksisa marokkanskogo dialekta arabskogo yazyika [Some features of the syntax of Moroccan Arabic]// Arabskaya filologiya: sbornikstatey. Moscow. Pp. 149-162.

Information about the authors

Candidate of Philology, Associate Professor Magomedsaid Idrisovich Magomedov
Pyatigorsk State University
357532, Pyatigorsk, Kalinina Av., 9
Russia
msaid05@mail.ru

Candidate of Philology, Associate Professor Patimat Magomedalievna Magomedova
Pyatigorsk State University
357532, Pyatigorsk, Kalinina Av., 9
Russia
msaid05@mail.ru

УДК 81

COMPLEX SUBORDINATE SENTENCES IN THE SURAH «THE COW» OF THE QURAN: FUNCTIONAL APPROACH

N.G. Mingazova[1], R.R. Zakirov[2], V.G. Subich[1]
[1]Kazan Federal University, Kazan, Tatarstan, Russia
[2]Russian Islamic Institute, Kazan, Tatarstan, Russia
nailyahamat@mail.ru

Submission Date: 25.01.18

Abstract

The article deals with the analysis of the complex sentences of the Holy Quran as the basis of the whole grammatical system of the Arabic language on the material of the surah "The Cow". Complex sentences consist of principal and subordinate clauses that differ functionally: the first being an independent utterance, the latter being a part of the smallest utterance. Linguistic and statistical analyses revealed all types of complex sentences in the surah studied with the predominance of those with the adverbial modifierclauses (61 %) mostly of real condition (36 %) and time (25 %). The lowest frequency is shown in the functioning of complex sentences with the adverbial modifiers of manner (0,002 %). The other types (complex sentences with object (20 %) and attributive (19 %) clauses as well as with the adverbial clauses of place (0,04 %), reason (0,08 %), purpose (0,04 %), effect (0,03 %), comparison (0,06 %), concession (0,07 %) and unreal condition (0,04 %)) are less frequent.

Key words: *the Quran, functional approach, complex subordinate sentences, attributive, object, adverbial clauses, Arabic*

INTRODUCTION

Complex subordinate sentences in the Arabic language were studied in the works of the Russian Arabic scholars (Shagal V.E. [1983], Ushmanov N.V. [1985], Grande B.M. [1998], Kovalev A.A., Sharbatov G.Sh. [1999], Zakirov R.R. [2006], Lebedev V.G., Tureva L.S. [2007], Khalidov B.Z. [2013], Zakirov R.R., Mingazova N.G. [2014], etc.), according to which a complex subordinate sentence is a syntactical structure, obtained as the result of the combination of two or more sentences, based on the subordinate connection. The parts of the subordinate complex sentence are inequitable: one part is the principal (main sentence), the other is a dependent part (subordinate sentence). Complex sentences consist of principal and subordinate clauses that differ functionally: the first being an independent utterance, the latter being a part of the smallest utterance. The investigation of complex subordinate sentences in the text of Quran, as a certain model of the Arabic language, is relevant

since the grammar of the modern literary Arabic language is based on Quran's materials, making for authenticity of the research. The Quran has been studied from different perspectives: the Quran's phraseology, in particular, was studied in Ushakov V.D. (1996), Zakirov R.R., Mingazova N.G. (2014) and other works. This research is devoted to the functional analysis of the Quran's complex subordinate sentences of different types providing the quantitative data.

MATERIALS AND METHODS

Functioning of the complex subordinate sentences of the Arabic language was studied in the ayats of the surah called "the Cow", which showed relatively high frequency of the following types of complex subordinate sentences:

1) complex subordinate sentences with an object clause;
2) complex subordinate sentences with an attributive clause;
3) complex subordinate sentences with adverbial clauses of different types:
- of time;
- of place;
- of reason;
- of purpose;
- of effect;
- of manner;
- of comparison;
- of concession;
- of real condition;
- of unreal condition.

In "the Cow" surah, 133 complex sentences with an attributive clause of two types were found: with conjunctions **ألذي** (*which*), **ألتي** (*which*), **ألذين** (*which*) - 110 and without them - 23.

E.g.:

يَاأَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمْ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ (21).

In this ayat, the subordinate attributive clause is expressed with the help of relative pronouns **الذي** and **الذين**, meaning 'which'. The word, to which the subordinate clause is related, is expressed by a noun in the definite state; after **الذي** a past tense verb is used, while **الذين** is followed by a nominal part with a preposition.

In the Quran, the complex subordinate sentence with an attributive clause and relative pronoun is realized in the following ayat:

E.g.:

يَابَنِي إِسْرَائِيلَ اذْكُرُوا نِعْمَتِي الَّتِي أَنْعَمْتُ عَلَيْكُمْ وَأَنِّي فَضَّلْتُكُمْ عَلَى الْعَالَمِينَ (47).

In this ayat, the subordinate attributive clause is expressed by means of the relative pronoun **التي** (*which*). The word, to which the subordinate clause is related, is expressed by a noun in the definite state; after **التي** a past tense verb is used.

The "Cow" surah is primarily characterized by the fact that the complex subordinate sentence with an attributive clause is used with relative pronouns **ألتي** and **ألذين** after which the verbs of present and past tenses are found.

In "the Cow" surah, the complex subordinate sentence without conjunctions is realized in the following ayats:

E.g.:

ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ(2).

In this ayat, the subordinate attributive clause is expressed by a noun in the definite state, followed by a nominal sentence with a negative particle after which there is a name in the accusative case (**منصوب**); the subordinate attributive clause is preceded by the words which define it.

E.g.:

وَاتَّقُوا يَوْمًا تُرْجَعُونَ فِيهِ إِلَى اللَّهِ ثُمَّ تُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ (281).

In this ayat, the subordinate attributive clause, used without a relative pronoun, is expressed by a noun in the indefinite state in the accusative case (**منصوب**) after which the verb in the present plural form is used; the subordinate attributive clause is preceded by the words which define it.

Analysis of the complex subordinate sentences with an attributive clause indicates that in the given surah subordinate attributive clauses with relative pronouns **ألذين - الذي- ألتي** are prevailing over the ones without conjunctions (83% and 17% respectively).

As for complex subordinate sentences with an object clause, in "the Cow" surah, we pointed out 120 sentences of the two categories: with the conjunctions **أنَّ** and **إنَّ** (*both meaning ' that')*; the second being prevailing.

E.g:

أَوَلَا يَعْلَمُونَ أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا يُسِرُّونَ وَمَا يُعْلِنُونَ (77).

In this ayat, the subordinate with an object clause is fulfilled by the conjunction **أَنَّ** (*that*) after which there is the subject of the subordinate clause, represented by a noun in the accusative case (**منصوب**) in the definite state.

E.g.:

وَبَشِّرْ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ(25).

This ayat is represented by the subordinate with an object clause, introduced by the conjunction **أَنَّ** (*that*) after which there is the subject of the subordinate clause, expressed by a personal pronoun.

E.g.:

قَالُواْ ادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُبَيِّن لَّنَا مَا لَوْنُهَا قَالَ إِنَّهُ يَقُولُ إِنّهَا بَقَرَةٌ صَفْرَاء فَاقِعٌ لَّوْنُهَا تَسُرُّ النَّاظِرِينَ(69).

In this ayat, the subordinate with an object clause is introduced by the conjunction **إنَّ** (*that*) after which there is the subject of the subordinate clause, expressed by a fusional personal pronoun.

In this case, the verb **قالوا** (*said*) represents reported speech; instead **أَنَّ** the conjunction **إِنَّ** is used; the subordinate with an object clause in this ayat follows the principal.

E.g.:

وَقَالَ لَهُمْ نَبِيُّهُمْ إِنَّ اللَّهَ قَدْ بَعَثَ لَكُمْ طَالُوتَ مَلِكًا(247).

The verb **قال** (*to say*) in this ayat is preceded by reported speech; instead of **أَنَّ** the conjunction **إِنَّ** is used; the subordinate with an object clause follows the principal, which is represented by the noun in the accusative case (**منصوب**) in the definite state.

Analysis of the complex subordinate sentences with an object clause reveals the dominance of the subordinate with an object clause used with the conjunction **إِنَ** - 73%, whereas the conjunction **أَنَّ** has been found in 27% of all examples.

Found in the Quran are also the complex subordinate sentences with adverbial clauses:

- subordinate adverbial clauses of time (98), which are attached to the principal by means of:

a) conjunctions **كُلما, بَيْنَمَا, حِينَمَا, عِنْدَمَا, لَمَّا, إِذَا, حِينَ** (if the subordinate clause shows the simultaneity of the main sentence and the subordinate);

b) conjunctions **مُنْذُ أَنْ, بَعْدَ أَنْ** (if the action of the main sentence takes place after the action of the subordinate);

c) conjunctions **مَا لَمْ... حَتي, إِلَى أَنْ, قَبْلَ أَنْ** (if the action of the main sentence takes place before the action of the subordinate);

d) double conjunctions **لا...ألا, مَا أَنْ... حتى** (when the second action goes right after the first);

e) conjunction words, formed from names with temporal meanings, accompanied by the accusative case without a tanwin: **سَنَةَ, يَوْمَ** .

In the Arabic language, subordinate adverbial clauses of time might either preceed or follow the main sentence.

E.g.:

وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ (11).

In this ayat, the subordinate adverbial clause of time is combined with the principal by means of the conjunction **إِذَا** (*when*); the subordinate clause shows the simultaneity of the main sentence and the subordinate; the conjunction is followed by the past passive verb.

E.g.:

وَإِذْ قُلْتُمْ يَامُوسَى لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّى نَرَى تَنظُرُونَ (55).

In this ayat, the subordinate adverbial clause of time is attached to the principal by the conjunction **إذْ...حَتي** (*till, until, unless*); the action of the principal precedes that of the subordinate clause, which takes place after the principal; the conjunction is followed by a present tense verb.

E.g.:

وَأَنَّا لَمَّا سَمِعْنَا الْهُدَى آمَنَّا بِهِ فَمَن يُؤْمِن بِرَبِّهِ فَلَا يَخَافُ بَخْساً وَلَا رَهَقاً (221).

In this ayat, the subordinate adverbial clause of time is combined with the principal by means of the conjunction **لَمَّا**; is positioned before the principal and is followed by a past tense verb with a fusional personal pronoun.

E.g.:

فَإِنْ طَلَّقَهَا فَلَا تَحِلُّ لَهُ مِنْ بَعْدُ حَتَّى تَنكِحَ زَوْجًا غَيْرَهُ (230).

In this ayat, the subordinate adverbial clause of time is combined with the principal by means of the conjunction **إنْ...حَتي**; the action of the principal is prior to that of the subordinate clause and is positioned after the principal; after the conjunction **حَتي** a present tense verb is used in the subjunctive mood, which is determined by the diacritic mark of the fatkha (**فتحة**).

Analysis of the complex subordinate adverbial modifier of time sentences in "the Cow" surah reveals the dominance of the subordinate adverbial modifiers of time with the conjunctions **إذا حين** - 33%, while the conjunction **لَمَّا** is found only in 11% of the sentences; 56% of the sentences are accompanied by other particles to be found to a less frequent degree.

- subordinate adverbial clauses of place (15), are attached to the principal by means of the following conjunctions: **مِنْ حَيْثُ , إلى حَيْثُ,حَيْثُ**.

E.g.:

وَقُلْنَا يَاآدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ فَتَكُونَا مِنْ الظَّالِمِينَ (35).

وَإِذْ قُلْنَا ادْخُلُوا هَذِهِ الْقَرْيَةَ فَكُلُوا مِنْهَا حَيْثُ شِئْتُمْ رَغَدًا (58).

In these ayats, the subordinate adverbial clause of place is attached to the principal by means of the conjunction **حيث**; it is followed by a past tense verb with a fusional pronoun in the plural number.

E.g.:

وَمِنْ حَيْثُ خَرَجْتَ فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ (149).

ثُمَّ أَفِيضُوا مِنْ حَيْثُ أَفَاضَ النَّاسُ وَاسْتَغْفِرُوا اللَّهَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ (199).

In these ayats, the subordinate adverbial clause of place is attached to the principal by means of the conjunction **من حيث**; after it a past tense verb is used before the main sentence (the 1st case) and in the middle of the main sentence (the 2nd case).

Analysis of the complex subordinate adverbial modifier of place sentences in "the Cow" surah reveals the dominance of the conjunction **حيث** - 67%, while the conjunction **من حيث** is observed in 33% of the examples.

- subordinate adverbial clauses of reason (33), which are attached to the principal by means of the following conjunctions:

a) **إذْ, بما أنَّ ,لِمَا ,لِ ,لأنَّ**

b) prepositional phrases **نَتِيجَةً لِ ,نَظَراً,بِسَبَبِ ,بِفَضْلِ**), with the conjunction **أنَّ (أنْ).**

E.g.:

وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنْ الْكَافِرِينَ (34).

وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْسًا فَادَّارَأْتُمْ فِيهَا وَاللَّهُ مُخْرِجٌ مَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ (72).

In these ayats, the subordinate adverbial clauses of reason denote the reasons of the action of the principal or explain it, combining with the principal by means of the conjunction **إذْ** (*as soon as, because*), which precedes a past tense verb and the principal. The subordinate adverbial clauses of reason precede the principal, realizing the cause-and-effect relations.

Analysis of the complex subordinate adverbial modifier of reason sentences in "the Cow" surah reveals only the examples with the conjunction **إذْ**.

- subordinate adverbial clauses of purpose (15) are attached to the principal by means of the following conjunctions:

a) negative conjunctions: **كيْلا, ألاَّ, لِئَلاَّ**

b) positive conjunctions: **حتى, لكيْ, كيْ, لأنْ, لِ**

c) without conjunctions.

The subordinate adverbial modifier of purpose sentences in the Arabic language may either precede or follow the principal.

E.g.:

وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعُ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنقَلِبُ عَلَى عَقِبَيْهِوَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةً إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِيعَ إِيمَانَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرَءُوفٌ رَحِيمٌ (143).

In this ayat, the subordinate adverbial modifier of purpose is attached to the principal by means of the conjunction **لِ**; registered in this ayat are three subordinate adverbial modifier of purpose sentences with the given conjunction. The action of the principal precedes that of the subordinate clause, which is why the subordinate clause is used after the principal; after the conjunction **لِ** a present tense verb in the subjunctive

mood is used, which is defined by the shortening of **ن** (in the first case), and by the fatkha (**فتحة**) that shows the subjunctive in other cases.

E.g.:

وَمِنْ حَيْثُ خَرَجْتَ فَوَلِّ وَجْهَكَ شَطْرَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَحَيْثُ مَا كُنتُمْ فَوَلُّوا وُجُوهَكُمْ شَطْرَهُ لِئَلَّا يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَيْكُمْ حُجَّةٌ إِلَّا الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ فَلَا تَخْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنِي وَلِأُتِمَّ نِعْمَتِي عَلَيْكُمْ وَلَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ (150).

In this ayat, the subordinate adverbial modifier of purpose indicates the aim and the purpose of what is stated in the sentence, being represented by the negative conjunction **لِئَلاَّ** and the conjunction **لِ**; the action of the principal is prior to that of the subordinate clause, positioned after the principal. The mentioned conjunctions are followed by a present tense verb in the subjunctive mood, which is defined by the diacritic mark of the fatkha (**فتحة**).

E.g.:

وَلَا تَلْبِسُوا الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ وَتَكْتُمُوا الْحَقَّ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ (42).

In this ayat, the subordinate adverbial modifier of purpose indicates the aim and the purpose of what is stated in the sentence by means of the present tense plural of the verb in its shortened form and does not contain conjunctions. The action of the principal is prior to that of the subordinate clause, positioned after the principal.

Analysis of the complex subordinate adverbial modifier of purpose sentences in "the Cow" surah has shown the dominance of the conjunctions **لِئَلاَّ** - 20%, **لِ** - 20%, **أَنْ** - 33% and the examples without conjunctions - 27%.

- subordinate adverbial clauses of effect (13), attached to the principal by the following conjunctions:

а) **ممَّا, بحيث, حتى**;

б) prepositional groups: **نتيجتا لي, نظرا لي, بفضل, لدرجة, لهذا السبب** with a conjunction **أَنَّ** (**أَنْ**).

E.g.:

الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ (3).

This ayat represents the subordinate adverbial clause of effect in combination with the conjunction **مِمَّا** (*that*); the conjunction is followed by a past tense verb with a fusional plural pronoun. The subordinate adverbial clause of effect follows the principal.

Analysis of the complex subordinate adverbial modifier of effect reveals that in "the Cow" surah it is only the conjunction **مِمَّا** which is used.

- subordinate adverbial clauses of manner (1) is attached to the principal by means of the conjunctions **بِحَيْثُ, حَسَبَمَا**

E.g.:

وَلاَ تَلْبِسُواْ الْحَقَّ بِالْبَاطِلِ وَتَكْتُمُواْ الْحَقَّ وَأَنتُمْ تَعْلَمُونَ (42).

In this ayat, the subordinate adverbial clause of manner points to the adverbial which is related to the action and state of the principal, being introduced by the conjunction **وَ**; the subordinate adverbial clause of manner is represented by the nominal sentence, following the principal.

- subordinate adverbial clauses of comparison (26), attached to the principal with the help of the conjunctions **كَمَا** ,**مِثْلَمَا** ,**كَأَنَّ** (**كَأَنْ**) ,**مِمَّا** ,**كَمَا أَنْ** (**كَمَا أَنَّ**)

E.g.:

الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِالْغَيْبِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ (3).

In this ayat, the subordinate adverbial clause of comparison is represented by the conjunction **مِمَّا** (*than*); it is followed by a past tense verb with a fusional personal plural pronoun and preceded by the principal.

E.g.:

وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ آمِنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ السُّفَهَاءُ وَلَكِنْ لَا يَعْلَمُونَ (13).

أَمْ تُرِيدُونَ أَنْ تَسْأَلُوا رَسُولَكُمْ كَمَا سُئِلَ مُوسَى مِنْ قَبْلُ وَمَنْ يَتَبَدَّلْ ضَلَّ سَوَاءَ السَّبِيلِ (108).

يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ (183).

In these ayats, the subordinate adverbial clauses of comparison are represented by means of the conjunction **كَمَا** after which past tense verbs are used; in the last two cases past passive verbs are used.

E.g.:

مَثَلُ الَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِّئَةُ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَن يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ (261).

In this ayat, the subordinate adverbial clause of comparison is realized by the conjunction **كَمَثَلِ** (*like smth.*); it is followed by the indefinite noun in the genitive case (**مجرور**) and preceded by the principal.

Analysis of the complex subordinate adverbial modifier of comparison reveals that in "the Cow" surah there is the dominance of the conjunctions **كَمَا** - 46%, **مِمَّا** - 50%, and **كَمَثَلِ** - 4%.

- subordinate adverbial clauses of concession (27), which are attached to the principal by the following conjunctions:

а) **رَغْمَ أَنْ , بِالرَّغْمِ مِنْ أَنَّ ,مَعَ أَنَّ ,وَ لَئِنْ ,وَ إِنْ ,وَ إِذَا**;

б) general indefinite pronouns: **متى ,مَهْمَا , حَيْثُمَا ,كَيْفَمَا ,أَيُّمَا ,أَيُّمَنْ .**

E.g.:

وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ (11).

In this ayat, the subordinate adverbial clause of concession is represented by the conjunction **وَإِذَا** , followed by a past passive verb, which precedes the principal.

E.g.:

وَإِنْ كُنتُمْ فِي رَيْبٍ مِمَّا نَزَّلْنَا عَلَى عَبْدِنَا فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِنْ مِثْلِهِ وَادْعُوا شُهَدَاءَكُمْ مِنْ دُونِ اللَّهِ إِنْ كُنتُمْ صَادِقِينَ.(23)

In this ayat, the subordinate adverbial clause of concession is represented by the conjunction **وَإِنْ**; after it a past tense verb is used, preceding the principal.

Analysis of the subordinate adverbial clause of concession sentences reveals that in "the Cow" surah there is the dominance of the conjunctions **وَإِذَا** - 37% and **وَإِنْ** - 48%.

- subordinate adverbial clauses of real condition (154), which are attached to the principal via such conjunctions as **إِذَا** or **إِنْ**.

E.g.:

فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ (24).

In this ayat, the subordinate adverbial clause of real condition is represented by the conjunction **إِنْ** after which a shortened present tense verb is used with the negative particle **لَمْ.** The subordinate clause precedes the principal, whereas the verb of the response is combined with the fusional particle **فَ**.

E.g.:

بَلَى مَنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ (112).

In this ayat, the subordinate adverbial clause of real condition is combined with the pronoun **مَنْ** after which a past tense verb is in action. The subordinate clause precedes the principal, while the pronoun of the response is combined with the fusional particle **فَ.**

E.g.:

يَاأَيُّهَا آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُبْ (282).

In this ayat, the subordinate adverbial clause of real condition is introduced by the conjunction **إِذَا** after which a past plural verb is used with a fusional personal pronoun. The subordinate clause precedes the principal and the verb of the response is accompanied by the fusional particle **فَ**.

Analysis of the complex subordinate adverbial modifier of real condition reveals reference to such conjunctions as **إِنْ** - 34% and **إِذَا** - 21%, as well as the pronoun **مَنْ** - 45%.

- subordinate adverbial clauses of unreal condition (16), which are attached to the principal by the combined conjunction **لَوْ...لَ** .

E.g.:

وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمْعِهِمْ وَأَبْصَارِهِمْإِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (20).

وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَأَعْنَتَكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (220).

In these ayats, the subordinate adverbial clauses of unreal condition are introduced by means of the combined conjunction **لَوْ...لَ**, after the subordinate clause the past tense verb of the principal is accentuated by the positive particle لَ. These sentences show the precedence of the subordinate clause in its correlation with the principal.

E.g.:

ثُمَّ تَوَلَّيْتُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَلَوْلَا فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكُمْ وَرَحْمَتُهُ لَكُنتُمْ مِنْ الْخَاسِرِينَ(64).

وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتْ الْأَرْضُ وَلَكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ (251).

In these ayats, the subordinate adverbial clauses of unreal condition are expressed by the combined conjunction **لَوْلا** after which the indefinite noun in the nominative case (**مرفوع**) is used; the past tense verb of the principal is accentuated by the particle **لَ**. The principal in these sentences follows the subordinate clause.

RESULTS

The functional analysis of the complex subordinate sentences studied on the material of the Quran revealed the predominance of complex subordinate sentences with an adverbial modifier of real condition as it is seen in Table 1:

Table 1. The ratio of complex subordinate sentences' functioning in the surah "The Cow"

complex subordinate sentences	number	percentage
1. with an attributive clause	133	20%
2. with an object clause	120	19%
3. with adverbial clauses:	398	61%
of time	98	25%
of place	15	0,04%
of reason	33	0,08%
of purpose	15	0,04%
of effect	13	0,03%
of manner	1	0,002%
of comparison	26	0,06%
of concession	27	0,07%
of real condition	154	36%
of unreal condition	16	0,04%
Total:	651	100%

CONCLUSION

The quantitative results of the complex subordinate sentences' study on the basis of the surah "The Cow" of the Holy Quran could be presented in figure 1. The main three types of complex subordinate sentences (with an attributive clause, with an object clause and with adverbial clauses) are revealed with the adverbial clauses being predominant and with an object clause being less frequently used.

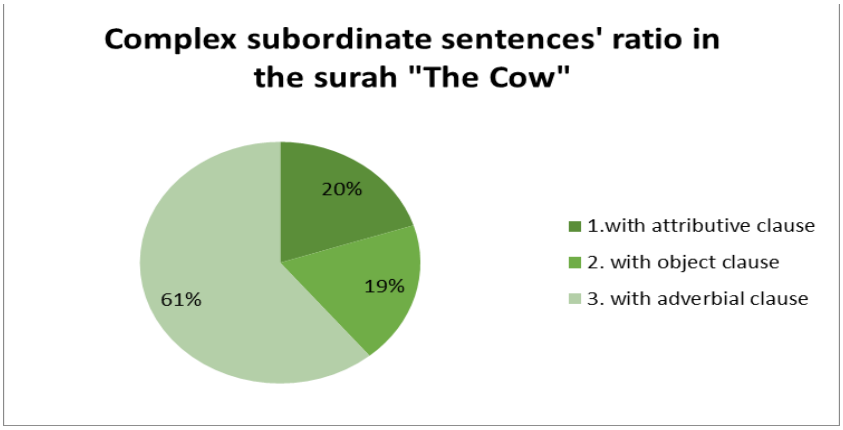


Figure 1: Complex subordinate sentences' ratio

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Shagal, V.E. (1983). Uchebnik arabskogo yazyka [The Arabic textbook]. Moscow.
2. Ushmanov, N.V. (1985). Grammatika literaturnogo arabskogo yazyka [The Grammar of the Literary Arabic Language]. Moscow: Nauka.
3. Grande, B.M. (1998). Kurs arabskoy grammatiki v sravnitel'no-istoricheskom osveschenii. 2 izd-e [The Course of Arabic Grammar in Comparative-Historical Elucidation]. Moscow: Vostochnaya literatura RAN.
4. Kovalev, A.A., Sharbatov, G.Sh. (1999). Uchebnik arabskogo yazyka. 3 izd-e [The Arabic textbook]. Moscow: Vostochnaya literature RAN.
5. Zakirov R.R. (2006). Teoreticheskiy kurs arabskogo yazyka [The Theoretical course of the Arabic language]. Kazan: TGGPU.
6. Lebedev, V.G., Tureva L.S., Bolotov V.N. (2007). Uchebnik arabskogo yazyka dlya kulturologov [The Arabic textbook for Culturologists]. Moscow.
7. Khalidov, B.Z. (2013). Uchebnik arabskogo yazyka. Chast' 1 [The Arabic textbook]. Kazan: Izdatelstvo Kazanskogo Universiteta.
8. Zakirov, R.R., Mingazova, N.G. (2014). Sopostavitel'naya tipologiya tatarskogo i arabskogo yazykov. Chast' 2 [The Comparative Typology of Tatar and Arabic]. Kazan: Izdatelstvo Kazanskogo Universiteta.
9. Ushakov, V.D. (1996). Phraseologiya Qurana: Opyt sopostavleniya phraseorecheniy Qurana i arabskogo klassicheskogo yazyka [The Phraseology of the Quran: the Experience of the Comparison of theb Phraseological Units of the Quran and the Classical Arabic language]. Moscow.
10. The Holy Quran (2000). Medina (in Arabic).

Information about the authors
Candidate of Philology, Associate Professor Nailya Gabdelkhamitovna Mingazova
Kazan Federal University
420008, Kazan, Kremlyovskaya Str., 18
Russia
nailyahamat@mail.ru

Candidate of Philology, Associate Professor Rafis Rafaelevich Zakirov
Russian Islamic Institute
420049, Kazan, Gazovaya Str., 19
Russia
zakrafis@mail.ru

Candidate of Philology, Associate Professor Vitaly Glebovich Subich
Kazan Federal University
420008, Kazan, Kremlyovskaya Str., 18
Russia
s_vitaly1@mail.ru

УДК 82

HISTORICAL NOVEL IN MODERN LITERATURE OF YEMEN

M.N. Suvorov
St. Petersburg State University
soumike@mail.ru

Submission Date: 06.01.18

Abstract

This article reviews the development of the historical novel in Yemeni literature since the early 1970s up to 2010. There is an evident difference in the themes of historical novels written before and after the unification of Yemen (1990). In the former period the authors mostly criticized the pre-revolutionary regime and social conditions, while in the latter period they analyzed post-revolutionary events. Novels about the ancient times started to emerge during this period as well. In spite of this difference, the majority of novels written in both periods demonstrate the authors' desire to express (in direct or indirect way) their positive attitude to the current socio-political situation in the country, as well as their support for the ruling regime. This affects the quality of Yemeni historical novels and makes them, in a sense, a marginal genre in Yemeni literature. Only few Yemeni historical novels convey the spirit, manners, and social conditions of a past age with the realistic details and fidelity to the historical fact.

