Arabic Language & Literature
Vol. 16, No. 4, Winter 2021
Manuscript Type: Research Article

https:// journals.ut.ac.ir/
Print ISSN: 1735-9767
Online ISSN: 2423-6187
DOI: 10.22059/jal-lq.2020.290705.972

The Place of Heritage in Dictation Skills Training for Occupational Purposes

(An Analytical Descriptive Study Based on Ibn Qutayba's Book, Adab-al-Katib; "Taqwim al-Yad")

Farzaneh Haji Qasemi[1], Narges Ganji[2]*, Hossein Mirzaei Nia[2]

1. Ph.D. Candidate, Department of Arabic, Isfahan University, Isfahan, Iran

2. Associate Professors, Department of Arabic, Isfahan University Isfahan, Iran

(Received: October 15, 2019; Accepted: April 3, 2020)

Abstract

Dictation is one of the most important writing skills in communicating; therefore, its training is essential to eliminate errors in linguistic communication. Accordingly, strengthening this skill should be considered in preparing the appropriate content for the educational courses. This study reflects on the past compilations on dictation skills and attempts to examine the content of Adab-al-Katib written by Ibn Qutayba al-Dinawari (213-267AH). Part of the book, entitled "Taqwim-al-Yad" in 46 sections, teaches those scribers and writers who had a poor ability to write words such as "Hamza" and "Alef". The present study aims to study two cases, based on descriptive method and content analysis (qualitative and quantitative method): The author's method of presenting content in three stages (categorization, dictation at the morphological-syntactic level, defining the rule and dictation error) and his method of checking the dictation errors. The results of the research indicate that the errors are in two parts: dictation of letters in verbs and nouns and dictation of names. According to graphs and statistical data, 59% of the educational content is dedicated to dictation of letters and 41% is dedicated to dictation of names. Among the writing principles, dictation of "Alef" had the most attention with 39%. The organization of the content under investigation has its positive and negative points, including failure in the observance of subject-alignment in content-segmentation. These data indicate the special attention of applied linguists to dictation skills in old times, as if they represent their innovative educational achievements as a significant advancement in the development of language skills for specific purposes, which makes us to follow their pattern, as a precious legacy.

Keywords

Arabic Dictation, Dictation Errors, Adab-al-Katib, Ibn Qutayba, Educational Heritage.

---

* **Corresponding Author, Email:** nargesganji@yahoo.com

مجلة اللغة العربية وآدابها
السنة ١٦، العدد ٤، شتاء ٢٠٢١م
صفحة ٦٠١-٦٢١ (مقالة محكمة)

Print ISSN: 1735-9767
Online ISSN: 2423-6187
https://jal-lq.ut.ac.ir/

موقف المؤلفات التراثية من تعليم مهارة الإملاء للأغراض المهنية (دراسة وصفية تحليلية: أدب الكاتب لابن قتيبة؛ كتاب "تقويم اليد" نموذجا)

فرزانه حاجي قاسمي[١]، نرگس گنجي[٢*]، حسين ميرزائي نيا[٣]

١. طالبة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان، أصفهان، إيران
٢. أستاذة مشاركة، قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان، أصفهان، إيران
٣. أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أصفهان، أصفهان، إيران

(تاريخ الاستلام: ٢٠١٩/١٠/١٥؛ تاريخ القبول: ٢٠٢٠/٤/٣)

الملخّص

يعدّ الإملاء مهارة ذات أهمية في مهارات الاتصال الكتابية ويجب تعليمه لسدّ الأخطاء الإملائية المانعة من الإيصال والتواصل. فمن الضروري أن يركّز مدرسو اللغة العربية على إعداد الموادّ المناسبة الهادفة إلى تعزيز هذه المهارة لدى المتعلّم في المقررات التدريسية. اهتمت هذه الدراسة بالتمعن في تجارب السلف الصالح المرتبطة بمهارة الإملاء من خلال دراسة "أدب الكاتب" لابن قتيبة الدينوري (٢٧٦-٢١٣هـ) الذي اختص قسما منه لتعليم الإملاء مسميًا بـ"تقويم اليد" في ٤٦ بابا ودوّنه لكتّاب الدواوين الذين قد انخرطوا في الضعف في الرسم السليم للمفردات نحو الهمزة، والألف. فلذلك، هدفنا إلى دراسة طريقة المؤلف في تقديم موادّ تقوّم مهارة الإملاء وتمّ البحث متابعا ثلاث مراحل: تصنيف الكتابة السليمة في المستوى الصرفي والنحوي، وتعريف القاعدة، وبيان الخطأ الإملائي بمختلف الطرائق وهدفنا إلى دراسة الأخطاء الإملائية منتهجين المنهج الوصفي وتحليل المحتوى الكيفي والكمّيّ. أظهرت النتائج أنّ الأخطاء عرِضت في القسمين؛ إملاء الحروف في الفعل والاسم، وإملاء الأسماء. أما تفسير الرسوم البيانية التي قد حصلنا عليها عبر البيانات الإحصائية الوصفية فأشارت إلى أنّ القسم المخصّص بإملاء الحروف يمثّل ٥٩٪ واحتل مساحة كبيرة مقارنا بإملاء الأسماء مثلّت ٤١٪. وكانت كتابة الألف أكثر اهتماما في رسم الحروف السليم من الأخرى تعادل نسبته ٣٩٪. ولتنظيم المحتويات إيجابيات وسلبيات؛ منها رعاية الترتيب الموضوعي وعدمها في التبويب. تسفر هذه البيانات عن الاهتمام البالغ لدى علماء اللسانيات الوظيفية من السلف بمهارة الإملاء وكما تبين لنا إنجازاتهم التعليمية المبكرة والتي يمكن اعتبارها تقدما ملحوظا في مجال تعليم المهارات اللغوية للأغراض المهنية والتي تلح علينا أخذها بعين الاعتبار لمواصلة التجارب التعليمية لدى القدامى كإرث قيم.

الكلمات الرئيسة

الإملاء العربي، الأخطاء الإملائية، ابن قتيبة، أدب الكاتب، التراث التعليمي.

---

* الكاتب المسؤول
Email: nargesganji@yahoo.com

مقدمة

تضرب العلاقات بين العرب والفرس جذورها في أقدم الأزمنة لما بينهم من الجوار والعلاقات التجارية والسياسية وهجرات كل منهم إلى بلاد الآخر. وأصبحت هذه العلاقات وطيدة حتى عهد الدولة الساسانية وبلغ أوجها بعد الفتوحات الإسلامية حيث أدّت هذه العلاقات في ذلك العهد إلى تمسك الأنظمة العربية الحاكمة بتقاليد نظام الحكم في الإمبراطورية الساسانية واستخدام التجربة الفارسية في شؤون الدولة؛ منها: انتقال الديوان أو ديوان الرسائل بوصفه ركنا أساسيا في الدولة وكتّاب الديوان المتقنين لغتي الفارسية والعربية من إيران إلى عتبات العواصم العربية.

على مرّ الزمن ترجِمت مصطلحات الديوان الفارسية إلى العربية بأيدي الإيرانيين الذين كانوا يجيدون اللغة العربية وآدابها وعلومها المختلفة اللغوية وغيرها؛ فصارت العربية لغة السياسة في إيران وبعض الدول العربية فكانت الرسائل تكتَب باللغة العربية بين الأمراء الإيرانيين وغيرهم من العرب؛ إضافة إلى ذلك، أصبح دور كاتب الديوان المتقن اللغة العربية وآدابها والعلوم العصرية، وتعليمه أكثر أهميةً بين أمراء الدولة الإيرانيين والخلفاء.

وبذلك، فقد وقع تأهيل الكتّاب وتعليمهم في بؤرة اهتمام علماء اللغة والأدب فقاموا بتدوين كتب تعليمية تلبّي حاجات هذه الفئة من المتعلمين حيث يمكننا اليوم أن نعتبرها الرزم التعليمية الأولى ومن جملتها "أدب الكاتب" لابن قتيبة الدينوري (٢١٣-٢٧٦هـ) المألف في أربعة أقسام رئيسة؛ كتاب المعرفة، وكتاب تقويم اليد، وكتاب تقويم اللسان، وكتاب الأبنية.