Key words: *Arabic literature, Yemen, historical novel, PDRY, YAR*

INTRODUCTION

Since its birth in the late 19th century, the Arabic historical novel has undergone considerable transformation from profoundly didactic and moralizing historical narratives (as, for example, in Salim al-Bustani's works: "Zinubiyya", "Budur", "Al-Hiyam fi futuh al-Sham") to the narratives, in which historical events are employed by the author only to give him the field for his socio-political and philosophical speculations (as, for example, in "pharaonic" novels of Najib Mahfuz, not to mention some of Jamal al-Ghitani's post-modernistic works). Yet in Yemeni literature, where the first historical novel appeared as late as in 1970, one can find mostly romantic and semi-realistic types of historical fiction, both not very sophisticated in their literary forms.

According to Encyclopædia Britannica, a historical novel is "a novel that has as its setting a period of history and that attempts to convey the spirit, manners, and social conditions of a past age with realistic detail and fidelity (which is in some cases only apparent fidelity) to historical fact".

Among about twenty Yemeni novels, that were evidently intended to throw light on certain periods of Yemeni history, only very few may be estimated as attempting "to convey the spirit, manners, and social conditions of a past age with realistic detail and fidelity to historical fact". Before I suggest the explanation of this fact, I see it necessary to make a brief review of what has been written in Yemen in the field of historical novel.

MATERIALS AND METHODS

The first historical novel that was published in Yemen is "Fighting the death" (Musara'at al-mawt, 1970), written by Abd al-Rahim al-Sabalani, a north Yemeni theologian with al-Azhari background. Perhaps it was his traditional Islamic education that determined the style of his work, which is very close to a historical chronicle, flavored with an unsophisticated love story. In this respect, al-Sabalani's novel is no different, for example, from historical novels of Salim al-Bustani, written in the 1870s. Like al-Bustani, al-Sabalani clearly regarded history as a means of edification, and this was reflected in the novel's subtitle – "Moralizing historical socio-political novel, which takes place in Yemen in the period from 1956 to 1962". Even the design of the book demonstrates the predominance of the author's scholarly inclinations over artistic ones. Thus, the book is provided with a large number of photographs of political figures of the time, and at the beginning of the story the author gives a list of all actors with indications of their occupations, tribal and territorial affiliations and political views, that are divided into four types: reactionary (mutamassik bi-l-qadim), conservative (muhafiz), conformist (mutamalliq) and a person of progressive views (taqaddumi).

Al-Sabalani's novel paved the way for other historical novels, whose main idea was the glorification of the North Yemeni revolution of 1962 and – on the opposite – the condemnation of the pre-revolutionary Imamate. All these novels had their settings in Yemen's recent past: in the time immediately before and (in one case) during the revolution and the civil war of 1962-1970. These novels are the following: "Sana is an open city" (San'a' madina maftuha, 1977) by Muhammad Abd al-Wali, "Old harbor" (al-Mina' al-qadim, 1978) by Mahmud al-Saghiri, "The village of al-Batul" (Qaryat al-Batul, 1979) by Muhammad Hunaybar, "Spring in the mountains" (Rabi' al-jibal, 1983) by Muhammad Muthanna and "The hostage" (al-Rahina, 1984) by Zayd Dammaj. The style of expression in these novels varied from highly romanticized, as in Muhammad Muthanna's work, to highly realistic, as in Muhammad Abd al-Wali's and Zayd Dammaj's works, which are most consistent with the definition of the historical novel.

Though the main subject of Muhammad Abd al-Wali's novel "Sana is an open city" is the life of North Yemeni immigrants in pre-revolutionary Aden, then a British colony in the South Yemen and one of the biggest ports in the Indian Ocean, the writer managed to create a large-scale picture of the life of all pre-revolutionary Yemen, both in the northern and southern parts of the country. The novel is built in the form of letters that the protagonist, whose name is Nu'man, addresses to a friend of him. The friend does not appear in the novel, and the frankness with which the letters are written, gives the impression that Nu'man writes them to himself. The narrative, thus, is based on the internal monologue of the protagonist. Nu'man's personal impressions, as well as the stories of his friends, narrated in his letters, transfer the reader in space and time. The action takes place in a small North Yemeni village, in overpopulated Aden, in decaying Zabid, once a significant center of the Shafi'i scholarship, in the throes of violence and fires of the rebellious Sana of 1948. The whole of Yemen in the novel appears to the reader as one big prison, in which death looks more real and more natural than life.

Zayd Dammaj's novel "The hostage", which brought real fame to the author – first in Yemen, then in the Arab world and, finally, in the world – to this day remains the most famous work of Yemeni literature. The story takes place in the late 1940s in the palace of the Governor of a North Yemeni province. Although the author does not mention the name of the city, some details indicate that it is Taizz. Perhaps the writer deliberately did not name the place, as if hinting thereby that the situation he depicted was typical for any of the Yemeni cities of that time. The story is told on behalf of the protagonist – a boy, who is a son of one of the oppositionist Yemeni sheikhs. The boy was taken hostage by the authorities and held for some time in al-Qahira fortress, a prison for "political" convicts.

The novel begins with the transfer of the boy from the fortress to the Governor's palace, where he becomes *duwaydar* – a servant, whose duties are to carry out small tasks of the family members of the Governor, including women.

Although the palace is almost closed to the outside world, echoes of the events taking place in the country reach here. There are talks of the activities of the oppositionist Free Yemenis movement, of the murder of Imam Yahya in Sana in 1948, of the victorious campaign of the crown Prince, who suppressed the anti-Imamic uprising and gave the rebel Sana on plunder. All these pieces of information form the reader's idea of what happened in Yemen in the late 1940s and convey the atmosphere of confusion and anxious expectations in which the country lived then.

For the Yemenis themselves, Dammaj's novel "The hostage" was almost a documentary evidence of an era that many still remembered well at the time of the

novel's release. The atmosphere in the palace of a Yemeni high-ranking dignitary of the 1940s was portrayed in the novel so accurately and vividly, that immediately after the publication of the novel, many were convinced that the author had described his own experiences.

Interestingly, although the five mentioned above novels were written at the time when the civil war had been over, the authors (except only Muhammad Muthanna) didn't include the revolution and war period in their narratives. It looks like as if the authors were very careful about the fame of the revolution: for many reasons this fame could be upheld much stronger by realistic pictures of the backward Imamate, than by realistic pictures of the civil war, very controversial in their essence. The only novel in which the war is a part of the story (Muhammad Muthanna's) is the least realistic and the most romantic of all.

Much more ideologically biased were several novels about the recent past, that appeared in the same period in South Yemen (in the People's Democratic Republic of Yemen). In the atmosphere of dominating Marxist ideology, the authors were expected to present pre-revolutionary social conflicts as a class struggle – which in its classical Marxist sense didn't exist in Yemen. Writing about things that didn't exist was, of course, difficult. Therefore in the few "historical" novels that appeared, the "class" conflict took the form of traditional, understandable conflicts (land-conflicts or bride-conflicts) – but between the characters, whom the author attributed to antagonistic classes and artlessly endowed with opposite personal qualities. Thus, the template pair of antagonists in these works became the insidious "feudal oppressor" in the face of a sheikh or sultan and the enlightened, virtuous, revolutionary-minded young man, who also had the class consciousness. The process of formation of the class consciousness of the young man was portrayed in extremely unconvincing way, or even remained outside the scope of the story. Even more implausible in the role of tyrants looked sheikhs and sultans, who in reality were representatives of families, traditionally esteemed for their nobility and sense of justice. As a result, these South Yemeni "historical" novels were no more than ideological fairy-tales, whose improbability was generously compensated by the abundance of secondary ethnographic detail, meticulous description of almost every movement of the characters and the long, unnatural dialogue. These novels are the following: "Radfan heights" (Murtafa'at Radfan, 1976) by Husayn Musaybli, "Way of the clouds" (Tariq al-ghuyum, 1977), "Voyage aboard *Hasna*" (Al-Ibhar 'ala matn Hasna', 1984) and "Virgin of the mountain" ('Adhra' al-jabal, 1988) by Husayn Salim Basiddiq and "The village that dreams" (al-Qarya allati tahlum, 1984) by Ahmad Fad'aq. Exactly of the same kind were two long plays: "The daughter of al-Dawdahi" (Bint al-

Dawdahi, 1977) and "Mansur al-Mansur" (al-Fata Mansur al-Mansur, 1977) written by Abd al-Majid al-Qadi.

After the unification of two parts of Yemen into one state in 1990, which was accepted by Yemenis as a great landmark in the whole Yemeni history, there appeared two distinctive types of the historical novel, which evidently pursued two different aims.

One type was born by some writers' desire to present a more plausible and more truthful picture of Yemen's recent past – a picture, not distorted by any political and ideological concerns, characteristic of the previous period. This type is represented by three novels: "The flower of coffee" (Zahrat al-bunn, 1998) by Ali Muhammad Zayd, "The betrayed queen" (La reine étripée, 1998; in Arabic: al-Malika al-maghdura, 1999) by Habib Abd al-Rabb Saruri and "Red manuscript" (Mushaf ahmar, 2010) by Muhammad al-Gharbi 'Amran.

The author of "The flower of coffee", Ali Muhammad Zayd, shed light on the events, that took place in North Yemen in the first half of the 1960s. These dramatic events, which at the official level had always been talked of with exclusively pathetic intonations, received an objective assessment in the novel, which is largely due to the facts of the author's biography. A native of the mountain district of Reima, located to the west of Sana, the future writer at the age of ten became a pupil of one of the schools of modern type, founded by the Republican government with the help of the Egyptians. The pupils had to study in the atmosphere of the civil war, and in 1967 Ali took an active part in the defense of Sana during the famous "seventy-day blockade". Later, in the 1970s, he studied at the American University of Beirut, and in 1986 he defended his doctoral thesis on medieval history of Yemen at the Sorbonne. Living memories of his youth, set out with the impartiality of the representative of the European scholarship, gave the novel its historical objectivity, which was noted by literary critics and historians.

By portraying the realities of the time – the suffering of the rural inhabitants of North Yemen from the levies of the authorities and from famine, caused by drought, anti-British demonstrations in Aden, the perception of the news of the revolution in the North Yemeni country-side, the formation of the Republican National Guard, the bloody battles of the first year of the civil war and the chaos reigning in revolutionary Sana – the writer creates a complete picture of the life of the country in the first half of the 1960s.

The news about the revolution – in the novel – does not cause the villagers the slightest enthusiasm: they had nothing against the Imam, whom they never saw, but hated the soldiers who were rumored to have made this revolution. The word

"jumhuriyyah" (i.e. Republic) for them sounds so outlandish that many replace it with meaningless words "jurhumiyya" or "jumrukiyya". The actions of the National Guard appear in the novel as an irresponsible adventure: untrained, poorly armed people under the leadership of equally untrained commanders are sent to certain death. In the first military operations, most of them are killed or captured. And the civil war itself soon ceases to boil down to the question of republicans' victory over monarchists or vice versa and turns into a conflict of economic interests of various tribes, government groups, individual sheikhs and political leaders.

Habib Saruri in his novel "The betrayed queen" presented an extremely critical picture of radical leftist politics that was pursued by South Yemeni authorities in the late 1960s and the early 1970s, when the author lived in Aden (now he lives in France). Many episodes of the novel are vivid documentary evidence of everyday life of Aden in the 1970s. Thus, Saruri describes one of the characteristic features of that time – the food deficit caused by state measures to nationalize the economy and centralize agricultural production planning. Saruri tells also about the bloody purges, held in the early 1970s under the banner of class struggle. In terrible detail Saruri describes the civil war of 1986 in South Yemen that claimed tens of thousands of lives.

Muhammad al-Gharbi 'Amran conceived his novel "Red manuscript" as a realistic national epic, shedding light on some of the dark sides of the post-revolutionary history of Yemen. One of the central themes of the novel is the armed struggle of the oppositional National Democratic Front, supported by South Yemeni regime, against the conservative forces in North Yemeni government. The writer for the first time in Yemeni literature showed the full scale and all of the contradictory nature of this conflict, the atrocities of both sides, the betrayal by the leadership of South Yemen of their North Yemeni associates. In addition to this theme, which is extremely painful for Yemen, the novel touches upon other painful subjects, such as the existence of secret prisons in Sana, the civil wars of 1986 and 1994, the growth of Islamist radicalism and terrorism.

The other type of historical novel, that appeared in Yemeni literature after the Unification, seems to be a product of some writers' desire to glorify the leader of the Unification, the President Ali Abdullah Saleh. All novels of this type are set in pre-Islamic times or in the Middle Ages, and their protagonists are famous Yemeni rulers, who did a lot to strengthen the Yemeni state. The common feature of these novels is that they – for evident reasons (the first of which is the lack of historical data) – do not "convey the spirit, manners, and social conditions of a past age", and little "realistic detail and fidelity to historical fact" can be found in them. What we find in

the novels of this type is only glorious deeds of the protagonist. This type is represented by three novels: "The vision of Shammar Yur'ish, king of Saba, Dhu-Raydan, Hadhramawt and Yamanat" (Ru'ya Shammar Yur'ish, malik Saba, wa-Dhu-Raydan, wa-Hadhramawt, wa-Yamanat, 1994) by Anwar Muhammad Khalid; "The palace of power" (Dar al-saltana, 1998) by Ramziya al-Iryani and "The incense road" (Tariq al-bukhur, 2004) by Munir Tilal Yahya.

Anwar Muhammad Khalid's novel is written in the manner, close to Salim al-Bustani's and tells about the reign of the Himyarite king Shammar Yur'ish (the late 3rd century A.D.) who was engaged in uniting Yemeni lands and strengthening the state power. In the preface to the novel the author lists scholarly books on which he relied when writing his work. He also says that he was not going to draw historical parallels between the plot and the characters of the novel on the one hand and the events and figures of the modern history of the country on the other, despite the similarity of the two eras, marked by the unification of the country. Such a statement by the author, however, only betrays his intention to make the plot of the novel a laudable allegory of the unification of Yemen in modern times.

Ramziya al-Iryani's novel "The palace of power" tells about the life and deeds of the legendary queen Sayyida bint Ahmad, who ruled Yemen in the early 12th century A.D. The novel is also written in the manner, close to that of al-Bustani, and also, as it seems, is a tribute to the political situation: too obvious is the parallel between the medieval queen who united Yemeni lands and the President Ali Abdullah Saleh.

Munir Tilal Yahya's novel "The incense road", which is written in the same manner, tells the story of Yemeni opposition to the Roman army led by Aelius Gallus, who made an unsuccessful campaign of conquest to southern Arabia in 24 B.C. The Arabs' unity in the face of external aggression – which in the novel, undoubtedly, is the author's figment – can also be estimated as the writer's desire to give some "historical" justification for the need and the inevitability of the unity of the country.

CONCLUSION

In conclusion, I would argue that for many Yemeni authors, the motive for writing a historical novel is not so much a desire to convey the spirit, manners, and social conditions of a past age. Rather they are motivated by a desire to express (in direct or indirect way) their positive attitude to the current socio-political situation in the country, as well as their support for the ruling regime. This is what affects the quality of Yemeni historical novels and makes them, in a sense, a marginal genre in Yemeni literature.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. al-Sabalani A. (1970). *Musara'at al-mawt* [Fighting the death]. Taizz.
2. Abd al-Wali M. (1977). *San'a' madina maftuha* [Sana is an open city]. Beirut.
3. al-Saghiri M. (1978). *al-Mina' al-qadim* [Old harbor]. Damascus.
4. Hunaybar M. *Qaryat al-Batul* [The village of al-Batul]. Cairo, n.d.
5. Muthanna M. (1983). *Rabi' al-jibal* [Spring in the mountains]. Aden.
6. Dammaj Z. (1984). *al-Rahina* [The hostage]. Beirut.
7. Musaybli H. (1976). *Murtafa'at Radfan* [Radfan heights]. Aden.
8. Basiddiq H. S. (1977). *Tariq al-ghuyum* [Way of the clouds]. Beirut.
9. Basiddiq H. S. (1984). *Al-Ibhar 'ala matn Hasna'* [Voyage aboard Hasna']. Beirut.
10. Basiddiq H. S. (1988). *'Adhra' al-jabal* [Virgin of the mountain]. Aden.
11. Fad'aq A. A. [The village that dreams]. N.p., n.d.
12. al-Qadi A. (1977). *Bint al-Dawdahi. al-Fata Mansur al-Mansur* [The daughter of al-Dawdahi. Mansur al-Mansur]. Beirut.
13. Zayd A. M. (1998). *Zahrat al-bunn* [The flower of coffee]. Beirut.
14. Saruri H. A. (1999). *al-Malika al-maghdura* [The betrayed queen]. Sana.
15. 'Amran M. A. (2010). *Mushaf ahmar* [Red manuscript]. Beirut.
16. Khalid A. M. (1994). *Ru'ya Shammar Yur'ish, malik Saba, wa-Dhu-Raydan, W.W.* [The vision of Shammar Yur'ish, king of Saba, Dhu-Raydan, Hadhramawt and Yamanat]. Sana.
17. al-Iryani R. (1998). *Dar al-saltana* [The palace of power]. Sana.
18. Yahya M.T. (2004). *Tariq al-bukhur* [The incense road]. Sana.

Information about the author
Doctor of Philology, Professor Mikhail Nikolaevich Suvorov
St. Petersburg State University
199034, Saint Petersburg, Universitetskaya naberezhnaya, 7-9
Russia
spbu@spbu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 373

FIRST, SECOND AND THIRD GRADE STUDENTS' WORD IDENTIFICATION DIFFICULTIES

صعوبات التعرف على الرموز المكتوبة لدى طالبات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي

Reima Saado Al-Jarf
King Saud University
reima.al.jarf@gmail.com

Submission Date: 13.01.18

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أخطاء تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي في مهارات تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف بنطقه وتعرف الكلمة كوحدة وتعرف الكلمة في السياق وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي لتحديد الصعوبات التي تواجه التلميذات في تعرف الرموز المكتوبة باستخدام اختبار اعد خصيصاً لهذا الغرض. وأظهرت النتائج أن اكثر المهارات سهولة على الصفوف الثلاث هي مهارة التمييز البصري يليها مهارة تمييز المسموع ثم مهارة تعرف الكلمة كوحدة أو تعرف الكلمة في السياق، وبدرجة متوسطة ربط الحرف المكتوب بنطقه واكثر المهارات صعوبة هما مهارتا ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي على التوالي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أخطاء الصفوف الثلاث في المهارات المختلفة، وتبين أن أخطاء تلميذات الصف الأول اكثر من أخطاء الصف الثاني في مهارات تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف بنطقه وتعرف الكلمة في السياق، مع عدم وجود فروق بين أخطاء الصف الثاني والثالث في هذه المهارات. كما أن أخطاء تلميذات الصف الأول أكثر من الصف الثاني وأخطاء تلميذات الصف الثاني أكثر من الخطاء تلميذات الصف الثالث في تعرف الكلمة كوحدة وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي والاختبار ككل. ويزداد إتقان التلميذات للمهارات وتقل أخطاؤهن من صف إلى الصف الذي يليه. وكان معامل الارتباط بين الأخطاء في الاختبار ككل وكل مهارة موجباً ودالاً وأعلى من معامل الارتباط بين الأخطاء في المهارات المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الصف الأول، الصف الثاني،الصف الثالث الابتدائي، صعوبات، التعرف على الرموز المكتوبة

Abstract

This study aimed at analyzing first, second and third grade errors in auditory and visual discrimination, letter recognition, sight word recognition, word recognition in context, sound-symbol association, and structural analysis sub-skills to identify the difficulties that students have in word identification by using a word identification test specially constructed for that purpose. It was found that the easiest sub-skills for the three grades were: visual and auditory discrimination, sight word recognition or word recognition in context; and to a moderate degree: letter recognition; and the most difficult sub-skills were sound-symbol association and structural analysis respectively. The three grades were significantly different in their mean error in word

identification in general and in the different sub-skills. The first grade mean error was greater than the second and third grade mean error in auditory and visual discrimination, letter recognition and word recognition in context, but there were no significant differences between the second and third grade mean error. First grade mean error was greater than second grade and the second grade mean error was greater than third grade in sight word recognition, sound-symbol association and structural analysis and the total number of errors. Students' mastery of word identification in general and of each sub-skill gets better as they proceed from one grade to a higher one. The correlation between the total error score and errors in each sub-skill was positive, significant and greater than the correlation between the errors in the sub-skills.

Key words: *first grade, second grade, third grade, difficulties, word identification*

المقدمة

إن تنمية القدرة لدى كل تلميذة على القراءة هي مهمة المدرسة الابتدائية الأولى. حيث يبدأ تعريف التلميذات بنظام الكتابة العربية في الصف الأول الابتدائي، ويستمر اكتساب التلميذات لمهارات تعرف الرموز المكتوبة في الصفين الثاني والثالث، حيث يكتسبن القدرة على إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة، أي القدرة على إدراك العلاقة بين شكل الحرف ونطقه، وبين شكل الكلمة ونطقها ومعناها، وشكل الجملة ونطقها ومعناها، كما يتدربن على وسائل التعرف على الكلمات وتحليلها إلى عناصرها، حتى إذا ما وصلت التلميذات إلى نهاية الصف الثالث يكن قد اكتسبن القدرة على التهجئة الصحيحة للكلمات. وفي هذا الصدد، ذكرت كوهين وشوارتز Cohen and Schwartz(1975) أن القدرة على تهجئة الكلمات بسرعة وبدقة من شأنها أن تمهد الطريق للقراءة الجهرية السليمة والقراءة الصامتة السريعة، وسوف تؤدي بالتالي إلى اكتساب التلميذات لمهارات فهم المقروء بصورة حاذقة. كما أن القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة باللغة العربية لها أهميتها في نمو التلميذات في مهارات القراءة الأخرى واعتماد نجاحهن اللاحق في المدرسة وفي المواد الدراسية عليها.
وحيث إن المهارات القرائية عبارة عن سلسلة من المهارات مرتبطة ببعضها البعض، أي ينبغي أن تتعلم التلميذات إحدى المهارات ويتقنها قبل أن ينتقلن إلى تعلم مهارة جديدة، لذا فإن عملية تحديد المهارات التي اكتسبتها التلميذات وتلك التي لم يكتسبنها أثناء عملية التعلم من الأهمية بمكان، حتى يمكن معالجة نواحي الضعف والقصور منذ البداية.

الحاجة إلى الدراسة

على الرغم من أهمية تنمية قدرة تلميذات الصف الأول والثاني والثالث على التعرف على الرموز المكتوبة باللغة العربية، إلا انه لا توجد دراسة علمية منشورة حول الصعوبات التيتواجهها تلميذات الصفوف الثلاث الأولى في المملكة في عملية التعرف على الرموز المكتوبة باستخدام اختبار اعد خصيصاً لهذا الغرض. إضافة إلى إن معلمات الصفوف الثلاث الأولى يعتمدن في تقويم أداء التلميذات في القراءة على اختبارات من إعدادهن تهدف إلى ترفيع التلميذات إلى الصف التالي، وليس تحديد الصعوبات التي تواجه التلميذات أثناء الدراسة. وتكون تلك الاختبارات أحيانا غير محددة الهدف، وتركز أحيانا أخرى على بعض المهارات القرائية وتهمل البعض الآخر.

لذا فإن المعلمات الصفوف الأولى بحاجة إلى دراسة تحدد لهن مهارات التعرفالتي اكتسبتها التلميذات وتلك التي لم يكتسبنها نتيجة لاستخدام كتب قراءة معينة وطرق معينة في التدريس.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تزود المعلمات باختبار شامل يقيس جميع مهارات التعرف التي يتوقع من التلميذات أن يكتسبنها في الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية، كما أن نتائج تطبيق هذا الاختبار سوف تقدم تقويماً شاملاً لمدى نمو تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي في مهارات التعرف الرئيسة والدقيقة، وتحدد لهن المهارات التي اكتسبتها التلميذات وتلك التي لم يكتسبنها، وتعرفهن بالصعوبات التي تواجهها تلميذات كل صف في عملية التعرف حتى يركزن عليها في التدريس.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصف الأول الثاني والثالث الابتدائي لتحديد الصعوبات التي تواجهها تلميذات كل صف في التمييز بين الأصوات المسموعة، والتمييز البصري بين الرموز المكتوبة، والقدرة على ربط الرمز سواء كان حرفاً أم كلمة أم جملة بنطقها، والقدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة كوحدة (أي التعرف على رسم الكلمة ونطقها ومعناها)، والقدرة على التعرف على الكلمة المكتوبة في سياق الجملة، والقدرة على التحليل البنائي للكلمة المركبة باستخدام اختبار اعد خصيصاً لهذا الغرض.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة أن تجيب على الأسئلة التالية:

1. ما الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي في التعرف على الرموز المكتوبة وفي المهارات الدقيقة التابعة لكل مهارة من مهارات التعرف؟
2. ما مستوى صعوبة كل مهارة من المهارات على تلميذات كل صف؟ بعبارة أخرى، أي مهارات الاستعداد والتعرف أكثر صعوبة على تلميذات كل صف؟
3. هل هناك اختلاف بين متوسط أخطاء تلميذات الصفوف الثلاث في مهارات الاستعداد التعرف المختلفة؟ وهل تزداد قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة ويزداد إتقانهن لكل مهارة من مهارات التعرف من الصف الأول إلى الصف الثاني إلى الصف الثالث؟ أي هل تقل الصعوبات التي تواجهها التلميذات كلما ارتقين في الصف الدراسي؟
4. هل تختلف تلميذات الصف الدراسي الواحد في القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة وفي مهارات التعرف المختلفة؟ وما مدى صعوبة كل مهارة من مهارات التعرف على التلميذات الضعيفات في كل صف.
5. هل هناك علاقة بين أخطاء تلميذات كل صف في إحدى المهارات وأخطائهن في المهارات الأخرى ومجموع الأخطاء في الاختبار ككل؟

فروض الدراسة

تحاول هذه الدراسة أن تتحقق من صحة الفروض التالية:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول والثاني والثالث في التعرف بشكل عام ومتوسط أخطاء الصفوف الثلاث في كل مهارة من مهارات الاستعداد والتعرف.

2. ليس هناك علاقة بين مجموع أخطاء تلميذات كل صف في إحدى المهارات ومجموع أخطائهن في كل مهارة من المهارات الباقية. وليس هناك علاقة بين مجموع أخطاء تلميذات كل صف في التعرف بشكل عام ومجموع أخطاء التلميذات في كل مهارة من المهارات الفرعية.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل أخطاء تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي في التعرف على الرموز المكتوبة في مدارس البنات فقط. كما اقتصرت على تحديد الصعوبات التي تواجه التلميذات في التعرف على الرموز المكتوبة فقط، ولم تتطرق إلى الصعوبات التي تواجه التلميذات في فهم المقروء أو القراءة الجهرية أو السرعة في القراءة.

استخدمت هذه الدراسة اختباراً واحداً للصفوف الثلاث تغطي مفرداته عدة مستويات تبدأ بمهارات الاستعداد للقراءة وتنتهي بالمستويات العليا من مهارات التعرف، دون تكرار للمهارات أو المفردات، لأن استخدام اختبار منفصل لكل صف سوف يؤدي إلى تكرار قياس بعض المهارات في الاختبارات الثلاثة، وذلك لصعوبة تحديد مهارات التعرف الدقيقة التي ينبغي أن تدرس في كل صف من الصفوف الثلاث الأولى بسبب إعادة تدريب التلميذات على المهارات التي درسنها في الصف السابق (كما تبين من تحليل تدريبات في كتب القراءة المقررة على التلميذات في المملكة). علاوة على أن الصفوف الثلاث تشكل مرحلة واحدة من مراحل تنمية المهارات القرائية هي مرحلة تعلم مبادئ القراءة واكتساب مهارات تعرف الرموز المكتوبة الأساسية.

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة العربية

باستعراض الدراسات العربية التي عثرت عليها الباحثة والمتوفرة في مراكز المعلومات والأبحاث في المملكة والتي تدور حول تعليم القراءة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، تبين أن الدراسات التي ركزت على دراسة التأخر القرائي أو صعوبات التعرف على الرموز المكتوبة بالذات قليلة العدد. ولم تركز تلك الدراسات على تشخيص صعوبات التعرف المختلفة بصفة خاصة وبصورة مفصلة ومركزة ولم تستخدم الاختبارات التشخيصية كأداة للبحث، بل استخدمت المقابلة والاستبيان. ومن الدراسات التي ركزت على دراسة صعوبات القراءة والكتابة والإملاء دراسة السعيد (1981)، التي أجراها على 130 تلميذ في الصف الثاني الابتدائي بمدينة الرياض. حيث استخدم الباحث المقابلات الشخصية مع كل تلميذ وسبع بطاقات تحتوى كل منها على كلمتين اختيرتا من الكتاب المقرر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن 10% من تلاميذ الصف الثاني لا يقرأون مطلقاً،10% قرأوا بضع كلمات، 17% لا يميزون الحروف، 3% لم يكتبوا شيئا، 23% كتبوا بضع كلمات، 10% يجيدون القراءة وضعاف في الكتابة، و5% يستطيعون الكتابة ولا يستطيعون القراءة.

ومن الدراسات التي ركزت على اكتشاف العوامل المؤثرة في التأخر القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة السعيد وآخرين (1978) حيث هدفت تلك الدراسة إلى تحديد العوامل المؤثرة في مشكلة تردي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول في مدينة الرياض وذلك باستفتاء آراء مدراء ووكلاء هذه المدارس والاطلاع على السجلات المدرسية ومشاهدة التلاميذ أثناء دروس القراءة وإجراء مقابلات مع 23 مدرساً 96 تلميذاً.وبينت نتائج الدراسة أن للعوامل النفسية والجسمية والصحية والبيئة المنـزلية والغياب المتكرر اثر في تأخر التلاميذ في القراءة والكتابة.

وهناك دراسات قديمة ركزت على تصميم اختبارات لمساعدة المعلمين في تشخيص صعوبات القراءة لدى التلاميذ منها دراسة لطفي (1959). حيث قام ببناء 12 اختباراً تشخيصياً لقياس السرعة وفهم المقروء والقدرات

الأساسية في القراءة الصامتة ولتشخيص عيوب القراءة الجهرية وقام بتجريب تلك الاختبارات على مجموعة من التلاميذ.

أما معظم الدراسات التي تدور حول تحليل أخطاء القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية فقد ركزت على أخطاء التلاميذ في القراءة الجهرية مثل دراسة الصمادي والربضي (1988)، الملا (1987)، وحتاملة وجرادات والعمري (1986). وركزت بحوث أخرى على دراسة قدرة التلميذات على القراءة الصامتة والسرعة وفهم المقروء مثل دراسة سلطان (1985).

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة الأجنبية

قامت الباحثة بإجراء استقصاء للمعلومات عن طريق الكمبيوتر والبحث في قاعدة معلومات ERIC، إضافة إلى الاطلاع على مجموعة كبيرة من الكتب التي تدور حول التأخر القرائي وتشخيص صعوبات القراءة، فتبين أن الدراسات التي تدور حول تحليل أخطاء تلاميذ الصفوف الأولى في جميع مهارات تعرف الرموز المكتوبة باستخدام اختبار يقيس جميع مهارات التعرف قليلة جداً، على الرغم من أن الاختبارات التي تستخدم في تشخيص صعوبات التعرف المختلفة وفي تشخيص التأخر القرائي كثيرة جداً، وعلى الرغم من أن الدراسات التي تدور حول الصعوبات التي يواجهها تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي الذكاء المتوسط في القراءة يعود تاريخها إلى عام 1896م. وتجدر الإشارة إلى أن هناك دراسات عديدة ركز بعضها على العوامل اللغوية التي تؤثر في القراءة والفهم مثل دراسة سميث وآخرين (1973) وسميث (1971) Smith، وعلى مشكلات محددة في التأخر القرائي أو العسر القرائي مثل دراسة فيرنون (1957) و (1969) Vernon، إضافة إلى التقارير الرسمية التي خصصت بالكامل أو خصص فيها فصل للأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة. كما أجريت دراسات عديدة لقياس تحصيل التلاميذ في القراءة أو لمقارنة مستوى تحصيل التلاميذ في القراءة في فترتين متباعدتين على مستوى المنطقة التعليمية أو الولاية يعود تاريخ بعضها إلى الثلاثينات والأربعينات ولا زالت تجرى حتى وقت قريب، على سبيل المثال لا الحصر دراسة سميث وايتون (1945)، ويتي وكومر (1951) Witty and Coomer، وروجرز (1946) Rogers وتقرير منطقة لوس أنجلوس التعليمية (1971)، (1972) وتقرير فلوريدا (1972)، ودراسة فينتش وجيلينواتر (1949)Finch and Gillenwate، وميلر ولانتون (1956) Miller and Lanton، فار وفاي ونجلي (1978) Far, Fay and Negley، فار وتوينمان ورولز (1974) Far, Tuinman and Rowls وغيرها.

ومن الدراسات المستفيضة التي هدفت إلى تشخيص صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية (علماً بأن تلك الدراسات لم تركز على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل خاص ومركز ومفصل،دراسة مالمكويست (1958 Malmquist على 1119 تلميذ في الصف الأول وحتى الرابع الابتدائي في السويد. حيث قامت الباحثة بتطبيق مجموعة من الاختبارات لقياس السرعة والدقة في القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وفهم المقروء والتعرف على الكلمة المكتوبة وقراءة الفقرة والإدراك البصري والإملاء. وقامت بمقارنة أداء التلاميذ الضعاف والمتوسطين والمتفوقين في القراءة ودراسة العلاقة بين التأخر القرائي والمشكلات الانفعالية ومشكلات الشخصية والعوامل الأسرية والمدرسية والذكاء ضعف السمع والبصر وغير ذلك.

وفي اسكتلندا، ترأست كلارك(1970)و (1979) Clark فريق بحث قام بدراسة تتبعية لمدة ثلاث سنوات على 1544 تلميذ في الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي لتحديد التلاميذ المتأخرين قرائياً، وابتدأت الدراسة عندما كان التلاميذ في سن السابعة بعد أن اكملوا عامين من الدراسة، حيث طبق عليهم في العام الأول من الدراسة

مجموعة من الاختبارات من بينها اختبار في التعرف على الرموز المكتوبة والاستماع. واستخدم العمر التحصيلي في عرض نتائج الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن 236 تلميذ (15.3%) لا يستطيعون القراءة على الإطلاق وفي العام الثاني من الدراسة أي فينهاية الصف الثالث، اختبر هؤلاء التلاميذ الضعاف في القراءة والإملاء. وتبين أن نصفهم لا يزال بدون مهارات كافية في القراءة. وفي العام الثالث طبق على التلاميذ المتأخرين مجموعة من الاختبارات من بينها اختبار في تمييز المسموع والتمييز البصري والتحليل الصوتي والتعرف على الكلمة منفردة والتمييز والاتجاه البصري وتمييز الحرف الأول والحرف الأخير في الكلمة واختبار في القراءة الجهرية. وأظهرت النتائج أن التلاميذ المتأخرين لا يزالون يواجهون صعوبات كبيرة في المهارات المذكورة سابقا. وأحيل 111 تلميذ منهم إلى أخصائي في علمالنفس التربوي لدراسة حالة التأخر القرائي لديهم.

أما الغالبية العظمى من الدراسات الحديثة التي تدور حول دراسة التعرف على الرموز المكتوبة لدى التلاميذ في الصف التمهيدي وحتى الثالث الابتدائي فقد ركزت على تحليل أخطاء التلاميذ في القراءة الجهرية، المقارنة بين أداء التلاميذ المتأخرين في القراءة والتلاميذ العاديين أو المتفوقين في إحدى المهارات الدقيقة مثل إدراك الأصوات المسموعة، أو دراسة العلاقة بين إحدى المهارات الدقيقة مثل إدراك الأصوات المسموعة وتعلم القراءة، أو المقارنة بين اكتساب التلاميذ لإحدى المهارات الدقيقة مثل التعرف على الحروف باستخدام طريقتين مختلفتين في التدريس.

ومن الدراسات الحديثة التي هدفت إلى التعرف على نسبة تلاميذ الصف الأول الذين يستطيعون استخدام السياق والصوت الأول في الكلمة للتعرف على الكلمات غير المألوفة دراسة كنينجهام (1985) . Cunningham حيث وجدت أن 35% من التلاميذ استطاعوا أن يزاوجوا بين 83% فأكثر من الجمل والصور المناسبة لها، واستطاع 16% من التلاميذ ربط 17% أو اقل من الكلمات والصور التي تمثلها، ولم يستطع 9%من التلاميذ ربط الجمل بالصور المناسبة. واستنتجت الباحثة أن كثيراً من تلاميذالصف الأول يستطيعون استخدام الصامت الأول والقرائن السياقية للتعرف على الكلمات غير المألوفة.

بالنسبة للتمييز البصري، فقد وجدت جبسون وآخرون Gibson et al (1962) أن عدد الأخطاء في التمييز البصري بين الرموز المكتوبة يقل كلما كبر التلاميذ في السن. ولم يجد روبلي وآش وباكلاند (1979) Rupley, Ashe and Buckland علاقة بين التمييز البصري والتعرف على الحروف والكلمات المكتوبة، ووجدوا أن أخطاء تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي في جميع مستويات (مهارات) التمييز البصري بين الحرفيمات تقل كلما ارتقى التلاميذ في الصف الدراسي. وقامت فيجان وميري واتر (1990) Feagans and Merriwether بدراسة العلاقة بين القدرة على التمييز البصري بين الحروف والقدرة على القراءة والتحصيل لدى التلاميذ المتوسطين والتلاميذ المتأخرين دراسياً عبر سنوات المرحلة الابتدائية فوجدتا أن التلاميذ المتأخرين دراسياً والذين كانوا يعانون من مشكلات في التمييز البصري في سن السادسة والسابعة قد ازداد أداؤهم في القراءة والتحصيل العام ضعفاً عبر صفوف المرحلة الابتدائية مقارنة بغيرهم من التلاميذ المتأخرين دراسياً والتلاميذ المتوسطين ممن لا يعانون من ضعف في القدرة على التمييز البصري.

بالنسبة لربط الحرف المكتوب بنطقه فقد أشارت دراسات عديدة على عينات من تلاميذ الصف التمهيدي والأول والثاني مثل دوريل وميرفي Durrell and Murphy (1963) وكولمان Coleman (1970) وليبرمان وشانكوايلر وأورلاندو وهاريس وبيرتي Liberman, Shankweiler, Orlando, Harris, and (1970) Bertiوويليامز ونافل Williams and Knafle (1977) أن التلاميذ يواجهون صعوبة اكبر في تعلم قراءة الحركات من الصوامت، حيث يخطئون في قراءة الحركات بصورة اكبر.

بالنسبة للتعرف على الكلمة المكتوبة منفردة وفي السياق، فقد وجد جودمان(1965) Goodman أن قدرة الصفين الأول والثالث على التعرف على الكلمات المكتوبة أثناء قراءة الكلمات في سياق الجملة كانت أعلى من قدرتهم على قراءة الكلمات منفردة بدون سياق. وأشارت دراسة أليجتون (1977) Allington إلى أن التلاميذ الضعاف أكثر قدرة على التعرف على الكلمات في السياق منهم على التعرف على الكلمات منفردة بدون سياق. وأضاف بيميلر (1970) Biemiller أن التلاميذ الضعاف في القراءة غير قادرين على إحراز أي تقدم بسبب اعتمادهم على النص للتعرف على الكلمات بدلاً من استخدام القرائن المتعلقة بالرسم المكتوب.

وفي دراسة أجرتها جول (1980) Juel قام تلاميذ ضعاف ومتوسطين ومتفوقين في القراءة في الصف الثاني والثالث بقراءة كلمات تختلف في درجة صعوبة التعرف عليها، وفي مدى شيوعها، وعدد المقاطع المكونة منها. وقاموا بقراءة مجموعة من الكلمات منفردة (بدون سياق) ومجموعة أخرى في سياق ضعيف ومجموعة ثالثة في سياق جيد. فوجدت الباحثة أن أخطاء التلاميذ في الكلمات الأقل شيوعاً والأكثر صعوبة من حيث التعرف عليها كانت أكثر بغض النظر عن نوع السياق، وأن أخطاء التلاميذ في الكلمات القليلة الشيوع ذات المقطع الواحد كانت أكثر من أخطائهم في الكلمات القليلة الشيوع ذات المقطعين. كما أظهرت نتائج الدراسة تفوق التلاميذ المتفوقين في القراءة في التعرف على الكلمات القليلة الشيوع إما بسبب حصيلتهم الجيدة من الكلمات التي يستطيعون التعرف عليها كوحدة أو لأن قدرتهم في التعرف على الرموز المكتوبة افضل. ووجدت أن التلاميذ الضعاف يعانون من عدم القدرة على التعرف على الكلمات منفردة، كما انهم غير قادرين على الاستفادة من القرائن الموجودة في السياق الضعيف في التعرف على الكلمات الصعبة. ووجدت أن التلاميذ من جميع المستويات يستخدمون السياق في التعرف على الكلمات الصعبة ولكن كلما ازدادت قدرة التلاميذ في القراءة فانهم لا يستخدمون السياق في التعرف إلا عندما تكون القرائن الموجودة في رسم الكلمة ضئيلة جداً ولا يستخدمون السياق إلا في التعرف على الكلمات ذات الشيوع المنخفض والكلمات الصعبة التهجئة، أما التلاميذ الضعاف فيستخدمون السياق للتعرف على جميع أنواع الكلمات، ويستخدم التلاميذ المتوسطون السياق للتعرف على جميع أنواع الكلمات ولكن بدرجة اقل من التلاميذ الضعاف. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في القدرة على التعرف على الكلمات منفردة والتعرف على الكلمات في السياق بين التلاميذ المتوسطين والتلاميذ الضعاف.

الإطار النظري

1. مراحل تنمية مهارات القراءة

قامت شول (1983) Chall بتحديد ست مراحل لتعليم المهارات القرائية للتلاميذ ابتداء من المرحلة التمهيدية التي تسبق المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية. وسنعرض هنا المراحل الأربعة الأولى فقط، لأنها تغطي صفوف المرحلة الابتدائية.

1:1 مرحلة الاستعداد للقراءة (المرحلة التمهيدية)

وتمتد من لحظة الميلاد حتى سن السادسة أي مرحلة الروضة والصف التمهيدي، وتشمل ما يتعلمه الطفل في المنـزل من الأسرة ومن وسائل الإعلام كالتلفزيون. حيث يكوّن الطفل فكرة عن الحروف الهجائية والكلمات والكتب. وفيها تنمو حصيلته من المفردات والتراكيب.

2:1 مرحلة التعرف على الرموز المكتوبة

وتمتد من سن السادسة حتى السابعة أي تشمل الصفين الأول والثاني الابتدائي. حيث يتعلم الطفل الحروف الهجائية، ويربط كل حرف بما يقابله من أجزاء الكلمة المنطوقة. ويتكوّن لدى الطفل مفهوم القراءة فيعرف فيم تستخدم الحروف، ويدرك أن كلمة "بنت" مثلاً تختلف عن كلمة "بيت" وكلمة " نبت". وفي نهاية هذه المرحلة، يبدأ الطفل في تكوين فكرة عن قواعد التهجئة.

3:1 مرحلة التثبيت والطلاقة

وتشمل الصفين الثاني والثالث الابتدائي. حيث يتم تثبيت ما تعلمه التلميذ في المرحلة السابقة عن طريق قراءة كل ما هو مألوف ومعروف. ويستخدم التلاميذ قدرتهم على التهجئة مع التكرار الموجود في اللغة وفي القصص التي يقرأونها وقدرتهم على استخدام السياق لزيادة الطلاقة والسرعة في القراءة.

4:1 مرحلة القراءة لتعلم الجديد

وتشمل الصف الرابع الابتدائي وحتى الصف الثاني المتوسط. وهذه المرحلة تتفق مع المفهوم التقليدي الذي يقول بأن الصفوف الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية هي مرحلة تعلم القراءة، أما الصفوف الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية فهي بداية مرحلة القراءة من اجل التعلم. حيث يتحتم على التلميذ أن يستخدم معلوماته وخبراته أثناء عملية القراءة، ويقرأ حتى يحصل على الحقائق والمفاهيم وكيفية صنع الأشياء ويمارس التلاميذ في هذه المرحلة القراءة الصامتة بدلاً من القراءة الجهرية ويجيبون على أسئلة شفهية أو تحريرية تقيس مدى فهمهم للنص الذي قرأوه. ويتدربون على عدة أنواع من أسئلة الفهم. كما يتدربون على القراءة السريعة. ويعتمد تدريب التلاميذ على المهارات القرائية في هذه المرحلة على كتاب مقرر في القراءة يحتوي على عدد من النصوص النثرية.

1.1 مهارات الاستعداد للقراءة (المهارات التمهيدية

هي المهارات التي ينبغي تنميتها لدى التلاميذ في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية أو في بداية الصف الأول لتهيئة التلميذ للبدء في تعلم القراءة ولمساعدته على الاستمرار في عملية تعلم القراءة بنجاح. وتكون أنشطة وتدريبات الإعداد للقراءة مشابهة لأنشطة وتدريبات البدء في عملية القراءة. هذا وقد حدد عدد من المتخصصين مهارات الاستعداد للقراءة منهم: بيرمايستر Burmeister (1983) ، ديركن Durkin (1983)،دافي وشيرمان Duffy and Sherman(1977)، فلود ولاب Flood and Lapp (1891)، كالوجر وكولسون Kaluger and Kolson (1978)، هيلريك Hillerich (1977)، آندرسون ولاب Anderson and Lapp (1979) كما يلي:

1:2 مهارة تمييز المسموع

وهي القدرة على التمييز الشفهي والسماعي بين كلمة وأخرى وصوت وآخر ، حتى يكتسب التلميذ القدرة على التعلم عن طريق السمع ، وحتى ينجح في عملية التحليل الصوتي لاحقاً. ويتكون تمييز المسموع من التعرف الشفهي على الحروف الهجائية والكلمات والعبارات، وغالباً ما يتم تدريسها عن طريق مقابلة الحروف والأصوات ومجموعة من الصوتيمات والكلمات.

2:2 مهارة التمييز البصري

وهي القدرة على التمييز بين شيء وآخر وبين كلمة وأخرى وبين حرف وآخر، والقدرة على التعلم عن طريق النظر، أي عن طريق رؤية الأشياء، وتنمية حصيلة من الكلمات التي يدركها كوحدة، ومعرفة العلاقة بين الرموز المكتوبة والأصوات المنطوقة أثناء التدريب على التحليل الصوتي. ويتم تدريب التلاميذ على التمييز البصري بين الحروف الهجائية والكلمات والعبارات، وذلك بمقابلة الحروف والحرفيمات والكلمات والعبارات.

3:2 مهارة التمييز السماعي البصري

وهي القدرة على التعرف على أسماء الأشياء التي يراها التلاميذ وربط الكلمات المكتوبة بنطقها أثناء التدريب على التحليل الصوتي، أي ربط الجرافيمات (الحرفيمات) بالفونيمات (الصوتيمات) وتنمية حصيلة التلاميذ من الكلمات التي يمكن أن يقرأوها كوحدة دون تجزئتها.

4:2 المهارات البصرية الحركية

وهي قدرة التلاميذ على تحريك أعينهم من اليمين إلى اليسار أثناء القراءة، والانتقال من سطر إلى السطر التالي بسلاسة.

2. تعرف الرموز المكتوبة

عرف آيفز وبورسوك وآيفز (1979) Ives, Bursuk and Ives وأولسون وديلنر (1982) Olson and Dillner مهارات تعرف الرموز المكتوبة بأنها المهارات التي تساعد القارئعلى نطق الحروف أو الكلمات أو الجمل والتقاط المعنى منها. وأضاف آيفز وبورسوك وآيفز أن عملية التعرف على الرموز المكتوبة تتكون من ثلاثة جوانب هي:

1. تعرف رسم الحرف أو الكلمة أو الجملة.
2. تهجئة الحرف أو الكلمة أو الجملة.
3. تعرف معنى الكلمة أو الجملة.

وقام آيفز وبورسوك وآيفز وأولسون وديلنر بتصنيف مهارات التعرف إلى مجموعتين رئيستين هما: مهارات تعرف الكلمة كوحدة ،والمهارات الهجائية. وفيما يلي تعريف كل منهما.

1:3 تعرف الكلمة كوحدة

هو القدرة على نطق الكلمة والعبارة وأجزاء الجملة، حين رؤيتها فوراً، دون اللجوء إلى تجزئة الكلمة إلى مكوناتها وأجزائها الصوتية والصرفية، كأن يستطيع الطفل أن يتعرف على اسمه حين يراه. ويستطيع معظم القراء تعرف الكلمات حال رؤيتها، وهذه الطريقة هي أسرع طريقة للقراءة. وصنف آيفز وبورسوك وآيفز مهارات تعرف الكلمة كوحدة إلى نوعين من المهارات هما: تعرف الشكل العام للكلمة وتعرف الكلمة من خلال الصورة.

1:1:3تعرف الشكل العام للكلمة

هو القدرة على التعرف على الكلمة عن طريق الانتباه إلى طول الكلمة وشكلها وأجزائها الواقعة تحت السطر، وأجزائها الواقعة فوق السطر، وعدد النقط لكل حرف، وهل النقط تحت الحرف أم فوق الحرف، والشكل المتصل والمنفصل للحرف الواحد، ودرجة ميل الحرف. ويعتمد ذلك على قدرة التلميذة على التمييز البصري بين الكلمات، وليس من الضروري أن تعرف التلميذة رسم الحروف وأسماءها، أو أن تكون قادرة على ربط كل رمز مكتوب بنطقه، بل تتعرف على الكلمة دون الالتفات إلى الحروف التي تتكون منها.

2:1:3تعرف الكلمة من خلال الصور

هي القدرة على الاستعانة بالصور والخرائط والرسوم التوضيحية المصاحبة للنص، أو لأجزاء منه، للاستدلال على نطق الكلمة المكتوبة. وهذه المهارات هي مهارات غير لغوية، تستخدم للتعرف على الكلمات والعبارات والجمل. وحتى تتمكن التلميذة من التعرف على الرموز المكتوبة من خلال الصورة بصورة صحيحة، ينبغي أن تدرك العلاقة بين الصورة والنص المصاحب لها، وأن تكون قادرة على الاستنتاج، وأن يكون لديها حصيلة جيدة من الكلمات.

2:3 مهارات التهجئة

هي القدرة على نطق الكلمات المكتوبة التي لا تستطيع التلميذة التعرف عليها كوحدة فوراً، وربط تلك الكلمات بمعناها. وقام أولسون وديلنر وديركن وبيرمايستر بتصنيف مهارات التهجئة إلى ما يلي: مهارات التحليل الصوتي للكلمة (أي ربط الرمز المكتوب بنطقه)، ومهارات التحليل البنائي للكلمة المركبة، ومهارات تعرف الكلمة في السياق، وفيما يلي تعريف كل منها.

1:2:3التحليل الصوتي

هو عملية ربط الأصوات المنطوقة (الفونيمات أو الصوتيمات) بالرموز المكتوبة (الجرافيمات أو الحرفيمات) أي انه عملية تجزئة الكلمة إلى وحدات صغيرة مكتوبة، وربط كل وحدة مكتوبة بنطقها، ثم دمج الوحدات المكتوبة والأصوات المنطوقة لتكوين مقاطع، ونطق كل مقطع على حدة، ثم دمج المقاطع معاً المتتابعة في الكلمات والجمل. إذ من السهل على التلميذة أن تحدد أين تبدأ الكلمة وأين تنتهي عندما تكون مكتوبة سواء استطاعت أن تتهجاها أم لا. أما إذا كانت الكلمة منطوقة، فليس من السهل أن تحدد بداية كل مقطع ونهايته. وتتطلب القدرة على التحليل الصوتي القدرة على التمييز البصري بين الحرفيمات المتتابعة، والقدرة على التمييز السماعي بين الصوتيمات المنفصلة والصوتيمات المتتابعة والقدرة على ربط الصوتيمات بالحرفيمات والقدرة على دمج الصوتيمات في مقاطع، ودمج المقاطع لتكوين كلمات كاملة، أي تكوين كلمات كاملة من الوحدات الصوتية (وحدات النطق أو الصوتيمات) والوحدات الإملائية (الوحدات المكتوبة أو الحرفيمات).

2:2:3التحليل البنائي

هو القدرة على تحليل الكلمة المألوفة إلى مورفيمات (أي مكونات صغيرة تحمل معنى)، أي القدرة على تجريد الكلمة المركبة من حروف الزيادة، وعلامات الإعراب، وعلامات التأنيث والتذكير، وعلامات التثنية والجمع، وضمائر الرفع والنصب المتصلة، وحروف الجر والعطف والقسم والتنبيه والاستقبال والجزم والنفي، وأداة التعريف... الخ، واستخدام هذه الأجزاء للتعرف على الكلمة المجردة، والتعرف على معناها.

3:2:3تعرف الكلمة في السياق

هو القدرة على استخدام ما في سياق الجملة من معلومات عن دلالات الألفاظ (أي معاني الكلمات التي تحيط بالكلمة الغريبة)، وما في السياق من معلومات نحوية أي (طريقة بناء الجملة)، وموقع الكلمة الغريبة في الجملة، وموقعها من الإعراب لتهجئة الكلمة الغريبة والتعرف على معناها. والواقع انه لا يمكن فصل عملية التحليل الدلالي والتحليل النحوي عن بعضهما البعض.

أداة البحث

لتحديد الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي في التعرف على الرموز المكتوبة، تم بناء اختبار قراءة يتكون من سبعة أجزاء يقيس الجزاءان الأول والثاني بعض مهارات الاستعداد للقراءة وهما: تمييز المسموع والتمييز البصري. وتقيس الأجزاء الخمسة الباقية مهارات تعرف الرموز المكتوبة الأساسية التالية: ربط الحرف المكتوب بنطقه، والتعرف على الكلمة كوحدة، والتعرف على الكلمة المكتوبة في السياق، وربط الكلمة المكتوبة بنطقها، والتحليل البنائي للكلمة المركبة. وللإطلاع على مكونات المحتوى التي غطاها الاختبار ومهارات الاستعداد للقراءة والتعرف الرئيسة والدقيقة التي قاسها (انظر مواصفات الاختبار في جدول رقم (1). وفيما يلي وصف موجز لطريقة تحديد كل من محتوى المادة القرائية والمهارات التي يقيسها الاختبار.

المحتوى الذي يغطيه الاختبار

قبل الشروع في عملية بناء الاختبار، تم تحديد محتوى المادة القرائية التي سيغطيها الاختبار، وذلك بعمل الآتي: حصر الحروف والرموز التي يتكون منها نظام الكتابة العربية، إعداد قائمة بقواعد التهجئة في اللغة العربية، الاطلاع على كتاب المنهج الصادر عن الرئاسة العامة لتعليم البنات للتعرف على محتوى المادة القرائية التي ينبغي أن تتعلمها تلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي، تحليل تدريبات التعرف على الرموز المكتوبة في كتب القراءة، تحليل محتوى الدروس في كتب القراءة المقررة على الصفوف الثلاث للتعرف على مدى شيوع الكلمات وفقاً لقواعد التهجئة.