ولاشك أنّ مهارة الإملاء من أهم مهارات الكتابة العربية التي يجب تعليمها وتعلمها للعرب ولغيرهم من متعلمي العربية إلا أنّ النظام التعليمي الإيراني لا يلقي بالاً لتعليم هذه المهارة ضمن المقررات الدراسية المخصصة باللغة العربية ـ حسب الدراسات السابقة التي سنذكره في الفقرات التالية ـ وذلك مما يثير الأسف إذا لاحظنا تلك الاهتمامات المبكرة بتعليم الإملاء لدى السلف الصالح (من أمثال ابن قتيبة) منذ القرن الثالث الهجري ولربما قبله أيضا، حيث يفرد هذا اللغوي البارع بابا من موسوعته التعليمية بإملاء اللغة العربية وتعزيزها لدى المتعلمين ويعنونه بـ "تقويم اليد" باعتبارها مهارة من مهارات اللغة الأساسية ويعتبرها من جملة ما يؤهل كتّاب الدواوين لهذا الاختصاص لتكون من محتويات حقيبته التعليمية للغرض الخاص.

من هذا المنطلق، يجدر بنا التأمل والتمحيص في هذا الإرث التعليمي القيم والاستفادة من تجارب السلف التعليمية، فسعى هذا البحث إلى دراسة وصفية تحليلية لطريقة ابن قتيبة في تقديم موادّ تقوّم مهارة الإملاء أي رسم المفردات السليم، كما توقفنا عند رصده للأخطاء الإملائية ضمن تحليل المحتوى الكيفي والكمّيّ للإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما أنواع الأخطاء الإملائية التي قدّمها ابن قتيبة في "أدب الكتاب" (تركيزا على كتاب تقويم اليد)؟

٢. ما طريقة المؤلف في تقديم الأخطاء الإملائية؟

خلفيّة البحث:

هناك دراسات أكاديمية بلغتي الفارسية والعربية قد تناولت فاعلية الإملاء العربي في تقويم المهارات اللغوية الأخرى وما يواجه المتعلِّمون الناطقون بالعربية أم بغيرها من الأخطاء الإملائية الشائعة؛ منها:

- فاعلية الإملاء العربي على تقليل الأخطاء الكتابية لدى المتعلمين الناطقين بالفارسية في المدارس الثانوية الإيرانية (طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة يزد نموذجا)؛ نركس كنجي وآخرون، ١٣٩٦هـ ش، دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها: إنّ الباحثين في هذا المقال درسوا في مشروع تطبيقي فاعلية الإملاء العربي لدى الطالبات الإيرانية بمرحلة الثانوية دراسة إحصائية في المجموعتين الضابطة والتجريبية في عام دراسي كامل. تدل النتائج على أنّ المجموعة التي كانت تدرب على الإملاء العربي ليس لديها الأخطاء الكتابية إلا قليلا مقارنة بتلك المجموعة التي لم تدرب عليه. فذلك يعني أنّ للتدريبات الإملائية أثناء تعليم اللغة الأجنبية أثرا فاعليا في تحسين مهارة الكتابة المتعلّم، ويوجه الباحثون النقد إلى إهمال الإملاء العربي أو تركها كنقيصة في المقررات التعليمية في إيران.
- تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ٢٠٠٧م، محمد أبوالرب، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ لقد تناولت هذه المقالة في ضوء علم اللغة التطبيقي ما يوجد من الأخطاء اللغوية معتمدة على تحليل الأخطاء الكتابية في الاتجاه التكاملي بمراحل ثلاث؛ تعرف الخطأ، ووصفه، وتفسيره متأكدة على أنّ قواعد الإملاء مبنية على التحليل الصرفي والنحوي، والملحظ

اللفظي وصلت إلى أنّ الأخطاء الكتابية لدى عيّنة البحث من المتعلمين بالمستوى الجامعي ناتجة عن ضعفهم في الكفاءة اللغوية والأكثر منها في الأداء اللغوي.

ومن الرسائل الجامعية التي ألقت النظرة إلى "أدب الكاتب" هي:

- رسالة "ترجمه وشرح ونقد تقويم اليد وتقويم اللسان كتاب أدب الكاتب"، محمدرضا عزيزي‌بور تحت إشراف أ.د مهدي دهباشي، بجامعة أصفهان، ١٣٧٣؛
- رسالة "ترجمه وشرح أبنية الأفعال وأبنية الأسماء كتاب أدب الكاتب"، علي حويزي تحت إشراف أ.د جعفر دلشاد، بجامعة أصفهان، ١٣٧٤؛
- رسالة "ترجمه وشرح ونقد باب المعرفة كتاب أدب الكاتب"، عبدالأمير شريفي نجف آبادي تحت إشراف أ.د نصر الله شاملي، بجامعة أصفهان، ١٣٧٤؛

ومن الأبحاث التي التفت إلى دراسة أدب الكاتب تعليميا ومحتوى ـ ولو دراسة غير معمقة ـ هي:

- طرائق شرح المعنى عند ابن قُتيبة (ت ٢٧٦هـ) في أدب الكاتب، ٢٠١٨م، لمحمد صالح ياسين، مجلة كلية العلوم الإسلامية؛ قد سلّط الباحث في هذا المقال الضوء على منهجية ابن قتيبة في شرح معاني الألفاظ والتراكيب وعلى موضوع الأخذ بالرواية والقياس في الكتاب، وعلى موقف المؤلف من أساليب علم البيان، وعلى رصده الأخطاء وتصحيحها وفي الأخيرة، على الإشكالية التي وقع فيها المؤلف.

أما ما يتميز به بحثنا الوصفي- التحليلي عن البحوث الأخرى في مجال دور الإملاء العربي في تقويم مهارة الكتابة وصيانة المتعلِّم من وقوعه في الأخطاء الإملائية فهو تركيزنا على مؤلَّفات أسلافنا قبل أكثر من ألف ومئتي سنة في تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة ومدى عنايتهم بتنمية مهارة الإملاء لدى المتعلّم وطريقتهم في إعداد وتقديم المحتويات الأساسية للحصول على هذا المهمّ. وهذا هو ما فقدته دراساتنا الأكاديمية في السنوات الأخيرة.

تعليم اللغة للأغراض الخاصة

يتميز تعليم اللغة لأغراض خاصة عن تعليمها للحياة باقتصاره على موادّ تعزز مهارة من المهارات اللغوية في مقرر تدريسي أو تعليمي يتبع إطارا ومنهجا لا تحدّده إلا حاجات الدارسين اللغوية فلها دور فاعلي بحيث يعبر هوتشسن وواترز عنها: «قل لي لماذا تريد أن تعلّم اللغة الإنجليزية فأنا أشرح لك تلك اللغة الإنجليزية التي تكون بحاجة إليها» (هوتشسن وواترز، ١٩٨٧: ٨).

يتفرع تعليم اللغة لأغراض خاصة إلى أنواع؛ منها: الغرض الأكاديمي، والغرض التجاري، والغرض المهني أو الوظيفي. يتمّ تصميم المقررات التدريسية لها وتتفرق من البعض على أساس الحاجات، والمحتوى، والغرض أي الإخصائيون يعدّون المقررات وهم ملتفتون النظر إلى هذه الوجوه الثلاث.

خلفيّة تعليم اللغة للأغراض الخاصّة

يذهب الكثير من المنظرين في مجال تعليم اللغات الأجنبية إلى أنّ قضية اهتمام بالأغراض التعليمية وإعداد محتوياتها ليست بأمر جديد (هوتشسن وواترز ، ١٩٨٧: ٨)؛ بل الأمر يعود إلى القرن السابع عشر للميلاد وإلى اللغتين الإنجليزية والفرنسية حيث شهد العالم تطور العلم وتقدم اللسانيات في قارتي أوروبا وأمريكا. آنذاك أحسّت أمريكا بأنّها تفتقر إلى تعليم قواتها العسكرية والبحرية اللغة الإنجليزية للفوز في الحرب العالمية الأولى والثانية والسيطرة على أراضي الشرق الأوسط (لارسن، ١٣٨٣: ٣٠-٣١).

هذا وإنّ دراسة الكتب التعليمية التراثية لتعليم فنون الإنشاء لكاتب الديوان، تدلنا على أنّ تاريخ العناية بقضية تعليم اللغة للغرض المحدّد وإضافة إلى تلك، إعداد المحتويات، وتأليف الكتب التعليمية يعود إلى القرن التاسع للميلاد/ الثالث للهجرة بيد المسلمين الإيرانيين الذين كانوا يجيدون العربية وآدابها والعلوم العصرية فضلا عن لغتهم الأم الفارسية.