جدول رقم (1)

جدول مواصفات اختبار مهارات الاستعداد والتعرف

المحتوى	المهارات							
	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة منفردة	تعرف الكلمةفي السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي	المجموع الكلي
الصوامت		2	4					6
الصوامت		4	7					11
الحركات		2	1					3
الحركات			1					1
الألف			1			2		3
التنوين		1				3		4
السكون		1	1					2
الشدة مع		1	2					3
الشدة مع		1						1
المدة			1			2		3
علامة الألف		1						1
الصلة		1						1
الهمزة		1	1			6		8
الحروف						3		3
الحروف						2		2
الصوتيات			1			2		3
الحرفيات						2		2
الأصوات						2		2
القطع						9		9
كلمات	10	5		8	10	2		35
كلمات مركبة		5		3			10	18
جمل				4				4
المجموع	10	25	20	15	10	35	10	125

المهارات التي يقيسها الاختبار

تم إعداد قائمة بمهارات الاستعداد للقراءة ومهارات التعرف التي سوف يقيسها الاختبار، أي تحديد المهارات التي يتوقع من التلميذات أن يكتسبنها في نهاية الصف الثالث. واعتمد في إعداد قائمة المهارات على ما يلي: مهارات الاستعداد للقراءة (المهارات التمهيدية) ومهارات تعرف الرموز المكتوبة الرئيسة والمهارات الدقيقة المنبثقة عن كل منها والتي تم تحليلها وتعريفها مسبقاً، مراحل تنمية المهارات القرائية في المرحلة الابتدائية ،تحليل أهداف مقررات القراءة للصفوف الثلاث، الاطلاع على أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية في كتاب المنهج، محتوى المادة القرائية.

ثبات الاختبار وصدقه

للتحقق من صدق وثبات الاختبار، تم تجربته على عينة عشوائية طبقية مكونة من 216 تلميذة في الصف الأول و203 تلميذات في الصف الثاني و214 تلميذة في الصف الثالث من عشر مدارس ابتدائية بمنطقة مكة المكرمة وذلك لإجراء التعديلات اللازمة على مفردات الاختبار. وبلغت معاملات ثبات الاتساق الداخلي للاختبار ككل 0.95 للصف الأول، 0.91 للصف الثاني، 0.89 للصف الثالث. والاختبار الحالي صادق المحتوى لان عينة المفردات التي يشتمل عليها كافية لتغطية مهارات الاستعداد للقراءة ومهارات تعرف الرموز المكتوبة المختلفة التي ينبغي أن تكتسبها التلميذات في الصفوف الثلاث، حيث اختيرت عينة متوازنة تشتمل على كلمات سهلة وكلمات صعبة وكلمات تخطئ التلميذات في قراءتها، وتمثل المجال الكبير الذي اختيرت منه. واعدت مجموعة من المواصفات حددت مفردات العينة المختارة، واعتمدت هذه المواصفات على تحليل المقررات الدراسية وتوصيات المختصين في مجال القراءة، وبني الاختبار بدقة حسب المواصفات الموضوعة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 320 تلميذة فيالصف الأول 328 في الصف الثاني 344 في الصف الثالث الابتدائي من عشر مدارس ابتدائية بمنطقة مكة المكرمة. حيث اختير صف واحد لكل مستوى دراسي من كل مدرسة بطريقة عشوائية. وكانت عينة المدارس ممثلة للمجتمع الكلي لتلميذات الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي من حيث حجم المدرسة وموقعها في المدينة والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للحي الذي تقع فيه. كما شملت عينة المدارس مدارس من المدينة ومدرسة واحدة في إحدى القرى وتم تطبيق الاختبار على الفصول المختارة من المدرسة بطريقة عشوائية واختير وقت تطبيق الاختبار على كل صف في اليوم الدراسي بصورة عشوائية.

إجراءات التطبيق

قام بتطبيق الاختبار في المدارس ثمان معلمات تحمل كل منهن درجة البكالوريوس، وأشرفت على فريق التطبيق باحثة تحمل درجة الدكتوراه في التقويم التربوي. حيث قامت بتعريف المعلمات بالاختبار وتدريبهن على تطبيقه. وطبق الاختبار على تلميذات العينة بصورة جماعية في نهاية العام الدراسي بعد الانتهاء من دراسة مقررات اللغة العربية وقبل بداية الامتحانات النهائية. واستغرقت عملية تطبيق الاختبار على عينة المدارس أسبوعين.

وحتى تكون إجراءات التطبيق موحدة، أعطيت المعلمات تعليماتموحدة حول خطوات تطبيق الاختبار، والأمور التي ينبغي مراعاتها أثناء التطبيق، وضرورة أن يقتصر تدريب التلميذات على الأمثلة المحلولة الموجودة في كراسة الاختبار، وعدم إعادة التعليمات بعد شرح الأمثلة أكثر من مرة، لان إعادة شرح التعليمات لبعض الفصول مرات ومرات وعدم شرح التعليمات للبعض الآخر من شأنه أن يؤثر على أداء التلميذات.

قبل بداية الاختبار قامت كل معلمة بتعريف التلميذات بالاختبار وهدفه، وتشجيع التلميذات على بذل أقصى ما في وسعهن للإجابة على جميع الأسئلة، والحرص على أن يكون جو الفصل عادياً ومرحاً. بعدتوزيع كراسات الاختبار على التلميذات، قامت التلميذات بتعبئة البيانات الموجودة على غلاف الاختبار، وأعطت كل معلمة التعليمات الخاصة بكل جزء بكل وضوح وببطء وبصوت مسموع للجميع ، مع شرح الأمثلة المحلولة، والتأكد من أن التلميذات قد فهمن التعليمات، وطريقة تسجيل إجاباتهن في الكراسة، مع مراعاة عدم الانتقال من أي جزء من أجزاء الاختبار والجزء الذي يليه، إلا بعد انتهاء جميع التلميذات من الإجابة على جميع أسئلة ذلك الجزء، والتأكد من أن جميع التلميذات قد فتحن نفس الصفحة، وأنهن يجبن بالطريقة الصحيحة، وعدم السماح للتلميذات بالإجابة على المفردات بطريقة عشوائية، خصوصاً إذا انتهى الوقت، وعدم السماح لهن بنقل الإجابة من بعضهن البعض أو مساعدة بعضهن البعض أثناء الاختبار، ومراعاة جلوس التلميذات بعيداً عن بعضهن البعض قدر الإمكان. ونظراً لأن الاختبار اختبار قوة وليس اختبار سرعة، لم يكن هناك مدة زمنية محددة للاختبار.

تصحيح الاختبار

بعد فصل كراسات الاختبار الخاصة بكل صف قامت الباحثة بتصحيح جميع كراسات الاختبار للصفوف الثلاث باستخدام مفتاح التصحيح، وروعي في عملية التصحيح ما يلي:

- لكل مفردة من مفردات الاختبار استجابة صحيحة واحدة فقط.
- اعتبرت استجابة التلميذة للمفردة إما صحيحة أو خاطئة، وحصلت التلميذة على درجة إذا كانت استجابتها صحيحة وعلى صفر إذا كانت استجابتها خاطئة (عدم وجود كسور في الدرجات).
- إذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفتها واختارت استجابة جديدة اعتمد التصحيح على الاستجابة الجديدة.
- إذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفتها ولم تختر استجابة جديدة حصلت على صفر.
- إذا اختارت التلميذة استجابة ثم حذفتها وكانتصحيحة ثم اختارت استجابة جديدة وكانت خاطئة اعتبرت استجابتها خاطئة.
- إذا اختارت التلميذة استجابتين أو اختارت جميع الاختيارات لم تحصل على أية درجة.

التحليل الإحصائي

لتحديد الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصفوف الثلاث في التعرف على الرموز المكتوبة، حسب مجموع الاستجابات الخاطئة في كل جزء من أجزاء الاختبار على حدة ،كما حسب المجموع الكلي للاستجابات الخاطئة في الاختبار ككل. ونظراً لاختلاف عدد الأسئلة من جزء لآخر، فقد حسبت النسبة المئوية للاستجابات الخاطئة في كل جزء وفي الاختبار ككل، وأدخلت البيانات في الحاسب الآلي واستخدمت الحزمة الإحصائية SPSS لحساب المتوسط والوسيط والانحراف المعياري والخطأ المعياري والمدى والمئينيات لكل جزء من أجزاء الاختبار وللاختبار ككل لكل صف على حدة. كما حسب معامل الارتباط بين مجموع الأخطاء في كل جزء وبقية الأجزاء وبين مجموع الأخطاء في كل جزء وفي الاختبار ككل لكل صف دراسي على حدة، وتم إجراء تحليل التباين الأحادي لمقارنة الصفوف الثلاث من حيث متوسط الأخطاء التي وقعت فيها التلميذات في كل مهارة وفي الاختبار ككل، واستخدم اختبار شيفيه لتحديد الصفوف ذات الأخطاء الأكثر ولتحديد المهارات الأكثر صعوبة على كل صف. ولحساب النسبة المئوية للأخطاء في كل مهارة دقيقة تابعة لكل مهارة أساسية، حسب مجموع أخطاء الصف الواحد في كل مفردة من مفردات الاختبار وحسبت النسبة المئوية للأخطاء في كل مفردة وتم تجميع المفردات التي تقيس نفس المهارة الدقيقة معاً، وحسب الوسيط لمجموعة المفردات التي تقيس إحدى المهارات الدقيقة.

نتائج الدراسة

أولا: لتحديد الصعوبات التي تواجهها التلميذة العادية المتوسطة في كل صف من الصفوف الثلاث في مهارات التعرف الأساسية وفي المهارات الدقيقة التابعة لكل مهارة أساسية، سوف يستخدم الوسيط في عرض النتائج. ويتضح من جدول رقم (2) أن التلميذة العادية المتوسطة في الصف الأول لم تتقن مهارات التعرف المختلفة إلى حد كبير. وتختلف درجة إتقانها للمهارات المختلفة، إذ أنها لم تستطع التعرف على 66% من مفردات الاختبار ككل، وعلى 40% من مفردات اختبار التمييز البصري 47% من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة 50% من مفردات اختبار تمييز المسموع 60% من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه، 80% من مفردات اختبار تعرف الكلمة في السياق 83% من مفردات اختبار ربط الكلمة بنطقها وجميع مفردات اختبار التحليل البنائي.

ويظهر من جدول (2) أن التلميذة العادية المتوسطة في الصف الثاني قد أخطأت في 57% من مفردات اختبار التعرف ككل ، 16% من مفردات اختبار التمييز السماعي 30% من مفردات التعرف على الكلمة في السياق 40% من مفردات اختباري تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة و45% من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و69% من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و80% من مفردات اختبار التحليل البنائي. كما يبين جدول (2) أن التلميذة العادية المتوسطة في الصف الثالث قد أخطأت في 12% من مفردات اختبار التمييز السماعي 30% من مفردات اختباري تمييز المسموع والتعرف على الكلمة في السياق و33% من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة و45% من مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و54% من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و70% مفردات اختبار التحليل البنائي.

أما بالنسبة أخطاء التلميذة العادية المتوسطة في الصف الأول والثاني والثالث في المهارات الدقيقة التابعة للمهارات الأساسية، فقد أظهرت نتائج التحليل ما يلي:

1. في اختبار التمييز البصري، أظهرت تلميذات الصف الأول عدم القدرة على التمييز البصري بدرجات متفاوتة بين الحالات التالية:
   - رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع: الوسيط = 51%.
   - رسم الكلمات: الوسيط = 67%.
2. في مهارة ربط الحرف المكتوب بنطقه، أظهرت تلميذات الصف الأول والثاني والثالث عدم القدرة على ربط الحالات التالية بدرجات متفاوتة بنطقها:
   - الحروف المتصلة: الوسيط للصف الأول=61%، للصف الثاني=41% وللصف الثالث= 34%.
   - الحروف ومعها الحركات القصيرة والطويلة والشدة والتنوين والسكون والهمزة: الوسيط للصف الأول = 81%، للصف الثاني = 65% وللصف الثالث = 60%.
3. في مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها، أظهرت تلميذات الصف الأول والثاني والثالث عدم القدرة على ربط الحالات التالية بدرجات متفاوتة بنطقها:
   - الألف المقصورة: الوسيط للصف الأول = 61% وللصف الثاني= 58% وللصف الثالث=45%.
   - دمج الحروف: الوسيط للصف الأول= 64% وللصف الثاني= 46% وللصف الثالث= 34 %.
   - القطع والوصل: الوسيط للصف الأول= 66% وللصف الثاني=62% وللصف الثالث = 48%.
   - الأصوات المضعفة: الوسيط للصف الأول= 67% وللصف الثاني= 6% وللصف الثالث=49%.
   - رسمالهمزة: الوسيط للصف الأول = 70% وللصف الثاني = 63% وللصف الثالث = 47·%.
   - التنوين آخر الكلمة: الوسيط للصف الأول= 7 %، وللصف الثاني=76% وللصف الثالث=53.
   - الحروف الزائدة في الكلمة: الوسيط للصف الأول=79 وللصف الثاني=66% وللصف الثالث= 59%.
   - الحرفيمات التي لها نطقان: الوسيط للصف الأول=81 وللصف الثان=65 وللصف الثالث=%.
   - الحروف المحذوفة في الكلمة: الوسيط للصف الأول= % وللصف الثاني = 78%للصف الثالث = 60%.
   - المدة: الوسيط للصف الأول = 85 وللصف الثاني =77%للصف الثالث = 74%.
   - الصوتيمات التي لها رسمان: الوسيط للصف الأول=96%للصف الثاني=84%لصف الثالث=78%.

ثانياً: بالنسبة لمستوى صعوبة كل مهارة من المهارات على تلميذات كل صف، فيظهر من النسبة المئوية لمتوسط أخطاء التلميذات في كل مهارة والمبينة في جدول (2) أن أكثر المهارات سهولة على تلميذات الصف الأول هي مهارات التمييز البصري والتعرف على الكلمة كوحدة وتمييز المسموع، (متوسط الأخطاء فيها متقارب=47%،48%،50%على التوالي) يليها في الصعوبة مهارة ربط الحرف بنطقه (متوسط

الأخطاء=61%)، ثممهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها (متوسط الأخطاء=80%) وأكثر المهارات صعوبة هي مهارة التحليل البنائي للكلمة المركبة (متوسط الأخطاء = 96%).

وعلى مستوى الصف الثاني، يظهر من جدول (2) أن أكثر المهارات سهولة هي التمييز البصري (متوسط الأخطاء=20%)، يليها صعوبة مهارتا التعرف على الكلمة في السياق وتمييز المسموع (متوسط الأخطاء=35%، 39% على التوالي) ، يليها صعوبة مهارتا التعرف على الكلمة كوحدة وربط الحرف المكتوب بنطقه (متوسط الأخطاء= 43%، 47% على التوالي)، وأكثر المهارات صعوبة هما مهارتا ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي (متوسط الأخطاء = 69%) وعلى مستوى الصف الثالث، يتضح من جدول (2) أن أكثر المهارات سهولة هي التمييز البصري (متوسط الأخطاء= 17%) يليها صعوبة تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة والتعرف على الكلمة في السياق (متوسط الأخطاء= 36%، 35%، 33% على التوالي)، يليها ربط الحرف المكتوب بنطقه (متوسط الأخطاء=46%) وأكثر المهارات صعوبة هما ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و التحليل البنائي (متوسط الأخطاء=56%، 61% على التوالي). وبمقارنة متوسط أخطاء الصفوف الثلاث، نجد أن أكثر المهارات سهولة على الصفوف الثلاث هي التمييز البصري يليها تمييز المسموع ثم التعرف على الكلمة كوحدة أو التعرف على الكلمة في السياق، وبدرجة متوسطة ربط الحرف المكتوب بنطقه وأكثر المهارات صعوبة هما ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي على التوالي.

ثالثاً: بالنسبة للفروق بين متوسط أخطاء الصفوف الثلاث في المهارات المختلفة وما إذا كانت القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة تزداد من صف إلى الصف الذي يليه، فقد أظهرت نتائج تحليلالتباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسط أخطاء تلميذات الصفوف الثلاثة في تمييز المسموع (ف=37.14)، وفي التمييز البصري (ف=183.997)، وفي ربط الحرف بنطقه (ف=73.81)، وفي التعرف على الكلمة كوحدة (ف=33.15)، وفي تعرف الكلمة في السياق (ف =269.51)، وفي ربط الكلمة المكتوبة بنطقها (ف=162.78)، وفي التحليل البنائي (ف=147.83)، وفي الاختبار ككل (ف=251.70).

ونتيجة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أخطاء تلميذات الصفوف الثلاث في المهارات وفي الاختبار ككل، فقد تم إجراء اختبار شيفيه Scheffe's test لتحديد الصفوف التي تواجه صعوبات أكثر في كل مهارة، وقد تبين الآتي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.050 بين الصف الأول والثاني لصالح الصف الثاني وبين الصف الأول والثالث لصالح الصف الثالث في مهارة تمييز المسموع وفي مهارة التمييز البصري وفي مهارة ربط الحرف بنطقه وفي مهارة التعرف على الكلمة في السياق. هذا يعني أن متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول في المهارات السابقة أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثاني، وأن متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثالث (انظر جدول رقم 2). أي أن إتقان التلميذات لمهارات تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة المكتوبة في السياق يزداد من الصف الأول إلى الصف الثاني ولا يزداد من الصف الثاني إلى الصف الثالث.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين الصف الأول والثاني لصالح الصف الثاني وبين الصف الأول والثالث لصالح الصف الثالث، وبين الصف الثاني والثالث لصالح الصف الثالث في اختبارات التعرف على الكلمة كوحدة وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي وفي الاختبار ككل. هذا يعني أن متوسط أخطاء تلميذات الصف الأول في المهارات السابقة أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثاني والثالث، وأن متوسط أخطاء تلميذات الصف الثاني أعلى من متوسط أخطاء تلميذات الصف الثالث في المهارات السابق ذكرها (انظر جدول رقم 2)، أي أن أخطاء التلميذات تقل ويزداد إتقانهن لمهارات التعرف كلما ارتقت التلميذات في الصف الدراسي.

جدول رقم (2)

المتوسط والانحراف المعياري والخطأ المعياري والوسيط والمدى للنسبة المئويةللاستجابات الخاطئة في كل مهارة فرعية وفي الاختبار ككلعلى مستوى الصف الأول والثاني والثالث

	الصف	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي	المجموع الكلي
المتوسط	1	50	47	61	48	73	80	96	5
	2	39	20	47	43	35	69	69	58
	3	36	17	46	35	33	56	61	41
الانحراف المعياري	1	28.59	28.36	20.84	21.82	28.80	19.27	11.71	16.23
	2	18.61	19.02	13.62	20.48	24.37	15.89	31.03	13.21
	3	18.51	16.03	16.19	18.45	19.92	16.18	33.73	11.95
الخطأ المعياري	1	1.60	1.59	1.17	1.22	1.61	1.08	0.66	0.91
	2	1.03	1.05	0.75	1.13	1.35	0.88	1.71	1.73
	3	1.00	0.86	0.87	0.99	1.07	0.87	1.82	0.64
الوسيط	1	50	40	60	47	80	83	100	66
	2	40	16	45	40	30	69	80	57
	3	30	12	45	33	30	54	70	42
المدى	1	100-10	100-0	-20	-13	100-0	-34	-30	-32
	2	100-10	100-0	100	100	100-0	100	100	100
	3	100-10	-12	80-20	100-0	100-0	-11	100-0	-18
			100	90-10	93-7		100	100-0	106
							-17		-11
							100		100

ن للصف الأول= 320

ن للصف الثاني= 328

ن للصف الثالث= 344

جدول رقم (3)

النسب المئوية لعدد الأخطاء في كل مهارة وفي الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئينية على مستوى الصف الأول

المئين	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي	المجموع الكلي
90	10	12	33	20	40	47	85	40
75	35	22	45	27	50	66	100	53
50	50	40	60	47	80	83	100	66
25	70	68	75	67	100	100	100	76
10	90	94	90	77	100	100	100	86

رابعاً: بالنسبة لمدى اختلاف تلميذات الصف الدراسي الواحد في عدد الأخطاء في كل مهارة ومدى صعوبة كل مهارة على التلميذات الضعيفات فيكل صف، فتوضح الجداول رقم (3)، (4)،(5) توزيع تلميذات كل صف دراسي إلى خمس رتب مئينية وأمام كل منها النسبة المئوية لأخطاء التلميذات في كل مهارة وفي الاختبار ككل ويتضح من الجداول الثلاث أن هناك فروقاً فردية واسعة بين تلميذات كل صف من حيث الاستعداد للقراءة والقدرة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام ودرجة إتقان التلميذات لكلمهارة من المهارات السبعة. كما تبين النسبة المئوية للانحراف المعياري المبينة في جدول (2) وجود تفاوت كبير بين تلميذات الصف الواحد في الصعوبات التي يواجهنها في المهارات المختلفة، أي في درجة إتقانهن للمهارات، ويلاحظ أن التفاوت بين تلميذات الصف الأول أعلى منه بين تلميذات الصفين الثاني والثالث، كما أن التفاوت بين تلميذات الصف الثاني أعلى منه بين تلميذات الصف الثالث.

ومن ناحية مدى صعوبة كل مهارة على التلميذات الضعيفات في كل صف، فيشير جدول (3) إلى أن 25% من تلميذات الصف الأول الابتدائي أخطأن في نحو 70% فأكثر في مفردات اختبار تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة وأخطأن في جميع مفردات اختبار التعرف على الكلمة في السياق وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي. كما يتبين من جدول (4) أن 25% من تلميذات الصف الثاني قد أخطأن في نحو 45% فأكثر من مفردات اختبار تمييز المسموع والتعرف على الكلمة في السياق وفي 55% فأكثر من مفردات اختبار ربط الحرف المكتوب بنطقه وفي 60% فأكثر من مفردات اختبار التعرف على الكلمة كوحدة وفي 80% فأكثر من مفردات اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها وفي جميع مفردات اختبار التحليل البنائي. ويظهر من جدول (5) أن 25% من تلميذات الصف الثالث قد أخطأن في نحو 45% فأكثر في اختبار تمييز المسموع والتعرف على الكلمة كوحدة والتعرف على الكلمة في السياق و60 % فأكثر في مفردات اختبار ربط الحرف بنطقه و69% فأكثر في اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها و90% فأكثر في اختبار التحليل البنائي.

جدول رقم (4)

النسب المئوية لعدد أخطاء في كل مهارة وفي الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئينية على مستوى الصف الثاني

المئين	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي	المجموع الكلي
90	20	4	30	20	10	49	10	43
75	30	8	35	27	15	57	50	49
50	40	16	45	40	30	69	80	57
25	45	24	55	60	45	80	100	66
10	70	44	65	73	60	89	100	73

جدول رقم (5)
النسب المئوية لعددالأخطاء في كل مهارة وفي الاختبار ككل وما يقابلها من رتب مئينية على مستوى الصف الثاني

المئين	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي	المجموع الكلي
90	20	4	25	13	10	37	0	25
75	20	8	35	20	15	46	35	34
50	30	12	45	33	30	54	70	42
25	45	20	60	47	45	69	90	49
10	60	28	65	60	60	74	100	55

خامساً: بالنسبة لمدى وجود علاقة بين أخطاء تلميذات كل صف في الاختبار ككل وأخطائهن في كل مهارة من المهارات، وبين أخطاء التلميذات في إحدى المهارات وأخطائهن في باقي المهارات فتبين الجداول رقم (6)، (7) ، (8) أن معاملات الارتباط بين مجموع أخطاء تلميذات كل صف في الاختبار ككل وأخطاء التلميذات في كل مهارة أعلى من معاملات الارتباط بين أخطاء التلميذات في إحدى المهارات وأخطائهن في المهارات الأخرى. ويتضح من الجداول الثلاث أن معاملات الارتباط موجبة ودالة باستثناء معاملات الارتباط بين أخطاء تلميذات الصف الأول في مهارة التحليل البنائي وكل من تمييز المسموع وربط الحرف بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة وربط الكلمة بنطقها فغير دالة. وفي الصف الثاني نجد أن معاملات الارتباط بين أخطاء التلميذات في ربط الكلمة بنطقها وكل من ربط الحرف المكتوب بنطقه والتعرف على الكلمة كوحدة غير دالة.

جدول رقم (6)
معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة لكل مهارة والمهارات الأخرى وللاختبار على مستوى الصف الأول

مهارات التعرف	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي
التمييز البصري	**0.15	-	-	-	-	-	-
ربط الحرف بنطقه	**0.57	**0.42	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة كوحدة	**0.58	**0.35	**0.77	-	-	-	-
تعرف الكلمة في السياق	**0.34	**0.34	**0.54	**0.53	-	-	-
ربط الكلمة بنطقها	**0.30	**0.37	**0.60	**0.56	**0.56	-	-
التحليل البنائي	0.008	**0.28	0.074	0.058	**0.22	0.08	-
المجموع الكلي	**0.55	**0.70	**0.84	**0.79	**0.71	**0.80	**0.24

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

جدول رقم (7)

معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة لكل مهارة والمهارات الأخرى وللاختبار ككل للصف الثاني

مهارات التعرف	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي
التمييز البصري	**0.27	-	-	-	-	-	-
ربط الحرف بنطقه	**0.11	**0.15	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة كوحدة	**0.15	**0.20	**046	-	-	-	-
تعرف الكلمة في السياق	**0.25	**0.18	**036	**0.15	-	-	-
ربط الكلمة بنطقها	**0.17	**0.10	0.03	0.05	**0.19	-	-
التحليل البنائي	**0.24	**0.23	**0.28	**0.28	**0.40	0.05	-
المجموع الكلي	**0.47	**0.63	**0.53	**0.57	**0.57	**0.55	**0.57

**دال عند مستوى .0.01 *دال عند مستوى 0.05

جدول رقم (8)

معاملات الارتباط بين الاستجابات الخاطئة لكل مهارة والمهارات الأخرى والاختبار ككل للصف الثالث

مهارات التعرف	تمييز المسموع	التمييز البصري	ربط الحرف بنطقه	تعرف الكلمة كوحدة	تعرف الكلمة في السياق	ربط الكلمة بنطقها	التحليل البنائي
التمييز البصري	0.039	-	-	-	-	-	-
ربط الحرف بنطقه	**0.31	**0.33	-	-	-	-	-
تعرف الكلمة كوحدة	**0.23	**0.26	**0.54	-	-	-	-
تعرف الكلمة في السياق	**0.28	**0.29	**0.44	**0.44	-	-	-
ربط الكلمة بنطقها	**0.13	**0.23	**0.37	**0.23	**0.39	-	-
التحليل البنائي	**0.21	**0.32	**0.46	**0.28	**0.46	**0.38	
المجموع الكلي	**0.38	**0.59	**0.74	**0.61	**0.68	**0.72	**0.70

**دال عند مستوى 0.01 *دال عند مستوى 0.05

مناقشة النتائج

نظراً لأن معلمات المرحلة الابتدائية يعتمدن اعتماداً كلياً على كتب القراءة المقررة على التلميذات وما تتضمنه من تدريبات، وعلى توجيهات كتاب المنهج الصادر عن الرئاسة العامة لتعليم البنات حول تعليم مبادئ القراءة لتلميذات الصفوف الأولى، وحيث إن الباحثة قد قامت بإجراء دراسة تحليلية للتعرف على مهارات التعرف التي تركز عليها تدريبات التعرف في كتب القراءة المقررة على تلميذات المرحلة الابتدائية باستخدام نفس قائمة

المهارات التي اعتمد عليها في بناء اختبار التعرف المستخدم في الدراسة الحالية (انظر دراسة الجرف 1992)، لذا فإن الباحثة ستقوم بربط الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصفوف الثلاث في التعرف على الرموز المكتوبة بمهارات التعرف التي تتضمنها وتفتقر إليها الكتب المقررة، إضافة إلى ربط نتائج الدراسة الحالية بما استطاعت أن تحصل عليه الباحثة من نتائج لدراسات تدور حول تنمية مهارات التعرف لدى تلاميذ الصف التمهيدي والأول والثاني والثالث الابتدائي، إضافة إلى تقديم بعض التوجيهات حول تدريس بعض المهارات.