والبعض الآخر منهم إستريونز[1] (١٩٧٧م) يرى أنّ إعداد المحتويات وتأليف الكتاب في هذا المجال ليست لها خلفية؛ بل هي مولودة النصف الثاني من القرن العشرين ١٩٦٠م (هوتشسن وواترز، ١٩٨٧: ٦) وانقسم أقسام متنوعة كتعليم اللغة للغرض الأكاديمي[2]، والتجاري[3]، والمهني[4] في حين أنّ تعليم اللغة العربية للغرض المهني أو الوظيفي كان قد اهتمّ بها منذ ألف ومائتي سنة تقريبا وقد تمّ له تدوين مقرّر يلبّي حاجة المتعلمين إلى اللغة العربية.

أساسيات تعليم اللغة للغرض الخاصّ

تحاول عملية تعليم اللغة لأغراض خاصة إلى أن تجيب عن الأسئلة التالية:

1. Stevens
2. Academic Purpose
3. Baseness Purpose
4. Occupation Purpose

١. ماذا يعلَّم؟ والمراد بهذا السؤال أنّ التعليم يشمل المعرفة، والمهارات، والعادات التي ينبغي على المتعلِّم أن يتعلّمها؛ ٢. ما أغراض التعليم أي لماذا يعلّم؟؛ ٣. كيف يعلّم؟ (Taralunga; 2006: 169-188) ولكنّنا في هذه الدراسة لا نقصد الإجابة عن السؤال الثالث لأنّنا ندرس المحتوى التعليمي فقط ولا طريقة تعليم المحتويات.

أما المصادر والنقاط الرئيسة في إعداد المحتويات لتعليم اللغة لأغراض خاصة فهي حاجات المتعلّم، والموقف المستهدف، واللغة المستعملة في ذلك الموقف؛ وتكوّن معايير اختيار المحتوى في هذا المجال ومواصفاته في المقرّر من المواطن التالية:

١. مستوى المتعلِّم في المهارة؛ ٢. نوع الأنشطة؛ ٣. لغة المبدأ والمقصد؛ ٤. تصنيف المعلومات (Hudson & Brown, 2015: 2).

ديوان الإنشاء

كانت تطلق عبارة ديوان الرسائل أو الرسالة وباللغة الفارسية دبيرخانه أو دفترخانه (نخجواني، ١٣٥٧: ١٧٣؛ باسورث، ١٣٨٢: ٨٨) على مكان كان الكتّاب - بالفارسية كانوا يُدعون دبيران - يجتمعون فيه لتنظيم المراسلات والحفاظ على الوثائق.

كانت السيادة السياسية للإمبراطورية الساسانية تغطي أقطارا كبيرة من العالم شرقا وغربا فمثل هذه السيطرة تطلب نظما إداريا واسعا شاملا؛ يتمثّل هذا النظام الإداري في دواوين كانت تعدّ مركزا هاما قد اجتمع الكتّاب فيه لتنظيم الرسائل الحكومية ذات أهمية بالغة من جانب الملك إلى الأمراء الداخليين والأجانب، والقضاة، والولاة أو بالعكس منهم إلى الملك، والرسائل الحكومية العامة التي كانت توجه إلى الناس؛ منها إصدار القوانين الجديدة وفضلا عن ذلك، من مهمّتهم نسخ الرسائل الأكثر أهمية، وإعادة كتابتها في أحسن خطّ، وقراءتها قبل الإرسال، وتقديم تقرير عمّا يجرى في مختلف الشؤون، وتسجيل الأحدوثة المهمّة، وإعداد مطلوبات أبناء البلاط والناس في مختلف التصانيف؛ على سبيل التمثيل معلومات عسكرية، معلومات لغوية، معلومات فقهية (كتّاب أقضية)، ومعلومات هندسية تستلزم صنع الجسور، وإنشاء الطرق، ومعلومات زراعية فالتحدث عن كل واحد مما أشير إليه يكون بحاجة إلى التطلع على مفرداته ومصطلحاته الشائعة. إنّ الدواوين لم تكن إلّا مركز الكتّاب الذين كانوا يجيدون استعمال اللغة السائرة في مختلف المجالات والمهن. فنرى في هذه الطبقة الاجتماعية كلٌّ منهم يعمل في قسم من أقسام الأمور حسب مقدرته اللغوية وخبرته.

فكان الكتّاب يدعَون باسم يحدّد موقفهم في الأقسام المتنوعة من الديوان نحو كاتب السرّ، وكاتب الرسائل، وكاتب المحاسبات، وكاتب السجلات، وكاتب السير، وكاتب الشروط، وكاتب الأقضية، وكاتب الكورة (كاتب الضرائب) في قسم الإحصائيات.

لغة دواوين الرسائل والإنشاء

اللغة الفارسية:

تمّ انتقال النظام الديواني من الإمبراطورية الساسانية إلى الخلافة في عهد عمر بن الخطاب بمصطلحاته الفارسية إذ المصطلحات الديوانية لم تزل غير معربة في بداية أمرهم؛ وإنّما كانت تستعمل كما كانت في الفارسية لفترة محددة.

اللغة العربية:

تحدثنا سابقا عن "ديوان الرسائل" في الدولة الساسانية والذي أخذه العرب بلفظته الفارسية بعد سقوط هذه الامبراطورية. ظهرت دواوين الرسائل والإنشاء وتفرعت على أساس حاجات بلاط الخلافة؛ في ذلك الحين، قام صالح بن عبد الرحمن كاتب إيراني كان يجيد العربية وآدابها ويعمل في الديوان بتعريب المصطلحات الفارسية في عهد حجّاج بن يوسف الثقفي[١] وفي زمن الخليفة عبدالملك (تويسركاني، ١٣٥٠: ٥٠).

«ثم عربت الدواوين التي كانت بفارس والشام في عهد عبدالملك، وعربت دواوين مصر في عهد ابنه الوليد، فامتلأت بالعرب وبمن أجادوا اللغة العربية من أبناء هذه الأقاليم وصار لكل ديوان أعماله التي يمارسها رجاله» (الحوفي، لا تا: ٢٢٤).

العلوم الضرورية لمنصب الكاتب:

إنّ منصب الكاتب كالمناصب الأخرى يتطلب شخصا قد تزين بحلية علوم تلبّي كافة حاجات ذلك المنصب إلى معرفة المصطلحات والتعابير بمختلف المجالات مما قد شاعت بين العوام وما يستعمله أصحاب المهن إذ وظيفة من وظائف هؤلاء الكتّاب باعتبارهم عمّال البلاط أو مساعدي الحاكم، هي تدوين أوامر الملك في الحكم الإيراني وأوامر الخليفة في الحكم العربي (ابن مسكويه، ١٣٧٦: ٤١٠-٤١١).

---

١. كان والي العراق وإيران آنذاك (تويسركاني، ١٣٥٠: ٥٠).

أشار بعض العلماء القدماء إلى هذه الأساسيات والضروريات التي يجب على الكاتب أن يلتزم بها من العلوم، والفنون، والأخلاقيات؛ منهم ابن خلدون وهو يقول لجماعة الكتّاب داعيا: «فتنافسوا ـ يا معشر الكتّاب ـ في صنوف الآداب. وتفقهوا في الدين وابدؤوا بعلم كتاب الله عز وجل، والفرائض، ثم العربية فإنها ثقافة ألسنتكم. ثم أجيدوا الخط؛ فإنه حلية كتبكم، واروا الأشعار، واعرفوا غريبها ومعانيها، وأيام العرب والعجم، وأحاديثها وسيرها، فإنّ ذلك معين لكم على ما تسمو إليه هممكم؛ ولا تضيّعوا النظر في الحساب فإنه قوام كتّاب الخراج. وارغبوا بأنفسكم عن المطامع سنيّها ودنيّها، وسفساف الأمور ومحاقرها، فإنها مذلّة للرقاب، مفسَدة للكتّاب، ونزّهوا صناعتكم عن الدناءة واربؤوا بأنفسكم عن السعاية والنميمة، وما فيه أهل الجهالات. وإيّاكم والكبر والسخف والعظمة، فإنّها عداوة مجتلبة من غير إحنة، وتحابّوا في الله عز وجل في صناعتكم وتواصوا عليها بالذي هو أليق لأهل الفضل والعدل والنبل من سلفكم» (مقدمة ابن خلدون، ج١/٤٣٢).

كان ديوان الرسائل أو الإنشاء بوصفه ركنا أساسيا ـ كما سبقنا القول ـ في الدولة وانتظام شؤونها المختلفة في العديد من المجالات يفتقر إلى كتّاب يتقنون اللغة الرسمية وعلومها؛ "الأولى الألفاظ الفصيحة الصريحة والثانية المعاني والثالثة إيراد المعنى بطرق مختلفة ومرجعها إلى الفصاحة وعلمي المعاني والبيان" (الهاشمي، ٢٠٠٤: ١٠-١١).

بما أنّنا نقصد دراسة مهارة الإملاء العربي وموادّها المعدّة هادفين إلى تناول طريقة سلفنا الصالح في هذا المجال من تعليمات اللغة فنسلط الضوء على الوحدة المسمّاة بـ"تقويم اليد[١]" في حقيبة أدب الكاتب التعليمية. من ثمّ نعرف الإملاء في اللغة والمصطلح فيما يلي:

قيمة الاملاء في تعليم اللغة العربية

قد جاءت كلمة الإملاء في اللغة مشتقة من (مللل) أم (ملي) بمعنى "أملّ الشيء: قاله فكُتِبَ وأملاه" (ابن منظور، ١٩٨٨). في المصطلح يعادل Dictation وهي طريقة نجدها في تعليم اللغات من اللغتين الأجنبية والأمّ لدى أبنائها بحيث يقرأ المعلِّم المفردات والجمل ليكتبها المتعلِّم سليمة على قدر الإمكان. ولكنّ هناك أضرابا للإملاء وتعليم رسم المفردات بشكل صحيح؛ منها هذا الذي يطلق عليه الإملاء المسموع ويستفاد منه كثيراً.

---

١. كان يطلق على الإملاء في المسبق من الزمان؛ «كالرسم والخطّ والهجاء والكتابة والكتب وتقويم اليد والكتاب» (الحموز، ١٩٩٣: ٣٩).

تعود أهمية مهارة الإملاء ورسم حروف المفردات رسما سليما، وموقفها في تفوّق متعلِّم العربية كتابةً إلى بناء الكلمة في قواعد اللغة العربية لأنّها «يجب فصلها تارةً ووصلها تارة أخرى، والحرف العربي يزاد مرة ويُحذف مرةً أخرى أو يبدّل. ويمكن حالات الكتابية للحروف والكلمات العربية كما يلي: ١. الكلمات الّتي يجب أن تُفصل بعضها عن بعض؛ ٢. الكلمات الّتي يجب أن تتصل بعضها ببعض؛ ٣. الحروف الّتي تضاف؛ ٤. الحروف الّتي تحذف» (الخوص، لا تا: ١٣).

ولكنّ دور الإملاء الفاعلي لا يقتصر على الرسم السليم للمفردات؛ وإنّما هو «يعتبر من الأدوات التي تساعد على دراسة وترقية مهارات اللغة، ولا تقلّ عن المحادثة أو القراءة أهميةً، إذ يُسهم كثيرا في تعميق وإجادة المهارات اللغوية كالقراءة والمحادثة والاستماع والكتابة على الوجه الأخص» (كنجي وزملاؤها، ١٣٩٦: ٧٨) كما أنّ تنمية مهارة الإملاء العربي بصفة خاصة والإملاء في أية لغة بصفة عامة لدى المتعلِّمين تؤدي إلى تعرفهم على ما يوجد في قواعدها صرفا ونحوا من القوالب (دلاوري فيروزآبادي وزملاؤها، ١٤٣١: ٣٠).

انسياقا من هذا، للإملاء أهمية بالغة في عملية تعليم اللغة على وجه العموم وتعليم اللغة الأجنبية على وجه الخصوص بحيث نرى أنّ الصميلي يعدّ الإملاء فرعاً «من فروع دروس اللغة العربية، أو وحدة من وحدات هذه الدروس، متمم في جوهره لدرس القواعد وتطبيق عملي له، من حيث اشتماله على أهداف قواعدية، ...» (الصميلي، ٢٠٠٢: ١٥٩).

التراث الاسلامي الإيراني والرزم التعليمية

هناك وثائق تحكي عن مكانة الإيرانيين في إتقانهم اللغة العربية وعلومها بمختلف الأضراب؛ منها: أمرهم الأمراء العرب بتدوين المصادر العربية لأبناء العرب بصفة عامة ولكتّاب دواوين الإنشاء ـ وهم يعدّون طبقة فضلى من الطبقات الاجتماعية آنذاك ـ بصفة خاصة كما فعل هكذا الوزير خاقان في القرن الثالث من الهجرة حينما طلب من ابن قتيبة الدينوري إعداد مصدر تعليمي يفيد الكتّاب في ذلك الحين. فهذا يعود إلى سيطرة الكتّاب الذين أفسدوا اللغة العربية باعتبارها لغة الدولة والسياسة؛ قد أشار المؤلف في مقدّمة تأليفه إليه قائلا:

«فإنّي رأيت أكثر أهل زماننا هذا عن سبيل الأدب ناكبين، ومن اسمه متطيّرين، ولأهله كارهين؛ أما الناشئ منهم فراغب عن التعليم، والشادي تارك للازدياد، والمتأدّب في عنفوان الشباب ناسٍ أو متناس؛ ليدخل في جملة المجدودين، ويخرج عن جملة المحدودين فالعلماء مغمورون، وبكرّة الجهل مقموعون حين خوى نجم الخير و...» (ابن قتيبة، ١٩٥٨: ٣).

عرض البيانات وتحليلها

عرِضت الموادّ التعليمية لتأديب كاتب الديوان في هذه الحقيبة التعليمية في أربع وحدات رئيسة؛ هي المعرفة[1]، وتقويم اليد[2]، وتقويم اللسان[3]، والأبنية[4]. كلّ منها قد اعتنى بتنمية مهارة من مهارات الكتابة مثل الإملاء العربي، وتلفظ الحروف، وما يزيدها من العلوم اللغوية والأدبية نحو الكفاية المعجمية، والصرف وبناء المفردات، والدلالة كما أنّ المؤلف نفسه يشير إلى هذه النقطة في مقدمة الكتاب قائلا: «فلما [أن] رأيتُ هذا الشأنَ كل يوم إلى نُقْصَانٍ، وخشيت أن يذهب رَسْمُه ويَعْفُوَ أثره؛ جعلتُ له حظاً من عِنايتي وجزءاً من تأليفي؛ فعملتُ مُغْفِل التأديب كُتُبا خفافا في المعرفة، وفي تقويم اللسان واليد، يشتمل كلُّ كتاب منها على فن، وأعفيته من التطويل والتثقيل؛ ...» (ابن قتيبة، ١٩٥٨: ٨).

لا تقتصر تقوية مهارة الكتابة على المفردات واستخدامها الصحيح، ومعرفة العلوم اللغوية؛ منها: علم الصرف، وعلم النحو، وعلم الدلالة؛ بل لها عمود فقري يتمثل في تنمية الإملاء التي تضمّ التعرف على رسم حروف الكلمة بشكل سليم، ومعرفة الأخطاء الإملائية بمختلف أنواعها والتي تصون الكاتب من الوقوع في الأخطاء الكتابية مما يقع فيها غير المختصين.

فجعلنا موقف التراث التعليمي ـ هنا نقصد كتاب تقويم اليد ـ على أهمية الإملاء العربي ومكانته الأساسية في تقوية مهارة الكتابة باعتبارها غرضا تعليميا محدّدا (تعليم اللغة للغرض الوظيفي) أن ندرس طريقة السلف في تنمية تلك المهارة من مهارات الكتابة الرئيسة، وتقديم الموادّ ذات الصلة بها في مصدر مرت عليه آلاف سنين فوقف المؤلِّف على الإملاء العربي بغض النظر عن لغة الأم لدى المتعلمين وعناصرهم إذ إنّهم كانوا مختارين آنذاك من البلاد العربية وغيرها خاصة من الناطقين بالفارسية.

من هذا المنطلق، قد اكتشف ابن قتيبة أهمية مهارة الإملاء لتأديب الكتّاب وهو قد خصّص وحدة بالرسم السليم للكلمات، والتطلع على الأخطاء الإملائية الشائعة تستقل هذه الوحدة عن ثلاث وحدات أخرى وتتصل بها في نفس الوقت. في الواقع، إنّ المؤلف قد اختار طريقة تهدى المتعلم إلى الكتابة السليمة للمفردات، وما شاع بين الناس من الأخطاء بأضرابها المتنوعة إلى حدّما كما ستأتي.