أولا: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تلميذات الصف الأول قد أخطأن في نصف مفردات اختبار تمييز المسموع أي أن تلميذات الصف الأول يجدن صعوبة في تمييز الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت أو تنتهي بنفس الصوت أو على نفس الوزن. كما تبين أن هناك تفاوت كبير بين درجة إتقان تلميذات الصف الأول لمهارة تمييز المسموع (الانحراف المعياري = 28.59) وأن هناك تفاوت كبير بين تلميذات الصف الأول في القدرة العامة على التعرف على الرموز المكتوبة (الانحراف المعياري=16.23). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة. حيث بينت نتائج بحوث برادلي وبريانت (1983) Bradley and Bryant، وكامهي وكاتس (1989) Kamhi and Catts، وليبرمان وشانكوايلر (1985)Liberman and Shankweiler، ولاندبيرج وفروست وبيترسون (1988)Lundberg, Frost and Peterson، وتانمر وهريمان، ونسديل (1988) Tunmer, Herriman and Nesdal وواجنر وتورجسون (1987) Wagner & Torgesen، ووليامز (1986) Williamsأن إدراك الأصوات المسموعة يعد المصدر الرئيسي للفروق الفردية بين التلاميذ في اكتساب القدرة على القراءة، وذلك عندما يكون إدراك الأصوات قدرة معرفية تؤدي إلى تصنيف الأصوات المتشابهة في فئات تتطلب الاستخدام الماهر لصوتيمات اللغة المنطوقة.

وقد يرجع سبب الصعوبات التي تواجهها تلميذات الصف الأول في التمييز بين الأصوات المسموعة إلى أن كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الأول لا يحتويعلى أية تدريبات على تمييز المسموع. وتجدر الإشارة إلى أن دراسات مارتش ومينو (1977) March and Mineo ولوكوويكز ولو (1979) Lewkowiks and Low ووالاتش ووالاتش (1976)Wallach and Wallach ووليامز (1980) William قد أظهرت أن إدراك الأصوات هو أحد مكونات الاستعداد للقراءة في المراحل الأولى لتعلم القراءة وأن تدريب التلاميذ على إدراك الأصوات من شأنه أن يؤدي إلى النجاح في عملية القراءة في مرحلة تعلم القراءة. أي أن نتائج البحوث تؤكد على ضرورة تدريب تلميذات الصفوف الثلاث الأولى خاصة الصف الأول على تمييز الأصوات المسموعة، وعلى المعلمة أن تقوم بإعداد تدريبات إضافية فقد بينت نتائج دراسات كالفي وليندامود وليندامود (1977) Calfee,Lindamood and Lindamood وفوكس وروث (1975) Fox and Routh وروزنر وسايمون (1971)Rosner and Simon وليبرمان (1973) Liberman وهيلفجوت (1976) Helfgottإمكانية تدريب التلاميذ على بعض المهام الخاصة بإدراك الأصوات المسموعة. وقامت لوكوويكز (1980) Lewkowiks بإعداد قائمة تشتمل على بعض أنواع التدريبات على إدراك الأصوات المسموعة يمكن استخدامها مع التلميذات مثل: المزاوجة بين الصوت والكلمة أي التعرف على صوت -سبق تحديده- داخل الكلمة، إدراك أن كلمتين تبدآن أو تنتهيان بنفس الصوت أو تحتويان على نفس الصوت وسط الكلمة، إدراك الكلمات المسجوعة، فصل الصوت الأول والأوسط والأخير من الكلمة، فصل الأصوات التي تتكون منها الكلمة وفق ترتيبها في الكلمة، ذكر عدد الأصوات التي تتكون منها الكلمة، دمج الأصوات أي الاستجابة لمجموعة من الأصوات وذلك بالتعرف على ونطق الكلمة التي تكونها، نطق الكلمة الجديدة الناتجة عن حذف أحد الأصوات من الكلمة، تحديد الصوت المحذوف بعد سماع كلمتين متماثلتين حذف من أحدهما صوت واحد، سماع كلمة ثم نطق الكلمة بعد إبدال أحد أصواتها.

ثانياً: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تلميذات الصف الأول قد أخطأن في 40% من مفردات اختبار التمييز البصري، وتبين أن التمييز البصري بين رسم الكلمات (الوسيط = 67%) اصعب من التمييز البصري بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع (الوسيط = 51%) وأن التمييز البصري بين رسم الحروف ومعها الشدة وهمزة القطع اصعب من التمييز البصري بين الحروف بوضعيها المنفصل والمتصل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة. إذ وجدت سانتا Santa (1975) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط عدد الأخطاء التي ارتكبها تلاميذ الصف التمهيدي الذين تدربوا على التمييز بين الكلمات ومتوسط عدد الأخطاء التي ارتكبها التلاميذ الذين تدربوا على التمييز البصري بين الحروف والأشكال لصالح المجموعة الأولى وأن العلاقة بين القدرة على التمييز البصري بين الكلمات والقدرة على التعرف على الكلمات كانت اكبر من العلاقة بين القدرة على التمييز البصري بين الحروف والأشكال والقدرة على التعرف. لذا على المعلمة أن تدرب تلميذات الصف الأول على التمييز البصري بين الكلمات لأنه أكثر فعالية، لأن تعلم التمييز بين الكلمات- كما أشار ترافرز Travers (1973)- يشمل بصورة حتمية تعلم السمات التي تسمح بتمييز الحروف، نظراً لأن كثيراً من السمات المميزة للكلمة تشمل السمات المميزة للحروف.

وقد يرجع السبب في صعوبة التمييز البصري بين رسم الكلمات والحروف ومعها الحركات والعلامات أن كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الأول لا يحتوي على أية تدريبات على التمييز البصري بين الحروف والكلمات المكتوبة (الجرف 1992). خاصة وأن طبيعة نظام الكتابة العربية تتطلب ذلك، إذ تشترك عدة حروف في الرسم وتختلف فقط في عدد النقط للحرف وهل النقط فوق الحرف أو تحت الحرف مثل (بـ تـ نـ يـ ثـ). وإضافة الحركات وعلامات السكون والشدة وهمزة الوصل والقطع فوق الحرف أو تحته بالإضافة إلى عدد النقط سوف تزيد من السمات التي ينبغي أن تكتسب القدرة على الانتباه إليها.

ثالثاً: أظهرت نتائج هذه الدراسة أن ربط الحركات القصيرة والطويلة وعلامات التنوين والشدة والتنوين والسكون والهمزة بنطقها اصعب على تلميذات الصفوف الثلاث من ربط الصوامت بنطقها وأن ربط الحروف بوضعها المتصل بنطقها اصعب من ربط الحروف بوضعها المنفصل بنطقها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث السابقة، حيث أشارت دراسات عديدة على عينات من تلاميذ الصف التمهيدي والأول والثاني مثل دراسة دوريل وميرفي Durrell and Murphy (1963)، ليبرمان وشانكوايلر واورلاندو وهاريس وبيرتي Liberman, Shankweiler, Orlando, Harris, and Berti(1971) وكولمان Coleman (1970) ووليامز ونافل Williams and Knafle (1977) أن التلاميذ يواجهون صعوبة اكبر في تعلم قراءة الحركات من الصوامت، حيث يخطئون أكثر في قراءة الحركات.

وقد يعود السبب في أن ربط الحركات القصيرة والطويلة وعلامات التنوين والشدة والتنوين والسكون والهمزة بنطقها اصعب على تلميذات الصفوف الثلاث من ربط الصوامت بنطقها وأن ربط الحروف بوضعها المتصل بنطقها اصعب من ربط الحروف بوضعها المنفصل بنطقها إلى أن تدريبات ربط الحرف بنطقه في كتاب الصف الأول قد تجاهلت ربط الحركات القصيرة وعلامة السكون بنطقها، وربط علامات التنوين والشدة والهمزة والمدة بنطقها (الجرف، 1992)، أي أن التلميذات لا يتدربن على ذلك على الإطلاق.

وتجدر الإشارة إلى انه عند تدريس حروف اللغة العربية لتلاميذ الصف الأول، على المعلمة ألا تركز على أسماء الحروف فقط، وإنما ينبغي أن تركز على أصوات الحروف وأسمائها معاً .فقد وجد ساميولز (1972) Samulesوجينكنز Jenkins (1972) أن تعلم أسماء الحروف اسهل على تلاميذ الصف الأول من تعلم أصوات الحروف وأن تعلم أصوات الحروف يسهل تعلم القراءة أكثر من تعلم أسماء الحروف. ووجد ساميولز أن تدريب تلاميذ الصف الأول على أسماء الحروف لم يساعدهم في قراءة الكلمات. ووجد اونماخت Ohnmacht (1969) أن تلاميذ الصف الأول الذين تلقوا تدريباً على أصوات الحروف وأسمائها معاً كان أداؤهم في

مقاييس معرفة الكلمات word knowledge، وتمييز الكلمات والفهم افضل من أداء التلاميذ الذين تلقوا تدريباً على أسماء الحروف فقط. ووجد جينكنز أن تدريب التلاميذ العاديين الذين يعرفون بعض أسماء الحروف على أصوات الحروف جعل اكتساب مفردات القراءة يتقدم بصورة أسرع.

رابعاً: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مهارة ربط الحرف المكتوب بنطقه اصعب على تلميذات الصف الأول والثاني والثالث من مهارة التعرف على الكلمة كوحدة. هذا يعني أن تلميذات الصفوف الثلاث قد اكتسبن القدرة على التعرف على الكلمة منفردة قبل أن يكتسبن القدرة على ربط الحرف المكتوب بنطقه بدقة. وتختلف هذه النتيجة عن نتائج البحوث السابقة، حيث وجد جوتنتاك وهيث Guttentag and Haith (1980) أن تلاميذ الصف الأول قد اكتسبوا القدرة على قراءة الحروف بصورة آلية قبل أن يكتسبوا القدرة على قراءة الكلمات بسرعة وبدقة. ووجد لابيرج وساميولز Laberge and Samuels (1974) أن القدرة على التعرف الآلي على الحروف تنمو أما قبل أو مع تنمية القدرة على قراءة الكلمات المكتوبة بسرعة وذلك في مرحلة تعلم القراءة.

وقد يرجع السبب في أن ربط الحرف المكتوب بنطقه اصعب على تلميذات الصفوف الثلاث من التعرف على الكلمة منفردة والتعرف على الكلمة في السياق إلى المدخل المتبع في تعليم مبادئ القراءة للتلميذات. إذ يعتمد كتاب الصف الأول في تعليم مبادئ القراءة للتلميذات على الطريقة الكلية التحليلية التيتبدأ بقراءة الكلمة كوحدة وبصورة منفردة ويبدأ بتقديم مجموعة صغيرة من الكلمات الثلاثية المشكّلة بحركة الفتحة. وفي البداية تتكون كل كلمة من حروف لا تتصل مع ما قبلها أو بعدها من الحروف مثل (زَرَعَ، دَرَسَ) وتكون كل كلمة مقترنة بالصورة الدالة عليها، وتتعلم التلميذات قراءة كل كلمة منها كوحدة دون ذكر اسم أو صوت كل حرف، ثم يتعرفن على الحروف المكونة للكلمة من خلال الكلمة، ثم يتدربن على قراءة كلمات ثلاثية اتصل فيها حرفان مثل (قرأ) وهكذا. ويتم تدريب التلميذات على قراءة الكلمة مرة وحروف الكلمة مكتوبة بصورتها المتصلة ثم وحروف الكلمة مكتوبة بصورتها المنفصلة. ويتم تقديم الحروف والرموز حرفاً حرفاً ورمزاً رمزاً من خلال كلمات تحتوي على رمز أو حرف واحد جديد فقط سواء كان صامتاً أو حركة أو علامة، أما باقي حروف ورموز الكلمة فتكون مألوفة للتلميذات. وبعد أن تقرأ التلميذات الكلمة كوحدة ويتعرفن على رسم الحرف أو الرمز الجديد من خلال الكلمة، يقمن بقراءة مزيد من الكلمات الجديدة التي تتكون من حروف ورموز سبق أن تعلمنها ولا تكون هذه الكلمات مقترنة بالصور. كما يتدربن على قراءة جمل قصيرة مكونة من كلمتين مؤلفتين من الحروف والكلمات التي سبق تعلمها. أي أن تعليم القراءة للتلميذات يعتمد أساساً على التعرف على الكلمة منفردة ثم ينتقل إلى التعرف على الحروف ويسير قدما قبل أن تكون التلميذة قد تعلمت جميع الحروف والحركات والعلامات واكتسبت القدرة على التعرف الآلي عليها، إذ لا يكتمل تعلم التلميذة للحروف والحركات والعلامات إلا قرب نهاية المقرر.

خامساً: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن التعرف على الكلمة في السياق اصعب على تلميذات الصف الأول من التعرف على الكلمة منفردة، أما على مستوى الصفين الثاني والثالث فإن التعرف على الكلمة منفردة اصعب من التعرف على الكلمة في السياق. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج الدراسات السابقة. فقد وجدت إيري وويلس Ehri and Wilce (1980) أن تلاميذ الصف الأول الذين تدربوا على قراءة حروف المعاني والأدوات في قائمة (أي بصورة منفردة بدون سياق) واستمعوا إلى جمل تحتوي على تلك الكلمات، قد تعلموا الرسم المكتوب ونطق تلك الكلمات بصورة افضل من التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الحروف والأدوات في سياق الجملة. حيث ارتكب تلاميذ المجموعة الأولى أخطاء في قراءة الكلمات في القوائم أكثر من تلاميذ المجموعة الثانية وبالتالي تلقى تلاميذ المجموعة الأولى تغذية رجعية حول العلاقة بين الحروف المكتوبة ونطقها أكثر من تلاميذ المجموعة الثانية. حيث كان على تلاميذ المجموعة الأولى أن يستخدموا القرائن الموجودة في رسم الكلمة أثناء محاولتهم نطقها، بينما استفاد تلاميذ المجموعة الثانية من سياق الجملة في محاولة التعرف على الكلمات.

وقد يرجع السبب في صعوبة التعرف على الكلمة في السياق على تلميذات الصف الأول أن طريقة تعليم مبادئ القراءة لتلميذات الصف الأول المتبعة في الكتاب المقرر تعتمد أساسا على قراءة الكلمة منفردة وعلى قراءة جمل قصيرة مكونة من كلمتين فقط، ولا تبدأ التلميذات في قراءة قصص قصيرة على هيئة نص متصل إلا قرب نهاية الكتاب أي مع نهاية الصف الأول. أي أن تلميذات الصف الأول لم يتدربن على قراءة نص متصل وبالتالي لم يتدربن على التعرف على الكلمة غير المألوفة في سياق الجملة. أما على مستوى الصف الثاني والثالث، فإن كتب القراءة المقررة على تلميذات الصفين الثاني والثالث مكونة أساسا من نصوص طويلة، وكل نص يحتوي على كلمات لم تتدرب التلميذات على قراءتها من قبل، لذا فإن التلميذات يعتمدن في التعرف على الكلمات غير المألوفة على السياق الدلالي والنحوي، إضافة إلى استخدام ما تعلمنه من قواعد التحليل الصوتي(ربط الرمز المكتوب بنطقه). وهنا أشار روملهارت Rumelhart (1976) إلى أن القدرة على التعرف على الكلمات تعتمد على استخدام السمات المميزة للكلمات والقرائن الموجودة في السياق.

بالإضافة إلى طريقة التدريس المتبعة، قد يرجع السبب في صعوبة التعرف على الكلمة في السياق على تلميذات الصف الأول، وصعوبة التعرف على الكلمة كوحدة على تلميذات الصفين الثاني والثالث إلى عدم كفاية تدريبات التعرف على الكلمة كوحدة في كتابي الصفين الثاني والثالث والتعرف على الكلمة في السياق في كتاب الصف الأول. فقد تبين من دراسة الجرف (1992) أن النسبة المئوية لعدد التدريبات التي خصصت لتدريب تلميذات الصف الأول والثاني والثالث على التعرف على الكلمة كوحدة قد بلغت 5%، 9%، 2% على التوالي. أما مهارة التعرف على الكلمة في السياق، فقد خصص لها كتاب الصف الأول 12%، وكتاب الصف الثاني 26%، وكتاب الصف الثالث 51% من المجموع الكلي للتدريبات. وحيث إن الهدف الأساسي من تنمية قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة هو وصول التلميذات إلى درجة من الاستقلالية والطلاقة والإتقان والسرعة في قراءة الكلمات المكتوبة فور رؤيتها، لذا فإن تدريبات التعرف في كتابي الصف الثاني والثالث لم تعط مهارة التعرف على الكلمة كوحدة حقها من الاهتمام مقارنة بعدد التدريبات المخصصة للتعرف على الكلمة في السياق، لذا كان التعرف على الكلمات كوحدة اصعب من التعرف على الكلمة في السياق، وذلك لعدم كفاية التدريب على تلك المهارة.

سادساً: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها هي إحدى اصعب مهارتين على تلميذات الصفوف الثلاث وأن هذه المهارة اصعب على تلميذات الصف الأول من الصف الثاني وعلى تلميذات الصف الثاني من الصف الثالث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أجريت على بعض مهارات التحليل الصوتي. ففي دراسة أجراها برادفورد Bradford (1954) للتعرف على قدرة التلاميذ في سن 6-8 سنوات على فصل الصوتيمات من الكلمات أي التعرف على الحرف الأول في الكلمة وهي إحدى مهارات التحليل الصوتي، وجد أن التلاميذ الأكبر سناً أكثر نجاحاً في ذلك. ووجد بروس (1964) أن التلاميذ الذين يتراوح عمرهم الزمني بين 5-7 سنوات وعمرهم العقلي بين 5-9 سنوات لا يستطيعون قراءة الكلمات بعد تجريدها من بعض الحروف أو المقاطع في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها. ولم يستطع صغار السن من التلاميذ قراءة الكلمات على الرغم من انهم قد تلقوا بعض التدريب على التحليل الصوتي (أي ربط الرمز المكتوب بالصوت المنطوق). ووجد ليفين وبيميلر Levin and Biemiller (1968) أن التلاميذ بين سن 7-9 يجدون صعوبة اكبر ويخطئون أكثر في قراءة الصوامت ذات النطقين عندما يكون أحد النطقين اقل شيوعاً من النطق الآخر، كما انهم يقرأونها بصورة أبطأ. ووجدا أن أخطاء التلاميذ تكون اقل عندما يكون الصامت في بداية الكلمة منها عندما يكون الصامت وسط الكلمة. وأشارت نتائج دراسة لي Lee (1957) إلى أن خروج الكلمة عن قواعد الإملاء ليس سبباً رئيساً في صعوبة القراءة، ولكنه سبب للخلط الذي يحدث أثناء قراءة الكلمات منفردة حيث لا يوجد سياق للوصول إلى المعنى.

وأظهرت نتائج هده الدراسة أن اصعب مهارات ربط الكلمة المكتوبة بنطقها على تلميذات الصفوف الثلاث هي: ربط الألف المقصورة داخل الكلمة بنطقها، دمج الحروف، التعرف على مواضع القطع والوصل في الكلام المتصل، ربط الأصوات المضعفة داخل الكلمة برموزها المكتوبة، ربط الهمزة داخل الكلمة بنطقها، ربط التنوين آخر الكلمة بنطقه، تعرف الحروف الزائدة في الكلمة، ربط الحرفيم الذي له نطقان بنطقيه، التعرف على الحروف المحذوفة في الكلمة، ربط علامة المدة داخل الكلمة بنطقها، ربط الصوتيم الذي له رسمان برسميه على التوالي.

وقد يرجع السبب في صعوبة مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها والمهارات الدقيقة التابعة لها على تلميذات الصفوف الثلاث عدم كفاية التدريب الذي تتلقاه التلميذات، حيث ركز كتاب الصف الأول على 6 مهارات دقيقة، وركز كتاب الصف الثاني على 13 مهارة دقيقة، وركز كتاب الصف الثالث على 7 مهارات دقيقة وتجاهلت التدريبات كثيراً من المهارات الدقيقة. ففي كتاب الصف الأول تجاهلت التدريبات المهارات الدقيقة التالية: ربط الحركات القصيرة وعلامة السكون بنطقها، ربط علامات التنوين والشدة والهمزة والمدة بنطقها، نطق الحرف الأول من الكلمة، نطق الهمزة في المواضع المختلفة، التمييز بين الكلمات التي تختلف في رمز واحد وصوت واحد.

وعلى مستوى الصف الثاني، تجاهلت تدريبات التحليل الصوتي المهارات الدقيقة التالية: التعرف على مواضع الوصل في الكلام المكتوب، وربط الأصوات المضعفة في الكلمات برموزها المكتوبة (مثل الصوامت بعد أل الشمسية واللام بعد لام الجر). وعلى مستوى الصف الثالث، تجاهلت التدريبات ما يلي: التعرف على الحروف التي تكتب ضمن حروف الكلمة ولا تنطق (مثل: الألف وسط كلمة "مائة"، الألف آخر الفعل المنتهي بواو الجماعة، الواو وسط كلمة "أولئك"، الواو آخر كلمة "عمرو"، الألف في آخر الاسم المنصوب المنون، همزة الوصل في آخر الفعل الأمر من الفعل الثلاثي، همزة الوصل في الأسماء مثل "امرأة، اسم"). وتجاهلت التدريبات مهارة التعرف على الأصوات التي تنطق ولا تكتب (مثل: همزة الوصل في البسملة، همزة الوصل في "ابن" و"ابنة" إذا وقعت بين علمين، الألف وسط كلمة "الله"، "اله"، الألف المحذوفة في اسم الإشارة "هذا"؛ ألف التنوين في حالة النصب "كتاباً، اللام في أسماء الموصول كما في "الذي"، همزة الوصل في أل التعريف في كل اسم دخلت عليه لام الجر كما في "للولد"؛ النون في كل كلمة منتهية بالنون إذا اتصلت بنون النسوة كما في "يتعاونّ"، وفي كل كلمة منتهية بالنون إذا اتصلت بنون الوقاية" اعنّي"، وفي كل كلمة منتهية بالنون إذا اتصلت بـِ "نا" مثل "آمنّا"). كما تجاهلت تدريبات التحليل الصوتي ربط الصوتيم الذيي له رسمان برسميه (مثل: التاء المربوطة المنقطة تنطق تاء كما في "السيارة حمراء"، والهاء آخر الكلمة كما في "له وجيه"، واو الجماعة بعد الفعل والواو الأصلية في الفعل وواو الجماعة بعد الاسم تنطق واو ممدودة وتكتب مختلفة كما في "كتبوا، يدعو، معلمو المدرسة"، التاء المربوطة التاء المبسوطة، النون تكتب "ن" و"تنوين"). وتجاهلت تدريبات التحليل الصوتي تدريب التلميذات على الكلمات التي تختلف في صوت واحد ورمز واحد، والتعرف على مواضع الوصل في الكلام المقروء، وربط الأصوات المضعفة في الكلمات برموزها المكتوبة (مثل الصوامت المشددة والصوامت بعد أل الشمسية واللام بعد لام الجر).

وتجدر الإشارة إلى أن العديد من الدراسات قد أشارت إلى أهمية مهارة ربط الرمز المكتوب بنطقه (التحليل الصوتي). فقد قام هاميل وماك نات Hammil and McNutt (1981) بدراسة ومراجعة 322 دراسة ارتباطية أجريت على مدى ثلاثين عاماً وذلك لحصر المتغيرات ذات العلاقة القوية بالقراءة، فوجدا أن الوسيط لمعاملات الارتباط في تلك الدراسات بين القراءة القدرة على التحليل الصوتي قد بلغ 0.17. وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن مناهج القراءة التي تركز على تدريس التلاميذ مهارات التحليل الصوتي (ربط الرمز المكتوب بنطقه) في المراحل الأولى لتعليم القراءة بصورة مكثفة تؤدي إلى تنمية قدرة التلاميذ على نطق

الكلمات بصورة افضل من المناهج التي تركز على المعنى واستخدام الطريقة الكلية. ووجد بوتس وسابينو Potts and Sapino (1968) وهارتليدج ولوكاس ومين Hartlage, Lucas and Mai (1972) أن تدريب تلاميذ الصف الأول على مهارات التحليل الصوتي قد أدى إلى اكتساب هؤلاء التلاميذ القدرة على نطق الكلمات نطقاً صحيحاً في القراءة الجهرية، وإلى اكتسابهم القدرة على التعرف على الكلمات بصورة افضل عند قراءة النص قراءة صامتة. ووجد Foorman, Francis, Novy and Liberman (1991) أن تدريب تلاميذ الصف الأول على ربط الرموز المكتوبة بأصواتها المنطوقة قد زاد من قدرتهم على القراءة والإملاء. ووجدت بار Barr (1972) أن التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الكلمات بطريقة التحليل الصوتي (الطريقة التحليلية) كانوا أكثر قدرة على قراءة الكلمات غير المألوفة من التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الكلمات بالطريقة الكلية.

سابعاً: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن القدرة على التحليل البنائي هي اصعب مهارات التعرف على تلميذات الصفوف الثلاث. وقد يعود السبب إلى عدم التدريب على تلك المهارة، إذ أن كتب القراءة المقررة على الصف الأول والثاني (الطبعة القديمة المستخدمة قبل عام 1411هـ) والثالث لم تخصص لتلك المهارة أية تدريبات، وخصص لها كتاب الصف الثاني طبعة (1411هـ) 14% من المجموع الكلي لتدريبات التعرف. وتشير نتائج البحوث إلى أن تدريب التلاميذ على التحليل البنائي، أي تجزئة الكلمة الغريبة إلى وحدات صغيرة ذات معنى، من شأنه أن يسهل عملية التعرف على الكلمات المكتوبة، كما أشارت نتائج البحوث إلى انه يمكن تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية ابتداء من الصف الأول على مهارات التحليل البنائي. حيث قامت هانسن Hansen (1966) بتدريب تلاميذ الصف الأول الابتدائي على التعرف على العلامات التي تضاف إلى أواخر الكلمات لتدل على زمن الفعل وصيغة الجمع للأسماء أو صيغة التفضيل وغيرها، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار يقيس القدرة على التعرف على تلك العلامات، ولكن لم يكن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من حيث القدرة العامة على القراءة. ولم يستخدم أي مقياس لاختبار قدرة التلاميذ على التعرف على الرموز المكتوبة.

ثامناً: أظهرت نتائج تحليل التباين أن إتقان التلميذات لمهارات تمييز المسموع والتمييز البصري وربط الحرف المكتوب بنطقه والتعرف على الكلمة في السياق يزداد من الصف الأول إلى الثاني ولا يزداد من الصف الثاني إلى الثالث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة. حيث وجدت جبسون وآخرون Gibson et al (1962) أن عدد أخطاء التلاميذ في التمييز البصري بين الرموز المكتوبة يقل كلما كبروا في السن.كما وجد روبلي وآش وبكلاند Rupley, Ashe and Buckland (1979) أن أخطاء التلاميذ في جميع مستويات التمييز البصري بين الحرفيمات تقل كلما ارتقى التلاميذ في الصف الدراسي. وقامت فيجان وميري ويذر (1990) Feagans and Merriwether بدراسة العلاقة بين القدرة على التمييز البصري بين الحروف والقدرة على القراءة والتحصيل لدى التلاميذ المتوسطين والتلاميذ المتأخرين دراسياً عبر سنوات المرحلة الابتدائية، فوجدتا أن التلاميذ المتأخرين دراسياً والذين كانوا يعانون من مشكلات في التمييز البصري في سن السادسة والسابعة قد ازداد أداؤهم في القراءة والتحصيل العام ضعفاً عبر صفوف المرحلة الابتدائية مقارنة بغيرهم من التلاميذ المتأخرين دراسياً والتلاميذ المتوسطين ممن لا يعانون من ضعف في القدرة على التمييز البصري.

أما بالنسبة لتساوي تلميذات الصفين الثاني والثالث في تلك المهارات، فهذا يتفق أيضا مع نتائج الدراسات الأخرى، حيث قامت دورنج Doehring (1976) باختبار مجموعة من التلاميذ في الصف التمهيدي وحتى الصف الثاني الثانوي في مجموعة من المهام التي تتطلب أنواعاً مختلفة من التعرف على الحروف والكلمات، فوجدت أن التطورات الرئيسة في قدرة التلاميذ على قراءة الكلمات تحدث في منتصف الصف الثاني.