---

1. Knowledge
2. Dictation
3. Pronunciation
4. Structure

من الموادّ التي قدِّمت لتنمية مهارة الإملاء في مقرر تقويم اليد هي كتابة الهمزة بمختلف أضرابها من الوصل، والقطع بحالاتها المختلفة في الأفعال من الماضي والأمر ، والأسماء، وحذف الهمزة فيهما على نوع الفعل من المعتل والصحيح، وأوزان الاسم الصرفية، ودخول الهمزة على الألف واللام للتعريف، وكتابة الألف في الحالات المختلفة بنوعيها الرئيس؛ هما الفصل والقطع، وحالاتها المتنوعة في الدخول على المفردات، وعلى الألف واللام للتعريف، وكتابة الألف في الأسماء بداية أم نهاية أم في اتصاله بكلمة أخرى أو حذفها في صيغتها الجمع. كتابة الحروف اللينة في الأفعال، والأسماء؛ كتابة الأدوات؛ منها: أداة الاستفهام المختومة بالياء، أداة الرجاء المختومة بالألف، والحروف الجارة المختومة بالياء والألف؛ كتابة تثنية المفردات المبهمة وجمعها؛ كتابة النسبة في المفردات؛ كتابة ما لا ينصرف من الأسماء؛ كتابة هاء التأنيث في حالة الوقف والإدراج؛ كتابة المفردات التي لها علم للتأنيث أم ليس لها؛ كتابة حروف المدّ والقصر بحالات الاسم المختلفة؛ كتابة المفردات التي تستعمل للذكر والأنثى مع شواذّها؛ كتابة الأوصاف للإناث بغير هاء؛ كتابة العدد والتاريخ وما يتعلق بهما؛ كتابة ما زيد في رسم المفردات في ثلاث حالات الرفع، والنصب، والخفض؛ كتابة الموصولات المختومة بالساكن في حالة الاتصال بمفردات أخرى؛ كتابة المفردات المتشابهة لفظا والمختلفة معنى وهي مكتوبة بالألف الممدودة والمقصورة.

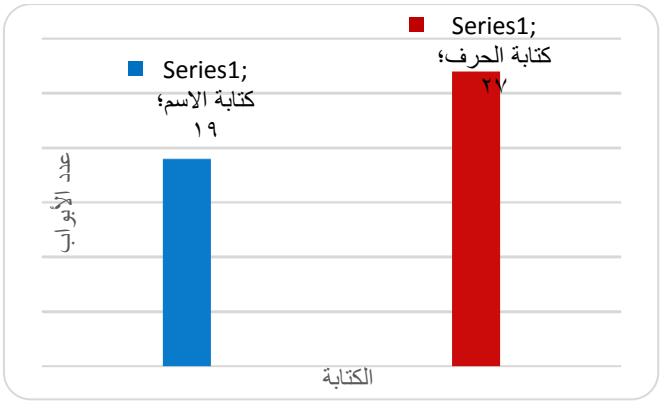
يمكننا أن نصنف نوع الكلمات التي يتوقع الخطأ الإملائي فيها ويكون شائعا وقد أشار المؤلف إليها في الأبواب كما يلي:

الجدول ١: النوع والإحصاء الوصفي للأخطاء الإملائية الشائعة

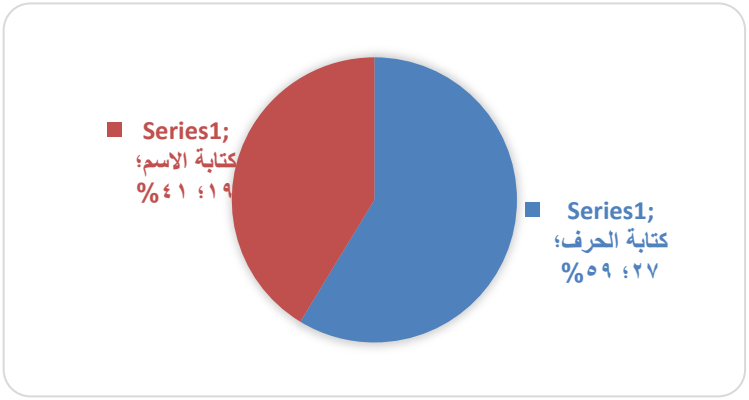
المادة	نوع الخطأ	الكلمة	مزيد من المعلومات	عدد الأبواب	الجمع
	العلة	فعل الأمر	بِعْ ـ شِهْ	١	
	المضاعفة	فعل الأمر	أشْدُدْ ـ أرْدُدَا		
	كتابة الهمزة	في الفعل	يَقْرَأُ ـ يَبْرَأُ	٤	
		في الاسم	ملء ـ أخذتُ دفئاً		
	تبديل الهمزة	في الفعل	ـــ		
		في الاسم	الهيئة ـ دفؤهم		
	حذف الهمزة	في الفعل	كُلْ ـ سَلْ		
		في الاسم	المرء ـ جايٍ ـ شايٍ		

الحروف	كتابة الألف	في الاسم	ألف الوصل؛ ألف القطع: يغزوا ـ كفروا ـ أأنذرتهم ـ آمن	١١	٢٧
		في الاسم	ألف الوصل؛ ألف القطع؛ للتعريف: اللجام ـ الذي ـ الدهانين		
	حذف الألف	في الفعل	ـــــ		
		في الاسم	إبرهيم ـ السموات		
	كتابة الألف والياء والواو	في الفعل	قضيتُ ـ رميتُ	٤	
		في الاسم	راميا ـ قفا ـ مشتريا ـ عصا		
	حذف الألف والياء والواو	في الفعل في الاسم	عَمَّ تسأل ـ قاضٍ ـ طاوس		
	المد والقصر	في الاسم	الكرى ـ الشراء	٥	
	الجارة وغيرها		لدى ـ متى ـ بلي ـ كلا	١	
	النافية (لا)		ألّا ـ هلّا ـ لئلا	١	
الاسم	كتابة الموصولات	المختومة بالساكن	ممن ـ أينما ـ نعمّا ـ فيم	٣	١٩
	الممنوع من الصرف		الحبارى ـ نوح	١	
	الصفات	بهاء التأنيث وغيرها	خضيب ـ غسيل ـ الذّبيحة ـ الفَريسة	٢	
		النسبة	صفراويّ ـ ندويّ		
	العدد والتاريخ		ثلاثة أيام ـ تسعة عشر يوماً	١	
	التأنيث والتذكير	المؤنث	القوس ـ السخلة	٦	
		المذكر	الذِّراع ـ المَتْن		
	التثنية	المثنى	في الممدودات والمقصورات، وفي الموصولات: قفوان ـ مذْرَوَيْن ـ اللّتان	٢	
	الزيادة في الرسم		عمرو ـ عَمراً ـ مائة	٢	
	كتابة الهجاء		الحيوة ـ حياتي ـ أيها الأمير ـ إذاً	٢	
المجموع					٤٦

إنّ تصنيف الموادّ التعليمية وإحصاء الأبواب المخصصة بها في مقرر تقويم اليد قد مهّدا الطريق في دخولنا الرسوم البيانية والنسب المئوية التي تشرح لنا الأخطاء الإملائية والنقاط الأكثر أهمية في الإملاء العربي شرحا كميا إلى جانب تحليلنا الكيفي للمحتويات المعدّة للتعليم والتأديب:



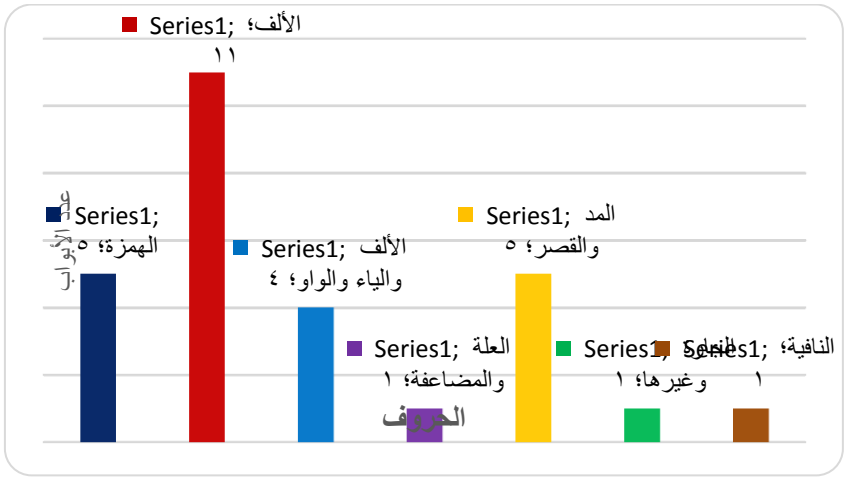
الرسم البياني ـ الرقم ١: الكتابة الصحيحة للمفردات



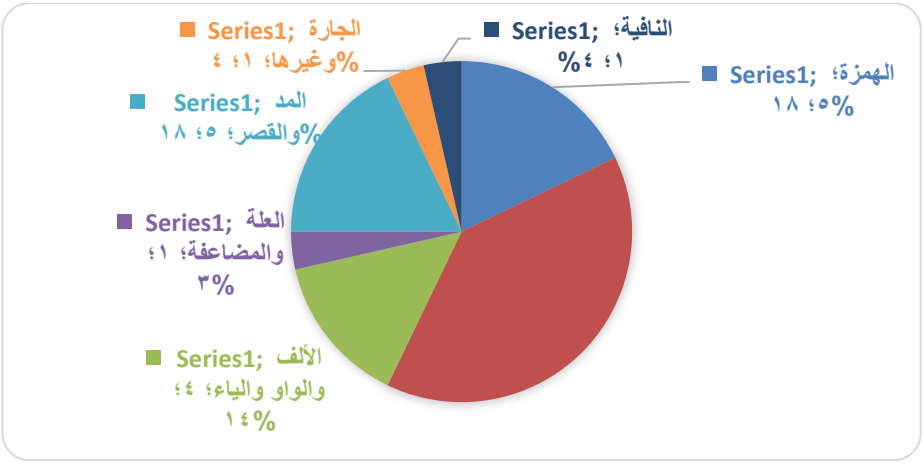
الرسم البياني ـ الرقم ٢: النسبة المئوية للكتابة الصحيحة للمفردات

قارنّا الموادّ المقدّمة في هذا المقرر بين الموضوعين الرئيسين؛ هما إملاء الحرف (في الكلمة بأنواعها الثلاث) والاسم مقارنة إحصائية تشير إلى أنّ المؤلِّف قد عني بالكتابة الصحيحة للحروف وهي تمثّل ٥٩ في المئة؛ منها: رسم الهمزة، والألف، وحروف العلة والمضاعفة في الفعل والاسم، وكتابة الحروف الجارة وغيرها مما يستخدَم للإجابة ففي الموضوع الثاني تمثّل كتابة الاسم ٤١ في المئة. من ثمّ يمكننا القول إنّ الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا آنذاك كانت تدور حول رسم الحرف بشكل سليم.

بما أنّ كتابة الحروف وأهمية رسمها السليم قد احتلت مساحة كبيرة بنفسها فرسمنا لوحداتها الرسمين البيانيين كما يلي:



الرسم البياني ـ الرقم ٥: إملاء الحروف

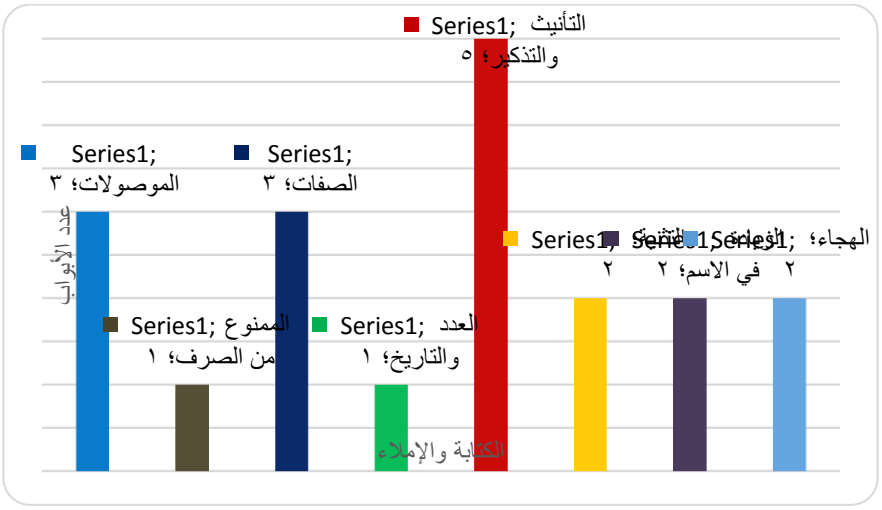


الرسم البياني ـ الرقم ٦: النسبة المئوية لإملاء الحروف

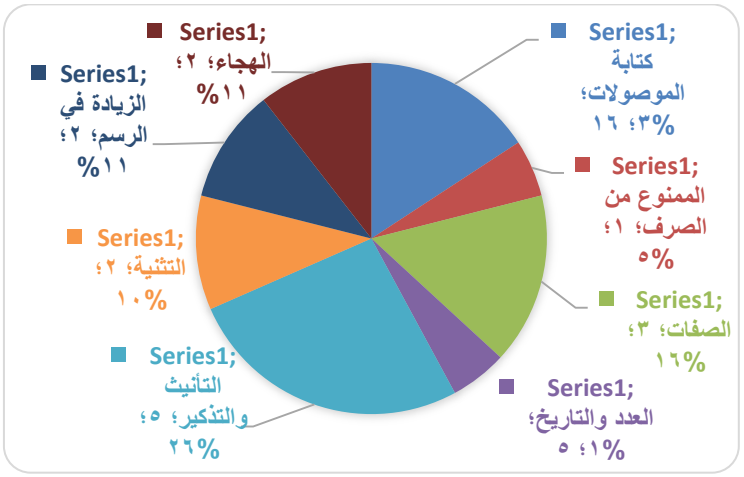
ومن الحروف الأكثر أهمية التي عرِضت للمتعلّم على الترتيب هي: كتابة الألف مثّلت ٣٩ في المئة، وكتابة الهمزة وحروف المد والقصر ١٨ في المئة، وكتابة الياء، والواو ١٤ في المئة، والحروف الجارة والنافية كلاهما ٤ في المئة، وحروف العلة والمضاعفة ٣ في المئة.

فتدلنا هذه النسب المئوية على أنّ رسم الألف في المفردات بشكل سليم في مختلف الحالات وبأنواعه؛ منها: الفصل، والوصل، والتعريف يتمتع بأهمية أكثر من الحروف الأخرى إذ نجده في المفردات الأكثر استخداما.

بعد تسليط الضوء على الوحدات التعليمية المقدمة لرسم الحروف السليم فنلفت النظر إلى مقدار ما تنطوي كتابة الأسماء عليه من الوحدات ونسبها المئوية فيما يلي:



الرسم البياني ـ الرقم ٣: إملاء الأسماء



الرسم البياني ـ الرقم ٤: النسبة المئوية لإملاء الأسماء

ومن الأسماء التي قدّم المؤلف كتابتها السليمة وانتبه إليها كتابة الأسماء وما يتعلق بالتأنيث والتذكير وقد احتلت مساحة كبيرة بالنسبة للأخرى تمثّل ٢٦٪، وبعدها كتابة الموصولات، والصفات بنسبة ١٦٪، والزيادة في الرسم والهجاء بنسبة ١١٪، والتثنية بنسبة ١٠٪، والمفردات الممنوعة من الصرف وما يرتبط بكتابة العدد والتأريخ بنسبة ٥٪.

طريقة ابن قتيبة في التقديم

قد جاء ابن قتيبة بالمحتويات المقسّمة في أبواب تقدّم بيانا موجزا في كلّ منها عن الموضوع وقاعدته الإملائية وبالمثال في العبارة، أو الجملة، أو يكتفي بنفس المفردة. فمن الممكن أن نقول إنّ المراحل التي قد امتسك بها المؤلف لتعليم الإملاء؛ هي:

أ) تصنيف الكتابة السليمة: في هذه المرحلة نرى الموادّ المصنَّفة بناء على المستويين للمفردة وهما المستوى الصرفي، والمستوى النحوي؛ على سبيل المثال:

«هؤُلاءِ جَوَارٍ» (ابن قتيبة، ١٩٥٨: ٢٠٧) و«أخَذْتُ دِفَّاهَا» (ابن قتيبة، ١٩٥٨: ٢١٣).