إضافة إلى ما تقدم، فإن هذه النتيجة تتمشى منطقياً مع التسلسل الهرمي لمهارات التعرف. إذ أن المهارات الثلاث الأولى من المهارات التمهيدية التي تتدرب عليها التلميذات قبل البدء في تعلم مبادئ القراءة أو في المراحل الأولى من تعلم مبادئ القراءة، وتلميذات الصف الأول في المرحلة الأولى من تعلم مبادئ القراءة ولم يكتسبن بعد الطلاقة والمرونة والسرعة والحذق في التمييز سماعياً بين الكلمات التي تبدأ بنفس الصوت أو تنتهي بنفس الصوت أو على نفس الوزن وفي الانتباه بصورة دقيقة إلى طول الكلمة وعدد النقط للحرف ومكان النقط على الحرف ... الخ وربط الأوضاع المختلفة للحرف والحركات الطويلة والقصيرة وعلامات الشدة والسكون والتنوين والمدة والهمزة والألف المحذوفة بنطقها، لذا تفوقت تلميذات الصفين الثاني والثالث على تلميذات الصف الأول في تلك المهارات نتيجة لعامل الخبرة. وقد يرجع السبب في تساوي تلميذات الصفين الثاني والثالث في تلك المهارات إلى إتقانهن للحروف المكتوبة، وإلى قدرتهن على تمييز الأجزاء المتشابهة والمختلفة في الكلمات، وذلك بسبب الخبرة والتدريب على القراءة. إضافة إلى اكتسابهن السرعة والدقة في التعرف على الحروف بسبب عامل الخبرة. وقد يرجع سبب تفوق تلميذات الصفين الثاني والثالث على الصف الأول في القدرة على التعرف على الكلمة في السياق، لأنهن يتدربن على قراءة نصوص نثرية مكونة من جمل ويتدربن على ملء المكان الخالي في الجملة بالكلمة المناسبة. أما سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصفين الثاني والثالث فقد يعود إلى قدرة التلميذات على الاستفادة من سياق الجملة في اختيار الكلمة ذات المعنى المناسب للسياق، أما تلميذات الصف الأول فلا يتدربن على مثل هذه المهام.

أما تفوق تلميذات كل صف على الصف الذي يسبقه في القدرة على نطق الكلمة كوحدة، وربط الكلمة المكتوبة بنطقها والتحليل البنائي والقدرة على التعرف بشكل عام فقد يرجع السبب إلى أن هذه المهارات من المهارات المتقدمة. فالقدرة على التعرف على الكلمة كوحدة ترتبط بحصيلة التلميذات من المفردات وكثرة التدريب على القراءة. إضافة إلى أن حصيلة التلميذات من المفردات وخبرتهن في القراءة تزداد كلما ارتقين في الصف الدراسي. أما مهارة ربط الكلمة المكتوبة بنطقها فتضم مجموعة كبيرة من المهارات الدقيقة مثل التعرف على الحروف التي تكتب ولا تقرأ، والتعرف على الأصوات التي تنطق وليس لها حرف مكتوب يمثلها، والتعرف على الصوتيمات التي لها رسمان والحرفيمات التي لها نطقان، والمواضع المختلفة للهمزة في الكلمة...الخ. وحيث إن هذه المهارات اصعب، لذا يتم تعليمها للتلميذات تدريجياً، وكلما ارتقت التلميذات في الصف الدراسي، ازدادت معرفتهن بقواعد التهجئة وازداد حذقهن. وبالنسبة للقدرة على التحليل البنائي أي تجريد الكلمة المزيدة من حروف الزيادة فتتدرب تلميذات الصف الأول على قراءة كلمات مجردة في الغالب ولا يتدربن على قراءة كلمات مزيدة إلى درجة تمكنهن من التمييز بين الكلمة المجردة والمزيدة. ويرجع تفوق تلميذات الصف الثالث على تلميذات الصف الثاني إلى عامل الخبرة. أما تفوق تلميذات كل صف على الصف الذي يسبقه في القدرة العامة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام، فقد يرجع إلى أن عدد التلميذات اللواتي يستطعن الإجابة على أية مفردة من مفردات الاختبار إجابة صحيحة ينبغي أن يزداد من صف دراسي معين إلى الصف الذي يليه، لأن الاختبار يقيس مهارات ينبغي أن يزداد إتقان التلميذات لها كلما ارتقين في الصفوف الدراسية.

أما من حيث الاختلاف بين تلميذات الصف الواحد في درجة الصعوبة التي يواجهنها في كل مهارة، فهذا يشير إلى ضرورة اكتشاف المعلمة للتلميذات الضعيفات في كل مهارة بصورة دورية منذ البداية وقيامها بإعداد تدريبات علاجية لمعالجة نواحي القصور لدى هؤلاء التلميذات في هذه المرحلة المبكرة. ويمكن أن تشجع المعلمة كل تلميذة على قراءة بعض الكتب الإضافيةالمبسطة الخاصة بالأطفال كقصص الأطفال كلاً وفق مستوى نضجها القرائي وتقوم بتوجيه التلميذات في عملية اختيار الكتب وقراءتها.

تاسعاً: أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين كل مهارة من مهارات التعرف وباقي المهارات وبين كل مهارة من مهارات التعرف والقدرة العامة على التعرف. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج

الدراسات الأخرى. فقد قام هاميل وماك نات Hammil and McNutt (1981) بدراسة ومراجعة 322 دراسة ارتباطية أجريت على مدى ثلاثين عاماً وذلك لحصر المتغيرات ذات العلاقة القوية بالقراءة، فوجد ا أن القدرات المتعلقة باللغة المكتوبة مثل ربط الحرف المكتوب بالصوت المنطوق، ومعرفة الحروف الهجائية، والتمييز بين حرف وآخر تأتي في المقام الأول من حيث قوة ارتباطها بالقراءة، وتأتي قدرات اللغة المنطوقة مثل دمج الصوتيمات والتمييز بين الصوتيمات وغيرها في المقام الثاني. وقام كافال Kavale (1982) بمراجعة واستعراض 161 دراسة حول العلاقة بين مهارة الإدراك البصري والقراءة. فوجد أن التمييز البصري والذاكرة البصرية هما أكثر المتغيرات ارتباطاً بالتعرف على الرموز المكتوبة، وأن تلك العلاقة الارتباطية دالة. ووجد الباحثون منذ عام 1920م علاقة بين الإدراك البصري والمهارات القرائية. حيث وجدت دراسات جوينز Goins (1958) واولسون Olson (1968) ومونرو Monroe علاقة قوية بين التحصيل القرائي العام ودرجة التلميذ الكلية في الإدراك البصري. وأظهرت نتائج دراسات فوكس وروث، وكالفي، وبرادلي وبريانت، وهلفجوت وليبرمان وشانكوايلر وفيشر وكارتر وبيتش وهاردنج Beech and Harding (1984) وجود علاقة ارتباطية قوية بين إدراك الصوتيمات والقدرة على القراءة وعلى تعلم القراءة، أي أن الضعف في القراءة له علاقة بصورة خاصة بعدم القدرة على إدراك الأصوات والصوتيمات.

إضافة إلى ما تقدم، فإن النتيجة السابقة تدل على أن كل جزء من أجزاء الاختبار يقيس مهارة مستقلة من مهارات الاستعداد للقراءة والتعرف، وإذا كانت التلميذات يتدربن على مهارات الاستعداد والتعرف المختلفة، فإن قدرتهن العامة على التعرف على الرموز المكتوبة سوف تزداد في جميع المهارات، أي أن نموهن في مهارة ما سيسير جنباً إلى جنب مع نموهن في مهارة أخرى. وتشير هذه النتيجة إلى انطباق شروط الاختبار الجيد على اختبار التعرف المستخدم في هذه الدراسة من حيث الدقة والصلاحية لقياس مهارات التعرف المختلفة. فقد أشار هايوورد Hayward (1968) إلى انه حتى تكون أجزاء الاختبار صالحة لقياس إحدى المهارات، ينبغي أن يكون كل جزء من أجزاء الاختبار مستقلاً عن الأجزاء الأخرى إلى حد ما، وينبغي أن يكون معامل الارتباط بين الأجزاء اقل من 0.65، أي كلما كان معامل الارتباط بين أجزاء الاختبار منخفضاً، كانت تلك الأجزاء تقيس مهارات مستقلة تتطلب الإجابة على مفردات ذلك الجزء قدرة معينة دون تداخل بين المهارات الأخرى. لذا فإن عملية تدريب التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة ينبغي أن تركز على جميع مهارات الاستعداد للقراءة والتعرف بنفس الدرجة ولا تتجاهل أيا منها، لأن ذلك سيؤثر سلباً على نمو التلميذات في القدرة على التعرف على الرموز المكتوبة بشكل عام.

APPENDIX 1

ملحق البحث

اختبار مهارات التعرف في اللغة العربية

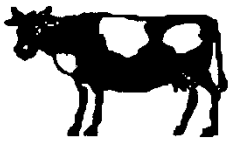
اختبار قراءة تشخيصي
للصف الاول والثاني والثالث الابتدائي
بالمملكة العربية السعودية

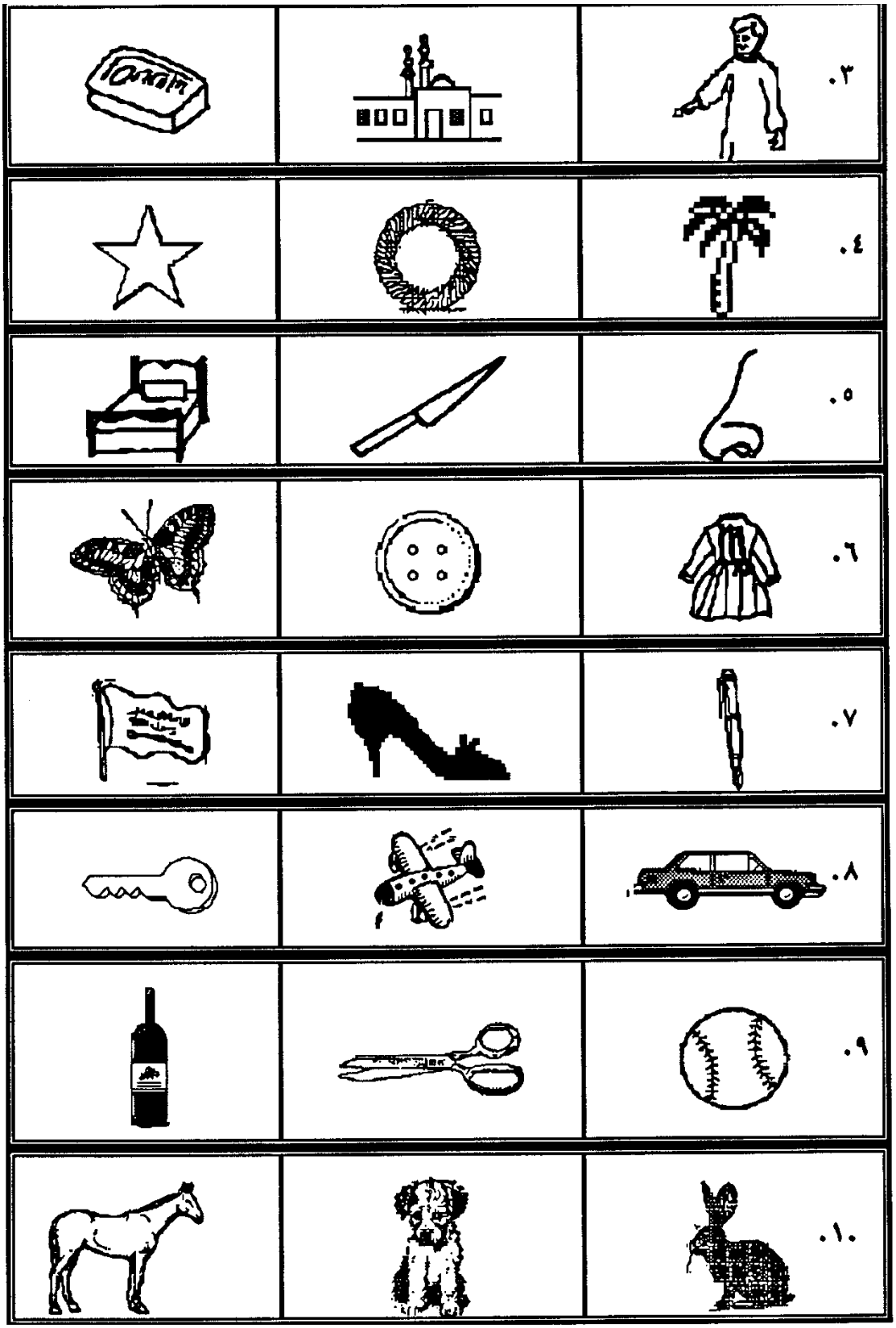
تأليف
أ.د. ريما سعد الجرف

اسم التلميذة:ـــــــــــــ الصف: ـــــ
المدرسة: ـــــــــــــ المدينة: ـــــ
تاريخ الاختبار: ـــــــــــــ العمر: ـــــ

اختبار تمييز المسموع

انظري الى الصور الثلاث في كل صف . قولي اسم كل صورة في ذهنك تجدي ان صورتين منها تبدآن بنفس الحرف ، او تنتهيان بنفس الحرف او على نفس الوزن . اما الصورة الثالثة فهي مختلفة . ضعي علامة ✓ تحت الصورة المختلفة .

مثال ١ ✓		
مثال ٢		✓
مثال ٣	✓	
مثال ٤	✓	
٠١		
٠٢		


٣.
٤.
٥.
٦.
٧.
٨.
٩.
١٠.

اختبار التمييز البصري

انظرى الى الحرف او الكلمة الكلمة الموجودة على يمينك ثم ضعي دائرة حول الحرف المطابق او الكلمة المطابقة له بين مجموعة الحروف والكلمات الى اليسار.

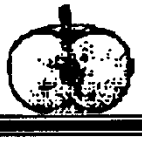
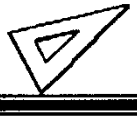
مثال ١ : ن ت (ن) ب ث

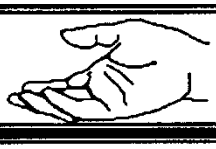
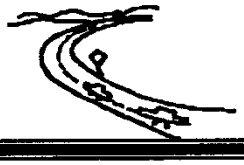
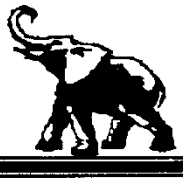
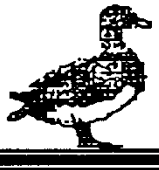
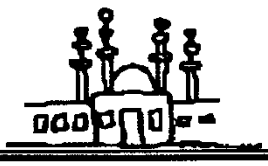
مثال ٢ : يـ تـ ثـ (يـ) بـ

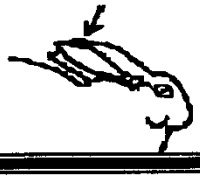
مثال ٣ : أقدام أقزام أفرام أقزام (أقدام)

١.	ك	لء	ن	ل	ك
٢.	س	ش	ش	س	ش
٣.	ح	خ	ح	ج	خ
٤.	ـة	ـه	ـه	ـة	ـة
٥.	ـف	ـق	ـف	ـمـ	ـه
٦.	شـ	تـ	ـثـ	شـ	سـ
٧.	صـ	صـ	ضـ	ـفـ	منـ
٨.	بٌ	بَ	بُ	بً	بٌ
٩.	ض	ضآ	ضاً	صأ	ض
١٠.	غٌ	غٌ	غٌ	غً	غَ
١١.	ك	كُ	ك	كَ	ك
١٢.	صْ	صْ	صَ	صّ	ض
١٣.	ث	ثّ	ث	ثً	ث
١٤.	طٌ	طٌ	طاً	طّ	طٌ
١٥.	هـ	هـّ	هـَ	هـُ	هـ
١٦.	إلى	إلي	آلى	إلى	آلي
١٧.	الآنية	الأنه	آلانه	الآنية	لأنه
١٨.	ندى	نرى	فدى	ندي	ندى
١٩.	عَطَش	عَطْشى	عَطَش	عَطَشي	غَطَش
٢٠.	صغيرة	منيرة	ضفيرة	صفيره	صغيرة
٢١.	أخلاق	أعلاف	أخلاق	أحلاف	لحلاق
٢٢.	وللعبادة	ولغباره	وعبارة	وغباوة	وللعبادة
٢٣.	أظْلَلْتْني	أضْلْتْني	أظْلَتْني	أظْلَلْتَني	أظْلاّني
٢٤.	يَضْحَكون	يَضْحَكوا	تَضْحَكين	يَضْحَكون	تَضْحَكون
٢٥.	إسْتِطلاع	إسْتِصلاح	إسْتِطْلاع	إسْتِقْلال	إسْتيضاح

اختبار ربط الحرف المكتوب بنطقه

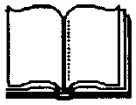
انظري الى الصورة ، قولي اسمها ثم ضعي دائرة حول الحرف الموجود فيه .
مثال ١ : ط ف ح (هـ)
مثال ٢ : ق (ف) ل ن 
مثال ٣ : (نـ) تـ بـ يـ
مثال ٤ : فَ فْ (فِ) فُ
١. ذ ز د ظ
٢. ك ن ف ق
٣. ظ ذ ض د
٤. ث ذ ت س 
٥. ثـ شـ ش سـ
٦. عـ ـع ع ـعـ
٧. عـ ـعـ ع ـعـ

٨.	ى	ـيـ	ـي	ي	
٩.	ـعـ	ع	ـع	ـعـ	
١٠.	هـ	ـهـ	ة	ـة	
١١.	ي	ـيـ	ـيـ	ـي	
١٢.	كو	كُ	كُّ	كْ	
١٣.	في	فْ	فِـ	فى	
١٤.	طَ	طْ	طا	طْ	
١٥.	مَ	مِ	مْ	مُ	
١٦.	رْ	رُّ	رُ	رَي	
١٧.	أ	أأ	ءَ	آ	

١٨. إ آ أ ءَ	
١٩. ذن ذٌ ذاً ذِ	
٢٠. آ ى أ ي	

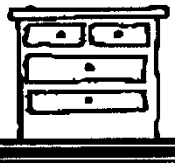
اختبار تعرف الكلمة منفردة

اقرئي الكلمات الثلاث ثم ضعي دائرة حول الكلمة الدالة على الصورة .

مثال : كُتَيِّب (كِتاب) كاتِب 

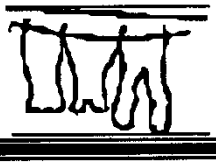
١. عُلِم عَلَّم عَلَم

٢. بَنَت نَبات بَنات

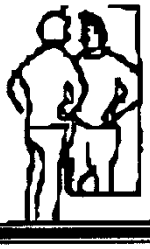
٣. دارِج دَرّاجة أدْراج 

٤. فول فُلّ فَوال

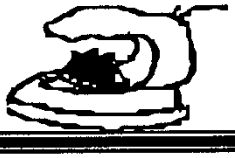
٥. حَمّام حَمام حَمَم



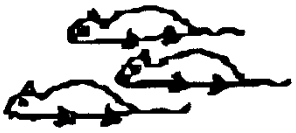
٦. غَسّال غَسَل غَسيل



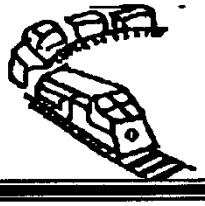
٧. مِراءة مَرْأة مِرْآة



٨. مِكواة مَكْوي مَكاوي

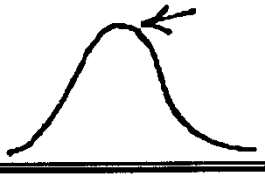


٩. فَأْران فأراً فئران



١٠. قَطَرات قِطارات قَطْرَتان

١١. يستحمون تستحمين يستحمان



١٢. قِمَّة جِبال قِمَّةُ لِجَبَل قِمَّةُ الجَبَل

١٣. ذِئْبُنا وَغَزالُنا ذِئْبٌ وَغَزالٌ ذِئْبان وَغَزالان	
١٤. شَطَأُ النَّهار شاطِىءُ النَّهْرِ شَطُّ الأنْهار	
١٥. رَكِبَ وَلَدان الحِصانَ رَكِبَ الوَلَدُ حِصانا يَرْكَبُ والِدٌ حِصانَهُ	

اختبار تعرف الكلمة في السياق

اقرئي كل جملة والكلمات الثلاث التي امامها ثم ضعي دائرة حول الكلمة المناسبة للفراغ.

مثال : لَعِبَ مُحَمَّدٌ ـــ كبير (بالكرة) كَلْب

١. يطيرُ العُصْفورُ فَوْقَ ـــ	دخول	تَعَبَ	الشَجَرة
٢. الجَبَلُ ـــ	يَصيح	عالٍ	أليف
٣. اشْتَرى طَلال ـــ	سَريع	يَكْتُب	فاكِهة
٤. ـــ إياد مُسْرِعاً	نَجَحَ	ذَهَبَ	أغْلَقَ
٥. فَتَحَتْ أرْوى ـــ	الحِذاء	الصَحْراء	النافِذة
٦. قَسَّمَ المُحْسِنُ أمْوالَهُ على ـــ	الحيوانات	السَيّارات	المُحْتاجينَ
٧. يَحْرُثُ الفَلاحُ الأرْضَ ـــ	بالمِحْراث	بالبَقَرة	بالفأس
٨. لا طعامَ عِنْدَهُم ولا ـــ	غابة	مَأوى	حَياة
٩. في جِسْمِ الإنْسان ـــ دقيقة	آلات	أدَوات	أجْهِزة
١٠. يَسْتَحَقُّ المُجْتَهِدُ ـــ عَظيمةً	مُكافئة	مُكافئوه	مُكافأة

اختبار ربط الكلمة المكتوبة بنطقها

استمعي الى الكلمة او السؤال الذي تقوله المعلمة جيداً ثم اقرئي الكلمات الثلاث الموجودة امامك وضعي خطاً تحت الكلمة المطابقة لها.

مثال ١: هدأ هدىء (هدوء)

مثال ٢: (أعطيك الكيس) أعطي الكيس أعطي كيس

مثال ٣: وَضَعَتْ باقة (تمام)

١.	آمن	أمِن	آمِن
٢.	طالَت	تَلَت	طَلَّت
٣.	بِضاعة	بِدْعة	بِضْعة
٤.	آثَر	أثَر	آثار
٥.	فَرَّق	فَرَق	فارَق
٦.	زَأر	زائِر	زَئير
٧.	يُسرا	يسرة	يسرى
٨.	مَلأ	مَلْء	مَلاء
٩.	للاعب	لي لَعِب	لِلَعب
١٠.	يَأْخُذ	يُؤاخِذ	يُؤْخَذ
١١.	يَحْيي	يَحْيى	يَحْيا
١٢.	فَسَأل	فأسأل	فَسُئِل
١٣.	أذِن	أذىً	أذان
١٤.	جَزاؤه	جَزاءه	جَزائه
١٥.	كَفَراشة	كُل فراشة	كالفراشة
١٦.	بِرجوع	بي رجوع	بالرجوع
١٧.	لا أسْتَمِرّ	لأسْتَمَر	لَسْتَ مر
١٨.	لليْمون	اليمون	لليْمون
١٩.	اسْتَأصَل	اسْتِئصال	استوْصِل
٢٠.	بل إرواء	بلا إرواء	بالإرواء
٢١.	جاءَ حْمَد	جاءَا أحْمَد	جاءَ أحْمَد
٢٢.	وَراءَ رَجُل	وَراءَ الرَجُل	وَراءَ رجال
٢٣.	نَصَبَ السُلَّم	نَصَبوا سُلَّم	نَصَبوا السُلَّم
٢٤.	مَسافَة طَويلة	مَسافَتان طويلة	مَسافات طَويلة
٢٥.	قِطْعَتان من الحَلْوى	قِطْعَةٌ مِن حَلْوى	قِطْعَةٌ مِنَ الحَلْوى

٢٦. الولد	البيت	التي
٢٧. القلم	الذين	الجرة
٢٨. يبني	النساء	نسيج
٢٩. الربيع	الثعلب	الحائط
٣٠. عمروا	عمرا	عَمرو
٣١. أيْمَن	نامي	يَلْجَأُ
٣٢. يَعيشا	لَعبوا	أخَذا
٣٣. يُلاحِظ	أدْفَع	سَلْمى
٣٤. هذا	هنا	هكذا
٣٥. عصي	عصا	عصي

اختبار التحليل البنائي

فيما يلي ثلاث كلمات كبيرة بداخل كل منها كلمة صغيرة مشتركة بينها.
اقرئي كل كلمة ثم ضعي دائرة حول الكلمات الصغيرة المشتركة بينها.
مثال ١: شَرِبْتُ أشْرَب سَنَشْرَب
مثال ٢ : الولَد وَلَدُهُ لِلولَدِ

١. مِنْهُ	مَنْها	مَنْكَ
٢. فيكُم	فينا	فيكُنَّ
٣. أجَلسْتَ	لِيَجْلِس	سَأجْلِسُ
٤. سَمِعْتُك	سَمِعْناهُم	فَلْنَسْمَعْكُما
٥. صافَية	صافِيات	صافِيَتان
٦. سيكتب	كتبنا	كتبتم
٧. الطائرة	للطائرتين	والطائرات
٨. كبيرات	كبيرة	الكبير
٩. زرعوا	فليزرع	زرعوه
١٠. قلمي	القلم	قلمها

المراجع العربية

1. الجرف، ريما سعد· (1992)· تصنيف تدريبات التعرف في كتب القراءة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية الرياض: جامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.
2. حتاملة، إبراهيم وجرادات، ضرار والعمري، خالد (1986). تحليل وتقويم أخطاء القراءةوالاستيعاب لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الأردن. المجلة التربوية، المجلد 3، العدد 7،01-101.

3. السعيد، عبدالعزيز محمد وآخرون (8791)· بحث مشكلة تردي القراءة والكتابة في الصفالأول الابتدائي. الرياض.
4. ـــــــ (1891م). دراسة مستوى القراءة والكتابة لدى طلاب الصف الثاني في بعض المدارس الابتدائية بمدينة الرياض الرياض: وزارة المعارف.
5. سلطان، حنان عيسى (5891)· قياس قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض علىالقراءة: دراسة ميدانية. دراسات تربوية: مجلة كلية التربية بجامعة الملك سعود، المجلد2، 301- 541·
6. الصمادي، عقلة محمود والربضي، سليم (8891) التباين اللغوي في القراءة الشفوية لدى طلبةالسادس الابتدائي والثالث الإعدادي والثاني الثانوي في مدارس مدينة اربد فيالأردن. المجلة التربوية، المجلد 5 ، العدد 71، 99-711·
7. لطفي، محمد قدري (7591)· التأخر في القراءة: تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية:بحث تجريبي. القاهرة: مكتبة مصر بالفجالة·
8. الملا ، بدرية سعيد (7891). التأخر في القراءة الجهرية: تشخيصه وعلاجه. الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع·

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Allington, R. & Strange, M. (1977). Effects of grapheme substitution in connected text upon reading behavior. Visible Language, 11, 285-297.
2. Anderson, P. & Lapp, D. (1979). Language skills in elementary education. (3rd. Ed.). Macmillan Publishing Co.
3. Barr, R. (1972). The influence of instructional conditions on word recognition errors. Reading Research Quarterly, 7, 509-529.
4. Beech, J. & Harding, L. (1984). Phonemic processing and the poor reader from a developmental point of view. Reading Research Quarterly, 19, 357-366.
5. Biemiller, A. (1970). The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read. Reading Research Quarterly, 6, 75-96.
6. Bradford, H. (1954). Oral-aural differentiation among basic speech sounds as a factor in spelling readiness. Elementary School Journal, 54, 354.
7. Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read - a causal connection. Nature, 301, 419-421.
8. Bruce, D. (1964). The analysis of word sounds by young children. British Journal of Educational Psychology, 34, 158-170.
9. Burmeister, L. (1983). Foundations and strategies for teaching children to read. Addison Wesley Publishing Co.
10. Calfee, R. C. (1977). Assessment of independent reading skills: Basic research and practical applications. In A. S. Reber and D. L. Scarborough (Eds.) Toward a psychology of reading. Hillsdale, N. J.: Lawrence /Erlbaum.

11. Calfee, R., Lindamood, P. & Lindamood C. (1973). Acoustic-phonetic skills and reading-kindergarten through twelfth grade. Journal of Educational Psychology, 64, 293-398.
12. Chall, J. (1983). Stages of reading development. McGraw-Hill BookCompany.
13. Clark, M. (1970). Reading difficulties at schools. Penguin Books.
14. Clark, M. (1979). Reading difficulties at schools. London: Heinemann Educational Books.
15. Cohen, A & Schwartz, E. (1975). Interpreting errors in word recognition. The Reading Teacher, 28, 534-537.
16. Coleman, E. (1970). Collecting a data base for a reading technology. Journal of Educational Psychology, monograph, 61, 1-23.
17. Cunningham, P. (1985). First grade' simultaneous use of context and initial consonant cues to decoding unfamiliar-in-print words. Reading Improvement, 22, 132-137.
18. Doehring, D. (1976). Acquisition of rapid responses. Monographs of the Society for Research in Child Development, 41 (2, Serial No. 165).
19. Duffy, G. G. & Sherman, G. B. (1977). Systematic reading instruction. (2nd ed.). New York: Harper & Row.
20. Durkin, D. (1983). Teaching them to read. (4th ed.). Allyn & Bacon Inc.
21. Durrell, D. & Murphy, H. (1963). Boston University research in elementary school reading, 1933-1963. Boston University Journal of Education, 146, 3-53.
22. Ehri, L. & Wilce, L. (1980). Do beginners learn to read function words better in sentences or in lists? Reading Research Quarterly, 15, 451-475.
23. Far, R., & Fay, L., Negley, H. (1978). Then and now: Reading achievement in Indiana (1944-1945 and 1976). Indiana University: Indiana.
24. Far, R., Tuinman, J. & Rowls, M. (1974). Reading achievement in the United States: Then and now. Indiana University: Indiana.
25. Feagan, L. & Merriwether, A. (1990). Visual discrimination of letter-lik forms and its relationship to achievement over time in children with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 23, 7, 417-424.
26. Finch, F. & Gillenwater, V. (1949). Reading achievement then and now. Elementary School Journal, 49, 446-454.
27. Flood, J. & Lapp, D. (1981). Language/reading instruction for the young child. Collier Macmillan Publishers.
28. Florida, Jacksonville. (1972). Summary test results: achievement test grades 1, 2 & 3. Test and Measurement Unit, Research and Program Evaluation Section, Duval County School District Board.
29. Foorman, B., Francis, D., Novy, D., & Liberman, D. (1991). How letter-sound instruction mediates progress in first grade reading and spelling. Journal of Educational Psychology, 83, 456-469.

30. Foorman, B.R. and Liberman, D. (1989). Visual and phonological processing of words: A comparison of good and poor readers. Journal of Learning Disabilities, 22, 6, 349-355.
31. Fox, B. & Routh, D.K. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills: Revisited. Journal of Educational Psychology, 76, 6, 1059-1064.
32. Gibson, E., Gibson, J. & Pick, A. Osser, H. (1962). A Developmental study of the discrimination of letter-like forms. Journal of Comparative and Physiological Psychology, 55, 897-906.
33. Goins, J. (1958). Visual perceptual abilities and early reading progress. University of Chicago Press: Chicago.
34. Goodman, K. (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. Elementary English, 43, 639-643.
35. Goodman, K. (1970). A linguistic study of cues and miscues in reading. (3rd ed.). New York: Harper and Row.
36. Guttentag, R. & Haith, M. (1980). A longitudinal study of word processingby first grade children. Journal of Educational Psychology, 72, 701-705.
37. Hammil, D. & McNutt, G. (1981). The correlates of reading: The consensus of thirty years of correlational research. Pro-Ed: Texas.
38. Hansen, I. W. (1966). First grade children work with variant word endings. Reading Teacher, 19, 505-511.
39. Hartlage, L.C., Lucas, D. G. & Main, W. H. (1972). Comparison of three approaches to teaching reading skills. Perceptual and Motor Skills, 34, 231-232.
40. Helfgott, J.A. (1976). Phonemic segmentation and blending skills of kindergarten children: Implications for beginning readingacquisition. Contemporary Educational Psychology, 1, 157-169.
41. Hillerich, R. L. (1977). Reading fundamentals for preschool and primary children. Charles E. Merrill Publishing Co.
42. Ives, J., Bursuk, L. & Ives, S. (1979). Word identification techniques. Rand McNally College Publishing Co.
43. Jenkins, J., Bausell, R., & Jenkins, L. (1972). Comparisons of letter name and letter sound training as transfer variables. American Educational Research Journal, 9, 75-86.
44. Juel, C. (1080). Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill. Reading Rsearch Quarterly, 3, 358-375.
45. Kamhi, A. & Catts, H. (1989). Reading disabilities: A developmentallanguage perspective. Boston: College-Hill Press.
46. Kaluger, G. & Kolson, C. J. (1978). Reading and learning disabilities. (2nd ed.). Columbus: Merrill Publishing Co.

47. Kavale, K. (1982). Meta-analysis of the relationship between visual perceptual skills and reading achievement. Journal of Learning Disabilities, 15, 42-51.
48. Laberge, D. & Samules, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, 6, 293-323.
49. Lee, W. (1957). Spelling irregularities and reading difficulty in English. National Foundation for Educational Research.
50. Levin, H. & Biemiller, A. (1968). Words vs. Pseudo words. In H. Levin, E. J. Gibson & J. Gibson (Eds.), The analysis of Reading Skill. U.S. Department of Health, Education & Welfare.
51. Lewkowics, N. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. Journal of Educational Psychology, 72, 686-700.
52. Lewkowics, N. & Low, L. (1979). Effects of visual aids and word structure on phonemic segmentation. Contemporary Educational Psychology, 4, 238-252.
53. Liberman, I. Y. (1973). Segmentation of the spoken word and reading acquisition. Bulletin of the Orton Society, 23, 65-77.
54. Liberman, I.Y., Shankweiler, D. (1985). Phonology and the problems of learning to read: an unnatural act. Bulletin of the Orton Society, 30, 179-196.
55. Liberman, I. Y., Shankweiler, D. Fischer, F., Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. Journal of Experimental Child Psychology, 18, 201-212.
56. Liberman, I. Y., Shankweiler, D., Orlando, C., Harris, K. and Berti, F. (1971). Letter confusions and reversals of sequence in the beginning reader: Implications for Orton's theory of development dyslexia. Cortex, 7, 127-142.
57. Lien, A. J. (1976). Measurement and evaluation of learning. (3rd ed.). Wm. C. Brown Company Publishers: Dubuque, Iowa.
58. Los Angeles Unified School District. Summary report, primary reading testing program, May 1971. Report No. 317. Measurement and Evaluation Branch.Los Angeles Unified School District. Summary report of primary reading testing program, May 1972. Report No. 323. Measurement and Evaluation Branch.
59. Lundberg, I. Frost, J. & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. Reading Research Quarterly, 23, 263-284.
60. Malmquist, E. (1958). Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
61. Marchbanks, G. & Levin, H. (1965). Cues by which children recognize words. Journal of Educational Psychology, 56, 57. ‘

62. March, G. & Minoe, R. (1977). Training preschool children to recognize phonemes in words. Journal of Educational Psychology, 69, 748-753.
63. Miller, V. & Lanton, W. (1956). Reading achievement of school children -- then and now. Elementary English, 33, 91-97.
64. Monroe, M. (1935). Reading aptitude tests for the prediction of success and failure in beginning reading. Education, 56, 7-14.
65. Morris, J., Capy, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979) Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? Cognition, 7, 323-331.
66. Ohnmacht, D. (1969). The effects of letter knowledge on achievement in reading in the first grade. Paper presented at American Educational Research Association meeting in Los Angeles. ERIC Document Reproduction Service ED 028 913.
67. Olson, A. (1966). School achievement, reading ability and specific visual perception skills in third-grade. Reading Teacher, 19, 490-492.
68. Olson, J. P. & Dillner, M. H. (1982). Learning to teach reading in the elementary school. (2nd ed.). Macmillan Publishing Co., Inc.
69. Potts, M. & Savino, C. (1968). The relative achievement of first graders under three different reading programs. Journal of Educational Research, 61, 477-450.
70. Pratt, A.C. & Brady, S. (1988). Relationship of phonological awareness to reading disability in children and adults. Journal of Educational Psychology, 80, 3, 319-323.
71. Rosner, J. & Simon, D. (1971). The Auditory Analysis Test: An initial report. Journal of Learning Disabilities, 4, 384-392.
72. Rupley, H. Ashe, M. & Buckland, P. (1979). The relationship between letter-like forms and word recognition. Reading World, December, 113-123.
73. Samuels, S. (1972). The effect of letter-name knowledge on learning to read. American Educational Research Journal, 9, 65-74.
74. Santa, C. (1975). Visual discrimination and word recognition. Reading Improvement, 12, 245-250.
75. Smith, H. & Eaton, M. (1945). Analysis of the proficiency in silent reading of 15206 sixth grade pupils in 648 schools in Indiana. Bulletin of the School of Education, Indiana University, 21,6.
76. Stanovich, K. (19860. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly, 21, 360-407.
77. Travers, R. (1973). Educational psychology: A scientific education for educational practice. New York: MacMillan Co.
78. Tunmer, E. & Nesdale, A. (1985). Phonemic segmentation skill and beginning reading. Journal of Educational Psychology, 77, 4, 417-427.
79. Tunmer, E, Herriman, M. & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. Reading Research Quarterly, 23, 134-158.

80. Vernon, M. (1957). Backwardness in reading. Cambridge University Press.
81. _____ (1971). Reading and its difficulties. Cambridge University Press.
82. Wagner, R. & Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. Psychological Bulletin, 101, 192-212.
83. Wallach, M. & Wallach, L. (1976). Teaching all children to read. Chicago: University of Chicago Press.
84. Williams, J. (1979). The ABD's of reading: A program for the learning-disabled. In L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.). Theory and practice of early reading (Vol. 3). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
85. Williams, J. (1986). The role of phonemic analysis in reading. In J. Torgesen & B. Wong (Eds.), Psychological and educational perspectives on learning disabilities. 399-416. San Diago: Academic Press.
86. Williams, J., Blumberg, E. & Williams, D. (1970). Cues used in visual recognition. Journal of Educational Psychology, 61, p. 310.
87. Williams, M. & Knafle, J. (1977). Comparative difficulty of vowel and consonant sounds for beginning readers. Reading Improvement, 14, 1, 2-10.
88. Witty, P. & Coomer, A. (1951). How successful is reading instruction today? Elementary English, 28, 451-478.

Information about the author

Ph.D., Professor Reima Saado Al-Jarf
King Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia
reima.al.jarf@gmail.com

УДК 811

THE EDUCATIONAL AND THEMATIC CONTENT OF THE LEVEL MODEL ARABIC TEACHING

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ УРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ АРАБСКОМУ ЯЗЫКУ

И.Д. Ибрагимов
Пятигорский государственный университет
ibragimid@mail.ru

Submission Date: 06.02.18

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы учебно-методического и тематического содержания уровневой модели обучения арабскому языку, которая в настоящее время активно реализуется в ряде вузов Российской Федерации, в первую очередь в Пятигорском государственном университете.

Уровневая модель обучения иноязычной коммуникативной компетенции на арабском языке представляет собой инновационную модель обучения, обеспечивающую формирование комплекса иноязычных коммуникативных компетенций будущих переводчиков и преподавателей арабского языка.

Уровневая модель обучения арабскому языку имеет универсальный характер и может быть применена как при очной, так и дистанционной формах обучения. Она создана для условий овладения арабским языком, в которых язык обучения является русский. Основными задачами уровневой модели обучения являются организация поэтапного овладения студентами коммуникативной компетенцией на арабском языке со всеми ее компонентами и регулярный прозрачный контроль и объективная оценка знаний, навыков, умений, компетенций обучающихся с целью минимизации или полного устранения субъективного фактора при оценивании.

Комплекс реализации уровневой модели обучения арабскому языку включает в себя различные средства, которые подробно рассмотрены в данной статье. Серьезное внимание уделяется рассмотрению тематической и структурной составляющих учебно-методических материалов. Приведены виды электронных образовательных ресурсов, используемых в ходе реализации уровневой модели обучения арабскому языку.

Ключевые слова: *уровневая модель обучения, арабский язык, учебные материалы, тематическое содержание, инновационные методы обучения, этапы обучения*

Abstract

The paper deals with the educational and thematic content of the level model Arabic teaching actively used in many higher institutions of the Russian Federation particularly at Pytigorsk State University.

The level model teaching of the foreign language competence in Arabic is an innovative model of teaching that provides the formation of the foreign language communicative competence for future Arabic teachers and interpreters.

The level model Arabic teaching is of the universal character and can be used in full-time and distant education. It is created for teaching Arabic in the Russian environment. Among the main tasks of the level model teaching are the organization of the step-by-step mastering of Arabic communicative competence including all the components by students, regular transparent control and objective assessment of their knowledge, skills and competence in order to minimize or complete elimination of the subjectivity while assessing the students.

The complex of implementing the level model Arabic teaching includes different means described in the paper. The thematic and structural components of the educational materials are under serious consideration. The types of the electronic educational resources used in the level model Arabic teaching are introduced.

Keywords: *level model teaching, the Arabic language, educational materials, thematic content, innovative methods of teaching, education stages*

ВВЕДЕНИЕ

Как известно, уровневая модель обучения арабскому языку представляет собой некий лингводидактический компендиум, обеспечивающий формирование комплекса иноязычных компетенций.

Уровневая модель обучения арабскому языку [Ибрагимов, 2017, С. 244-249.] в первую очередь предназначена для студентов-русофонов, овладевающими арабским языком в рамках шести этапов обучения, особенностью каждого из которых является корреляция этапа и соответствия уровня владения арабским языком. Первые пять этапов предполагают комплексную подготовку специалиста по арабскому языку. Шестой этап предполагает подготовку специалиста по определенному направлению (по определенной сфере профессиональной деятельности). Для каждого этапа определены и подробно расписаны тематика устной речи, грамматические темы и лексические единицы, которые нами определены как тематическое содержание уровневой модели обучения арабскому языку. Также разработаны новые учебно-методические материалы, критерии оценивания и параметры контроля

иноязычных компетенций, прописаны методические действия на каждом этапе обучения.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Одним из важнейших условий успешного внедрения и реализации уровневой модели обучения арабскому языку является обеспечение образовательного процесса средствами обучения, которые в методике обучения иностранным языкам понимаются как материальные средства обучения – учебники, пособия [Шатилов, 1986, С. 295], все то, что оказывает помощь в процессе изучения (обучения) иностранного языка. «Средства обучения могут быть: обязательными (основными) и вспомогательными; ориентированными на ученика и на учителя; техническими, нетехническими» [Соловова, 2003, С. 239]. С учетом вышеупомянутых определений средств обучения под учебно-методическим сопровождением уровневой модели мы подразумеваем комплекс инновационных материалов, необходимых для формирования компетенций, обеспечивающих профессиональное владение арабским языком. Данный комплекс реализации уровневой модели обучения арабскому языку включает в себя следующие виды основных и вспомогательных средств:

1. Средства обучения профессиональному арабскому языку (основные ив вспомогательные) на печатной основе (на бумажном носителе).
2. Электронные образовательные ресурсы (основные и вспомогательные).
3. Аудиовизуальные средства (основные и вспомогательные).

Обратимся к их рассмотрению.

1. Основные средства обучения профессиональному арабскому языку на печатной основе.

1.1. Учебники арабского языка [Ибрагимов, 2015, 647 с., Ибрагимов, 2015, 620 с., Ибрагимов, 2015, 532 с.].

На каждом этапе обучения используется соответствующий учебник как основное средство обучения арабскому языку и реализации уровневой модели обучения арабскому. Учебник в полной мере соответствует к заданным требованиям к уровню владения арабским языком на каждом этапе обучения.

Учебник включает в себя полный объем лексики соответствующего этапа. На втором и последующих уровнях в соответствии с принципом тематической цикличности ранее усвоенная лексика повторяется, с одновременным расширением лексического запаса по данной тематике (спиралевидная

модель обучения). Учебник включает в себя объем грамматического материала соответствующего уровня, а также грамматический материал предыдущих уровней.

Учебник содержит необходимое число упражнений, направленных на формирование всех компетенций, важных для успешного овладения профессиональным арабским языком, степень сформированности которых соответствует требованиям уровня.

Структурно все учебники состоят из десяти блоков, каждый из которых состоит из десяти уроков. Деление на блоки обусловлено реализацией принципа цикличности. Каждый блок завершается пробными испытаниями по определению степени сформированности компетенций соответствующего этапа (текущий мониторинг сформированности компетенций). Таким образом, у студентов есть возможность целенаправленно готовиться к промежуточному и итоговому мониторингу сформированности компетенций на каждом уровне владения арабским языком.

Пять учебников арабского языка должны содержат 45 тем устной речи, около 9000 лексических единиц, охватывают основную грамматику арабского языка. На каждую тему уделяется не менее 20 часов аудиторной (контактной работы), что обеспечивает успешную сформированность всех компетенций. Грамматический материал на первых трех этапах обучения студенты изучают на русском языке. Это связано с тем, что на начальных этапах обучения студентам трудно овладеть грамматическим материалом на арабском языке. На четвертом и пятом этапах обучения грамматический материал изучается на арабском языке. Это позволяет расширить не только лексический запас студентов за счет изучения специализированных грамматических терминов, но и обеспечивает возможность повторить и/или расширить собственно грамматическую составляющую арабского языка. В настоящее время полностью готовы учебники по трем первым уровням.

Уровневая модель обучения арабскому языку предполагает четкое распределение учебного материала на каждом этапе. В качестве примера деления этапов обучения по тематическому признаку, мы приведем таблицу тем, на основе которых строится содержание учебников по каждому уровню, а также содержание большинства компонентов (компетенций) арабского языка:

Таблица 1. Тематическое деление содержания уровневой модели

Блок / Тема	**1 ЭТАП**	**2 ЭТАП**	**3 ЭТАП**	**4 ЭТАП**	**5 ЭТАП**	**6 ЭТАП**
1	-	Рынок	Отдых	Образование	Политика	**Политика**
2	-	Шопинг	Туризм	СМИ	Юриспруденция	**Социальные проблемы**
3	-	Еда	Почта	Проблемы экологии - Загрязнение окружающей среды; - глобальное потепление	Мировые корпорации и компании	**Экономика**
4	О себе	Распорядок дня	Банк	Энергоресурсы	Некоторые социальные проблемы	**Юриспруденция**
5	Семья	Сезоны года	Кино	Традиции и обычаи арабов	Экономика	**Медицина**
6	Учеба	Аэропорт	Праздники	Арабская литература (поэзия)	Гуманитарные науки	**Сельское хозяйство**
7	Дом	Гостиница	Ценности жизни	Мировые конфессии	Естественные науки	**Военная терминология**
8	Город	Больница	Спорт	Мировые организации	Медицина	**Туризм**
9	-	Арабские страны	Россия	Информационные технологии	Военная терминология	**Документация**
10	-	Арабские города	Животные	Космос и Нанотехнологии	Искусство	**Религия**
11	-	-	-	-	-	**Нефтегазовая сфера**

Как мы видим из этой таблицы, первые пять этапов обучения предполагают освоение 45 тем, активизация которых проходит в рамках целого блока учебника арабского языка. Выбор и распределение по этапам тем осуществлялся по следующим критериям:

1. На начальном и среднем этапах обучения студенты должны освоить так называемую бытовую тематику, с которой они могут столкнуться при общении с носителями арабского языка.
2. На продвинутом этапе обучения студенты изучают специализированную тематику по определенным сферам.
3. Охват тематики учебников арабского языка должен быть максимально широким и актуальным.
4. Был проведен экспериментальный опрос преподавателей арабского языка различных вузов Российской Федерации и студентов ПГУ по тематическому

содержанию учебников арабского языка на основе уровневой модели обучения арабскому языку.

5. Тематическое содержание учебников было скорректировано в ходе практического обучения студентов на основе анализа целесообразности использования определенных тем и их содержания на соответствующем этапе обучения.

На шестом этапе обучения ведется подготовка специалистов по отдельной сфере, которую выбирает студент или группа студентов. В некоторых случаях, тематика шестого этапа и более ранних этапов совпадают. Однако разница между ними есть заключается в том, что на данном этапе обучения проводится только по одной избранной теме и готовится специалист именно в данной профессиональной области максимально широко. Содержание материалов по одним и тем же темам не совпадают ни на одном из циклов обучения.

Особого внимания заслуживает опыт использования аутентичных материалов с полным соблюдением авторских прав третьих лиц. Достигается это за счет изучения десятков источников на арабском языке и создания на их основе комбинированного текста, в котором использованы лишь аутентичные конструкции и предложения, а не сами аутентичные авторские тексты. Подобные тексты мы назвали учебно-аутентичными текстами.

Далее рассмотрим группы вспомогательных средств обучения профессиональному арабскому языку.

1.2. Учебные пособия «Лексические единицы».

Данные пособия (для каждого этапа обучения арабскому языку) включают в себя все лексические единицы учебника арабского языка определенного этапа обучения. В целях удобства использования пособий, лексические единицы разделены на соответствующие темы и/или разделы и приведены в алфавитном порядке. Данные пособия призваны не только облегчить студентам повторение и поиск необходимых лексических единиц, но и способствуют эффективной подготовке к промежуточному и итоговому мониторингу сформированности лексической компетенции на каждом этапе обучения.

1.3. Учебные пособия «Арабская грамматика в вопросах и ответах».

На начальном этапе обучения арабскому языку учебное пособие данного типа получило название «Арабская грамматика и фонетика в вопросах и ответах». Это связано с тем, что на начальном этапе обучения необходимо дать студентам возможность освоить теорию произнесения арабских звуков с тем, чтобы они могли осознанно решать трудности, с которыми они часто

сталкиваются при произнесении сложных арабских звуков, особенно студенты-русофоны. Вопросы по фонетике арабского языка представлены только в учебном пособии данного типа, предназначенного для начального этапа. Вместе с тем, следует отметить, что практические задания, направленные на формирование фонетической компетенции даются и выполняются на протяжении всех этапов обучения.

Что же касается грамматической части данного учебного пособия для начального этапа, то она содержит вопросы и ответы на них по грамматическим темам, активизация которых предполагается на данном этапе. Учебные пособия по второму и последующим этапам составлены на основе грамматических тем соответствующих этапов, причем – учебные пособия для второго и третьего этапа обучения содержат вопросы и ответы на русском языке, а пособия четвертого и пятого этапа обучения – на арабском. Это обусловлено уровнем подготовки студентов на соответствующем этапе обучения.

Все вышеназванные пособия составлены на основе учебников арабского языка, используемых в рамках уровневой модели обучения арабскому языку. Они выступают в качестве вспомогательных средств обучения и имеет целью активизировать грамматический материал во внеаудиторное время.

1.4. Учебные пособия «Двусторонний перевод».

Учебные пособия по двустороннему переводу направлены на активизацию переводческой компетенции во внеаудиторное время. Они составлены в рамках реализации уровневой модели обучения арабскому языку на основе лексических единиц соответствующих этапов обучения. Данные пособия содержат предложения на арабском языке, к которым прилагается перевод на русский (двусторонний перевод).

Благодаря наличию правильного перевода на русский/арабский язык, данные пособия позволяют студентам не только экономить время, но и дают возможность использовать готовые, правильные шаблоны переводческих конструкций при выполнении других заданий. Это, на наш взгляд, оказывает положительное влияние как с психологической точки зрения, так и с точки зрения активизации учебного материала.

1.5. Рабочие тетради.

Рабочие тетради призваны обеспечить студентам возможность выполнения дополнительных заданий, с целью активизации грамматического и лексического материала. Данные пособия содержат задания, направленные на активизацию конкретных грамматических тем, а также определенных форм

лексических единиц. Они составлены на основе грамматического и лексического материала учебников арабского языка, используемых в качестве основного средства реализации уровневой модели обучения арабскому языку на каждом этапе обучения.

2. Электронные образовательные ресурсы:

Электронные образовательные ресурсы представляют собой технологии обучения, для реализации которых используются специальные электронные устройства, в основном, компьютер с доступом в Интернет. К электронным образовательным ресурсам, используемым в рамках реализации уровневой модели обучения арабскому языку, мы отнесли следующие виды:

2.1. Электронная информационно-образовательная среда университета [edu.pglu.ru].

На основе подготовленных в рамках уровневой модели обучения арабскому языку печатных средств обучения, нами созданы адаптированные под электронную иформационно-образовательную среду ПГУ материалы, которые могут быть использованы в учебном процессе в качестве материалов для самостоятельной (внеаудиторной) работы и мониторинга сформированности некоторых компетенций. В электронной образовательной среде размещаются материалы в формате PDF и Microsoft word, а также в форме специализированных электронных программ, позволяющих автоматизировано контролировать и оценивать выполненные задания.

2.2. Проекты и мини-проекты в обучении профессиональному арабскому языку.

В качестве игровых электронных средств обучения арабскому языку мы активно используем следующие проекты, подготовленные на основе учебных материалов уровневой модели обучения арабскому языку:

2.2.1. Проект «Вершина знаний».

Данный учебный проект подготовлен на основе специализированной компьютерной программы и дает возможность слушателю (студенту) шаг за шагом, правильно отвечая на вопросы, добраться до вершины условной пирамиды – «вершины знаний». Каждый шаг (ступенька) содержит сто и более вопросов примерно одного уровня трудности по определенной теме. Последующие шаги содержат такое же количество вопросов, однако трудность вопроса повышается с каждым шагом.

Выбор вопроса на каждом шаге автоматизировано определяет компьютер. Данный проект предусматривает постоянное накопление банка вопросов, что сокращает вероятность повторения одного и того же вопроса несколько раз.

Цель данного проекта заключается в том, чтобы обеспечить студенту возможность в игровой форме активизировать грамматический и лексический материал определенного и/или всех пройденных этапов обучения. Данный проект также способствует формированию социокультурной компетенции, так как он также содержит вопросы социокультурного характера.

2.2.2. Проект «Грамматические гонки».

Данный проект направлен на создание так называемой «матрицы грамматических гонок». Студенты составляют «матрицы», состоящую из 100 клеток. На каждой клетке размещается вопрос или задание по грамматике арабского языка. На определенных клетках «матрицы» можно разместить так называемые «бонусы» или другие «барьеры», чтобы игра стала интереснее.

Подготовленная студентами в рамках проекта «карта» служит основой для последующей игры «Грамматические гонки». По правилам игры, в ней могут принять участие все студенты группы. Каждый студент по очереди бросает игральную кость (игральный кубик). В зависимости от выпавшей цифры (от одного до шести) он отвечает на вопрос (задание), который относится к выпавшей клетке. Если студент отвечает правильно, он переходит на эту клетку, если нет – остается на месте. В следующей своей попытке студент стартует от той клетки, на которой находится. Побеждает тот, кто первым дойдет до «финиша» (пройдет сто клеток).

2.2.3. Проект «Лексические гонки».

Проект «Лексические гонки» по своей сути похож на вышеописанный проект по грамматике. Разница заключается лишь в том, что в данном проекте и в последующей игре формируется лексическая компетенция.

2.2.4. Мультимедийные презентации:

Мультимедийные обучающие презентации предназначены для помощи преподавателю и студентам. Применение даже самых простых картинок и графических средств является эффективным средством и с точки зрения повышения интереса к учебному процессу. В рамках КУМОПАЯ студентам чаще всего дается задание подготовить презентации (например, в формате Power Point или видео) на одну из тем для устной речи. Данное задание творческое, поэтому содержание проекта может быть разным на усмотрение студента. Цель – показать и/или представить на арабском языке тему

презентации. Также можно дать задания подготовить презентации по грамматике, лексике, арабским странам, культуре и т.д. Преподаватели чаще всего готовят презентации при представлении грамматических тем или лексических единиц.

3. **Аудиовизуальные средства.**

Аудиовизуальные средства реализации уровневой модели обучения арабскому языку предполагают подготовку «банка аудиоматериалов» и «банка видеоматериалов», соответствующий тематике уровневой модели на соответствующих этапах обучения.