ب) تعريف القاعدة: يعرض تعريفا موجزا للمتعلِّم؛

«وكذلك كل جمع ليس بينه وبين واحده إلا الهاء من المقصور، نحو: الْحَصى، ...» (ابن قتيبة، ١٩٥٨: ٢٠٦).

جـ) بيان الخطأ الإملائي: بما أنّ المؤلف قد ارتكز على الكتابة الصحيحة للكلمة بدلا من الإشارة إلى كتابتها الخاطئة فنجد المرحلة الأخيرة في بعض الأحيان وهو يبيّن الرسم غير السليم للمفردة.

وطريقته في الإشارة إلى الكتابة الصحيحة للمفردة:

أ) يذكر الرسم السليم للمفردة فقط؛ ب) يذكر الرسم السليم الخاص بالمصحف وغيره؛ ج) يذكر الرسم السليم بحالتيه؛ د) يذكر الرسم السليم لمفردة بحالتيه ويحدد حالته الحسنة أم الرديئة؛ هـ) يذكر الرسم الخاطئ للمفردة.

تقديم الأخطاء الإملائية

إنّ دراسة طريقة المؤلِّف في تقديم مواد تعلّم الكاتب رسم الكلمات السليم تكشف عمّا كان القدماء قد اهتموا به من الوجهة التعليمية؛ من ثمّ نتناول الموادّ المختارة وطريقة عرضها للمتعلّم ونصنف المحتويات الهادفة إلى تقويم اليد وخطواتها التعليمية كما يلي:

يبدأ المؤلف تعليم مهارة الإملاء بالتحدث عن الهجاء بما يقع على كتابة المفردة من الحذف، والزيادة، وعدمهما في حالاتها المختلفة حسب تركيب الحروف في كلمة واحدة وعلى موقفها في الجملة من الإعراب التي تحملها وتغيّر نطقها الذي يترك بصماته على الكتابة؛ «لأنّ الخطأ في الهجاء ـ أي الإملاء ـ كالخطأ في الكلام» (البطليوسي، ١٩٦٦: ج١/١٣٧).

في الواقع، ينبّه المتعلِّم إلى أنّ هناك ظروفا تؤثر على رسم المفردة بما فيها من الهمزة، والألف، والحروف اللينة كلّها، والحروف الجارة، وهاء التأنيث، والنسبة في المقصورات وجمع التكسير والأوزان الأخرى للاسم، وعلامة التثنية في المبهمات والمفردات الممدودة والمقصورة؛ على سبيل المثال «العرب كذلك يفعلون، ويحذفون من اللفظة والكلمة، نحو قولهم: لم يَكُ وهم يريدون لم يكن، ولم أُبَل وهم يريدون لم أُبَالِ، ...» (ابن قتيبة، ١٩٥٨: ١٨٢) فالاطلاع على هذه الأمور يمكّن الكاتب من استخدام المفردات على نحو دقيق.

يشرح ابن قتيبة اختلافات كتابية توجد بين المكتوبات الشائعة لمفردة واحدة أو متشابهات في الرسم على وزنها السويّ وما يكتب في المصحف وغيره؛ أي يبيّن القاعدة فيأتي بمثال أو أمثلة ترعَى فيها تلك القاعدة الكتابية في العبارة أحيانا وأخرى قد اكتفى بالمفردة نفسها؛ على سبيل التمثيل «تكتب الصلوة والزكوة والحيوة بالواو اتِّباعاً للمصحف، ولا تكتب شيئا من نظائرها إلا بالألف مثل قطاة ...» (ابن قتيبة، ١٩٥٨: ٢٠١).

فضلا عن ذلك، يتّضح الأمور الصرفية عمّا مرّ بالكلمة من الإبدالات والمحذوفات في حين أنّ تعليم الإملاء ليس بمفتقر إلى مزيد من المعلومات الصرفية إلى هذا الحد؛ مثلا؛ «كل مقصور على ثلاثة أحرف نَسَبْتَ إليه فإنك تقلب ألفه واواً، نحو قفا وعَصَا ونَدَا» (ابن قتيبة، ١٩٥٨: ٢١٩).

ثانية تجدر الإشارة إليها هي أنّنا لا نرى الأخطاء الإملائية الشائعة بشكل وسيع؛ وإنّما نجد رسم المفردات السليم في غالبية الأحيان كما أنّ هناك أقوالا مختلفة ومكاتب نحوية مشار إليها في مبحث واحد وما فيها من الحالة الرديئة من منظور المؤلف بوصفه لغويا شهيرا فتعرف المتعلِّم عليها؛ مثلا: «وكذلك اختلفوا في مثل لئيم ورئيس وبئيس وزئير فكتبه بعضهم بياء واحدة اتباعاً للمصحف، وكتبه بعضهم بياءين، وهو أحَبُّ إليّ» (ابن قتيبة، ١٩٥٨: ٢١٢).

دراسة ترتيب الأبواب ومحتواها

الإيجابيات:

يمكننا أن نعدّ إيجابيات ترتيب وتنظيم المحتوى في مقرر تقويم اليد فيما يلي:

١. بدء المقرر بما يواجهه الكاتب في كتابة المفردات العربية من الزيادة، والحذف فبهذه الطريقة يظهِر أهمية تنمية مهارة الإملاء العربي أو كما دعوه تقويم اليد؛

٢. يقدّم ما يكون ذا الصلة برسم الألف في الأسماء أولا ثم في الأفعال أي ينقسما إلى البابين المتتاليين؛

٣. يستمر التعليم برسم الألف القطع والفصل أي يراعي الترتيب؛

٤. يذكر حالات الألف المختلفة في الأسماء من الحذف والإثبات؛

٥. ثم يجري التعليم في رسم الموصولات المختومة بالسكون؛

٦. يعلّم رسم ما يتعلق بالحروف الجارة بعضها؛

السلبيات:

يمكننا أن نعدّ سلبيات ترتيب وتنظيم المحتوى في مقرر تقويم اليد فيما يلي:

١. كان من المفضّل أن يأتي باب حذف الألف من الأسماء وإثباتها، فباب حذف الألف من الأسماء في الجمع؛

٢. ينفصل باب الألفات عن باب "الألف واللام للتعريف يدخلان على لامٍ من نفس الكلمة" كما يفعل هكذا لبابي الهجاء؛

٣. ولكنّ انفصاله ما يتعلق برسم الحروف، والأسماء، والأفعال عن البعض ليس مطلوبا من الوجهة التعليمية؛

٤. ومن نقاطه السلبية التي وجدناها في ترتيب الأبواب ومحتواها لتعليم رسم الكلمات السليم هو كتابة الفعل في الباب المخصص بالحروف الجارة ومثلها؛ «باب الحروف التي تأتي للمعاني: تكتب عسى بالياء؛ لأنك تقول عَسَيْتُ أن أفعل ذاك قال الله عز وجل: ﴿**فَهَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ تَوَلَّيْتُمْ**﴾ (محمد/٢٢) قرئت بفتح السين وكسرها» (ابن قتيبة، ١٩٥٨: ٢٠٦).

النتائج

إنّ دراسة المحتوى المختار من كتاب "أدب الكاتب" في مجال مهارة الإملاء باعتباره رزمة تعليمية تدلنا على أنّ ابن قتيبة قدّم تلك المحتويات المناسبة لفنّ الكتابة وفي دواوين الإنشاء والرسائل وقد ركز على القسمين من الأخطاء الإملائية؛ هما إملاء الحروف في الفعل والاسم، وإملاء الأسماء. من الحروف قد انتبه إلى رسمها السليم هي كتابة الهمزة بمختلف حالاتها في الكلمة، وهمزة الاستفهام، والألف واللام في المعارف، والألف، واليـاء والواو، والحروف الجارة المختومة بالياء أو الألف، وحرف الرجاء، وما جاء به من الأسماء هو كتابة التأنيث والتذكير، والصفات، والعدد والتاريخ، والموصولات، الزيادة في الرسم، والهجاء، والمدّ والقصر، والتثنية، وما لا ينصرف، والنسبة.