Ко всем учебникам арабского языка, подготовленным в рамках уровневой модели обучения арабскому языку прилагаются аудиоматериалы. Аудиоматериалы включают в себя тексты, диалоги, упражнения и лексику учебника арабского языка соответствующего этапа обучения. Аудиоматериалы к упражнениям выполнены таким образом, что после каждого предложения выдержана пауза, в течение которой студент может переводить предыдущее предложение (для последовательного перевода). Аудиоматериалы позволяют активно использовать учебник во внеаудиторное время, что дает возможность закрепить лексический материал. Они также позволяют студентам активно обучаться как последовательному, так синхронному переводу с арабского языка на русский, так и с русского языка на арабский. Кроме того, аудиоматериалы используются и для выполнения других упражнений, направленных на формирование аудитивной и фонетической компетенций.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Таким образом, следует отметить, что в рамках уровневой модели обучения арабскому языку нами разработан и используется обучающий комплекс, состоящий из следующих учебно-методических средств для обучающихся:

- базовый учебник;
- дополнительные учебные пособия, направленные на формирование отдельных компетенций;
- рабочие тетради;
- материалы для внеаудиторной работа;
- банк аудиоматериалов;
- электронные и печатные словари;
- учебные пособия для дистанционной системы обучения;
- учебные карты;

- банк профессионально-ориентированной лексики для различных сфер профессиональной деятельности;

для преподавателей:

- УМК;
- методические рекомендации;
- банк контрольно-измерительных материалов;
- многокомпонентная система контроля и оценки знаний и компетенций.

ВЫВОДЫ

В заключение хотелось бы отметить, что качественное обеспечение средств реализации и правильная организация учебного процесса имеет решающее значение при подготовке профессиональных специалистов в любой области. Большое значение имеет ответственное и профессиональное отношение преподавателя при реализации уровневой модели обучения арабскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ибрагимов И.Д. Компетентностно-уровневая модель обучения профессиональному арабскому языку: структура, содержание, функционирование. Вестник Пятигорского государственного университета №4. 2017. С. 244-249.
2. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Учебное пособие для студентов факультетов и институтов иностранных языков. Л.: Просвещение, 1986. 295 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов педагогических вузов и учителей // - 2ое издание. М.: Просвещение, 2003. 239 с.
4. Ибрагимов И.Д. Учебник арабского языка. Уровневая модель обучения профессиональному арабскому языку. 1 уровень (начальный этап). Пятигорск. 2015. 647с.
5. Ибрагимов И.Д. Учебник арабского языка. Уровневая модель обучения профессиональному арабскому языку. 2 уровень (средний этап). Пятигорск. 2015. 620с.
6. Ибрагимов И.Д. Учебник арабского языка. Уровневая модель обучения профессиональному арабскому языку. 3 уровень (продвинутый этап). Пятигорск. 2015. 532с.
7. http://www.edu.pglu.ru (дата обращения 20.12.2017).

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Ibragimov, I.D. (2017). Kompetentnostno-urovnevaya model obucheniya professionalnomu arabskomu yazyku: struktura. soderzhaniye. funktsionirovaniye [A competence-level model of the professional Arabic language teaching: the structure, content and functioning]. Vestnik of Pyatigorsk State University. №4. Pp. 244-249.
2. Shatilov, S.F. (1986). Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole. Uchebnoye posobiye dlya studentov fakultetov i institutov inostrannykh yazykov [Methods of teaching German in the secondary school]. L.: Prosveshcheniye. 295 p.
3. Solovova, E.N. (2003). Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Bazovyy kurs lektsiy: Posobiye dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i uchiteley [Methods of teachinh foreign languages]. 2-oye izdaniye. M.: Prosveshcheniye. 239 p.
4. Ibragimov, I.D. (2015). Uchebnic arabskogo yazika. Urovnevaya model obucheniya professionalnomu arabskomu yaziku [A textbook of the Arabic language. Level-based model of teaching professional Arabic]. 1st level (Beginners). Pyatigorsk. 647 p.
5. Ibragimov, I.D. (2015). Uchebnic arabskogo yazika. Urovnevaya model obucheniya pro-fessionalnomu arabskomu yaziku [A textbook of the Arabic language. Level-based model of teaching professional Arabic]. 2nd level (Intermediate). Pyatigosrk. 620 p.
6. Ibragimov, I.D. (2015). Uchebnic arabskogo yazika. Urovnevaya model obucheniya professionalnomu arabskomu yaziku [A textbook of the Arabic language. Level-based model of teaching professional Arabic]. 3rd level (Advanced). Pyatigorsk. 532 p.
7. http://www.edu.pglu.ru (Access date: 20.12.2017).

Information about the author
Candidate of Pedagogy, Associate Professor Ibragim Dzhavparovich Ibragimov
Pyatigorsk State University
357532, Pyatigorsk, Kalinina Av., 9
Russia
ibragimid@mail.ru

УДК 811

THE METHODS AND THE WAYS OF TEACHING THE ARABIC LANGUAGE WITHIN THE FRAME OF THE PRIVATE COURSE IN SECONDARY EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS IN KAZAN

I.M. Mukhametzyanov[1], E.A. Rakhimov[1]
[1]Secondary school 113 specializing in specific subjects
iljas77@yandex.ru, edgardio@mail.ru

Submission Date: 06.01.18

Abstract
The paper deals with the analysis of the methods and the ways of teaching the Arabic language within the frame of the private course in secondary educational establishments in Kazan (Tatarstan). The Arabic language has a definite place in the educational process. Under optimal conditions, the introduction of unified educational-methodical maintenance of teaching the Arabic language on optional base in secondary schools and gymnasiums of Kazan city should provide increasing efficiency of the educational process as well as transmit a high methodical level. Series of the educational tool «Arabic for grades 5-11» are designed to systematize and standardize the teaching of the Arabic language in the secondary schools of the Republic of Tatarstan on the basis of modern training methods. The analysis of the problem of teaching the Arabic language as a private course in the Secondary educational establishments revealed the necessity to improve speaking, listening and writing skills of pupils. There is no doubt that each type of those skills is rather essential, but it is quite difficult to improve them simultaneously.
Key words: *Arabic, unification, mutual learning, planning, teaching methods*

INTRODUCTION

As an optional course the Arabic language fundamentally differs from any other school subjects. Logical structure is acknowledged to be an essential peculiarity of the Arabic grammar. Most grammatical occurrences are explained by strict settings. This fact gives an opportunity to compare the Arabic language with some mathematical rules. That is why the studying of Arabic promotes the elaboration of our minds and intellects. Within the frame of Arabic studies, we have to extend pupils' outlook, introducing them to peculiarities of the Arab countries, their cultures, habits, and their historical events (Mingazova, Mukhametzyanov, & Zakirov, 2013a, p. 9-10).

MATERIALS AND METHODS

Within the process of teaching Arabic to pupils and improving their skills in different types of speech activity, we have to accept the fact which is based on the emotional and the dynamic comprehension of the language. We are not able to reduce the language's comprehension to a particular type of speech activity. Sensational and intellectual comprehension of the language is alleged to be one of the most actual ways to familiarize pupils with the Arabic language, because this way contributes to the activation of pupils' spiritual world, their feelings and thoughts.

It is quite impossible to communicate without an actual comprehension of a foreign language. Writer A.V. Lunacharskiy once said: "The fact is that our feelings are much more important than our thoughts. We consider something known after we have felt it not only by our mind, but also after we have encouraged our whole nervous system". All impressions, views and knowledge that passed through the soul and the heart of a kid are considered to be his own knowledge, his own opinion, his minds and convictions, his attitude to something good and bad, which defines the moral position of a person. That is why it is rather difficult to overestimate the value of the aesthetic education (Zakirov, Mingazova, & Mukhametzyanov, 2010, p. 3-7).

Studying Arabic aims at a complex realization of practical, educational and secondary purposes, more than that, the educational and the secondary purposes are accomplished during the process of practical mastering of the Arabic language. Teaching the Arabic language contributes to the pupils' acquisition of deep knowledge and reliable skills, the development of pupils' cognitive interests, providing the unity of education and training.

The practical aim relies on teaching pupils to speak the Arabic language. The educational program at school is based on the practical mastering of Arabic, the language that pupils will be able to improve in the universities of the Republic of Tatarstan or Arab countries. A school program is also based on mastering of the main types of speech activity – listening, speaking and reading. Despite the fact that writing is used as an instrument of teaching and improving reading and speaking skills, writing is acknowledged to be a rather important type of teaching. That is why teachers of foreign languages spend a lot of time for writing (Zakirov et al, 2010, p. 13-14).

The optional course of the Arabic language is based upon oral practice, which determines the teaching process of all types of speech activity on the basis of oral speech. What is more, the teaching process implies an oral introduction of oral material, which is required to teach reading. Hereinafter, at the middle stage of the teaching process oral training is gradually diminished, but at the senior stage reading

is operated independently by a previously generated basis and due to the difficulty of the literary Arabic language, teachers spend much time teaching the way of using the Arabic dictionary, which differs from dictionaries of other languages. Mastering listening skills is based on the understanding of foreign-language speech, that is generated by a language-program material and teachers' optimum presentation listening tapes and video materials. The requirements of mastering listening skills on different teaching stages are different concerning texts, suggested for listening, the length of listening tapes and the difficulty of the language material, the number of unfamiliar words (Zakirov et al, 2010, p. 19-21).

The message of the private course is relied on teaching pupils to read inwardly with understanding unfamiliar texts. Moreover, reading inwardly is alleged to be a secondary way and a methodical type of teaching. By the end of teaching, pupils are able to read simple texts from science-fiction literature, adaptable texts from literary works. In fact, pupils are allowed to use Arabic-Russian dictionaries, depending on the difficulty (Zakirov, Mingazova, & Mukhametzyanov, 2011a, p. 114-125).

The process of teaching the Arabic language in school is based on different exercises of listening, speaking and reading. The process is supported by some textbooks, based on the methodical complex for each grade. On the other hand, the work on the improvement of pronunciation, especially on articulating difficult emphatic consonants, must be conducted during the whole teaching course of the Arabic language. During the course teachers must achieve the intensified teaching process by a broad application of technical means, providing different workbooks, audio and video materials. We must pay our attention to the non-classroom work of pupils in studying Arabic, especially at senior stages. The main mission at this stage relies on home reading, which is necessary during the course. As a private course, the Arabic language plays an important role in the formation of the feeling of morality, patriotism, expansion of pupils' outlook with the help of different teaching materials. The Arabic language enriches pupils by the knowledge in the field of geography, history, literature, art, traditions and customs of Arab countries, the achievements in the science-technical progress. The Arabic language develops pupils' intellect, so they get the main view of the language structure, get to know the rules that differ Arabic from the mother tongue.

The message of the private course is based on teaching pupils the Arabic alphabet, writing, Arabic pronunciation, reading, monologue and dialogue speech, the formation of simple grammatical skills in structure phrases and sentences. In order to achieve the rule, we need to do the following: 1) teach students the Arabic alphabet

and the rules of pronunciation; 2) form the Arabic pronunciation; 3) teach the reading skills in the Arabic language; 4) teach monologue and dialogue speech.

Having said that methodical recommendations, planning the material and exercises of the lessons carry indicative features (not understandable: sentence disconnected). Regarding the facilities and the features of the teaching process in class, a teacher makes some corresponding changes in the material's dosage, choosing exercises; a teacher determines their sequences and the deadlline of compliance, maintaining methodical principals and education system which is alleged to be the basis of the teaching process. The first stage of a lesson (checking home task) contains checking of the previous lesson's material. Pupils train in writing the words at home in their exercise books, while at the lesson a teacher explains the main rules of writing this or that word. During the studying of the Arabic grammar we are allowed to evade listening to Arabic tapes to save time; in this case a teacher is considered to be an "example" of reading. An exercise book gives the opportunity to fix the lesson's material independently, while the teacher is to check the level of the learned material by a pupil and to increase the number of lessons for the independent work of pupils.

A teacher must: 1) arrange the teaching process of the Arabic language in order to develop and enlarge pupils' motivation to study the language; 2) use different working conditions in order to enlarge the pupils' productive time; 3) conduct the lesson in a normal pace, paying attention to the active behavior of pupils. The concept of visualization has always been an important in studying foreign languages, especially to children. As a matter of fact, a teacher has to: 1) use aural visualization. If a teacher does not use listening tapes, he does not develop phonemic hearing, does not form the skills to understand foreign speech at hearing, as a result, he fails to teach the Arabic language at the following stage; 2) teach the pupils how to use listening tapes at home or the second side of the Arabic class (not understandable) independently.

Educational and upbringing aims of the private course: 1) communicative aim. Upbringing is aimed at the formation of a person as an ideal of the society. Having said that educational and upbringing aims are achieved during the process of the framing speaking skills (not understandable: sentence disconnected), in other words, communicative teaching is aimed at nurturing a person (Salistra, 1966, p. 238). Communicative teaching of a foreign language has a positive influence on the mental functions of a person. While the student accomplishes different difficult exercises, his intellect gets developed. More than that, communicative and cognitive functions of the intellect are developed actively. Communicative concept is constructed in such a

way that pupils' actions, their experience, views, educational and non-educational interests, their feelings do not remain outside school, on the contrary, they are applied to during the speaking practice at the lesson (Zakirov et al, 2010, p. 16); 2) grammatical minimum. Secondary school system doesn't have a possibility to comprehend all grammatical rules of the Arabic language due to its extensiveness and difficulties of the formation of its grammar skills. That's why it's necessary to enhance differentiation in the selection of the material for active and passive grammatical minimum and to present difficult grammar rules in a simplified way. It is advisable that reliance, visualization, schemes be used, and in the process of comprehension of the easy material it is allowed to give more difficult exercises (Mingazova et al, 2013b, p. 31-48); 3) Exercises' availability. The main factor that leads to success in teaching the Arabic language and formation of the grammar skills is the exercises that improve speaking skills of the pupils. Teaching Arabic must be organized in the form of available explanation and exercises. Too easy as well as too difficult work do not stimulate pupil's activity; 4) Group and independent work of pupils'. Diversification of work forms (individual, pair, front) at the lesson leads to the active participation of every student, he can not evade the work (for example, during the individual survey) during the teaching process. The intention to enhance the teaching efficiency and to form practical skills doesn't make use group work of pupils, as the process of their self-study takes place (not understandable) (Zakirov et al, 2011b, p. 61-76).

5) Home reading. Home reading is considered to be necessary for all students, added for an exercise book, a permanent reading, aimed to take informative details (jumbled words). In this way, reading must be feasible. That is why all texts should be easy (adapted) from fiction, social, political, and science-fiction literature which contains familiar grammar material. So, the main aim of home reading is to take information from foreign texts. What is more, systematic and regular reading is alleged to be an essential lexical resource and the development of speaking skills of pupils. Home reading leads to introducing students to foreign texts as a real speaking action (Zakirov et al, 2011c, p. 4-34).

RESULTS

Recapitulating, studying the Arabic language develops students in the following ways:

Pupils get to know new and unfamiliar lexical units, containing the theme of the stage (not understandable) of study and corresponding to the situations of speaking;

Pupils get to know familiar grammar concepts – the information from authentic resources that enrich their social experience;

Pupils are able to compile a dialogue, using evaluative opinions, saying a few words about themselves, their plans, etc.;

Pupils are able to speak about their friends, discuss the theme they study, represent their country in the Arabic language.

CONCLUSION

Having searched the problem of teaching the Arabic language as a private course in the Secondary educational establishments, we found out that we must improve speaking, listening and writing skills of pupils smoothly. There is no doubt that each type of those skills is rather essential, but it is quite difficult to improve them simultaneously.

That is why, for the first time a student should study the information about Arab countries, using material in the Russian language, then, he should listen to easy tapes in the Arabic language about Arabic traditions, asssumptions etc. Then he should speak with his teacher, some native speakers, using the Internet.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Zakirov, R.R., Mingazova, N.G., & Mukhametzyanov, I.M. (2011a). Arabskiy yazik: ychebnoe posobie dlya obsheobrazovatelnih ychrezhdeniy [Arabic language, the 5th grade: Textbook for the Secondary educational establishments]. Kazan: Magarif-Vakit. 128 p.
2. Zakirov, R.R., Mingazova, N.G., & Mukhametzyanov, I.M. (2011b). Arabskiy yazik. Kniga dlya chteniya k ychebnomy posobiuy dlya obsheobrazovatelnih ychrezhdeniy [The Arabic language, the 5th grade: A book for reading for a textbook for the Secondary educational establishments]. Kazan: Magarif- Vakit. 80 p.
3. Zakirov, R.R., Mingazova, N.G., & Mukhametzyanov, I.M. (2011c). Arabskiy yazik (The 5th grade) Metodicheskoe posobie k ychebnomy posobiuy dlya obsheobrazovatenih ychrezhdeniy [The Arabic language, the 5th grade: Methodical grant to the Textbook for the Secondary educational establishments]. Kazan: Magarif-Vakit, 48 p.
4. Zakirov, R.R., Mingazova, N.G., & Mukhametzyanov, I.M. (2010). Programma po arabskomy yaziky dlya shkolnikov 5-11 klassov obsheobrazovatelnih shkol i gimnaziy [The programme of the Arabic language for pupils 5-11 grade of the Secondary educational establishments and gymnasiums]. Kazan: “Foliant”; Publishing house “MO i N RT”. 72 p.
5. Mingazova, N.G., Zakirov, R.R., & Mukhametzyanov, I.M. (2013a). Arabskiy yazik 6 klass: ychebnoe posobie dlya obsheobrazovatenih

ychrezhdeniy [The Arabic language, the 6th grade: Textbook for the Secondary educational establishments]. Kazan: Magarif-Vakit. 144 p.
6. Mingazova, N.G., Zakirov, R.R., & Mukhametzyanov, I.M. (2013b). Arabskiy yazik 6 klass: kniga dlya chteniya k ychebnomy posobiuy dlya obsheobrazovatelnih uchrezhdeniy [The Arabic language the 6th grade: Home reading to the textbook for the Secondary educational establishments]. Kazan: Magarif-Vakit. 64 p.
7. Salistra, I.D. (1996). Ocherki metodov obucheniya inostrannim yazikam (The essyas of the methods for teaching foreign languages). Moscow, 252 p.

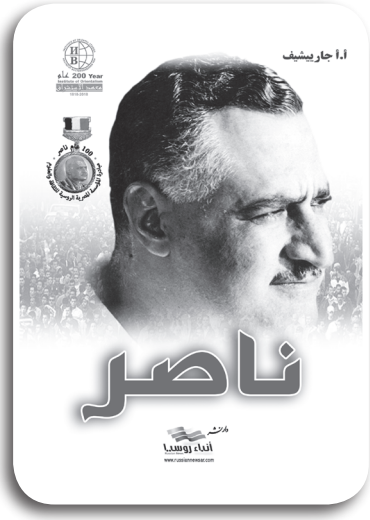
Information about the authors

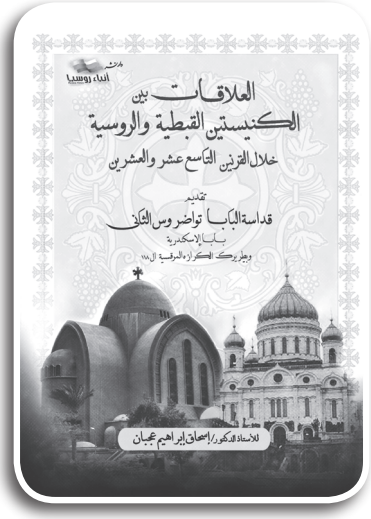
Candidate of Philology, Associate Professor Ilyas Mullanurovich Mukhametzyanov
Secondary school 113 specializing in specific subjects
420137, Kazan, Adoratskiy Str., 36A
Russia
iljas77@yandex.ru

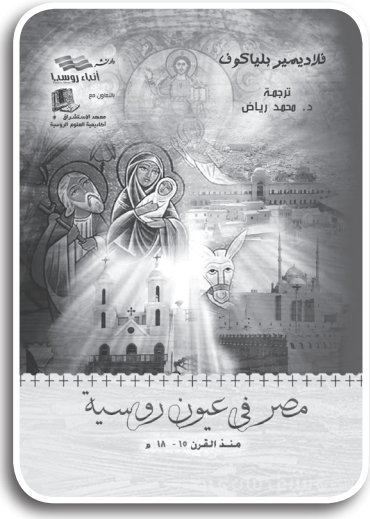
Teacher of the English language Edgar Albertovich Rakhimov
Secondary school 113 specializing in specific subjects
420137, Kazan, Adoratskiy Str., 36A
Russia
edgardio@mail.ru

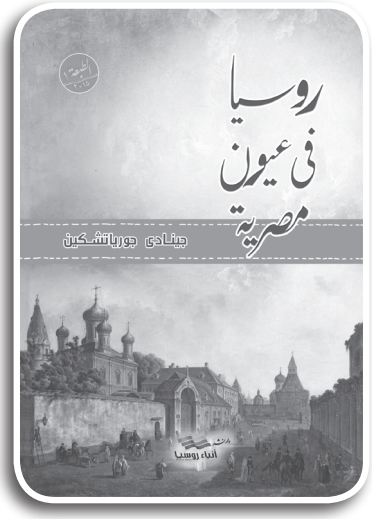
أنباء روسيا
Russia News
Новости России

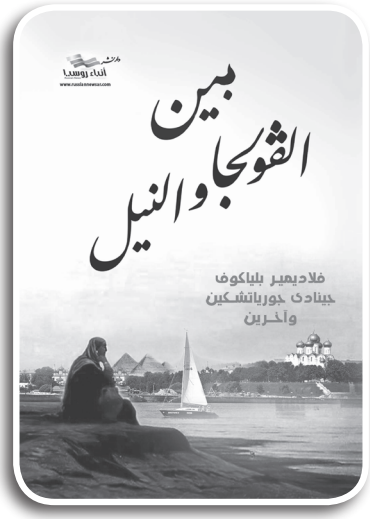
من إصداراتنا

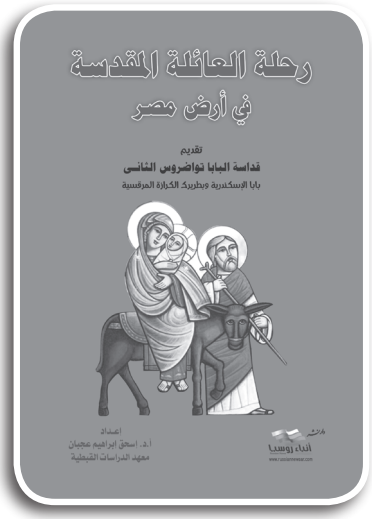






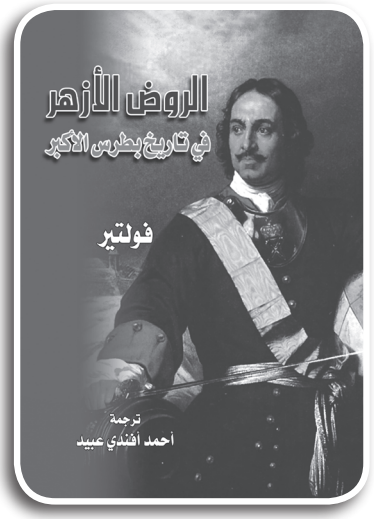


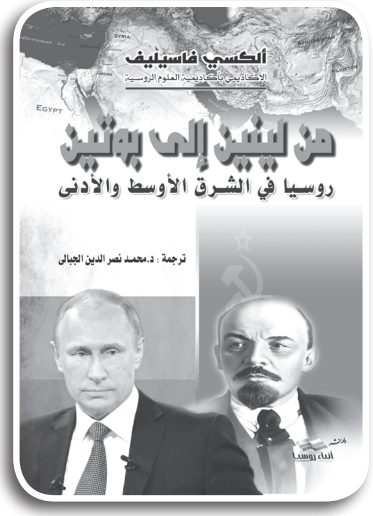


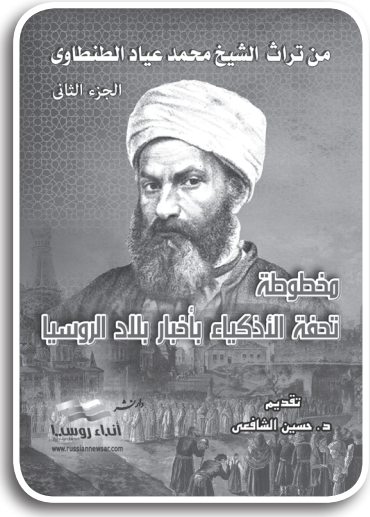


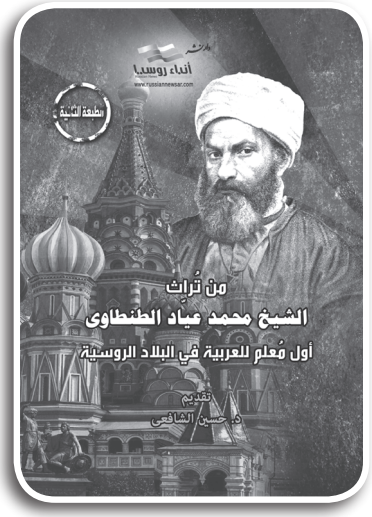
أنباء روسيا
Russia News
Новости России

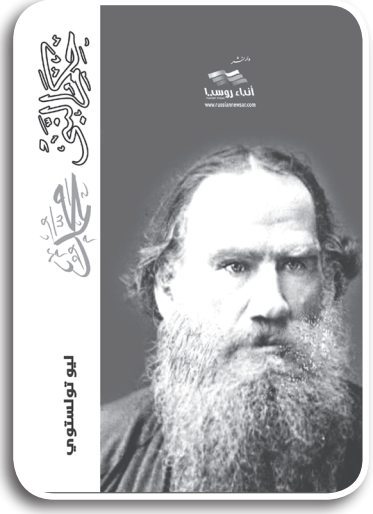
من إصداراتنا

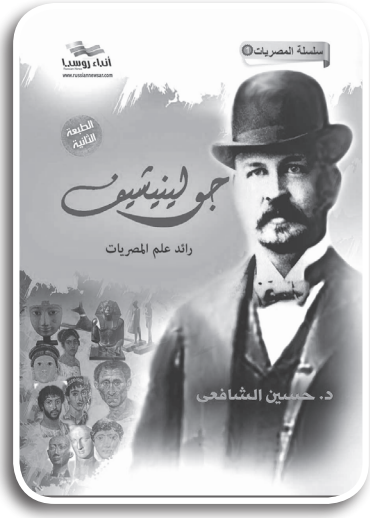


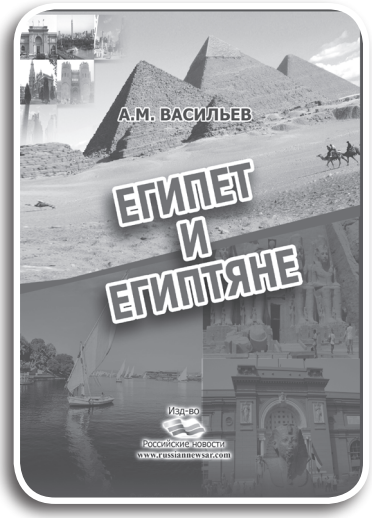












الدراسات العربية الأوراسية

АРАБИСТИКА ЕВРАЗИИ

EURASIAN ARABIC STUDIES

ЕВРАЗИЯ АРАБИСТИКАСЫ

Издано Issued by Нәшер ителгән تصدر عن

КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ 1804

Египетско-Российский фонд культуры и наук

www.a-rfcs.org

Центр арабской культуры Аль-Хадара

تتارستان - قازان

ТАТАРСТАН - КАЗАНЬ

Напечатано в Египте **Printed In Egypt** **Мисырда нашрият итәлде** طُبعت بمصر

أنباء روسيا
Russia News
Новости России

11769 Nozha, 114 Joseph Tito St., Helioplis – Cairo – Egypt
Tel.: + (202) 219 271 57 & 58 Fax : + (202) 219 271 50
www.russiannewsar.com secertary_ert@yahoo.com