قد عرضت هذه الأخطاء للمتعلِّم متابعة المراحل التالية:

أ) تصنيف الكتابة السليمة؛ ب) تعريف القاعدة؛ ج) بيان الخطأ الإملائي؛ وطريقته في الإشارة إلى الكتابة الصحيحة للمفردة: أ) يذكر الرسم السليم للمفردة فقط؛ ب) يذكر الرسم السليم الخاص بالمصحف وغيره؛ ج) يذكر الرسم السليم بحالتيه؛ د) يذكر الرسم السليم لمفردة بحالتيه ويحدد حالته الحسنة أم الرديئة؛ هـ) يذكر الرسم الخاطئ للمفردة.

أشارت تفسير الرسوم البيانية التي قد حصلنا عليها عبر البيانات الإحصائية الوصفية إلى أنّ القسم المخصص بإملاء الحروف يمثل ٥٩ في المئة وقد احتل مساحة كبيرة مقارنا بإملاء الأسماء مثلت ٤١ في المئة. ومن الحروف كانت كتابة الألف أكثر اهتماما من الأخرى تعادل نسبته ٣٩ في المئة. إنّ هذه البيانات تدلنا على أنّ رسم المفردات رسما صحيحا أمر يلزمنا الاهتمام به في إعداد محتويات مقرراتنا التعليمية مثلما فعل القدامى فتركه ينتهي إلى عدم التمكن من التواصل الكتابي بشكل جيد؛ لأنّ الإملاء كونه ركنا أساسيا في تعليم اللغة يعزز مهارة الكتابة كما أنّه يثبّت معارف المتعلّم الصرفية والنحوية تثبيتا فتبيّن مستوى الكاتب اللغوي.

المصادر والمراجع

١. ابن خلدون (١٩٣٠م). *مقدمة*. مصر: محمد عبدالخالق المهد.
٢. ابن قتيبة (١٩٥٨م). *أدب الكاتب*. القاهرة: المكتبة التجارية الكبري.
٣. ابن مسكويه (١٣٧٦ش). *تجارب الأمم*. ترجمه علينقي منزوي، تهران: توس.
٤. ابن منظور (١٩٨٨م). *لسان العرب*. بيروت: دار إحياء التراث العربي.
٥. باسورث، دارلي دران، وآخرون (١٣٨٢ش). *سلجوقيان*. ترجمة يعقوب آژند، طهران: مولى.
٦. البطليوسي، عبدالله بن محمد (١٩٩٦م). *الاقتضاب في شرح أدب الكتّاب*، التحقيق: الأستاذ مصطفى السقا والدكتور حامد عبدالمجيد، المجلد ١، القاهرة: دار الكتب المصرية.
٧. تويسركاني، قاسم (١٣٥٠ش). *تاريخي از زبان تازي در ميان ايرانيان پس از اسلام از آغاز فرمانروايي تازيان تا برافتادن خلافت عباسيان*، تهران: دانشسراي عالي.
٨. الحموز، عبد المفتاح (١٩٩٣م). *فن الإملاء في العربية*، عمان: دار عمان للنشر والتوزيع. (نقل من بوزي عمارة)
٩. الحوفي، أحمد محمد (لا تا). *تيارات ثقافية بين العرب والفرس*.
١٠. الخوص، أحمد (لا تا). *قصّة الإملاء (أسلوب منظور في الإملاء والكتابة العربية)*. ط ٣، دمشق: المطبعة العلمية.
١١. دلاوري فيروزآبادي، رضوان (٢٠١٠م). *دراسة آثار الإملاء العربي على المهارات اللغوية لطلاب المدارس الثانوية من الناطقين بالفارسية*، رسالة الماجستير بإشراف الدكتورة نركس كنجي، جامعة أصفهان.
١٢. الصميلي، يوسف (٢٠٠٢م). *اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقا*. بيروت: المكتبة العصرية.
١٣. عمارة، بوزي (٢٠١٦م). *الأخطاء الإملائية والنحوية في التعليم السنة الأولى متوسط أنموذجا*. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير تخصص: لسانيات، تحت إشراف الدكتور دكّار أحمد، جامعة أبي بكر بلقايد.
١٤. كنجي وزملاؤها (١٣٩٦ش). *فاعلية الإملاء العربي على تقليل الأخطاء الكتابية لدى المتعلمين الناطقين بالفارسية في المدارس الثانوية الإيرانية (طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة يزد نموذجاً)*. دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، العدد ١، ص٧١-٨٤.
١٥. لارسن فريمن، ديان (١٣٨٣ش). *اصول وفنون تدريس زبان‌هاي خارجي*. مترجم امير علي راسترو، ويراستار علي بهرامي، طهران: رهنما.
١٦. نخجواني، هندوشاه بن سنجر صاحبي (١٣٥٧ش). *تجارب السلف*. اهتمام وتصحيح: عباس اقبال آشتياني، ط ٣، لا مك: كتابخانه طهوري.
١٧. الهاشمي، أحمد (٢٠٠٤م). *جواهر الأدب*. بيروت: المكتبة العصرية.

18. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes, a Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
19. Taralunga, Elena (2006). *Concepts on The Methodology of Teaching English.* The Economic Journal of Takasaki City University of Economics vol.48 No.3 2006, pp.169-188.
20. Trace. Jonathan, Hudson. Thom, and Brown. James Dean. (2015). *An Overview of Language for Specific Purposes,* University of Hawai'i at Mānoa.

Sources

1. Ibn Khaldun (1930). Introduction, Egypt: Muhammad Abdul Khaliq Al-Mahd. [in Arabic]
2. Ibn Qutaybah (1958). Literature of Writer, Cairo: Al-Kubra Business Library. [in Arabic]
3. Ibn Muskawiyyah (1997). The Experiences of the Nations, Translated by: Ali Naghi Manzavi, Tehran: Toos. [in Persian]
4. Ibn Manzoor (1988). Arabic Language, Beirut: House Reviving Arab Heritage. [in Arabic]
5. Basworth, Darley Duran, Rajez, Kahen, Lambton (2003). Seljuqs, Translated and edited by: Dr. Yaghoub Azhand, Tehran: Molly. [in Persian]
6. Al-Badalius, Abdullah Ibn Muhammad (1996). Al-Iqtizab in the explanation of Literature of Writer, research: Professor Mustafa Al-Saqqa and Dr. Hamid Abdul Majid, Cairo: Egyptian Book House. [in Arabic]
7. Tuyserkani, Qasem (1971). A History of the Arabic Language among Post-Islamic Iranians from the Beginning of the Government Arabs to the Fall of the Abbasid Caliphate, Tehran: Higher University. [in Persian]
8. Al-Hamouz, Abd al-Meftah (1993). The Art of Spelling in Arabic, Oman: Amman House for Publishing and Distribution. [in Arabic]
9. AL-Hofi. Ahmed Muhammad (n.d). Cultural Currents between Arabs and Persians. [in Arabic]
10. Al-Khaws. Ahmad (n.d). The Story of Dictation (A Perspective Style in Arabic Dictation and Writing), 3rd Ed., Damascus: The Scientific Press. [in Arabic]
11. Delavari Firouz-Abadi, Rezwan (2010). A Study of the Effects of Arabic Spelling on the Language Skills of High School Students to Farsi Speaker, A.M Thesis, Supervision Dr. Narks Ganji, University of Isfahan. [in Persian]
12. Al-Sumaili, Youssef (2002). The Arabic Language and Teaching Methods Theory and Practice, Beirut: The Modern Library. [in Arabic]
13. Ammara, Buzzi (2016). Spelling and Grammatical Errors in Education, A.M Thesis, specialization: linguistics, Supervision: Dakar Ahmed, Abi Bakr Belkaid University. [in Arabic]
14. Ganji; et a (2017). The Effectiveness of Arabic Dictation in Reducing Written Errors of Farsi-Speaking Learners in Iranian Secondary Schools (Based on Female Students of the First Class of Secondary in Yazd Province), Studies in Teaching and Learning the Arabic Language, (1), pp. 71-84. [in Arabic]
15. Larsen Freeman, Diane (2004). The Fundamentals and Arts of Teaching Foreign Languages, Translator: Amir Ali Rastro, Editor: Ali Bahrami, Tehran: Rahmana. [in Persian]
16. Nakhjwani, Hinushah ibn Sanjar Sahbi (1978). Ancestor Experiences, Editor: Abbas Iqbal Ashtiyani, 3nd Ed., Library Tahuri. [in Persian]
17. Al-Hashemi. Ahmad (2004). Jewels of Literature, Beirut: The Modern Library. [In Arabic]